



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



PATRÍCIA LANE CHAVES

METÁFORAS DE COMPLEXIDADE E ENSINO EM “PERFUME DE MULHER”

Vitória da Conquista — BA

2024

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA PRÓ-
REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“METÁFORAS DE COMPLEXIDADE E ENSINO EM PERFUME DE
MULHER”**

Autora: Patrícia Lanne Chaves

Orientador: Prof. Dr. Renato Pereira de Figueiredo

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por
Patrícia Lanne Chaves e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 13/05/2024

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. Renato Pereira de Figueiredo (UESB)



Prof.^a Dr.^a Tânia Cristina R. S. Gusmão (UESB)



Prof.^a Dr.^a Josineide Silveira de Oliveira (UFRN)
Examinadora externa



Prof. Dr. Umberto de Araújo Medeiros (SEEC)

C438m

Chaves, Patricia Lanne.

Metáforas de complexidade e ensino em “perfume de mulher”. / Patrícia Lanne Chaves, 2024.

104 f. il.

Orientador (a): Dr. Renato Pereira de Figueiredo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,

Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referência F. 103.

1.Educação - Ensino. 2. Complexidade. 3. *Perfume de Mulher*. I. Figueiredo, Renato Pereira de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGEn.

CDD: 372.4

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Eu dedico esta escrita, que tanto amo, Àquele que durante todo esse tempo me acompanhou durante as madrugadas, no silêncio da noite escura. Nunca me senti só, pelo contrário, estava muito bem acompanhada com o Senhor de minha vida, meu Pai, meu Deus. Obrigada, meu Senhor por tudo!!!! Dedico também aos meus colegas da rede municipal de Vitória da Conquista e aos muitos educadores que enfrentam situações e circunstâncias difíceis vivenciadas na profissão e que não conseguem enxergar uma luz no fim do túnel para resolução desses problemas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Pai Bondoso, que está sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida. Um Pai galardoador dos que o buscam, um Pai Amoroso e Leal, Aquele em quem podemos confiar.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, minha universidade querida, tenho uma história de vinte e cinco anos nesse lugar.

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia que me acolheram durante dois anos e que investiram tempo em minha vida por meio do ensino de qualidade e da dedicação.

À Secretaria Municipal de Educação, que me proporcionou esta grande oportunidade de fazer parte de um processo seletivo de mestrado em Ensino, dando-me a chance de aperfeiçoar meu aprendizado sobre a educação.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Conhecimento Científico (GEPECC), do qual faço parte, pelo grande aprendizado. Nele também aprendi como podemos ser empáticos e companheiros ajudando uns aos outros nesta caminhada acadêmica.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Renato Pereira de Figueiredo, que tem me ensinado de forma eficiente e eficaz que o processo de pesquisa se faz no caminho e ao caminhar, com idas e voltas. Talvez nesse pequeno trecho não consiga expressar a minha gratidão, mas quero que saiba que levarei para toda minha vida todos os ensinamentos.

À professora Dra. Josineide Silveira de Oliveira que, com muita sabedoria, carinho e dedicação, muito contribuiu não só para minha escrita, como também para minha reflexão e meu autoconhecimento ao me despertar e encorajar, bem como me fazer enxergar realidades, verdades dantes não percebidas, até então, em minhas reflexões.

À professora Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão, que também fez parte tanto da minha banca de qualificação quanto da defesa e que, de forma muito amável e respeitosa, me indicou caminhos relevantes para a condução de uma escrita condizente ao tema proposto.

Ao professor Umberto de Araújo Medeiros, que mesmo não podendo participar da banca de qualificação, leu o meu texto. Por isso, agradeço o compromisso e respeito à minha escrita dissertativa.

À minha filha Lis Chaves Santa Cruz Ferreira, uma princesa que aguentou firme, mesmo se sentindo só e, às vezes, ficava deitada no sofá até tarde, me esperando terminar de escrever para dormir. Todos os dias perguntava se estava terminando o texto e, quando terminava minhas orientações, queria saber o que o professor Renato dizia.

Às minhas primas, Carla de Jesus Tenório Viana e Stéfane Tenório Santos Cunha, à minha Tia Magnólia de Jesus Tenório que cuidaram de Lis sempre que eu precisava para adiantar o meu trabalho.

À minha amiga, Guacyra Costa Santos, uma grande amiga, uma surpresa na minha vida. Sou imensamente grata por tudo que fez por mim, pelos ensinamentos, por indicar caminhos, pelos empréstimos de livros, por palavras de incentivo, pelo carinho e grande amizade. Gratidão!

À minha grande amiga, Isa Maria Novais de Azevedo, que me ajudou a providenciar toda documentação para matrícula, não mediu esforços, dispensou tempo para me auxiliar sempre que preciso, o meu muito obrigada.

À minha amiga e irmã, Klyvia Larissa de Andrade Silva Vieira, que sempre me incentivou a escrever e afirmava que meu texto seria uma belíssima dissertação. Obrigada, minha querida.

Ao meu amigo, Roberto de Araújo Santos, que se tornou meu parceiro de estudo e estava sempre pronto a me ajudar nesta jornada.

À minha amiga de mestrado e colega da rede municipal de Vitória da Conquista, Ana Célia Carvalho Rocha, que se tornou uma amiga, uma pessoa de confiança e disposta a servir sempre.

Aos meus colegas de mestrado que muito contribuíram para meu crescimento pessoal e acadêmico durante todo esse período.

“Há resistências inacreditáveis a essa reforma, a um tempo, una e dupla. A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares. Estes, como dizia Curien, são como os lobos que urinam para marcar seu território e mordem os que nele penetram. Há resistência obtusa, inclusive entre os espíritos refinados. Para eles, o desafio é invisível

Morin (2021, p. 99).

RESUMO

A presente escrita traz reflexões sobre a educação, as mazelas e o abismo docente diante dos problemas enfrentados atualmente pela escola, tal como as possibilidades de mudança dessas situações em face de três cenas retiradas do filme *Perfume de Mulher*, que é o meu operador cognitivo. Essas cenas foram utilizadas como uma linguagem metafórica com o propósito de ampliar os horizontes para o conhecimento científico, da mesma forma que os principais conceitos da teoria do pensamento complexo que se contrapõem ao modelo cartesiano proposto em nossa sociedade. Assim, foi realizada uma reflexão crítica sobre o mundo social e suas relações diante de uma nova visão sobre o ensino, objetivando uma educação para o século XXI. Nesse viés, o estudo evidencia a importância da educação numa relação entre o fazer e o pensar para o exercício efetivo da reaproximação da cultura científica com a cultura humanística por meio do filme. Nesse ínterim, essa escrita propõe religar complexidade e ensino em *Perfume de Mulher* a fim de apresentar as nuances enfrentadas diariamente no ensino, com vistas a uma educação para o século XXI.

Palavras-chave: Complexidade; ensino; *Perfume de Mulher*.

ABSTRACT

This article reflects upon education, its problems and the teaching abyss created by the problems currently faced by educational institutions, as well as the possibilities for changing these situations through the analysis of three scenes taken from the movie “Scent of a Woman”, which is my cognitive operator. These scenes were used as metaphorical language with the aim of broadening the horizons of scientific knowledge, in the same way as the main concepts of the theory of complex thinking, which oppose the Cartesian model proposed in our society. Thus, a critical reflection was made on the social world and its relationships in the face of a new vision of teaching, aiming for an education for the 21st century. Therefore, the study highlights the importance of education in a relationship between doing and thinking in order to effectively bring scientific culture and humanistic culture closer together through film. In conclusion, this writing proposes to reconnect complexity and teaching in “Scent of a Woman”, in order to show the nuances faced daily in teaching regarding an education for the 21st century.

Keywords: Complexity; Teaching; *Scent of a Woman*.

LISTA DE SIGLAS

CHI	O Cinema e o Homem Imaginário
CIUEM	Cátedra Itinerante Unesco Edgar Morin
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EXT.	Exterior
GEPECC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Conhecimento Científico
GRECOM	Grupo de Estudos da Complexidade
INT.	Interior
REAJA	Repensando a Educação de Jovens e Adultos
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
V.O	Voice Over
V.O. cont.	Voice Over continuação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Capa do Filme <i>Perfume de Mulher</i> (1992).....	14
Figura 2 — Frank Slade e Charlie Simms dentro do avião	33
Figura 3 — Diagrama sobre explicação e experiência	50
Figura 4 — Frank Slade dança tango com Donna	56
Figura 5 — Julgamento disciplinar de Charlie Simms e George Willis.....	78
Figura 6 — Frank Slade visita seu irmão	86

SUMÁRIO

SINOPSE	12
1 CENA 1: ME DÊ A MÃO! ESTE É O COMEÇO DA SUA EDUCAÇÃO.....	33
1.1 INTERIOR (INT.) DENTRO DO AVIÃO RUMO À NOVA YORK (DIA)	33
1.2 “CHARLIE, ME DÊ SUA MÃO. ESTE É SÓ O COMEÇO DA SUA EDUCAÇÃO, FILHO”	34
2 CENA 2: UMA LUZ QUANDO NÃO PODEMOS VER.....	56
2.1 INTERIOR RESTAURANTE – DIA	56
3 CENA 3: REABILITAÇÕES.....	78
3.1 INTERIOR AUDITÓRIO DA UNIVERSIDADE BAIRD (DIA)	78
4 EPÍLOGO.....	97
REFERÊNCIAS.....	101

SINOPSE

“O tempo avança cada vez mais rapidamente no curso do romance. O que faz com que, num mesmo número de páginas, se apresentem, no princípio do livro, apenas umas quantas horas do tempo narrado, horas que depois se transformam em dias e acabam por ser semanas, de tal modo que, no final da obra, se comprimem meses e anos num pequeno número de páginas” (Han, 2016, p. 39).

A epígrafe acima revela a presença intensa e perturbadora do tempo para essa escrita. Foi nesse compasso, nessa intensidade que vivi os dias, as horas, os minutos, o prazo, a corrida diária, o tempo e o medo constante, em cada página, de não dar tempo de expressar nessas linhas o que anseio em dizer. Nessas páginas que se seguem transponho as palavras que em entradas e saídas, caminhos e descaminhos expresso minhas muitas inquietações diante das realidades vividas na escola.

Movida pelo compromisso social com a educação e por um desejo de autoconhecimento é que me dedico nessa escrita, nessa discussão por meio de reflexões pertinentes para a educação que vivenciamos neste século. Independentemente da educação que se tenha, diferente da que se busca, o debate que se propõe aqui reconhece nossas impossibilidades diante dos inúmeros problemas e conflitos vividos e experienciados no âmbito escolar. No entanto, vale dizer que diante dessas diversidades apresentadas na escola e das muitas relações estabelecidas, encontramos, no meio desse caminho, situações relevantes, ou seja, possibilidades que nos ajudam a redimensionar nosso trabalho e refletir sobre nossa prática.

Enquanto professora da educação básica há vinte e quatro anos, sempre atuei no ensino fundamental (anos iniciais e finais), por alguns anos, e no ensino médio, quando fui Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) no âmbito da administração pública estadual, nos anos de 2007 a 2011. Atualmente, atuo nos anos finais do ensino fundamental. O ensino médio foi uma experiência importante para o meu trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, depois desse período também lecionei, pelo município de Vitória da Conquista — Ba, nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos anos iniciais, naquele tempo, chamado de Repensando a Educação de Jovens e Adultos (REAJA). Uma experiência que me fez repensar o ensino e, hoje, mais ainda, não consigo ficar, a um só tempo, sem pensar no ensino público.

Toda essa pesquisa vem contribuindo para um novo olhar, uma nova forma de pensar, uma nova postura, uma nova conduta, novas percepções, como professora da educação básica.

À primeira vista, posso dizer que, durante minha jornada de vida na educação, acreditava que poderia mudar o mundo. Hoje, diante de várias situações vividas no cotidiano da escola sinto-me impotente e, na maioria das vezes, sem respostas sobre o que eu devo fazer diante das circunstâncias. Vale mencionar que trabalhei algum tempo, cerca de oito anos, em instituições particulares, depois, só me dediquei às escolas públicas. Por várias vezes quis desistir de continuar na educação, contudo não conseguia me desvencilhar desse lugar, desse ambiente que é a escola, que é a sala de aula.

Assim, em minha jornada profissional, percebo que a escola é um lugar de muita recorrência, de vivenciar muitas situações que às vezes acontecem somente nas famílias, dentro de casa, mas que são reveladas, por meio de atitudes, ações, falas e reações. Na escola percebemos mudanças de comportamento, descobrimos situações de abuso, de desrespeito, de escassez, de fome, de violências, de abandono intelectual. Apesar disso, vejo na escola um lugar cheio de possibilidades, de engajamento, de parcerias, de descobertas de talentos escondidos, de revelações de propósitos, porque enquanto caminho pelos corredores da instituição, entro nas salas de aula, envolvo os alunos nos conteúdos, corrijo as tarefas, aconselho, converso, rio, brinco, escuto, reclamo, ao mesmo tempo, amo, crio laços. Entretanto, nesse mesmo contexto, sinto-me, também, na maioria das vezes, sem respostas sobre questões que não consigo resolver e não tenho a quem recorrer.

A minha caminhada como professora tem requerido de mim força, coragem, maturidade, garra, vontade, mas, sobretudo um desejo de mudança e de transformação. Antes queria mudar o mundo, hoje, por meio dessa escrita, compreendo que esta mudança deve começar em mim, na minha forma de pensar e de agir.

Não é fácil a rotina diária de uma escola, os muitos afazeres da sala de aula, as diversas atividades demandam tempo, disposição, estudo, reflexões, direcionamentos, organização, reorganização, planejamento e replanejamento. Além disso, os conflitos, as brigas constantes, a falta de respeito, o desinteresse, o descompromisso, os problemas emocionais, de relacionamento, de comportamento, têm tirado de nós, professores, a possibilidade de um trabalho mais tranquilo, com mais resultado e menos desgastante.

Diante disso, apresento para essa escrita uma trama cinematográfica intitulada *Perfume de Mulher*¹ como meu operador cognitivo², que dá pistas relevantes para essa discussão. Quando assisti ao filme, a princípio, fiquei surpresa com a qualidade das cenas, dos elementos que as compunham, observando toda a unidade dramática de cada extrato em questão, aspectos que trazem sentido para a história contada, com grande riqueza de detalhes e com conflitos intrigantes que mostram os significados sobre a vida, as relações, os conflitos e as responsabilidades que temos ao conviver com o outro. Ao mesmo tempo, consegui enxergar ali possibilidades para discutir, pensar e repensar o ensino na perspectiva da complexidade, em favor de uma educação para o século XXI que exige esforço transdisciplinar.

Figura 1 — Capa do Filme *Perfume de Mulher* (1992)



Fonte: (Ficheiro: Scent [...], 2018, *on-line*).

Assim, dessa dramaturgia, extraio três cenas do filme, que serão meus capítulos, ou seja, situações para discutir complexidade e ensino, em face do debate sobre os pilares da educação, as mazelas e o abismo docente vivenciados no ambiente escolar, como, também, a importância da ética, do amor e da afetividade como forma de reabilitações nesse ambiente perante uma relação dialógica e uma perspectiva recursiva sobre as possibilidades de uma educação para o século XXI. Para tanto, adentrei à teoria do Pensamento Complexo, de Edgar Morin, contexto que me convida a assumir a multiplicidade do ensino, já que a ciência clássica e cartesiana tornou-se insuficiente para explicar sobre as irregularidades e incertezas do mundo. Além de

¹ O filme *Perfume de Mulher* é um drama (1992) sob a direção de Martin Brest, roteiro de Dino Risi e Ruggero Maccari, que traz como título original *Scent of a Woman*, cujo elenco principal é formado por Al Pacino, Chirs O'Donnell e James Rebhorn. O cenário do longa-metragem foi baseado no livro *A Escuridão e o Mel* (2001), de Giovanni Arpino, e também no filme mais conhecido como *Profumo di Donna* (2001), filmado por Mario Monicelli (1974) e protagonizado por Vittorio Gassmann.

² Operador Cognitivo é uma ferramenta de complexificação do saber que serve como instrumento para pensarmos de forma complexa.

Morin, recorro a outros teóricos como Humberto Maturana, Byung-Chul Han, dentre outros, além da minha experiência durante vinte e quatro anos como professora da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia.

Nesse contexto, a escolha do filme *Perfume de Mulher* deu-se, por este permitir ampliar o meu olhar em relação às impossibilidades, cegueiras, limitações, mas, também, às possibilidades diante das realidades vividas na escola. A película *Perfume de Mulher* se desenvolve em função de uma história marcada por conflitos cotidianos, características peculiares, envolvendo personagens muito distintos, contraditórios e complementares, mas que, ao longo desse enredo, farão uma grande parceria.

Esse drama traz à baila uma história cheia de antagonismos, características distintas como morte e vida, amor e ódio, coragem e medo, alegria e tristeza, força e fraqueza, num período, que para os protagonistas, era de celebração que, no entanto, tornou-se, de fato, a busca pela morte, resultando em um final talvez não esperado. Essa história apresenta um homem disposto a morrer, mas que se propõe a comemorar seus últimos momentos de vida ao lado do seu acompanhante de viagem, um jovem estudante que aceitou esse trabalho por necessitar de dinheiro para custear sua viagem de volta para casa no fim do ano, após os estudos. Duas situações distintas, bem opostas, mas que seriam cruciais para as mudanças que ocorreriam em suas vidas.

Esse filme, além de nos apresentar antagonismos e diferenças, abre um leque de possibilidades de enxergar a vida, a morte, as situações e as circunstâncias que as pessoas vivem nesse mundo. Dessa forma, podemos relacionar toda essa história com a escola, com o ensino, com as relações estabelecidas no ambiente escolar, tal como tirar lições importantes e significativas de seus detalhes, bem peculiares e pertinentes para esse debate. Nesse sentido, me envolvo com o título desse filme *Perfume de Mulher*, assim, entendo que os perfumes têm a capacidade de despertar nas pessoas várias sensações que nos remetem a memórias passadas, nos envolve a ponto de reconhecermos cheiros marcantes em nossa vida.

Na trama *Perfume de Mulher*, o cheiro invadia o olfato do capitão, distante ou de perto, ele sentia os odores peculiares das mulheres e os descrevia com riqueza de detalhes. Os perfumes são capazes de despertar no ser humano muitas sensações, influenciar as emoções relacionadas ao olfato, assim, quando sentimos um cheiro conseguimos lembrar algum acontecimento relacionado aquele odor. Segundo Han (2016, p. 61), “O aroma está, de certo modo, carregado de história. Compõe-se de histórias, de imagens narrativas”.

Nessa escrita, relaciono vários contextos apresentados no decorrer dessa trama com o dia a dia da sala de aula, do ambiente escolar. Quando um sentido falha, nesse caso a visão,

outros precisam ser ativados, ou seja, reabilitados. “Os aromas e os cheiros entregam-se por completo ao passado, geram amplos espaços temporais. Dessa maneira, instalam as bases para as primeiras recordações. Um único aroma é capaz de fazer reviver um universo da infância já dado por perdido” (Han, 2016, p. 60). Com isso, as relações desenvolvidas no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, podem influenciar positiva ou negativamente a vida dos educandos.

O enredo *Perfume de Mulher* conta a história de um ex-militar, que ficou cego num acidente. Rejeitado, menosprezado pela família, mas acolhido por uma sobrinha, o capitão tinha um objetivo a cumprir no fim de semana de Ação de Graças³. Ele programou todo o seu fim de semana, para isso, precisava de um acompanhante que o ajudasse a realizar seu plano. Charlie Simms, estudante universitário, pobre, íntegro, honesto e com um futuro promissor, tornou-se então seu acompanhante.

Frank Slade, principal protagonista, ex-militar aposentado, cego, vivia numa casa no fundo da residência da sobrinha, sempre mal-humorado, infeliz, amargurado, arrogante, dominador, grosso com as pessoas, especialmente com os homens, o tenente-coronel, não gostava de ser chamado de senhor, dizia que sua patente tinha sido rebaixada. Recebeu em sua casa Charlie Simms, o outro personagem principal, que fazia parceria com o ex-tenente-coronel, rapaz bem afeiçoado, sensível, quieto, racional e reflexivo, procurava no mural de informações, de sua universidade, uma oportunidade de emprego remunerado para o fim de semana de Ação de Graças.

Numa manhã, ao chegar à escola, o sr. Trask, diretor da universidade Baird é surpreendido com uma voz no alto-falante. Os alunos se aglomeraram nos jardins. Os colegas de Charlie recitaram uma poesia que ofendia o diretor. Ao chegar perto do carro, o diretor tentou estourar um saco que estava pendurado acima do seu carro e então recebe um banho de tinta. A situação se agravou e como testemunhas, Charlie e George Willis (seu colega) foram chamados na sala do diretor, para que pudessem delatar os participantes daquele ato de vandalismo. O diretor queria que eles denunciassem os culpados.

Os dois negaram tudo, disseram não saber nada. Todavia, o sr. Trask pressionou o rapaz, tentando retirar dele o que havia acontecido. Isso aconteceu porque Charlie era bolsista e sua

³ O Dia de Ação de Graças é um dos dias mais marcantes da cultura estadunidense, Canadá e Ilhas do Caribe. Representa um dia de gratidão, pois é uma forma de comemorar os acontecimentos bons ao longo de todo ano. As famílias se reúnem, há muita fartura, com pratos diversificados. Vale lembrar que é também a comemoração da colonização da América, oficializada no ano de 1863, no governo de Abraham Lincoln (Fernandes, 2022).

omissão poderia custar seu futuro, aparentemente promissor, naquela escola e nos anos vindouros. Esse fato tornou-se um tormento para a vida acadêmica de Simms.

Posteriormente, ficaria definido que na segunda-feira, pela manhã, após o fim de semana de Ação de Graças, aconteceria uma reunião com o comitê de disciplina dos estudantes e todo o corpo discente estaria presente para tomarem as providências necessárias para a resolução daquela situação. Numa posição desvantajosa, o estudante foi mais uma vez interpelado pelo diretor, que fazia questão de relembrar seu poder, sua influência e o que ele poderia perder em não delatar os culpados daquele ato.

Naquele fim de semana, esse jovem estudante se tornaria o acompanhante, uma espécie de guia, do tenente-coronel. Eles viveriam situações inusitadas no fim de semana de Ação de Graças. Então, Charlie foi até a casa onde morava o capitão para acertar os detalhes do emprego. Todavia, o que Charlie não imaginava era que teria que viajar com ex-militar e que ele tinha planos, nada agradáveis, para aqueles dias.

Depois de tudo acertado, estavam prontos para essa aventura. Ouve-se uma buzina, em pouco tempo chegaram ao aeroporto. Estavam agora sentados na poltrona do avião, conversando sobre os prazeres da vida. Em cada passo dado por eles acontecia um aprendizado mútuo. Nem mesmo a cegueira e a frieza do tenente conseguiam esconder o seu apurado olfato, que o fazia sensível ao cheiro de perfume, especificamente, perfume de mulher.

Chegaram ao hotel. Um lugar luxuoso! O tenente-coronel fez ligações para programar toda sua estadia, inclusive um encontro amoroso. Neste momento, enquanto seguia pelas ruas de Nova York, o tenente interroga Charlie, perguntando o que o afligia, dizia que Charlie parecia estar carregando o mundo nas costas, expressão esta que representa preocupação. O acompanhante, então, começa relatar os fatos e o tenente faz questionamentos importantes para ampliar sua visão sobre a situação ocorrida na universidade.

Com o tempo, o capitão passou a revelar a necessidade de um guia para execução de seu plano. Segundo ele, um pequeno passeio de prazeres, revelado aos poucos na jornada do fim de semana, ficar num hotel de primeira classe, comer uma comida agradável, beber um bom copo de vinho, ver o irmão mais velho, fazer amor com uma mulher incrível e depois deitar numa cama e estourar os miolos. O universitário fica chocado! Conforme afirma Han (2016, p. 15), “[...] Muitos morrem demasiado tarde e alguns morrem demasiado cedo. E a doutrina: “Morre a tempo”, ainda nos soa estranha. Morrer a tempo, eis o que ensina Zaratustra. Mas como há de morrer a tempo quem nunca viveu a tempo?” (Han, 2016, p. 15).

Muito mais que uma celebração à vida e gratidão, o Dia de Ação de Graças é um ritual. Enquanto o feriado de Ação de Graças celebra a vida e a gratidão encontramos aqui um

paradoxo apresentado pelo capitão Frank Slade, ou seja, após essa celebração, o que o esperava era a morte. Morin (2015a, p. 45) ainda afirma que “A incerteza é inseparável do viver. Todo nascimento é incerto e dá início a uma vida, a qual nenhuma certeza será dada, exceto a certeza da morte, cuja data e causa são incertas”. Conforme afirma Han (2016, p. 14),

Quem não pode morrer no seu devido tempo perece a destempo. A morte supõe que a vida termina por completo. É uma forma de final. Se a vida carece de qualquer forma de unidade de sentido, acaba a destempo. É difícil morrer num mundo em que o final e a conclusão foram deslocados por uma interminável corrida sem rumo, uma incompletude permanente e um começo sempre novo, num mundo, pois, em que a vida não tem por conclusão uma estrutura, uma unidade. Assim, a trajetória vital é interrompida a destempo.

A nossa trajetória de vida nos traz uma única certeza, a morte. Morte inesperada, fora do tempo, a seu tempo, ou provocada. Diante das tristezas que envolviam o capitão, seu destino seria a morte, o fim. Uma morte provocada, sim, segundo ele, a tempo. A morte é um mistério, nos tira de cena, e nos traz saudade. Aprender a viver devia fazer parte da história do homem que necessita, há tempos, aprender — nessa era planetária, corrida e desregrada — a compreender a importância de sua condição humana nessa terra.

Pela manhã, terno pronto, feito sob medida, o tenente-coronel traz à baila reflexões pertinentes sobre os tipos de pessoas existentes no mundo. Comenta sobre as pessoas que encaram tudo de frente e aquelas que correm para o abrigo. Complementa sua fala dizendo que o abrigo é melhor! Toda essa reflexão foi feita para mostrar ao universitário que, naquela situação que estava vivenciando, seria necessária coragem. Decisão esta que poderia custar sua continuidade naquela escola.

Chegaram, então, ao destino programado. A porta se abre e o sobrinho do coronel apresenta-se espantado. Situação desconfortante! O clima naquela família não era dos melhores. O tenente-coronel sentou-se à cabeceira da mesa, passou muito tempo falando e, assim, começou uma grande discussão. A família interfere, mas a situação fica descontrolada e o fim é lastimável. Retornam ao hotel e a solidão insiste em acompanhá-lo.

Posteriormente, chega um dos momentos marcantes desta história. Um lindo restaurante, pessoas muito bem arrumadas, mesas com toalhas claras, tom pastel, lustres imponentes, velas acesas, flores e cheiros por todo lado, belas músicas, mulheres e um ambiente tomado por perfumes. Encontraram uma bela moça, de vestido preto, cabelo preso, sentada sozinha à mesa. Um cheiro de sabonete chega aos sentidos do coronel. Charlie adocica a sua voz. Frank entende que há uma química da parte de Charlie para com a moça.

Prontamente, ela diz que está esperando alguém. Então, instantaneamente ele rebate. Ela diz que o seu namorado chegará a qualquer minuto. Frank Slade afirma que a gente vive

uma vida num minuto e oferece para acompanhá-la na dança. Donna, nome da bela moça, expressa o desejo de aprender o tango, mas repete a frase do namorado, dizendo que o tango é hilário. O tenente se oferece para ensinar. Donna disse que tem medo de errar. Frank diz que não há erros no tango, o tango não era como a vida. Assim, foi convencida e resolveu tentar. Charlie deu todas as coordenadas sobre a pista e eles partiram a caminho do salão. Os sons marcantes do violino e do piano firmavam o som da música *Por Una Cabeza* (de Gardel e Le Pera), passo a passo a dança acontecia e encantava todos naquele lugar. Palmas e mais palmas invadiram o ambiente. O tenente-coronel tão rude, mostrou-se sensível ao coração das mulheres.

Ao amanhecer, o tenente-coronel não se levantou, não parecia bem. Dormiu a manhã inteira. Charlie começou a ficar nervoso, preocupado. Ele estava disposto a morrer, a cumprir com seu último propósito. Pediu a Charlie que fosse embora. No entanto, ele tentou argumentar com o coronel e ele não reagiu. Até que enfim resolveu dar uma volta. Charlie só não sabia que daria uma volta numa Ferrari e que o motorista seria o capitão cego. O coronel tomou o volante e começou a dirigir pelas ruas vazias de Nova York. Começou a acelerar e Charlie se desesperou, o medo invadiu sua alma e ele tentava convencer o coronel que aquilo era loucura. Charlie indicava as curvas nas ruas e a tensão só aumentava. Enquanto o tenente se divertia, Charlie sofria. Mas, de repente, a polícia apareceu e encerrou aquela brincadeira!

O coronel saiu correndo a ermo pelas ruas da cidade. A tristeza perseguia-o. O tenente atravessou a rua e os carros começaram a frear abruptamente em cima dele. Caiu na calçada, fez xixi em suas calças e pediu para ir embora. Uma situação de grande desespero!

Ao chegar ao hotel, o coronel pediu para Charlie comprar aspirinas e dois charutos. Charlie desceu no saguão do hotel, porém resolveu retornar ao quarto, sentiu que algo estava errado. O capitão estava terminando de vestir sua farda, pegou sua arma para se matar. Ligeiramente começou apontá-la para Charlie e disse que iria matá-lo.

Inicia-se um momento tenso. Um discurso sobre a sua vida e como encarava os problemas. Charlie insistiu em tomar a arma, entretanto o tenente começou a contar e numa rápida ação Charlie avançou e começaram uma luta. Charlie consegue reverter a situação, fazendo reflexões sobre a morte e a vida, apresentou razões para não morrerem. O coronel cansado, aceita e Charlie dá lições de vida para um homem feito, em fim de carreira. Essas situações intrigantes, durante um fim de semana, ensinaram demasiadamente sobre os relacionamentos e significados da vida. Charlie começou a enumerar qualidades vistas no tenente, disse como era divertido, bem apessoado, grande companheiro de viagem, sensível e compassivo.

Então, estava chegando a hora de voltar para casa. Charlie começou a relatar o que aconteceria quando retornasse. Frank deixou-o na universidade e seguiu em frente. Pelo menos era o que se imaginava. Mais uma vez, toca o sinal, Charlie só teria tempo para se arrumar antes de comparecer ao julgamento.

Chegou o grande momento. O auditório estava lotado. Todos foram convocados para esse julgamento. O comitê disciplinar, o diretor Trask, George, seu pai e Charlie. O silêncio pairou naquele lugar e o diretor Trask iniciou seu discurso. De repente, entra pelo corredor do auditório, Frank, com sua muleta e óculos escuros, um homem imponente e forte.

O senhor Trask perguntou a Charlie quem seria aquele homem e o próprio tenente-coronel se apresentou, colocando-se no lugar dos pais de Charlie. Começou, assim, o interrogatório. O diretor Trask se dirigiu a George Willis e perguntou o que havia visto. O Willis relutou em dizer, mas após muita pressão citou os nomes dos colegas, e pediu que o diretor se dirigisse a Charlie.

Charlie, disse que não saberia dizer e o diretor insistiu em perguntar sobre o que havia visto na terça-feira à noite, ratificando de maneira veemente que, a depender da resposta, seu futuro estaria comprometido. Charlie não delatou os colegas e o diretor deixou claro que a resposta deveria vir dele. Disse então que não poderia punir os autores e também a Willis, por ter sido a única pessoa que, naquele incidente, merecia ser chamado de um homem da Baird.

O tenente-coronel começou o seu discurso colocando em cheque os valores da escola, dizendo que estavam matando o espírito daquela instituição e que a alma de Charlie estava intacta e que ele não a vendia. Houve um tempo em que ele podia ver. Fez críticas sobre o discurso do diretor, o responsabilizando pelo tipo de pessoa que estava formando naquele lugar renomado, afirmando que líderes deveriam ser feitos de coragem.

Frank continuou afirmando que Charlie havia escolhido um caminho certo, feito de princípios e que tinha um futuro de valor. Que aquela escola deveria protegê-lo e adotá-lo e mais tarde sentiria orgulho disso. O auditório bateu palmas. O comitê se reuniu para tomar a decisão e chegaram, enfim, a um veredito.

Todo esse caminho percorrido por mim, por meio da escolha desse filme, me conduz a uma proposta de aproximação da cultura científica e da cultura humanística, gerando emoções e expectativas no entrelaçamento, interação e ligação dos diferentes aprendizados. Acredito que as lições tiradas do filme escolhido para essa discussão têm me levado a reflexões relevantes

para o ensino, para a relação educador e educando⁴ no processo ensino e aprendizagem na sala de aula, no ambiente escolar.

Diante disso, compreendo a promoção dessas “duas culturas”⁵, termo utilizado por Snow (1905 – 1980), para se referir às culturas científica (conhecimento científico) e humanística (cultura das humanidades, isto é, cinema, literatura, entre outros), que há muito vivem desconectadas. Também, como integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Conhecimento Científico (GEPECC)⁶, é que faço reflexões sobre a fragmentação dos conteúdos e a separação dessas culturas, praticada por nós educadores.

Assim, é nesse contexto que escrevemos nossas pesquisas, promovendo a reaproximação dessas culturas, entendendo então que o cinema (cultura das humanidades), como foi meu caso, também pode ser usado como um aliado importante para a aprendizagem dos educandos, desenvolvendo e ampliando as habilidades de descobrir, inventar, experimentar, trazendo reflexões sobre o respeito, a cidadania, os valores e a promoção da diversidade cultural no ambiente escolar.

O meu trabalho se insere de forma semelhante aos trabalhos produzidos pelos estudantes desse grupo de pesquisa. A exemplo do estudo *Um Testamento de Andrew Martin*, título da dissertação de mestrado de Pyerre Ramos Fernandes, atualmente professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campi* de Jequié, participante do grupo de estudos GEPECC, que utilizou igualmente do cinema, com o filme *O Homem Bicentenário* como seu operador cognitivo para discutir sobre a desumanização no ambiente escolar na sociedade hodierna. Para tanto, traçou um paralelo com a maquinificação do homem, nesse caso, os professores no exercício de sua profissão. Esse texto apresenta a ideia de um testamento, recurso imaginativo do autor, subdividido em: Inventário e um capítulo intitulado Frieza, Transfiguração e Responsabilidade. Inspirado nas ideias da teoria do pensamento complexo de Edgar Morin e também em diversos elementos importantes nas relações dialógicas, entrelaçando a arte e a ciência. Ainda sobre esta dissertação, Fernandes relata (2022, p. 21):

⁴ Utilizarei das palavras educador para me referir ao professor e educando para me referir ao aluno, por entender que esses termos se encaixam melhor com as discussões apresentadas nesse texto.

⁵ Duas culturas, termo utilizado por Chales Percy Snow, numa conferência na Universidade de Cambridge, no final dos anos 50. Chama atenção sobre a separação entre a cultura humanística (literária, artística) e a cultura científica-tecnológica.

⁶ O Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Conhecimento Científico (GEPECC) tem seus estudos baseados nas ideias de Edgar Morin e sua teoria do pensamento complexo, especialmente no que diz respeito à educação e ao ensino no século XXI. Esse projeto se propõe a refletir sobre a questão fundamental da religação entre cultura científica e cultura humanística. Apresenta para a elaboração dos trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado os seguintes objetivos gerais: religar cultura científica e cultura humanística; restaurar a articulação dos saberes e o diálogo entre disciplinas; além de sistematizar as principais discussões a respeito do pensamento complexo na área de produção e de transmissão do conhecimento, tendo como horizonte a perspectiva transdisciplinar.

Para este testamento, optei pelo uso do conto de ficção científica de Asimov, visto que, este muito me inspirou a pensar a humanização sob um prisma mais ampliado. Ao ler o conto, percebi que a humanização é um anseio deveras presente nas artes de modo que existem diversos exemplos de obras que relatam o desejo de humanização por entes não humanos, O Homem Bicentenário de Isaac Asimov é um exemplo, uma possibilidade que, para mim, serviu como um catalisador nas discussões sobre o tema.

Outro exemplo de nossas produções é o trabalho *Pedagogia das Borboletas: Uma Possibilidade para Reformar o Pensamento Docente*, de Guacyra Costa Santos, professora municipal da cidade de Vitória da Conquista, atualmente coordenadora pedagógica do núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação desta mesma cidade. Esse trabalho teve o objetivo de apresentar um viés que a literatura (cultura das humanidades)⁷ oferece no sentido de potencializar o trabalho do professor, mediante a ligação da poesia a uma experiência pedagógica. À luz da teoria do pensamento complexo, o texto reflete sobre maneiras para se interpretar o mundo da sala de aula objetivando algumas práticas que ainda se faziam conteudistas e restritas a um reducionismo disciplinar. Nesse sentido, a autora afirma que:

Pedagogia das Borboletas é uma via que permite um olhar sobre nós mesmos, um dispositivo para percebermos que somos seres de criação e ligação com o outro e com o meio à nossa volta. Essa seção tem um significado especial, permite-me chamar de Pedagogia as etapas de vida que atravessam as borboletas a partir do seu nascimento, que me faz enxergar uma transmissão de conhecimentos necessários às mudanças das práticas educativas (Santos, 2018, p. 16).

Nesse contexto, a cultura científica tem sido privilegiada em detrimento da cultura humanística, daí decorre a necessidade da reaproximação dessas duas culturas para a promoção de uma formação mais ampla, criativa, contextualizada e não fragmentada, numa perspectiva dialógica, contrária daquela que vivenciamos nas escolas. Para explicar melhor essa ideia, Morin (2020a, p. 103) afirma:

A cultura científica e a cultura humanista são duas culturas de naturezas completamente diferentes. A cultura das humanidades é uma cultura geral que, a partir de obras dos antigos pensadores, como Heráclito, Platão e Lucrécio, bem como dos modernos, como Montaigne, Pascal, Vico, Goethe e Leopardi, permite refletir sobre nossa própria condição e sobre nosso próprio destino. A cultura científica é uma cultura de especialização na qual os conhecimentos são compartimentados; nela a capacidade reflexiva está ausente, exceto no caso dos grandes eruditos, que já chegaram ao fim de suas carreiras. Há um século, Edmund Husserl já afirmava que havia um ponto cego no conhecimento científico, o que tornava incapaz de perceber o sujeito que faz a ciência e de compreender a aventura incontrolada de uma ciência que, desde Hiroshima, apresentou a capacidade de aniquilação da humanidade. Mesmo cegas a respeito de si próprias, as ciências geraram conhecimentos indispensáveis às novas humanidades.

⁷ A cultura humanística é uma cultura genérica que, pela via da filosofia, do ensaio e do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos (Morin, 2021, p. 17).

Durante minha formação como profissional da educação, muitos filmes, na universidade, foram recomendados para discutir situações relevantes que aconteciam nas escolas. Lembro-me, certa feita, que um amigo me recomendou um filme intitulado *Como Estrelas na Terra* para explicar o que acontece na mente de uma criança com dislexia. Fui impactada e, até hoje, ao receber nas escolas municipais crianças com esse laudo, rememoro o filme, o meu olhar muda, os professores são avisados, tarefas são selecionadas e outras providências importantes e possíveis são tomadas para auxiliar o estudante. Contudo, a minha relação com o filme *Perfume de Mulher* não se dá em função de apresentar conteúdos ou debatê-los, como muitas escolas fazem, mas para me fazer refletir, pensar sobre decepções, cegueiras e possibilidades de mudanças no ensino para educação. Conforme explica Morin (2021, p. 49),

É no romance ou no filme que reconhecemos os momentos de verdade do amor, o tormento das almas dilaceradas, e descobrimos as profundas instabilidades da identidade [...]. É no romance, no teatro, no filme, que percebemos que o *Homo sapiens* é, ao mesmo tempo, indissolúvelmente, *Homo demens*. É no romance, no filme, no poema, que a existência revela sua miséria e sua grandeza trágica, com risco de fracasso, de erro, de loucura.

Nesse ínterim, compreendo que a essência do filme *Perfume de Mulher* esteja visível no contexto da narrativa, promovendo momentos de interpretação, em consonância com a realidade que vivemos na escola. É impossível compor uma história esvaziada de diálogo, sentidos e sentimentos. Sem dúvida, essa é uma das ações que a literatura nos faz perceber; entender a diversidade de ideias e pensamentos, alargando a imaginação e a criatividade, no compromisso de ouvir o outro. É dessa forma que nos vemos imbricados nesse processo de ensino e aprendizado. Diariamente, sofremos influências externas e internas que desencadeiam mudanças estruturais em nossas vidas. As relações, o mundo, as pessoas e a escola vivem realidades próprias e cheias de sentido. Segundo Han (2016, p. 25), “O mundo está carregado de sentido. Aos deuses não são mais do que eternos portadores de sentido. Fazem com que o mundo seja significativo, com que o mundo tenha significado e sentido”.

Não obstante, é preciso entender que a literatura, o romance e o cinema são muito importantes para conhecermos o papel que desempenhamos, enquanto, consciência e reflexão, representando a nossa realidade e a do ser humano. Diante disso, é importante observar que há outras formas de existir no novo mundo. Nessa vertente, o viés literário do filme *Perfume de Mulher* nos mostrará isso, dado que ao tratar dos grandes dilemas da vida humana, logo, tal abordagem pode ser entrelaçada para o cenário da escola. Dessa maneira, afirma Morin (2010, p. 210) — um dos teóricos basilares da teoria da complexidade — a importância do cinema para nossa formação:

O cinema desvenda e desenvolve as estruturas intelectuais da participação e, simultaneamente, as estruturas participativas e dissipativas da inteligência; tal como a teoria da magia e da afetividade, aclara também a teoria da formação e do desenvolvimento das ideias.

De posse dessa reflexão, percebo o quanto o filme me toca. Tem o poder de me emocionar, de me deixar indignada, triste, chateada, feliz, borbulhando de alegria, tensa, atenciosa, entre outros sentimentos. Vivo intensamente o desenrolar do filme como se estivesse participando ativamente da história, desenhando um novo desfecho, pensando em novas atitudes para as cenas que me chamam atenção. Morin (2021, p. 44-45) ratifica essa influência quando diz que:

São o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes, para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço. [...]. As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.

Ressalto, então, que os sentimentos como empatia, solidariedade, compaixão com o sofrimento alheio podem vir em razão da sensibilização por meio de obras artísticas como as cinematográficas, peças teatrais, literatura e outras. Vale lembrar que “a emoção estética, mesmo que em sua extrema intensidade, não abole uma consciência racional de vigília que, efetivamente, permanece uma vigilante, enquanto o espírito é, ao mesmo tempo, arrastado pela emoção, pela participação, pelo imaginário e pelo jogo” (Morin, 2012, p. 147).

Nos estudos de Morin sobre o cinema, a questão da afetividade tem grande destaque. A relação do homem com o cinema é capaz de oferecer um grande potencial de fugas, de reencontros, de amor, de paixão, de emoção, de respostas às necessidades da vida prática. É dessa forma, que ele afirma:

Esta participação polimórfica que o cinema incomparavelmente nos proporciona abarca e une não apenas uma personagem, mas as personagens, o universo do filme no seu conjunto, participamos, para lá das paixões e aventuras dos heróis, numa totalidade de seres, de coisas, de ações que o filme transporta no seu fluxo. Somos apanhados num amplexo antro-po-cosmomórfico e micro-macro-cósmico (Morin, 2010, p. 130).

Todo esse fenômeno complexo envolve muitos aspectos, elementos diferentes, mas inseparáveis. A complexidade, constitutiva do todo para as partes e das partes para o todo, propõe um novo modo de pensar, por meio das relações articuladas. Assim, afirma ainda Morin

(2010, p. 112), “a roupa (esse disfarce), o rosto (essa máscara), a conversação (essas convenções), o sentimento de nossa importância (essa comédia), mantém na vida corrente esse espetáculo dado a cada um e a todos, ou seja, as projeções-identificações imaginárias”.

O cinema, em seu objetivo, apresenta uma magia, um encanto. Tem a capacidade de marcar as nossas vidas, deflagra memórias, nos ressignifica, nos remete às experiências da vida, confunde com a nossa realidade, produzindo familiaridade. Diante desse entendimento, Morin (2010, p. 270-271) acredita que:

[...] a literatura, a poesia, o cinema, as artes não são coisas que devem ser estudadas e até mesmo dissecadas unicamente de maneira formal, exterior. São também coisas que nos falam profundamente de nós mesmos. Os adolescentes adquirem o conhecimento de si mesmos, de seus sentimentos, de suas verdades, de sua ética profunda por meio dos livros, dos romances ou dos filmes. Daí a importância da literatura, especialmente, a romanesca, como um modo de conhecimento humano, rico e profundo. Aliás, é justamente porque pertenço a uma geração profundamente marcada pelo cinema que incluí esse assunto nas discussões dessa jornada. Além do mais, os grandes romances de Balzac, Dickens, Tolstói, Dostoiévski inscrevem seus personagens na própria vida. Eles dão a ver a subjetividade humana no centro de certo meio, certo tempo, certa história. É uma contribuição importante da literatura ao conhecimento do ser humano, ao conhecimento das relações entre os humanos, ao conhecimento da sociedade e dos tempos históricos.

A música no filme nos envolve de tal maneira que determina, na maioria das vezes, nossas emoções. É no tom da música que nossa emoção oscila. Essa sucessão de sons aliada ao silêncio, por um período de tempo, determina a música. Dor, sofrimento, medo, angústia, suspense, alegria, satisfação, encanto, amor, paz, todos esses sentimentos estão presentes na música, especialmente, nas músicas dos filmes, talvez por estarem envolvidas diretamente com as cenas. A música apresenta uma linguagem universal e se une as nossas experiências particulares. O trecho a seguir encontra-se no livro *O Cinema e o homem imaginário* (CHI) de Edgar Morin obra na qual ele confirma:

A música do filme resume, só por si, todos estes processos e efeitos. É por natureza quinesésica – matéria afetiva em movimento. Envolve e embebe a alma. Os seus momentos de intensidade equivalem e muitas vezes coincidem com o grande plano. É ela que determina o tom afetivo, que dá o lá, que sublinha com um traço (bem grosso) a emoção e a ação. A música de um filme é, de resto, como no-lo indicava a Quinoteca de Becce, um verdadeiro catálogo de estados de alma. Assim, quinesesia (movimento) e ao mesmo tempo coenestesia (subjetividade, afetividade) ela opera a união entre o filme e o espectador e participa, com todo o seu ímpeto, a sua maleabilidade, os seus eflúvios, o seu protoplasma sonoro, na grande participação (Morin, 2010, p. 123).

Esse trecho traz consigo a música como elemento encantador, que enobrece a alma, desperta emoções, relembra sensações, amores, situações ligando pessoas a personagens, sentimentos e coisas. A música no cinema evidencia a complexidade da vida, “trata-se, enfim,

de demonstrar que, em toda grande obra de literatura, da poesia, do cinema, da música, da pintura, da escultura, há um pensamento profundo da dimensão humana” (Morin, 2021, p. 45). Isso nos traz para o campo da reflexão sobre as muitas influências que as cenas dos filmes implicam em nossas vidas e nos remetem a situações vividas, talvez parecidas, ou até mesmo, sensíveis, nos fazendo repensar nossas atitudes. Nesse contexto, Morin (2012, p. 146), explica:

A estética não nos oferece apenas uma escapada para mundos imaginários, ela transfigura o sofrimento e o mal. A dor do artista nutre a beleza das obras que resplandecerá nos ouvintes, nos leitores ou nos espectadores [...].

[...]

“Poesia, teatro, literatura, pintura, escultura e música (pensemos no segundo movimento do Quinteto em ut maior de Schubert) oferecem-nos esse dom sublime da arte que permite estetizar a dor, ou seja, fazer com que a sintamos plenamente, sempre gozando da sua expressão.

Nessa perspectiva, a organização dessa escrita acontece por meio de capítulos, nos quais suscito reflexões sobre questões que acontecem com frequência na escola, que são muitas vezes discutidas por estudiosos, mas que são abafadas pelo cotidiano corrido, acelerado em que nos encontramos, prejudicado pelas relações estremecidas das famílias e instituição. Com esse pensamento, Morin (2021, p. 11) nos diz que “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensina a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.

Esse texto consta de três capítulos, que recebem os nomes de cenas e que foram escritas inicialmente como roteiro de filme⁸, de modo que fosse mantida essa organização nas primeiras páginas de cada cena, ou capítulos. Ainda sobre os títulos das cenas, são escritas como metáforas⁹, e é preciso entender a importância dessa linguagem na construção do conhecimento,

⁸ Na organização do texto, em razão das discussões travadas com os teóricos apresentados nessa escrita, proponho três capítulos, intituladas de cenas, apresentadas nas primeiras páginas em forma de roteiro de cinema, isto é, somente a apresentação da cena, nas páginas iniciais dos capítulos. Os títulos dos capítulos são as metáforas relacionadas às cenas e às discussões pautadas na complexidade e no ensino organizados numa estrutura propositiva para promover a reflexão. O texto terá a seguinte apresentação: nas páginas iniciais de cada capítulo, constará no lado direito, o número da página, seguida do número da cena e seu título justificado, que será uma metáfora. Segue a descrição do lugar onde ocorrerá a cena iniciada com as palavras INT. (para lugar interno) ou EXT. (para lugar externo) e, também, se a cena acontece durante o dia ou durante a noite, conforme acontece nos roteiros dos cinemas. A seguir, terá o nome do personagem inicial daquela cena e depois uma imagem que melhor descreverá a cena, logo em seguida, será descrito o diálogo que acontece na cena, centralizado, letra nº dez.

⁹ Metáforas são fenômenos nos quais palavras deslocadas do seu âmbito de ocorrência “próprio” provocam uma iluminação no espírito de alguém, uma compreensão súbita de algo que não seria compreensível de outro modo. Este fato é acompanhado de prazer, o prazer misturado de espanto associado à aprendizagem de algo que era anteriormente desconhecido. Se as metáforas são deslocamentos ou transportes de palavras, palavras fora do âmbito próprio, é importante notar que essa deslocamento de palavras não provoca uma desordenação ininteligível, mas sim uma nova inteligibilidade e que o fenômeno não se restringe à arte da eloquência, sendo frequente no uso comum da linguagem (Miguens *apud* Abrantes, 2017, p. 44).

auxiliando na compreensão do que se quer falar. Em relação à metáfora, Morin (2021, p. 92) retrata:

Uma metáfora revela a visão ou a percepção que se tornaram clichês. É nesse sentido que um poeta diz: “A realidade é um clichê do qual escapamos pela metáfora” A metáfora literária estabelece uma comunicação analógica entre realidades muito distantes e diferentes, que permite dar intensidade afetiva à realidades muito distantes e diferentes, que permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta. Ao levantar ondas analógicas, a metáfora supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Fornece, frequentemente, precisões que a língua puramente objetiva ou denotativa não pode fornecer.

No primeiro capítulo, intitulado *Cena 1: Me dê a mão. Este é o começo da sua educação* apresento o primeiro excerto retirado do filme, para correlacionar e discutir os pilares da educação que leva em consideração ensinar à condição humana, ensinar a viver e a enfrentar os problemas fundamentais e globais da sociedade. Portanto propõe contribuir para a autoformação e resgate do ser humano, valorização do conhecimento, como também, para a importância da religação dos saberes, da sua não fragmentação, compreendendo a cultura humana em sua complexidade em face da teoria da Complexidade de Edgar Morin. Morin (2012, p. 19) ratifica que “a obsessão principal de minha obra diz respeito à condição humana”. Também discuto a importância de aprender viver na tentativa de compreender o ser humano. Morin (2012) afirma que o homem expressa suas emoções por meio de ações e reações, que age de forma positiva e, ao mesmo tempo, de forma negativa, ou seja, que é *sapiens* e simultaneamente *demens*, por tanto entende que não é a racionalidade que delimita o homem a outras espécies.

Maturana (1983, 2001, 2002) trata da importância de uma educação que não incentiva a competição, que entende a educação como um processo para a vida toda, assentada no viver/conviver, conhecer o outro, respeitar seus processos, sua vida, seu contexto de que fala.

O referido autor, também, discute sobre as reflexões epistemológicas que chama de *objetividade-sem-parênteses* e *objetividade-entre-parênteses* no caminho explicativo, auxiliando o trabalho docente realizado diariamente numa sala de aula, envolvidos no compromisso social a que somos propostos e das grandes responsabilidades da nossa profissão.

Diante disso, discuto os problemas reais que vivenciamos na sociedade contemporânea e na escola apresentados por Byung-Chul Han que faz diferenciação da Sociedade Moderna da Sociedade do Desempenho ou da Sociedade do Cansaço e como isso tem influenciado as relações sociais cotidianas, trazendo um adoecimento social. Essa discussão dá início às reflexões propostas no capítulo seguinte.

No segundo capítulo, *Cena 2: Uma luz quando não podemos ver* apresento as mazelas da educação, o abismo docente vivenciado diariamente pelos professores e profissionais da educação. Byung-Chul Han reflete sobre os problemas e o adoecimento, sobre as doenças psíquicas que acometem as pessoas na sociedade. Em vista disso, discuto a aceleração do tempo e a influência da tecnologia. Diante das situações conflitantes e dilemas vivenciados na escola, aponto questões pertinentes sobre ilusões e percepções de que fala Maturana por intermédio da Autopoiese.

Apresento um debate sobre erros, ilusões e percepções, tal como das reconstruções desses erros, mediante os quais formamos o conhecimento. Ainda segundo Morin (2011), o conhecimento não pode ser oferecido, ele é uma reconstrução de erros percebidos pela capacidade intelectual de refletir sobre eles. É perante as incertezas, as ilusões das certezas e a certeza do erro que construímos o conhecimento de fato. Apesar de tudo isso, aponto, em face da complexidade e do livro *A Via Para o Futuro da Humanidade*, de Morin (2013), algumas possibilidades de mudança das situações experienciadas.

O terceiro e último capítulo recebe o título *Cena 3: Reabilitações* em função do discurso de Frank Slade no julgamento disciplinar de Charlie Simms e George Willis. Esse discurso traz questões pertinentes para uma discussão mais abrangente em relação a algumas possibilidades de reabilitação no ambiente escolar por meio das ações dos educadores. Reflete sobre a ética e a antropoética considerando que cada ser humano possui a capacidade de criar um sentido para viver em meio aos problemas vivenciados. Assim, desenvolve seus próprios valores de acordo com suas experiências, assim como, sua cultura. Nesse contexto, as pessoas após enfrentarem novas situações em seu cotidiano apresentam a capacidade de reabilitar, de enfrentar novas situações difíceis, quase que diariamente. Nessa sessão, faço uma relação com a ética e a antropoética de que fala Edgar Morin, no seu livro *Método 6: Ética*.

O saber antropoético faz o homem reconhecer a sua posição diante do mundo, é um saber que leva a condição humana e a intelectualidade humana a se assumirem. Assim, ele diz que, em primeiro lugar, o homem deve se aceitar como ser autônomo, porque ele é responsável por ele mesmo, e tem uma responsabilidade pessoal. Em segundo lugar, é democrático, é responsável pela coletividade e pelo espaço em que ele vive. Em terceiro lugar, é empático, porque não vive sozinho, vive num destino formado por todos, coletivamente, assim, aquilo que ele faz implica no outro, já o que o outro produz no mundo implica nele. Nesse sentido, esses são saberes fundamentais para mover o mundo, ou seja, são fundamentos que encaminha o homem para mudança, visto que esse homem é responsável por mim, pelo outro, pelo planeta, pelo mundo.

Abordo ainda a defesa do amor e da afetividade como possibilidade de reabilitação no ambiente escolar por entender que o homem, como afirma Morin (2011, 2013) e também Maturana (1983, 2001, 2002), é um ser feito de carne e osso, que tem emoções diversas, que raciocina, diferente dos outros animais, que utiliza da linguagem para se comunicar e se relacionar com outras pessoas e com a natureza, além de se constituir um mistério para si próprio.

Por conseguinte, apresento o principal teórico dessa discussão, nascido na França em 1921, ainda vivo, judeu sefardita, formado em história, geografia, direito, biologia, química, física e filosofia, cujo percurso está sustentado na história da Filosofia. Morin acredita que o mundo é múltiplo. “Um pensador inclassificável, eterno, múltiplo, mosaico de conhecimentos”, essa foi uma das frases dita pela professora doutora Maria da Conceição Xavier de Almeida, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 1999, ao atribuir o título de *Doutor honoris causa* a Edgar Morin, um título de honra, que recebe tratamento igual a uma pessoa que obteve um doutorado. Morin aponta que o mundo deve ser compreendido na tessitura de ideias, que não deve ser pensado de maneira reducionista, simplista, marca da incerteza da ciência. É preciso olhar o mundo como um todo no conjunto e não nas partes, acredita ainda que esse mundo é feito de contrários e de ideias opostas.

Morin (2011, p. 19- 20) acredita que o conhecimento está diretamente ligado à afetividade, que ele é uma construção, em que “todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”.

Sobre complexidade, anuncia Morin *et al.* (2003, p. 43, grifos do autor): “Do ponto de vista etimológico, a palavra “complexidade” é de origem latina, provém de *complectere*, cuja raiz *plectere* significa trançar, enlaçar”. Nesse contexto, a “complexidade” traduz de forma filosófica temas essenciais para o ensino atual que, por muitas vezes, estão esquecidos. Morin (2015b, p. 13) ratifica que “*Complexus* é o que é tecido junto”.

Suas pesquisas visam a produzir um conhecimento que não seja fragmentado, visto que o importante é o conhecimento amplo, tanto para o indivíduo quanto para o planeta como um todo. Para Morin (2015), o homem que entende o mundo por intermédio de uma única perspectiva empobrece a visão, pois, segundo ele, o mundo deve ser olhado no conjunto. Dessa forma, é sob essa trama que escrevi esse texto. Ao longo dessa pesquisa, pretendo discutir um novo pensamento sobre educação para o terceiro milênio, já que continuamos a separar os conhecimentos que deveriam ser religados.

A Teoria da Complexidade de Edgar Morin busca ampliar os pensamentos sobre os conceitos e teorias de diferentes campos do saber, distanciando-se da completude do conhecimento e da aceitabilidade da diversidade. Assim, Morin (2021, p. 11) pontua que “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e favoreça ao mesmo tempo um modo de pensar aberto e livre”.

O educador do século XXI precisa de um pensar globalizado, de atitudes de inclusão que acolha o inaudito, o imprevisível, precisa pensar no sujeito, nos saberes, nos processos, nos objetos do conhecimento. Assim, esse educador deve trazer consigo uma visão ampla, unificadora e global, chamando para si o estudante, entendendo suas dificuldades e potencialidades. Dessa forma, Morin (2021, p. 65) afirma que: “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

Humberto Maturana, outro teórico importante para essas discussões, nascido no Chile, em 1928, viveu até noventa e dois anos, é o autor da Biologia do Conhecer que é o conjunto de suas ideias, conhecida inicialmente por Teoria da Autopoiese, é uma explicação do que é viver e, segundo Maturana (2001), ao mesmo tempo, uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência. Esse conjunto de ideias, de acordo Maturana (2001), é também uma reflexão sobre as relações humanas em geral, tal como sobre a linguagem e a cognição em particular. Maturana (2002, p. 67), afirma também que “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência”.

Maturana (2002) faz associação da afetividade aos fundamentos esquecidos no humano, que avalia a importância do conhecer como condição de vida para interação do homem com o outro e com o meio, no sentido de identificar as marcas deixadas pelos educadores nos educandos, enquanto, estratégia para compreendermos a relação do educador e educando, em função do processo de ensino e aprendizagem. Essa relação está ligada pelas emoções e sentimentos, por considerar as emoções como fenômenos próprios do reino animal, já que somos parte dele, assim, possuímos o entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem, diminuindo a superioridade da razão.

Segundo Maturana (2002), podemos afirmar que sem o amor os seres humanos não formariam vínculos. Sem vínculos não formariam os sistemas sociais, sem estes não haveria socialização genuína dos seres humanos, por conseguinte, a evolução estaria comprometida. Para Maturana (2002, p. 23-24),

O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

Apresento também, nessa escrita, o filósofo, ensaísta sul-coreano e professor da Universidade de Artes de Berlim, Byung-Chul Han, estudioso dos distúrbios recorrentes na sociedade capitalista. Seus estudos o levaram a entender a fenomenologia e o existencialismo após desenvolver sua tese sobre o filósofo alemão Martin Heidegger. É autor dos livros *Sociedade do Cansaço* e especialmente o livro *O Aroma do Tempo*, obras referenciadas nessa escrita. Byung-Chul Han tenta entender o vínculo entre os distúrbios psiquiátricos recorrentes na atualidade como: a Síndrome de Burnout, a depressão e o Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) com o ritmo de vida que a sociedade imprime na vida das pessoas. Contribuiu de forma positiva por meio de um estudo minucioso sobre o tempo, seu compasso e sua aceleração. Ele diz que “A descontinuidade crescente, a atomização do tempo, destrói a experiência da continuidade. O mundo fica sem tempo (unzeitig) (Han, 2016, p. 19). Diz, ainda,

O tempo precipita-se como uma avalanche porque deixou de encontrar seja o que for que o sustente no interior de si próprio. Cada ponto do presente, entre os quais já não existe qualquer força de atração temporal, faz com que o tempo se desenfreie, com que os processos acelerem sem direção alguma – e é precisamente a falta de qualquer direção que faz com que não possamos falar de aceleração. A aceleração, no sentido estrito, pressupõe caminhos unidirecionais (Han, 2016, p. 17- 18).

Ainda para colaborar com essa discussão, trago também Maria da Conceição Xavier de Almeida, antropóloga, doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, disseminadora das obras de Edgar Morin e coordenadora do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM), membro do Conselho Científico Internacional da Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (Hermosillo – México). Membro do Conselho da Cátedra para La Transdisciplinaridad (Valladolid – Espanha). Coordenadora, pelo GRECOM/UFRN, do primeiro ponto brasileiro da Cátedra Itinerante Unesco Edgar Morin (CIUEM), com sede em Buenos Aires, Argentina com o objetivo de difundir o pensamento complexo de Edgar Morin, bem como as ideias de Humberto Maturana.

Por último, quero apresentar os parceiros Giovanni Arpino, autor do Livro *A Escuridão e o Mel*, e Martin Brest, diretor do filme *Perfume de Mulher* que foi meu operador cognitivo para essas discussões. Arpino, autor do livro que inspirou o filme, gostava de retratar a sociedade realista, fazia parte de um grupo seleta que pertencia a escritores italianos os quais

interagiam com o cinema, diretores e autores de obras que inspiraram filmes. Teve uma trajetória curta, faleceu aos sessenta anos de idade e seu foco principal foi os conflitos sociais e psicológicos. Martin Brest, nascido em 8 de agosto de 1951, representado pelo filme *Perfume de Mulher*, é um cineasta estadunidense e diretor do filme em destaque nesse texto. Dirigiu ao

longo de sua carreira outros filmes, bastante conhecidos como: *Um Tira da Pesada* (1984); *Fuga à Meia-Noite* (1988); *Encontro Marcado* (1998); *Contato de Risco* (2003), dentre outros.

Assim, a escrita *Metáforas de Complexidade e Ensino em “Perfume de Mulher”* destina-se aos muitos educadores que enfrentam situações e circunstâncias difíceis vivenciadas na profissão e que não conseguem enxergar uma luz no fim do túnel para resolução desses problemas. Da mesma forma para aqueles que se sentem limitados e impotentes diante dessas situações e que se reabilitam diariamente ao retornar à escola e cumprirem sua missão em sala de aula. Também, aos meus colegas da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, àqueles que se interessam pela educação, aos pais, aos educandos, aos curiosos, aos amantes da leitura, àqueles que acreditam e entendem a importância e a necessidade da educação para as pessoas e para a sociedade, por fim, a todos que, em algum momento, terão acesso a esse texto.

1 CENA 1: ME DÊ A MÃO! ESTE É O COMEÇO DA SUA EDUCAÇÃO

1.1 INTERIOR (INT.) DENTRO DO AVIÃO RUMO À NOVA YORK (DIA)

Figura 2 — Frank Slade e Charlie Simms dentro do avião



Fonte: (Grandes Frases [...], 2020).

Era dia e o avião já estava no ar quando os dois, o capitão Frank Slade e Charlie Simms, seu acompanhante, estavam sentados na poltrona do avião, na primeira classe, a caminho da cidade de Nova York. Esse cenário foi importante para o início de uma amizade, de momentos de comunhão e de grandes aprendizados mútuos.

A aeromoça chega para atendê-los.

Aeromoça:

— Cavalheiros! Jack Daniel's, uma Sprit diet e uma água.

Frank Slade (V.O.):¹⁰

— Obrigada, Dafne!

Aeromoça:

— Certamente, senhor!

Charlie Simms:

— Como sabia o nome dela?

Frank Slade (V. O. cont.):

— Bem, ela usa Florence. É uma colônia inglesa, mas o sotaque, o sotaque é da Califórnia. Ela está se fazendo passar por uma lady inglesa. Eu a chamo Dafne. Há!!! Muitas coisas podem acontecer com essa sua coisinha aí.

Charlie Simms:

¹⁰ Voice Over (V.O) são palavras utilizadas nos roteiros de cinema para indicar a voz, ou seja, a narração dos personagens. Será utilizada somente para o personagem principal Frank Slade, o capitão cego e também no terceiro capítulo com o diretor Trask, por participarem dos diálogos mais longos.

— Olha coronel! Eu vou te levar para Nova York, mas assim que chegarmos lá eu terei que voltar.

Frank Slade (V. O. cont.):

— Bom, Tchank! Cada um faz o que bem entender.

Charlie Simms:

— Charlie, está bem? Ou Chalties.

Frank Slade (V. O. cont.):

— Desculpe. Tchank realmente é...

Charlie Simms:

— E por que estamos indo para Nova York?

Frank Slade (V. O. cont.):

— Toda informação só será dada quando necessário.

Uhhhhaaaaa! Onde está Dafne? Chame-a aqui.

Chalie procura a aeromoça.

Charlie Simms:

— Ela está lá atrás.

Frank Slade (V. O. cont.):

— A gata está no rabo. Ham, mas sinto o cheiro dela. Mulheres! O que se pode dizer? Quem as fez? Deus deve ter sido um gênio e tanto! Cabelos. Dizem que os cabelos...

— Você já enterrou seu nariz em uma montanha de cachos e só quis dormir para sempre? Ou os lábios e quando eles tocam nos seus parece aquele gole de vinho depois de atravessar o deserto. Seios! Uhhhhaaaaa, os grandes, os pequenos, biquinhos reluzentes como se fossem faroletes. E pernas! Não importa se são colunas gregas ou pianos de segunda mão. O que está entre elas é passaporte para o paraíso. Preciso beber. Sim, senhor Simms! Só há duas sílabas no mundo inteiro que vale a pena ouvir. Sexo! Está escutando bem, filho? Estou lhe dando pérolas!

Charlie Simms:

— Acho que você gosta mesmo de mulher!

Frank Slade (V. O. cont.):

— Acima de todas as coisas.

Um segundo lugar muito, muito longe é uma Ferrari.

(Perfume [...], 1992).

1.2 “CHARLIE, ME DÊ SUA MÃO. ESTE É SÓ O COMEÇO DA SUA EDUCAÇÃO, FILHO”

A narrativa inicial apresenta a metáfora que intitula essa cena. A história conta que Frank Slade, ao se acomodar na poltrona do avião com Charlie, seu acompanhante começa a falar das coisas da vida para Charlie e naquele momento não revelou seu plano, seus objetivos para aquele fim de semana. Mas, segundo ele, revelava pérolas importantes para o garoto que ao final da conversa disse: “Me dê sua mão. Este é o começo da sua educação, filho”. À sua

maneira, revela, por meio dessa primeira cena, todo desenrolar dessa história intrigante e cheia de viés.

Durante esse diálogo, mesmo em meio ao caos que vivia, o capitão, um homem cheio de experiências, e um menino, praticamente iniciando sua jornada, entram em cena e apresentam conflitos de gerações, ideias, pensamentos, vivências, valores, e, sobretudo, entendimento sobre a vida, sobre o que é viver. Corroborando esse pensamento, Morin (2015a, p. 15, grifos do autor) afirma em seu livro *Ensinar a viver* que “Jean-Jacques Rousseau formulou o sentido da educação no Emílio, no qual o educador diz a seu aluno: ‘Viver é o ofício que quero lhe ensinar’. A frase é excessiva, pois somente se pode ajudar a aprender a viver”.

Nesse ínterim, Rousseau comunga com o pensamento de Morin (2015a) sobre ajudar a ensinar a viver. Rousseau, sueco e filósofo iluminista, nascido em julho de 1912, enfatizou a importância de uma educação que contribuísse para a vida, dizia que o sujeito aprende no meio em que vive e que o conhecimento não devia ser fragmentado, isto é, separar os aspectos educacionais dos sociais, portanto, deveria ultrapassar as dimensões e se integrar. Entendia, também, da necessidade de uma educação individual, no sentido de os alunos tornarem-se independentes e autônomos, donos de suas próprias escolhas. Dessa forma, segundo Rousseau, para que isso aconteça a criança deverá ter um mediador, seja na escola ou fora dela para sua preparação na vida e em diversas condições humanas, respeitando todo o processo que será submetido.

É importante ainda salientar que para Rousseau (1995) a criança precisa ser preparada para os benefícios ou malefícios da vida, por isso, destaca a necessidade de entender que viver não é somente contar a idade, mas sentir a vida, para isso, é imprescindível a orientação. Nesse sentido, para Rousseau (1995), a educação vai além da formação educacional, ou seja, faz parte do processo da formação humana.

Diante disso, retomando a cena do filme, começa aí, por intermédio daquela convivência, rápida, mas intensa, um ensinamento para toda a vida, por meio de lições de maturidade, de imaturidade, de força e, ao mesmo tempo, de fraqueza e de crescimento emocional apresentados pelo capitão.

O filme tem muitas lições para reflexão sobre a visão de mundo que o tenente tem sobre situações vividas, pois conhece as maldades do jogo social, por isso, tenta os mostrar para Charlie, que é rapaz ingênuo e cheio de valores. Farias (2006), estudioso da Teoria do Pensamento Complexo de Edgar Morin, em seu livro *Alfabetos da Alma*, ratifica a necessidade de ensinamento para a vida quando diz que: “É sobre essa escola da vida que aposto para

exercitar uma nova educação que religue as experiências vividas e refletidas com os conhecimentos científicos propostos pela escola” (Farias, 2006, p. 82).

Farias (2006), educador, antropólogo nascido em 1967, no Rio Grande do Norte, ainda vivo, reside em Natal e apresenta nesse texto suas experiências vividas em sala de aula. Esse livro mostra as narrativas como seus operadores de religação entre o conhecimento científico e o conhecimento das humanidades mediante saberes da tradição. Nesse livro, ele apresenta ainda uma ciência da esperança, nos fazendo mergulhar no mundo imaginário das histórias.

De igual modo, Morin (2015a), em seu livro *Ensinar a Viver* discute sobre o que é aprender a viver nesse mundo atual, diante das mudanças mundiais. Nesse sentido, diz que:

Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros. Viver é viver como indivíduo enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano. [...]

Viver é uma aventura. Desde a infância, da escola até a adolescência, idade das grandes aspirações e das grandes revoltas, no momento de fazer as grandes escolhas da vida, amor, família, trabalho, e em todas as idades, até o fim da vida, cada ser humano se depara com o risco do erro e da ilusão, do conhecimento fragmentário ou parcial (Morin, 2015a, p. 16).

Trata-se, portanto, de relacionar essa ação do capitão com a mediação feita pelo educador em sala de aula no processo ensino aprendizagem, objetivando a formação dos educandos, a fim de criar condições para o desenvolvimento do ser humano, com habilidades criativas, originais e inovadoras, as quais vão interferir no processo formativo desse indivíduo na sociedade. Morin (2015a, p. 16) ainda afirma que “Cada vez mais, porém, falta a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais e globais do indivíduo, do cidadão, do ser humano”.

O ofício docente nos convida a muitas reflexões sobre o ensinar, sobre o ensino. É preciso compreender, nessa prática profissional quem sou eu, qual minha identidade docente diante das diversas dimensões política, social, cultural, econômica que permeiam minha atividade. Vale entender que essa identidade continua em construção, assim, não é fixa, rígida, estagnada, parada ou estável, ao contrário, está em constante mudança.

Dessa forma, questiono sobre que significados são atribuídos à minha profissão, à profissão docente, ao sujeito educador que está diariamente na sala de aula? Nesse contexto, vejo, penso e represento minha profissão mediante significados sociais, baseada no confronto entre a teoria e a prática, também, nas análises das práticas à luz das teorias existentes e disponíveis que vão nos ajudar a entender as representações, os significados e os tratamentos que são direcionados aos nossos fazeres, aos nossos saberes.

É preciso lembrar que ensinar não é uma tarefa fácil, exige conhecer os conhecimentos, conhecer o contexto cultural, social, histórico que o aluno está inserido, como o aluno aprende as mudanças, as transformações e os desafios desse contexto. Nesse sentido, falar de ensino nos remete à complexidade, assim, nos permite um envolvimento com o ser humano, com o outro. Dessa forma, Morin (2015a, p. 139-141) nos convida a ensinar à condição humana quando diz:

O conhecimento de nossa condição humana encontra-se ausente dos programas de ensino porque o que é humano está dispersado/compartimentalizado em todas as disciplinas das Ciências Humanas, das Ciências Biológicas (o cérebro estudado em Biologia, a mente na Psicologia), da Física (somos feitos de moléculas, átomos, partículas), mas também na Filosofia, na Literatura e nas Artes, sem as quais nosso conhecimento do humano permaneceria mutilado.

[...]

Por isso, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo ensino. Trata-se de indicar como, a partir das disciplinas atuais, é possível reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando os conhecimentos dispersos nas Ciências da Terra, nas Ciências Humanas, na Literatura e na Filosofia, e mostrar a ligação indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano.

Levar em consideração o ensinar à condição humana, de que fala Edgar Morin, é uma maneira de pensar uma educação para a complexidade. Esse movimento de transformação das sociedades requer um esforço de repensar o ensino, não só isso, mas, também, repensar o que é ensinado, as carências e as lacunas da atualidade com o intuito de enfrentar os problemas inerentes à compreensão do ser humano, conseqüentemente, a fragmentação e a compartimentalização do conhecimento. Morin (2015a, p. 17) enfatiza que:

De resto, quando considerarmos as certezas dos séculos passados, inclusive as científicas, quando consideramos as certezas do século XX, vemos erros e ilusões não detectados. A rarefação do reconhecimento dos problemas complexos, a superabundância dos saberes separados e dispersos, parciais e fragmentários, cuja dispersão e fragmentação são em si mesmas fontes de erro, tudo isso nos confirma que um problema-chave de nossa vida de indivíduo, de cidadão, de ser humano na era planetária, é o problema do conhecimento. Por toda parte ensinam-se os conhecimentos, em nenhum lugar se ensina o que é o conhecimento, enquanto um número cada vez maior de investigações começa a penetrar nessa zona, a mais misteriosa entre todas, a do cérebro/ mente humanos.

Nesse sentido, o ensinar à condição humana auxilia na construção do conhecimento pertinente que se encontra numa dosagem certa da razão e da emoção, dita por Morin (2015a). Nesse entrelaçamento, faz-se necessário compreender os mistérios que envolvem o aprender e encontrar respostas para o bloqueio ou não da criança na aprendizagem. O ensinar e o aprender, e vice-versa, torna a relação ensino e aprendizagem um verdadeiro exercício de um pensamento construtor e complexo. A subjetividade docente é importante quando entendemos como nós nos representamos no ambiente escolar, dessa forma, entendemos que o ofício do educador é ensinar. Nesse sentido, Morin (2021, p. 88-89, grifos do autor) afirma que:

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento:

- que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
- que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
- que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);
- que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.

Desse modo, o educador com esta consciência será capaz de entender a dimensão dialógica do erro, como algo inerente à vida e que faz parte do processo de desenvolvimento, crescimento, transformação, construção do conhecimento e de evolução. Os valores que vou atribuir à minha profissão, aos meus fazeres, às minhas práticas, aos meus saberes pedagógicos poderão determinar os rumos de minha atuação, tal como as formas de minha participação social. Assim, para Morin (2011, p. 75), “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro”.

Nessa caminhada pedagógica, muitas direções aparecem em nossa frente, apresentando caminhos em busca de soluções dos problemas enfrentados. Contudo, nessa mesma dinâmica, nos descobrimos impotentes diante de questões para as quais não encontramos solução. A escola é um lugar de recursividade, iniciamos, finalizamos e, ao mesmo tempo, voltamos ao início novamente, testamos, inventamos, vivemos o hipotético. O medo de errar, de fracassar e de perder inibe os educandos, não permite a fluidez, a expansão, a construção do conhecimento, consequentemente, não favorece seu aprendizado. Ainda segundo Morin (2011, p. 29),

Quantas fontes, quantas causas de erros e de ilusão múltiplas e renovadas constantemente em todos os conhecimentos!

Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De toda forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável.

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.

A escola, de fato, privilegia um ensino formal, de objetividade, da razão, da fragmentação, da separação das disciplinas, da sistematização, da fixação, do privilégio e da repetição dos conteúdos. Pascal *apud* Morin (1991, p. 148) em sua frase conhecida, afirmava

que “sendo todas as coisas ajudadas e ajudantes, causadas e causante, estando tudo ligado por um laço natural e invisível, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como também considero impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes?”. Dessa forma, é preciso uma reflexão sobre a missão da educação capaz de religar as disciplinas, há tempos separadas. Diante disso, Morin (2021, p. 51) continua a afirmar que “Enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor, que seria conjugada a uma iniciação à lucidez”.

Desse modo, torna-se necessário conhecer os educandos, dialogar com eles, respeitando os processos, a travessia e saber dos seus sonhos, de suas histórias, no sentido de valorizar a caminhada e não somente a saída e a chegada. Em muitos momentos, a vida e a aprendizagem precisam caminhar juntas para um melhor entendimento do contexto trabalhado, vivido e experienciado, a fim de promover uma educação cidadã. Dessa forma, Morin (2021, p. 65, grifos do autor) assevera que “A EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria”. Por isso, compreender os mais variados tipos de expressões e modos de identidade que povoam as salas de aula, pode nos fazer perceber os sonhos, gostos, crenças e os valores ligados aos sujeitos presentes naquele lugar.

Além disso, vivemos num mundo movimentado pelo avanço da tecnologia e da globalização econômica, processos esses que se destinam ao homem. Entretanto, falta conhecimento dos sujeitos sobre a quem esses processos se destinam. Dessa forma, o ensino precisa assumir a chamada unidualidade do homem, afirmada por Morin (2011), reconhecendo o ser humano em suas condições psicossociais culturais, físicas e biológicas. Ratificando esse pensamento, Morin (2011, p. 47) continua dizendo “um ser plenamente biológico, mas se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível”. O que diferencia o ser humano dos primatas é a sua dependência cultural. Em sua dimensionalidade o ser humano é múltiplo, ou seja, *unitas multiplex*.

Nesse contexto, entendemos que a busca pelo conhecimento objetiva à contribuição para o melhoramento da qualidade de vida das pessoas, da transformação de uma sociedade, visto que uma instituição educacional deve se preocupar com o crescimento do estudante como uno na diversidade e diverso no uno (*unitas multiplex*), conforme já afirmado. Com isso, a escola deve promover atividades que estimulem o sujeito à busca pela compreensão de uma realidade ampliada. Segundo Morin (2020a, p. 53),

[...] é necessário introduzir os temas fundamentais e globais que toda vida humana enfrenta. Esses temas precisam reunir e articular as disciplinas entre elas. Requerem um modo mais complexo de conhecer e pensar. E isso deveria promover uma reforma. Enquanto não religarmos os conhecimentos segundo os princípios do conhecimento complexo, permaneceremos incapazes de conhecer a trama comum das coisas e das ações: não veremos senão os fios separados de uma tapeçaria é constituída de muitas cores e materiais – seda, lã, algodão. Se só conhecermos os fios individualmente, mesmo que identifiquemos perfeitamente cada um deles, jamais conheceremos a imagem da tapeçaria. É preciso conhecer não só a constituição dos fios, mas também os processos de composição e a imagem do conjunto.

Nas relações vivenciadas nas escolas, especialmente em sala de aula, as crises emocionais dos estudantes (ansiedade, ataques de fúria, apatia, entre outros), geralmente, impedem o exercício de atividades cognitivas. Durante as aulas, é importante identificar e reconhecer os fatores que agem como “combustíveis” desses conflitos, com o intuito de permitir uma análise, assim como elaborar possibilidades de resolução.

Dessa forma, Ensinar a condição humana¹¹, conforme proposto por Morin, em um dos seus livros, nos faz entender a sala de aula não apenas como um simples espaço para construção de conhecimento, mas de convivência, de formação e de estabelecimento de relações. Assim, percebo a sala de aula como um espaço vivo, que além de conflitos, diferenças, divergências, discussões, proporciona momentos de interação, de descobertas que ocorrem naturalmente e que são provocados pelos educadores e, também, pelos educandos. Momentos esses que são cheios de significados.

Toda a antropologia moriniana revela a ânsia por compreender o homem, apresenta interesse pela condição humana que é permeada de vida, consciência e afetos que apaziguam algumas dores fincadas no recinto da sala de aula. É na perspectiva da “complexidade” que me vejo, por muitas vezes, embaraçada nas inúmeras vias que a vida nos apresenta, mas que, torna-me forte e, às vezes, fraca, para exercitar a humanidade. Toda essa abordagem me leva a questionamentos e maior proximidade com cada aluno, lançando-me nos caminhos que me fazem entender a necessidade de um ensinar para a condição humana. Diz o autor:

A educação do futuro deverá ser o primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (Morin, 2011, p. 43).

¹¹ Capítulo III do livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, de Edgar Morin (2011), é um precioso legado para a formação das futuras gerações e deve ser promovido nas instituições educacionais dos países. Uma educação que privilegie os Sete Saberes e seja pautada no desenvolvimento da compreensão e da condição humana, na cidadania planetária e na ética do gênero humano poderá colaborar para que os indivíduos possam enfrentar as múltiplas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais que colocam em risco a preservação da vida no planeta (Morin, 2011, p. 13).

Morin (2011) afirma ainda que as ciências nos ensinaram muitas coisas como, por exemplo, dominar e compreender compartimentos da realidade para executar diversas técnicas, entretanto, não foi capaz de ensinar a humanidade ao homem, e nem ensinou a condição humana. Essa discussão é relevante, pois não temos uma evidência sobre o entendimento do homem em sua totalidade na mentalidade científica e, devido a isso, é extremamente importante a compreensão do ser humano. Segundo Morin (2021, p. 33), “Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre as duas culturas, daria a capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial”.

Em suas obras, *O Paradigma Perdido: a natureza humana, Método 5: a humanidade da humanidade*, Morin propõe um resgate da compreensão do ser humano a fim de que a prática educativa possa ensinar a condição humana, tendo em vista um mundo humano melhor. Entender o ser humano em face de um olhar complexo que deve se dar transdisciplinarmente. Como afirma Morin (2015, p. 27), “Ao parcelar os conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina senão muito parcial e insuficientemente a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver que acabamos de evocar”. Os conflitos cotidianos apresentam questões abrangentes, amplas e corriqueiras relacionadas à complexidade desse ser humano, devido aos seus significados, sua identidade e sua existência. Em suas abordagens sobre a complexidade, Morin (2015b, p. 102-103) ressalta que:

Antes de mais nada devo dizer que a complexidade, para mim, é o desafio, não a resposta. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação (ou seja, as infinitas inter-retroações), através das incertezas e através das contradições. Eu absolutamente não me reconheço quando se diz que situo a antinomia entre a simplicidade absoluta e a complexidade perfeita. Porque para mim, primeiramente, a ideia de complexidade comporta a imperfeição, já que ela comporta a incerteza e o reconhecimento do irreduzível.

[...] a complexidade é a união da simplicidade e com a da complexidade; é a união dos processos de simplificação que são seleção, hierarquização, separação, redução, com os outros contra processos que são a comunicação, que são a articulação do que foi dissociado e distinguido; é a maneira de escapar à alternância entre o pensamento redutor, que só vê os elementos, e o pensamento globalizado, que só vê o todo.

É nesse sentido que a complexidade nos investe na reflexão crítica da nossa prática, do comprometimento do ensinar e do aprender, da incursão na trama tecida pelas relações subjetivas e intersubjetivas, nos incluindo no princípio da reintrodução do sujeito cognoscente que se entende como autor de sua história e coautor das construções coletivas, no processo da construção de seu conhecimento. Morin (2015a, p. 16-17) colabora ainda dizendo:

A escola e a universidade ensinam os conhecimentos, mas não a natureza do conhecimento que contém em si o risco de erro e de ilusão, pois todo conhecimento, a começar pelo conhecimento perceptivo até o conhecimento por meio de nomes, ideias, teorias e crenças, é simultaneamente uma tradução e uma reconstrução também. Somos incessantemente ameaçados de nos enganar, sem que saibamos disso. Estamos condenados à interpretação e precisamos de métodos para que nossas percepções, ideias, visões do mundo sejam as mais fiáveis possíveis.

Somos impregnados de crenças, ideologias, de velhos saberes que, muitas vezes, não dão lugar aos novos saberes ou, até mesmo, tornam-se inválidos em detrimento dos velhos, por defender o que conhecemos. Por isso, Morin (1995, p. 30) nos alerta que “é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo”. O educador deve ensinar e considerar a exploração do desconhecido, o apreço à crítica e entender que o conhecimento está sempre se renovando. Daí percebemos que o conhecimento não é algo dado, estático e irrefutável, pelo contrário, possui erros, equívocos, ilusões. Vale dizer que o conhecimento não está pronto, deve ser explorado e repensado constantemente. Dessa forma, Morin (2010, p. 210) propõe a religação dos saberes. Assim, afirma:

A ciência foi construída sobre certo número de pilares de certeza. O primeiro é a crença na ordem, regularidade, na constância e sobretudo no determinismo absoluto, origem da asserção de Laplace de que um demônio dotado de um espírito superior poderia conhecer não apenas os acontecimentos do paraíso, mas, sobretudo o futuro. O segundo pilar é a separabilidade; fomos convencidos de que, para conhecer melhor o objeto basta isolá-lo, de maneira conceitual ou experimental, extraindo-o de seu meio artificial. O terceiro pilar é o valor da prova absoluta (certeza) fornecida pela indução e pela dedução, bem como pela rejeição da tradução. Nesse contexto a complexidade é totalmente eliminada. Como já lhe disse, oponho ao paradigma da disjunção/redução um paradigma da disjunção/conjunção. Emprego os princípios e instrumentos de religação.

Nesse sentido, essa ligação é urgente. No cenário educacional em que vivemos, a busca da compreensão sobre o ser humano e suas relações precisa levar em consideração a sua própria trajetória de vida intelectual e pessoal, sua relação com a sociedade, com o progresso das ciências e com os fatos sociais, políticos e econômicos que o envolvem. Nesse sentido, Morin (2015, p. 27-28) afirma sobre a fragmentação dos conteúdos na escola:

Ao parcelar os conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina, senão muito parcial e insuficientemente a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver que acabamos de evocar. Cada vez mais poderosa e influente, a tendência tecnoeconômica tende a reduzir a educação à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento de competências existenciais que uma regeneração da cultura existencial e a introdução de temas vitais no ensino podem promover—.

Nesse ínterim, o sujeito constrói-se em função das relações, sejam elas entre o mundo externo organizado, estruturado pela cultura e pelas condições históricas, como também pelo

mundo interno, em todos os aspectos que o envolve, cognitivo, afetivo, biológico, social, cultural e histórico, tal como pelos desejos, amores, sensações e sentimentos. É na complementaridade que conseguimos ampliar nossas experiências de conhecimento. Dessa forma, afirma Morin (2011, p. 16):

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino.

Baseado nesse pensamento, vale entender que as reflexões aqui suscitadas são embasadas na interdisciplinaridade, fugindo da compartimentalização, voltando o olhar ao homem, como alguém complexo, ao mesmo tempo, um ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. É nesse sentido que propõe Morin (1991, p. 110-111) na sua definição de humano:

É um ser duma afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser lúbrico que produz desordem. E, como nós chamamos loucura à conjunção da ilusão, do excesso, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver o *Homo sapiens* como *Homo demens*.

Nesse trecho estão presentes aspectos importantes que caracterizam o homem, na visão de Morin (1991), como ser racional, mas não só isto. O homem apresenta sentimentos, desejos, reações, afetos, impulsos. É próprio do ser humano essas polaridades, essas mudanças comportamentais. Ao mesmo tempo em que é racional (*homo sapiens*), também se apresenta como alguém que age de forma impulsiva (*homo demens*). São ações e reações antagônicas, mas complementares, acentuando um antagonismo que se completa, conforme o trecho adiante:

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si de modo bipolarizado, caracteres antagonistas; *Sapiens* e *demens* (sábio e louco); *Faber e ludens* (trabalhador e lúdico); *Empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário); *Economicus e consumans* (econômico e consumista); *Prosaicus e poeticus* (prosaico e poético) (Morin, 2011, p. 52).

Desse modo, o livro *O Paradigma Perdido: A Natureza Humana* apresenta a ideia de que o homem não pode ser dissociado da natureza, entendimento contrário ao pensamento

cartesiano, impregnado nas escolas. Para exemplificar, o autor recorre à intensa afetividade dos mamíferos, em especial, dos chimpanzés, o que colabora para o desenvolvimento da sua inteligência. O autor lembra sobre a dimensão biológica do homem quando afirma que,

Todos sabemos que somos animais da classe dos mamíferos, da ordem dos primatas, da família dos homínídeos, do gênero *homo*, da espécie *sapiens*, que o nosso corpo é uma máquina com trinta bilhões de células, controlada procriada por um sistema genético que se constituiu no decurso de uma evolução natural de 2 a 3 bilhões de anos[...] (Morin, 1991, p. 2).

Assim, essa pesquisa abre caminhos para a compreensão dos fenômenos humanos, ampliando o território da investigação científica para além dos domínios da sala de aula. Vale ressaltar a importância de compreender o *homo* em suas multiplicidades que revelam: suas felicidades e infelicidades; sensatez e insensatez; razão e loucura; paixões e ódios, aspectos subjetivos e afetivos do ser humano.

O chimpanzé não é só afetoso, é profundamente afetivo, o que também o aproxima do homem: é emotivo, ansioso, brincalhão; entra facilmente em ressonância com a vida do meio ambiente; e nele se veem emergir, no entusiasmo brusco dos “carnavais” (Reynolds), a instrumentação rítmica e a dança (Morin, 1991, p. 24).

Morin (1991) não concebe o homem por intermédio de uma ciência particular, mas sob o olhar complexo que rearticula as ciências humanas e naturais, reconstituindo a relação de convívio entre indivíduo, espécie e sociedade, entendendo que o mundo que vivemos é construído em razão de nossas percepções, as quais são nossa visão de mundo, por meio da qual construímos o mundo que vivemos. “O conhecimento do humano deve ser, ao mesmo tempo, muito mais científico, muito mais filosófico e, enfim, muito mais poético do que é” (Morin, 2012, p. 17). Ainda ratificando esse pensamento, Morin (2012, p. 16-17, grifos do autor) ressalta que:

Ao desintegrar o homem, elimina-se a surpresa e a interrogação sobre a identidade humana. Precisamos reaprender a questioná-la. Em consequência como disse Heidegger, ‘questionar estilhaça a separação das ciências em disciplinas compartimentadas’.

As múltiplas realidades presentes no ambiente escolar nos conduzem ao caminho da complexidade, de uma religação, de um tecer junto, de um ensino interligado, de colaboração, educador/educando, educando/educador. Dessa forma, é preciso entender que a aprendizagem nasce de interação, de questionamentos, de desafios, de resoluções de situações-problema, dos conhecimentos já trazidos pelos estudantes e, concomitantemente, em função daquilo que vai aprender. Assim, não obstante, é preciso compreender que o ser humano é multidimensional,

inacabado, complexo e está em aprendizado constante. Essa nova visão implica agregar o ser a sua realidade. Farias (2006, p. 53) indica que:

A escola igualmente precisa sofrer um abalo sísmico em suas bases e estimular os sujeitos a pensar, imaginar e reorganizar o conhecimento que hoje é transmitido, pois vivemos atualmente profundas e aceleradas mudanças sociais no panorama mundial. O modo de ser, de pensar, de sentir e agir das pessoas se transforma em uma velocidade jamais vista. A escola não pode ficar alheia a tais transformações. É preciso repensar o conhecimento que os alunos estão recebendo e ao qual estão tendo acesso dentro e fora da sala de aula.

Ainda em relação ao conhecimento apresentado na escola, Morin (2015a, p. 18) continua dizendo:

Daí decorre a necessidade vital de se introduzir o conhecimento do conhecimento, desde as primeiras séries escolares até a universidade, inclusive. Por isso, ensinar a viver não é apenas ensinar a ler, escrever, calcular, nem apenas ensinar os conhecimentos básicos úteis da História, da Geografia, das Ciências Sociais, das Ciências naturais. Ensinar não é se concentrar nos saberes quantitativos, nem privilegiar as formações profissionais especializadas, é introduzir uma cultura de base que implica o conhecimento do conhecimento.

Cada educador atribui um significado a sua atividade docente no seu cotidiano, confere sentido aos seus fazeres, às suas práticas, aos seus saberes. Quando o professor desvaloriza a sua prática profissional, seu conhecimento, os seus saberes pedagógicos, quando ele acha que ensinar uma simples fórmula de matemática é pouco, que não vai ajudar no crescimento e desenvolvimento do educando, conseqüentemente, de uma comunidade, uma cidade, um estado e uma nação, senão, o mundo, ele está desvalorizando sua profissão, a si mesmo, a sua história e a história da profissão docente. É nesse sentido que o professor precisa repensar diariamente sua prática pedagógica, contribuindo para um ensino inovador, diferente, global, planetário e com sentido. Dessa forma, Almeida (2005b, p. 17) colabora ao afirmar que

Educar para a complexidade é capacitar o cidadão para conviver com a incerteza e tirar bom proveito dela; é fazer da sala de aula um lugar para discutir e experimentar, também, os valores éticos da responsabilidade com a vida, com a amizade, com a justiça e com a felicidade humana.

A escola é o lugar que pode exercer o papel no processo formativo das pessoas para a sociedade, ou seja, promover o processo de autoformação e de autoconhecimento. Pode ser um espaço de experimentação, de vivências, de apropriação do conhecimento, de participação ativa com o mundo. O ser humano encontra-se consigo mesmo e com o que está fora de si, já que é o mais complexo entre todos os seres animados. Daí surge a necessidade de uma escola diferente, visto que, ainda vivemos uma educação engessada, às vezes fria, cheia de conteúdo sem sentido e descontextualizada. Almeida (2008, p. 51), em uma de suas reflexões pontua:

Ninguém se transforma senão a partir de si próprio, de suas próprias experiências e aprendizagens. Conhecimento não se transfere mais propriamente se organiza a partir da experiência do sujeito, de sua curiosidade, de seu espanto interrogativo, de sua construção. É nesse sentido que dizemos que todo conhecimento é subjetivo, apesar de ser compartilhado socialmente. Por outro lado, a ideia de complexidade, que é uma outra forma de falar da relação dos saberes, é uma emergência, está ainda engatinhando no interior da ciência da fragmentação, da disjunção, da separação. Por isso a autoformação, a aprendizagem do sentir-se implicado, do experimentar outras circunstâncias, do sair do domínio da especialidade para posteriormente voltar a ela mais acrescido, é essencial para aprender que as coisas com as quais lidamos ou queremos conhecer são multidimensionais, complexas. Sem essa experimentação do sujeito, noológica e fenomenal, não há possibilidade de relação das áreas de conhecimento.

É notório que, nas últimas décadas, temos vivido um frenesi de informações na sociedade e têm-se desenvolvido pseudoespecialistas, isto é, profissionais entendidos em alguns assuntos em particular e sem conhecimento algum sobre outros tão necessários para o exercício da docência. Podemos entender esse movimento como uma cultura da segregação dos saberes de que Morin (2011) fala muito, defendendo a interligação entre os diversos saberes e a reforma do pensamento. Isso porque Morin (2011) compreende importância de relacionar tais conhecimentos a uma educação humana, dado que o centro da discussão nesse objeto de investigação é o ser humano, bem como o contexto complexo em que ele está inserido. Esse processo é indispensável para que se torne sujeito capaz de atuar de forma crítica, consciente e ética no mundo. Morin (2011, p. 33) continua afirmando que:

A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

Nessa era planetária, globalizada, aparentemente a vida está correndo e não damos conta das grandes responsabilidades que chegam em nossas mãos. Daí, o mundo torna-se adoecido e as pessoas desesperançadas. Nesse mundo de informações, da era tecnológica, das redes sociais, da grande dimensão da crise educacional, o homem está tendo dificuldades para se firmar, para entender seu papel nessa história, para se encontrar nesse universo da diversidade e, ao mesmo tempo, do igual. Nessas circunstâncias que Morin propõe um ensino voltado à compreensão da condição humana, diante desse contexto planetário, a fim de que:

No momento em que o planeta tem cada vez mais necessidades de espíritos aptos a apreender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade,

os sistemas de ensino continuam a dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, a formar mentes unidimensionais e redutoras, que privilegiam apenas uma dimensão dos problemas e ocultam as outras (Morin *et al.*, 2003, p. 11-12).

Os muitos anseios e as representações do que é ser educador exige um desejo por ensinar e que precisa também um desejo do sujeito que quer aprender. O olhar e o escutar de um educador deve dar a devida importância ao seu alunado, de forma que o compreenda e o auxilie em seu processo formativo, abrindo-se ao diálogo permanente e às reflexões constantes. Nesse sentido, Almeida (2005a, p. 17) colabora com o pensamento de Morin quando afirma que:

Perguntar e responder sobre o nosso papel de educadores e aprendizes é uma tarefa inadiável. Se estamos no coração do sistema educacional – seja como alunos, seja como professores – é desse lugar que devemos refletir sobre como aprender e educar para a complexidade do mundo e para a incerteza, que constituem, juntos, a marca do nosso tempo. Nossa tarefa é, pois, intransferível. Ninguém poderá desempenhá-la por nós, nem em nosso lugar. Cabe-nos avaliar como as instituições educacionais têm desempenhado sua missão de educar o cidadão para a vida.

“Não sei se te mato ou te adoto.” Essa frase foi dita pelo capitão Frank Slade ao seu acompanhante, quando Charlie o convenceu a desistir de se matar. Ela evidencia uma relação de afeto e de empatia entre os dois. Nesse processo de ensinamentos e aprendizagens os caminhos se cruzam e as relações ficam mais evidentes. Como essas interações podem ser estabelecidas? Dessa maneira, entendemos que podemos refletir sobre o motivo que levou seu acompanhante a se importar com sua vida e ao capitão compreender que começava uma nova relação entre eles. Morin (2021, p. 37) nos traz uma reflexão que vem a propósito: “Quem somos nós? é inseparável de Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?”. Nesse mesmo sentido trago perguntas feitas por Maturana (2002) para colaborar com as reflexões neste capítulo como: “O que queremos com a educação? O que é educar? Para que queremos educar? E, em última instância, a grande pergunta: Que país queremos?” (Maturana, 2002, p. 12). Será que, em nossa jornada docente pensamos nessas questões?

Nesse sentido, Maturana (2002) afirma que a vida é caracterizada pelo processo de conhecimento, pois o mundo está em constante mudança. Como ele é formado pelos seres humanos — os quais, segundo ele, estabelecem um entrelaçamento entre o biológico, o cultural, o social e também com o mundo numa interação homem-natureza-sociedade ao longo da vida — o ser humano é influenciado por aquilo que vivencia em sua vida cotidiana. Assim, dois elementos, de acordo Maturana (2002), são importantes para se humanizar, a saber, a educação e a cultura. Nesse contexto, Maturana (2002, p. 35) afirma que:

Jesus era um grande biólogo. Quando ele fala de viver no reino de Deus, fala de viver na harmonia que traz consigo o conhecimento e o respeito pelo mundo natural que nos sustenta, e que permite viver nele sem abusá-lo nem destruí-lo. Para isso devemos abandonar o discurso patriarcal da luta e da guerra, e nos entregarmos ao viver matrístico do conhecimento da natureza, do respeito e da colaboração na criação de um mundo que admita o erro e possa corrigi-lo. Uma educação que nos leve a atuar na conservação da natureza, a entendê-la para viver com ela e nela sem pretender dominá-la, uma educação que nos permita viver na responsabilidade individual e social que afaste o abuso e traga consigo a colaboração na criação de um projeto nacional em que o abuso e a pobreza sejam erros que se possam e se queiram corrigir [...].

Em suas reflexões sobre a educação Maturana (2002) faz uma comparação da educação que havia recebido no passado, quando a formação era voltada para devolver ao seu país aquilo que havia recebido dele, trabalhando então para acabar com a pobreza. Para tanto, estabelece um paralelo disso com a educação atual, a qual propõe a preparação para competir no mercado de trabalho. Duas proposições bem distintas e distantes, em que a última instiga a competição. Segundo Maturana (2002), a competição não é sadia. Afirma dizendo que:

A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. Observem as emoções envolvidas nas competições esportivas. Nelas não existe a convivência sadia, porque a vitória de um surge da derrota do outro. O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro (Maturana, 2002, p. 13).

Tanto para Morin como para Maturana a educação é um processo que dura a vida toda. A base para uma educação de verdade para Maturana (2002) encontra-se na aceitação e no respeito de si mesmo e na aceitação e respeito do outro. “Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros” (Maturana, 2002, p. 30). Desse modo, Maturana (2002, p. 32) destaca que:

Como posso aceitar-me e respeitar-me se não aprendi a respeitar meus erros e a constituir-los como oportunidades legítimas de mudança, porque fui castigado por equivocar-me? Se a educação no Chile leva a criança a viver seus erros como negação de sua identidade, a educação no Chile não serve para o Chile.
Como posso aceitar-me e respeitar-me se o valor do que faço se mede pela referência ao outro na contínua competição que me nega e nega o outro, e não pela seriedade e responsabilidade com que realizo o que faço? Se a educação no Chile estimula a competição e a negação de si mesmo e do outro que a competição traz consigo, a educação no Chile não serve para o Chile.

É preciso também uma educação que promova um entendimento sobre a importância de viver em harmonia com o meio em que se vive. Uma educação de respeito ao mundo natural. Para Maturana (2002), a sociedade que renega seu ambiente, que não respeita, explora indistintamente e esgota seus recursos precisa ser revista. A educação deve promover uma

relação de colaboração e, nesse sentido, deve haver uma congruência com o outro e com o mundo natural. Dessa forma, Maturana (2002, p. 34) salienta:

Para recuperar essa harmonia fundamental que não des-trói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão. Quero um mundo em que respeitemos o mundo natural que nos sustenta, um mundo no qual se devolva o que se toma emprestado da natureza para viver. Ao sermos seres vivos, somos seres autônomos, no viver não o somos.

Em vista disso, de acordo com Maturana (2002), por sermos seres humanos vivos, torna-se imprescindível para nossa convivência em sociedade conhecermos o mundo, tal como observarmos, para isso, usamos a linguagem, ou seja, somos por meio da linguagem, por isso, fazemos reflexões na linguagem, “porque *se não estamos na linguagem não há reflexão*, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser (Maturana, 2002, p. 38, grifos do autor).

A linguagem nos diferencia, pois temos a capacidade de pensar, refletir, perguntar, explicar e responder. A educação perpassa pela comunicação com o outro, pela observação e pela explicação. Em relação às reflexões sobre a linguagem, Maturana (2002) as chama de reflexões epistemológicas e biológicas, porque, segundo ele, têm a ver com operar com nosso e também operar como seres vivos. Sendo assim, observamos o que está ao nosso redor, o que vivenciamos e questionamos no dia a dia, assim como os acontecimentos. Dessa forma o referido autor afirma que fazemos coisas fora da linguagem como a nossa digestão ao nos alimentarmos.

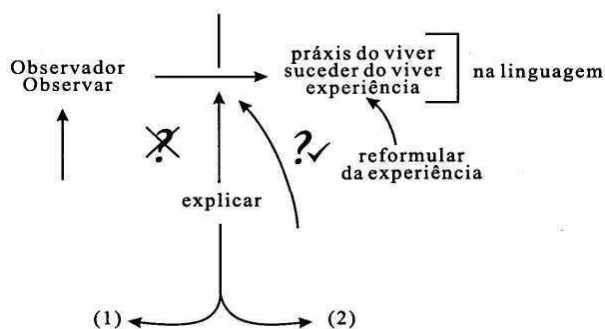
Desse modo, Maturana (2002) pontua que quando refletimos sobre a linguagem já estamos nela, assim, quando fazemos perguntas queremos ouvir a explicação, dessa maneira, devemos separar a experiência da explicação a ser explicada, porque, geralmente, juntamos o explicar com a experiência que queremos explicar. “Explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador” (Maturana, 2002, p. 40). Ou seja, “Em outras palavras, aquele que escuta é quem constitui uma reformulação da experiência como *explicação*, ao aceitá-la como tal” (Maturana, 2002, p. 40). Ainda para melhor entendimento, Maturana (2002, p. 41) traz o seguinte exemplo:

Quando propomos uma explicação de um fenômeno e o outro nos diz “Você está equivocado”, o que no fundo o outro nos diz é *eu não aceito esta reformulação da experiência como a reformulação da experiência que eu quero ouvir*. Acontece, no entanto, que o modo como se escuta uma proposição explicativa é o que determina se ela é ou não aceita como uma explicação. Ou, em outras palavras, é o critério que se

usa para aceitar ou rejeitar uma proposição explicativa o que determina que esta proposição explicativa seja ou não uma explicação.

Para corroborar esse pensamento, apresento ainda um diagrama feito por Maturana (2002) para explicar a experiência:

Figura 3 — Diagrama sobre explicação e experiência



Fonte: adaptado de Maturana (2002 p. 39).

Com esse pensamento, “a aceitação do observador que constitui a explicação, e o que acontece com o observador, em geral, é que ele aceita ou rejeita uma explicação de maneira inconsciente” (Maturana, 2002, p. 41). Diante disso, Maturana (2002) apresenta possibilidades de reflexão, isto é, dois caminhos de relações humanas, “o caminho que diz que nossas capacidades cognitivas são constitutivas do nosso ser, não ocorrem na aceitação mútua” e “neste caminho explicativo, aquele que está equivocado nega-se a si mesmo, e todo ato de negação do outro fundado na legitimidade do conhecimento é justo” (Maturana, 2002, p. 49). A isso Maturana (2002) chama de *o caminho da objetividade-sem-parênteses*. Dessa forma, ele evidencia:

Em outras palavras, no caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses* agimos como se o que dizemos fosse válido em função de sua referência a algo que é independente de nós. Assim, dizemos: “O que estou dizendo é válido porque é objetivo, não porque seja eu quem o diz; é a realidade, são os dados, são as medições, não eu, os responsáveis pela validade do que eu digo, e se digo que você está equivocado, não sou eu quem determina que você está equivocado, mas a realidade.” Em suma, operamos neste caminho explicativo aceitando que, em última análise, existe uma realidade transcendente que valida nosso conhecer e nosso explicar, e que a universalidade do conhecimento se funda em tal objetividade (Maturana, 2002, p. 46).

Quanto ao outro caminho, ele o chama de *objetividade-entre-parênteses* quando afirma que não posso fazer referência a uma realidade existente independente de mim, ou seja, não há verdade absoluta e nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em domínios distintos,

“porque não importa que um não seja como o outro” (Maturana, 2002, p. 48). Assim, ele continua afirmando que:

No caminho explicativo da *objetividade-entre-parênteses* dizemos que uma certa explicação, numa área qualquer da Física, por exemplo, é válida porque satisfaz o critério de validação que constitui a Física como um domínio explicativo da experiência com elementos da experiência. Neste caminho explicativo, a matéria e a energia são explicações da experiência que são usadas como tais na formulação de outras explicações da experiência, na explicação da experiência com elementos da experiência que constitui a Física. Neste caminho explicativo é claro que há muitos domínios explicativos, e que cada um deles é um domínio de objetos constituído como explicação da experiência, sendo, portanto, um domínio de realidade. Finalmente, a partir deste caminho explicativo é possível entender que a noção de realidade, tanto num quanto noutro caminho explicativo é, de fato, uma proposição explicativa (Maturana, 2002, p. 48).

Em síntese, de acordo com Maturana (2002), em relação à *objetividade-sem-parênteses*, sou sempre irresponsável pela negação do outro, entendendo que é a “realidade” que o nega e não eu. Quanto à *objetividade-entre-parênteses*, se um ser humano opera na realidade que não me agrada, toda negação do outro ou do mundo que ele traz consigo não pode ser justificada referente a uma realidade ou verdade transcendente, assim, sempre será uma negação responsável.

Diante disso, segundo Maturana (2002), é na linguagem que buscamos interação e dessa interação ocorre a aprendizagem. Maturana (2002, p. 60) afirma que “Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações”. Desse modo, fazendo relação com o ensino Maturana (2001, p. 102) ratifica:

[...] eu diria que o que se tem que enfatizar é algo que os educadores sabem: que a aprendizagem tem a ver com o modo de vida. A palavra *aprendizagem* vem de *apreender*, quer dizer, *pegar, ou captar algo*. No entanto, de acordo com o que eu lhes disse, a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes.

Quando se entra para a universidade para estudar algo, entra-se em um certo meio e vai-se transformando com esse meio. É tão claro que isto seja assim, que a pessoa sai por uma porta diferente daquela pela qual se entra. Interessante. Como eu sei que é uma porta diferente? Claro, a porta parece ser a mesma, mas a forma como tratam a pessoa é diferente. A pessoa é diferente e o lugar é diferente. A pessoa vai mudando com o lugar. Mas se a pessoa assume isto, então a aprendizagem tem a ver com viver esse domínio.

Por esta razão, Maturana (2001) aponta questões pertinentes que indicam, em seu sentido mais amplo, que tipo de educação um país pretende promover para suas crianças, adolescentes e jovens. “Mas como se obtém na educação a capacidade de ajustar-se a qualquer domínio do conhecer (fazer)? É preciso, por acaso, saber tudo desde o começo?” (Maturana, 2002, p. 32). Nesse mesmo sentido ele responde:

Não, não precisa saber tudo desde o começo, mas, sim, é necessária uma postura reflexiva no mundo no qual se vive; são necessários a aceitação e o respeito por si mesmo e pelos outros sem a premência da competição. Se aprendi a conhecer e a respeitar meu mundo, seja este o campo, a montanha, a cidade, o bosque ou o mar, e não a negá-lo ou a destruí-lo, e aprendi a refletir na aceitação e respeito por mim mesmo, posso aprender quaisquer fazeres. Se a educação no Chile não leva a criança ao conhecimento de seu mundo no respeito e na reflexão, não serve para os chilenos nem para o Chile (Maturana, 2002, p. 32-33).

Nesse ínterim, a educação se depara com um contexto contemporâneo marcado pela influência da tecnologia na existência do ser humano. A todo momento aparecem novas tecnologias que impactam as nossas vidas, por conseguinte a sociedade e, diante disso, alteram nossa forma de entender a vida, de entender nosso papel nesse mundo, nos fazendo sentir incapazes, com necessidade constante de aprimoramento e, em certo ponto, nos vemos controlados. Sob esta ótica, segundo Han (2015) a sociedade contemporânea apresenta-se como aquela em que os cidadãos não estão sujeitos à obediência, mas simplesmente à produção e ao desempenho. Como afirma Han (2015, p. 14, grifos do autor), em *Sociedade do Cansaço*,

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos.

Han (2015) traz questões bem pertinentes sobre nossa sociedade atual, as quais obviamente afetam diretamente a educação. Para Han (2015), estamos num processo de mudança para um novo modelo de sociedade, denominada, segundo ele, de sociedade do desempenho, que é categorizada não por micro penalidades, mas por uma penalização interna, ou seja, uma punição interna, do meu próprio eu, somos nós mesmos que constituiríamos psicologicamente esse regime de punição. Nesse sentido, é interessante salientar que a sociedade do desempenho, apontada por Han (2015), surgiria a partir dos anos 1970. Assim, esse processo de mudança seria marcado pelo advento das tecnologias digitais e, também, pelo aumento e pelas mudanças no campo das comunicações, tudo isso faria a separação da sociedade disciplinar da sociedade do desempenho. Ainda segundo Han (2015, p. 14-15),

A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito. Também ao dever inere uma negatividade, a negatividade da coerção. A sociedade de desempenho vai se desvinculando cada vez mais da negatividade. Justamente a desregulamentação crescente vai abolindo-a. O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo da afirmação Yes, we can expressa precisamente o caráter de positividade da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e

delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados.

Essa conceituação é para entender, segundo Han (2015), que estamos numa espécie de aceleração do tempo, de modo que o excesso de atividade nessa realidade vivida e acelerada parece ter mudado nossa percepção do tempo, devido ao nosso estado atual, com excesso de fazeres complexos e confusos. Essas multitarefas a que estamos nos submetendo ou que nos têm sido impostas constitui no ser humano uma percepção de uma nova realidade.

Por essa razão, na sociedade contemporânea, segundo Han (2015), as regras estão mais internas que externas e isso se dá em função da diferenciação que ele faz entre a Sociedade Moderna e a Sociedade do Cansaço ou pós-imunológica. Ele afirma que a partir dos anos 1940, após a Segunda Guerra Mundial, devido às mudanças que o capitalismo internacional trouxe e o modelo de vida que o mundo ocidental constituiu, a Sociedade Moderna, chamada também de sociedade imunológica, apresenta a ideia de uma sociedade que precisa “destruir o outro”, entretanto, não de forma literal. Ratificando esse pensamento, Han (2015, p. 16) continua dizendo:

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho.

De acordo com os estudos de Han (2015), o século XX, denominado de século dos extremos, coloca lado a lado modelos de sociedade. Segundo ele, refere-se à ideia de um mundo bipolarizado, cuja noção de imunologia está ligada a não sobrevivência do outro. Nesse sentido, essa negação do outro ao longo do tempo, segundo Han (2015), foi se transformando, até do ponto de vista das culturas e a partir daí criamos uma sociedade que não tem a aceitação do outro em função do respeito, mas que simplesmente obriga o outro a conviver nas diferenças. Desse modo, Han (2015, p. 9) afirma:

A dialética da negatividade é o traço fundamental da imunidade. O imunologicamente outro é o negativo, que penetra no próprio e procura negá-lo. Nessa negatividade do outro o próprio sucumbe, quando não consegue, de seu lado, negar àquele. A autoafirmação imunológica do próprio, portanto, se realiza como negação da negação. O próprio afirma-se no outro, negando a negatividade do outro.

Esta sociedade então começaria a partir de 2001, isto é, século XXI e seria o momento da consolidação da Sociedade do Desempenho ou do Cansaço, sociedade que privilegia e consegue, na verdade, ser pós-imunológica. Nesse sentido, ele lembra que não estamos na época

da destruição do outro, num sentido claro, mas, na verdade, estamos em uma sociedade de afirmação do eu. Esta afirmação do eu seria, para Han (2015), uma maneira de o ser humano se afirmar individual, um ser competitivo, assim, de sair dessa competição como um vencedor. Podemos dizer, com isso, que não mataremos o outro fisicamente, mas criaremos um processo em que o empreendedorismo individual, de autoafirmação, seria necessário para nos mantermos vivos. Dessa forma, eliminaríamos a ideia de coletivo. Segundo Han (2015, p. 9-10),

Também a profilaxia imunológica, portanto a vacinação, segue a dialética da negatividade. Introduz-se no próprio apenas fragmentos do outro para provocar a imunorreação. Nesse caso a negação da negação ocorre sem perigo de vida, visto que a defesa imunológica não é confrontada com o outro, ele mesmo. Deliberadamente, faz-se um pouco de autoviolência para proteger-se de uma violência ainda maior, que seria mortal. O desaparecimento da alteridade significa que vivemos numa época pobre de negatividades. É bem verdade que adoecimentos neuronais do século XXI seguem, por seu turno, sua dialética, não a dialética da negatividade, mas a da positividade. São estados patológicos devidos a um exagero de positividade.

Conforme afirma Han (2015), a Sociedade Moderna era a dos movimentos sociais, de grupos coletivos que lutam por algo, já a Sociedade do tempo contemporâneo incentiva o contrário, incentiva a autocontemplação, o narcisismo, um amor próprio. Para exemplificar isso, lembro-me desse mundo das redes sociais, no qual geralmente as pessoas têm mais fotos sozinhas do que com grupos de pessoas. Assim, essa sociedade pós-imunológica afirma as nossas identidades como se fôssemos empresas que necessitam de apreciação, de serem vistas, devido a isso tem criado consequências inimagináveis.

Nesse contexto, Han (2015) considera que essa Sociedade do Desempenho, do excesso de atividades, de multitarefas cria no ser humano problemas psicológicos graves, a exemplo das doenças contemporâneas como a depressão, o TDAH, assim como a Síndrome de Burnout, que é o esgotamento psíquico, físico pelo excesso de trabalho. Doenças que afetam, principalmente, aqueles indivíduos que estão sendo vistos, por exemplo, o professor. A atividade docente, segundo Han (2015), é uma atividade de risco, que cria um esgotamento intelectual muito perigoso. Segundo Han (2015, p. 37-38):

Como contraponto, a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade. Não são reações imunológicas que pressuporiam uma negatividade do outro imunológico. Ao contrário, são causadas por um excesso de positividade. O excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma.

É nesse sentido que podemos refletir sobre as dificuldades enfrentadas na escola, resultado de uma sociedade adoecida apresentada atualmente. A escola e seus partícipes têm sofrido as consequências desses problemas, por isso, os educadores têm adoecido e muitos

desistido de suas carreiras. Esse assunto será melhor abordado no segundo capítulo dessa escrita que refletirá sobre as mazelas da educação, da desesperança do professor e do abismo docente que a educação tem enfrentado nesse tempo.

2 CENA 2: UMA LUZ QUANDO NÃO PODEMOS VER

2.1 INTERIOR RESTAURANTE – DIA

Figura 4 — Frank Slade dança tango com Donna



Fonte: Fan (2019).

Frank Slade convida Donna para dançar tango *Por Uma Cabeza*, de Gardel e Le Pera.

Frank Slade (V.O.)
— Desculpe, senhorita, podemos sentar com você?
Parece negligenciada.

Donna
Estou esperando alguém.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Imediatamente?

Donna
— Não, a qualquer momento.

Frank Slade (V.O. cont.)
— A qualquer momento.
Vive-se uma vida em um momento.
Que está fazendo?

Donna
— Esperando por ele.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Importa-se se esperarmos com você?
Para que os paqueras não a perturbem.

Donna
— Não me importo.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Obrigado.

Os dois se sentaram.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Sinto um perfume no ar.
Não me diga qual é.
Sabonete Ogilvie.

Donna
— Espantoso!

Frank Slade (V.O. cont.)
— Minha função é ser espantoso.

Donna
— É o sabonete que usei.
Vovó me deu no Natal.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Sou louco por sua avó.
Ela ia gostar de Charlie também.

Cherlie Simms
— Não ligue para ele.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Como é seu nome?

Donna
— Donna.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Donna, eu sou Frank e este é...

Donna
— Mr. Charlie.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Ela gosta de você.
Charlie está numa crise.
Como diria que está enfrentando?

Donna
— Eu diria que muito bem.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Ela gosta mesmo de você, Charlie.

(Música ao fundo)
Donna abaixa a cabeça.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Então, Donna, dança tango?

Donna
— Não. Quis aprender, mas...
Michael não quis.

Frank Slade (V.O. cont.)
— Michael, ...
O que está esperando?

Donna

— Michael diz que o tango é hilário.

Frank Slade (V.O. cont.)

— Pois acho que ele é hilário.

Charlie Simms

— Não ligue.

Já disse isso?

(Risos)

Frank Slade (V.O. cont.)

— Que riso bonito!

Donna

— Obrigada, Frank.

Frank Slade (V.O. cont.)

— Quer aprender tango?

Donna

— Agora?

Frank Slade (V.O. cont.)

— Ofereço meus serviços de graça.

Que me diz?

Donna

— Acho que teria medo.

Frank Slade (V.O. cont.)

— De quê?

Donna

— De dançar errado.

Frank Slade (V.O. cont.)

— Ninguém erra no tango. Não é como na vida. É simples. Por isso é fantástico. Se erra ou se atrapalha, continua dançando. Não quer tentar? Vamos?

Donna

— Está bem. Vou tentar.

Frank Slade (V.O. cont.)

— Me segura, filho.

Frank se levanta, pega na mão de Donna e pede a Charlie as coordenadas do espaço.

Charlie Simms

— A pista tem uns seis metros por nove. Está na parte maior. Há mesas em volta, a orquestra fica lá.

Frank entrega a muleta para Charlie e segue com Donna. Segura forte sua mão e a conduz por até a pista.

O som invade todo o ambiente e os espectadores ficam atentos, na expectativa do que poderia acontecer. "Por Uma Cabeza", esse tango parecia ter sido escolhido a dedo pelos dois. Aquele vestido preto, costas nuas, cabelo preso e uma mecha saltava em seus olhos, exaltando a beleza de Donna e daquele momento inusitado trazendo a

admiração das pessoas naquele lugar. Passos largos e firmes, às vezes, desencontrados, mas expressavam a firmeza e doçura daquela dança.

Donna

É um dançarino incrível!

Frank Slade (V.O. cont.)

Espere então ver Charlie dançar.

Charlie Simms

Mentira. Não sei dançar.

Frank Slade (V.O. cont.)

A verdade é que não só dança como canta muito bem.

(Perfume [...], 1992).

Em primeiro lugar, quero dizer que, de acordo com esse excerto, para muitos, o impedimento seria a deficiência, mas, de verdade, o medo sobrepunha a cegueira. Nessa cena ora transcrita, o medo era o obstáculo maior e a cegueira estava em segundo plano. A cegueira do capitão não o impediu de realizar algo que, talvez, humanamente falando, não conseguiria. Um cego, pronto para morrer, mas que desejava desfrutar das coisas boas da vida, e uma moça cheia de vida, pronta para viver, sentada, sozinha e com medo de tentar, de errar. Arpino (2001), em seu livro *A Escuridão e o Mel*¹², literatura base para o filme, expressa, por meio de uma fala do capitão a desventura da sua cegueira. Arpino (2001, p. 77) diz, então:

É verdade que ser cego é uma sorte, disse, destacando obstinadamente as sílabas de cada palavra. Sabe por quê? Por que não se imagina mais nada. Pelo menos comigo foi assim. Não imagino e nem me lembro. Bela vantagem! É quase uma vantagem diabólica. Se eu pudesse ver novamente o mundo, aqui, agora, enxergaria apenas pedras, desertos. Nem árvores, nem animais. Eu também sou uma pedra. Por isso você julga que serei salvo e perdoado? Ouça: às vezes, a minha escuridão é feliz. Juro. Sinto-me bem dentro dela. É raro mas acontece. Difícil de explicar. Oh, agora chega. Você viu que eu pensei, também? Realmente, só uma bomba na cara para fazer um capitão pensar.

Esse trecho é um dos muitos longos diálogos dessa história urbana e cheia de desdobramentos. Ele parece um lamento sobre a cegueira, tema que combina com a metáfora *Uma luz quando não podemos ver* e que intitula o capítulo em questão. “Às vezes, a minha

¹²Título original *Il Buio e il Miele*, de 1969, livro de Giovanni Arpino, pertence ao começo da segunda fase narrativa do autor. É um romance intrigante, cruel e doloroso, um drama da solidão absoluta, uma obra prima de ironia e amargura. De um lado, um capitão cego e prisioneiro de um mundo obscuro, gerado pelo seu egoísmo, pela sua incapacidade de amar e ser amado, pela vontade de morrer por uma falta de coragem que, afinal, acaba sendo sua principal característica, pela rejeição da esperança e da piedade. Do outro lado, um jovem soldado (apelidado de Ciccio), a quem foi confiada a missão de acompanhá-lo durante uma viagem. A narrativa de Giovanni Arpino tem foco nos conflitos sociais e psicológicos, caracterizada por um registro estilístico, desprovido de nuances de variações linguísticas. Apresenta uma linguagem sombria, sóbria, simples, direta e real. O livro *A Escuridão e o Mel* tem como destaque dois personagens fortes, Sara e Fausto, um homem e uma mulher totalmente opostos, contudo, que se complementam. Sara personagem que simboliza o amor, a coragem, muitas vezes com atitudes infantis e cega em sua determinação obstinada em ter o capitão Fausto. Capitão Fausto, protagonista, perdeu a visão e a mão num acidente, viajou entre Gênova e Roma e, por último, em Nápoles, para o cumprimento do seu destino final, a morte (Arpino, 2001).

escuridão é feliz” (Arpino, 2001, p. 77). Não sei o que ele quis dizer com essa afirmação, mas me parece que, talvez, diante de tantas tristezas e decepções, ficar sem enxergar seria um bom caminho. Deixar de ver a amargura e o desdém nos olhos de pessoas queridas podia ser um ganho, possivelmente.

Desdobro a metáfora acima em função desse segundo excerto retirado do filme e apresentado também na imagem da cena que será explorada nesta parte do texto. Ela é uma das mais faladas desse filme, por se destacar, dentre outras coisas, por sua beleza, pelo ambiente, pela música, por apresentar um homem cego ensinando uma moça a dançar tango, por trazer lições para a vida, para o ensino, para a aprendizagem, além de enaltecer valores essenciais para a convivência com o outro.

Diversos problemas afetam a nossa sociedade. Vivemos em um mundo das informações, cujo contexto é marcado pelos excessos, exageros e, ao mesmo tempo, pela falta e escassez, ou seja, vivemos momentos desconexos. Ao fecharmos os nossos olhos, parece que o mundo inteiro passa por eles numa bravia impiedosa força chamada tempo. O que parece, então, é que estamos numa desordem e tudo passa tão rápido que não temos tempo para nada. Nesse contexto, Han (2016, p. 9), em seu livro *O Aroma do Tempo*, pontua que

A presente crise temporal não passa pela aceleração. A época da aceleração ficou já para trás. Aquilo que na atualidade experimentamos como aceleração é somente um dos sintomas da dispersão temporal. A presente crise remete para a dissincronia, que conduz a diversas alterações temporais e à parestesia. Falta ao tempo um ritmo ordenador. Daí, que perca o compasso. A dissincronia faz com que, por assim, dizer, o tempo tropece. O sentimento de que a vida se acelera tem, na realidade, origem na percepção de que o tempo anda aos tropeções sem qualquer rumo.

Além disso, diariamente sofremos influências externas e internas que desencadeiam mudanças estruturais em nossas vidas. As relações, o mundo, as pessoas e a escola vivem realidades próprias e cheias de sentido. Como assevera Han (2016, p. 15), “Esta tensão temporal desliga o presente da sua fuga infinita e sem rumo e carrega-o de sentido”.

“A gente vive uma vida num minuto” (Perfume [...], 1992). Essa frase do capitão para Donna, se refere ao tempo, especificamente, a não perder tempo. As várias reflexões suscitadas aqui nos faz refletir sobre esse tempo, a vida, as funções desempenhadas, a nossa história, a história do outro, a lentidão, a aceleração, o frenesi do mundo, pois vivemos na sociedade da informação, as pessoas focam muito pouco, cobram de si mesmas, estão aceleradas, trabalhando muito, vivendo no mundo do desempenho, mundo da cobrança. Conforme afirma Han (2016, p. 31, grifos do autor),

A história cede lugar às *informações*. Estas não têm qualquer amplitude ou duração narrativa. Não estão centradas nem seguem uma direção. De certo modo, apoiam-se sobre nós. A história ilumina, seleciona e canaliza a trama dos acontecimentos, impõe-lhe uma trajetória narrativa linear. Se esta desaparece, forma-se uma amálgama de informações e de acontecimentos que tropeça sem direção. As informações *não têm aroma*.

Seja como for, precisamos aprender a contemplar o tempo de outra forma, se queremos sobreviver nesse mundo veloz. Para isso, Han (2016) propõe a desaceleração. O educador tem experimentado, em sala de aula, situações, nas quais os educandos não conseguem mais ficar atentos e sentados em sala, saem constantemente. Eles ficam navegando nas redes sociais, conversando no WhatsApp¹³, no Instagram¹⁴ e o que eles menos fazem é se concentrar nesse espaço, a sala de aula, que deveria ser um espaço de discussão, de debate e de análise. As pessoas estão perdendo a capacidade de experiências intensivas, de se dedicar algo, por isso, adoecem. Não conseguem dormir, porque estão aceleradas. Ainda segundo Han (2016, p. 87, grifos do autor),

A aceleração generalizada do processo de vida priva o homem da capacidade contemplativa. Daí que as coisas que só se abrem num demorar-se contemplativo permaneçam para ele fechadas. A aceleração não é um acontecimento primário, que só *a posteriori* conduz à perda da *vita contemplativa*. A relação entre aceleração e a perda da *vita contemplativa* é muito mais complexa. A incapacidade de demora na contemplação pode dar lugar à força motora que conduzirá a uma pressa e uma dispersão generalizadas.

Desse modo, segundo Han (2016), estamos desaprendendo a concentração, precisamos aprender a desacelerar, pois vivemos num mundo veloz e esse excesso de aceleração é um dos fatores que produz problemas psicológicos e afetivos. É preciso experimentar as coisas de forma mais intensiva para recebermos algo daquilo que está fora de si, para voltarmos a nos capacitar, a ouvir o outro, a ser mais atento, a se concentrar, falar e interagir.

Nossa vida docente, cotidiana, tem sido orientada ao cumprimento de prazos que se sucedem rapidamente, nem sempre bem sequenciados. São os planos de curso, os programas curriculares, as provas, os testes, os projetos, as notas, os conselhos de classe, o início, o fim dos trimestres. Isso tudo tem determinado a rotina desnorteada das nossas ações. Han (2015)

¹³ Whatsapp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e mensagens de voz para telefones como: iPhone, Android e computadores desktop. Foi lançado em novembro de 2009 e além de mensagens de texto, os usuários podem mandar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Fonte: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/whatsapp/>

¹⁴ Instagram é a quarta rede social mais popular do mundo, com cerca de 2 bilhões de usuários ativos mensalmente. A história do aplicativo começa antes da aquisição pelo Facebook, com os primeiros filtros, *feed* cronológico e fotos quadradas. É uma rede social da empresa Meta que permite compartilhar fotos e vídeos com outros usuários, sejam eles seguidores ou não. Uma das principais características originais do Instagram é o uso de filtros para personalizar rapidamente as publicações. Fonte: <https://tecnoblog.net/responde/instagram-o-que-e-historia-e-como-funciona-a-rede-social/>

usa, em seu livro *Sociedade do Cansaço*, a expressão “enfarto psíquico” para classificar as novas enfermidades acometidas na sociedade, causadas por um excesso de coisas para fazer. É necessária, assim, uma alternância entre tarefas e o descanso. Para Han (2015, p. 85-86),

A coação do desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso da gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama de *Burnout* (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem-se.

Diante desse adoecimento e dessa falta de contemplação, vale relacionar à continuidade da cena desse excerto que dá uma importância aos cheiros dos perfumes de mulher, de que fala o filme em questão. Por onde passa, o capitão sente os cheiros dos perfumes das mulheres e os reconhece. Tais aromas trazem em si a possibilidade de uma relação harmoniosa ou ao mesmo tempo nostálgica, com suas lembranças, ou expectativas de algo porvir. Os cheiros são capazes de trazer à memória o passado e o presente. “Os aromas e os cheiros entregam-se por completo ao passado, geram amplos espaços temporais. E dessa maneira instalam as bases para as primeiras recordações. Um único aroma é capaz de fazer reviver o universo já dado por perdido” (Han, 2016, p. 60). O tempo, ainda segundo Han (2016), tem um aroma, por exemplo, se você mexer em objetos antigos, ou papéis, você vai sentir o cheiro do envelhecimento. Algumas coisas têm o aroma do tempo, assim, fazemos associação com situações do passado. Conforme pensa Han (2016, p. 61-62, grifos do autor),

O aroma é lento. Por isso, não se adequa, nem mesmo de uma perspectiva medial à época da pressa. Os aromas não podem suceder-se à mesma velocidade que as imagens óticas. Ao contrário destas últimas, não se deixam sequer acelerar. Uma sociedade regida pelos aromas não desenvolveria decerto tendência alguma no sentido da mudança e da aceleração. Alimentar-se-ia da recordação e da memória, da lentidão e da perdurabilidade. Mas, em contrapartida, a época da pressa é um tempo de visão “cinematográfica”. Acelera o mundo, transformando-o num “desfile cinematográfico das coisas”. O tempo desintegra-se numa mera sucessão de presentes. A época da pressa não tem aroma. O aroma do tempo é uma manifestação da duração. Recusa a ação *l'action*), o “gozo imediato” *la jouissance immédiate*). É indireto, procede a rodeios, é mediado—.

Há nesse tempo uma rapidez avassaladora. As pessoas se negam a envelhecer, rejeitam as marcas do tempo, negam o tempo e não querem morrer. A morte faz parte da vida. As pessoas não amadurecem e buscam formas diversas para continuarem jovens mudando a aparência. A vida tem se reduzido ao trabalho, a uma vida ativa e, como salienta Han (2016), não contemplativa.

Isso é notório sobretudo nas últimas décadas, visto que as coisas estão muito aceleradas e o tempo não tem mais sentido ou uma direção. A aceleração é intensa e as pessoas estão

desorientadas em relação ao tempo. Aprender a desacelerar e criar espaços de resistências são formas para resistir esse excesso de tempo. Portanto, significa fazer as coisas com calma, com atenção, com foco e curtindo o que está sendo feito. De acordo com Han (2016, p. 32),

O tempo é composto por um encadeamento particular de acontecimentos. A narrativa dá aroma ao tempo. O tempo de pontos, em compensação, é um tempo sem aroma. O tempo começa a ter aroma quando adquire uma duração, quando ganha uma tensão narrativa ou uma tensão profunda, quando ganha em profundidade, quando se atomiza ou aplanar, se enfraquece ou se abrevia. Se se desprender totalmente da ancoragem que o sustenta e o guia, ele-lo abandonado.

Corroborando ainda esse pensamento, Han (2015, p. 28) afirma em *Sociedade do Cansaço*:

A vida contemplativa pressupõe uma pedagogia específica do ver. No Crepúsculo dos ídolos, Nietzsche formula três tarefas, em vista das quais a gente precisa de educadores. Devemos aprender a ler, devemos aprender a pensar, devemos aprender a falar e a escrever. A meta desse aprendizado seria, segundo Nietzsche, a “cultura distinta”. Aprender a ver significa “habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si”, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento. Esse aprender-a-ver seria a “primeira pré-escolarização para o caráter do espírito” (Geistigkeit). Temos de aprender a “não reagir imediatamente a um estímulo, mas tomar o controle dos instintos inibitórios, limitativos”.

Então, por isso, entendemos a escola como um espaço de multiplicidades, de diferenças, de distintas culturas, de diferentes valores, experiências, crenças, concepções que se misturam e permeiam todo o ambiente escolar possibilitando relações sociais saudáveis e nocivas. A grande heterogeneidade apresentada na escola, pautada por uma estrutura baseada num padrão estabelecido pela sociedade, classifica o diferente como algo negativo, ruim. Assim, criando um ambiente de exclusão, o qual mostra que as relações estabelecidas no contexto escolar são difíceis, desafiadoras e conflitantes.

Nessa vertente, apresento outra situação vigente em nossos dias, o educador é aquele que trabalha muito, tem pouco descanso, com carga horária de sessenta horas semanais para sustentar sua família e passa o fim de semana corrigindo avaliações, planejando e construindo materiais para suas aulas. Esse é o educador que não tem tempo para estudar, para refletir, para lazer, pois precisa cumprir com suas inúmeras demandas diárias. Nesse sentido, Han (2015, p. 22-23), continua a evidenciar:

Segundo Arendt, a sociedade moderna, enquanto sociedade do trabalho, aniquila toda possibilidade de agir, degradando o homem a um animal laborans – um animal trabalhador. O agir ocasiona ativamente novos processos. O homem moderno, ao contrário, estaria passivamente exposto ao processo anônimo da vida. Também o pensamento degeneraria em cálculo como função cerebral. Todas as formas de vida activa, tanto o produzir quanto o agir, decaem ao patamar do trabalho. Assim, Arendt

vê a Modernidade, que começou inicialmente com uma ativação heroica inaudita de todas as capacidades humanas, findar numa passividade mortal.

Nesse contexto, podemos dizer que vivemos em sociedade, a qual apresenta-se adoecida. Nesse sentido, é preciso entender que o sujeito é alguém que existe contextualizado no tempo, no espaço, assim também são o educador e o educando, ativos no processo educativo, possuem sentimentos, pensam, discordam, amam e sofrem. Vale dizer, ainda, que o sujeito é único, singular, mas complexo, com suas crenças, diferenças, conflitos, medos, temores, alegrias, sonhos, mas dependente do outro. Isso me leva a dizer quão difícil é a atividade docente diária.

A prática docente está ligada à vida, por isso, não é possível essa dissociação. Os desafios da atualidade e a escola vêm minando nossas forças, levando-nos a práticas pouco produtivas e sem sentido. A vida cotidiana, o devir, se funde ao processo pedagógico realizado diariamente em sala de aula. Todavia, os diferentes problemas familiares são apresentados todos os dias no ambiente escolar por meio das agressões físicas, verbais, pela ansiedade, choro, medo, desistência, evasão escolar, dentre outros.

“Desmotivados com a carreira, professores abandonam a sala de aula- De 2012 a 2022, 14.105 profissionais desistiram da rede estadual do Rio de Janeiro” essa é a manchete de um site de notícias que apresenta uma reportagem que indica uma realidade que não acontece somente no estado do Rio de Janeiro, mas é um problema nacional (Maia, 2023, p. 1). A notícia lembra como os filmes retratavam o amor dos professores pelo ensino, pois mesmo diante de turmas de adolescentes rebeldes, os professores não desistiam de cumprir com sua missão. Contudo, a notícia afirma que o amor à profissão já não é mais suficiente para manter professores na educação pública básica. Conforme o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) do Ministério público, mencionado por Maia (2023), o déficit de docentes é de 13.630 professores em âmbito nacional. Contudo, existe um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que o educador desiste de sua carreira, há um aumento no interesse de cursar licenciatura, precisamente a partir do ano de 2022.

Diante disso, entendemos que toda escola possui uma cultura escolar que perpassa por uma rotina diária. A equipe gestora e os educadores têm lidado com questões bem pertinentes, que têm desestabilizado a dinâmica e sua rotina. Os conflitos, as violências, as incivildades, a negação do outro, como também a violação de direitos humanos, a acentuação das desigualdades sociais, a exclusão, dentre outros, tornam os educandos e educadores protagonistas de situações de violência e desrespeito no âmbito escolar. Isso está muito relacionado com o que Han (2015, p. 18) pontua:

A multitarefa não é uma capacidade para a qual só seria capaz o homem na sociedade trabalhista e de informação pós-moderna. Trata-se antes de um retrocesso. A multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem.

Com a globalização, observamos grandes mudanças nas relações interpessoais. Vale reconhecer, portanto, a escola como um espaço social que pode privilegiar e potencializar o princípio da convivência saudável, fortalecendo vínculos e criando situações que possibilitem o desenvolvimento de relações afetivas. O educador, mediante esse pensamento, acredita e se apresenta frente às posturas voltadas para a tolerância, para o respeito, a escuta e o diálogo como alternativas importantes para boas relações. Nesse sentido, em seu livro *Um Testamento de Andrew Martin: para reinventar o ensino das ciências*, de Pyerre Fernandes — colega do GEPECC e atualmente professor da UESB, *campi* de Jequié — aponta, a partir com base em sua pesquisa, questões sobre o significado do ser humano no mundo atual, conforme ele afirma, “marcado, muitas vezes, por pessimismo, descrença e baixa realização pessoal em relação ao trabalho docente, produzindo, em todos nós, aquilo que Byung-Chul Han denomina de ‘Sociedade de Cansaço’” (Fernandes, 2020, n/p, grifos do autor). Dessa forma, entende Fernandes (2022, p. 90),

Penso nas salas de aula como espaços de aprendizagem, de crescimento, de transfiguração, e, para que isso se consume, o diálogo é imprescindível. Ele é como um orvalho matinal que faz com que as sementes germinem e os botões das flores desabrochem. Não há crescimento sem diálogo. Não há humanização onde reinam disputas, dominação. A vida não floresce onde não há amor, compreensão, solidariedade, respeito. Além disso, no âmbito de uma sala de aula, não são os professores os únicos a dar lições, a ensinar, mas todos ensinam e todos aprendem.

Para uma educação do século XXI, é preciso romper posturas autoritárias, paradigmas positivistas, mediar o aprender, o agir, pensar uma educação que reconheça e valorize a multiplicidade do homem, que religue os saberes, que consiga correlacionar os diversos fenômenos ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, Fernandes (2022, p. 107) ainda destaca:

Essa ideia de ligação aplica-se também nas salas de aula. É preciso religar fios como o respeito e o amor nas relações entre alunos e professores. É preciso religar a construção do conhecimento com o diálogo humano, afetivo entre os indivíduos. É preciso ligar os indivíduos com a sua humanidade, por vezes, perdida em meio a tantas deturpações da natureza humana, a tantas imperfeições que geram diversos traumas.

Ligar os indivíduos à sua humanidade perpassa pelo diálogo, pela compreensão de si e do outro. É reconhecer um tempo de reflexão, um tempo de novos posicionamentos, de ideias, de contradições, de incertezas e de insatisfações que produz, concomitantemente, cegueiras e

elucidações. A educação, marcada por paradigmas antigos e pela mecanização, necessita de uma nova forma de considerar seu cenário, de modo que sejam criados espaços de conflitos e de afetos, por conseguinte, constituída a relação entre ensino e aprendizagem. Com esse pensamento, afirma Fernandes (2022, p. 98),

Constantemente marcados pelas cegueiras de um conhecimento incapaz de gerar diálogo e atrofiado pelo racionalismo, acumulamos produções, pesquisas, conhecimento, muitos dos quais só serviram para encher gavetas, encher currículos e alimentar bancos de dados. Entretanto, longe de um pensamento negativista, é preciso pensar numa lógica de transformação que perpassa pelo caos, mas não para ele, de modo que as tragédias são um inevitável caminho de transformação e construção de uma sociedade humana civilizada, humanizada.

A contemporaneidade caracteriza-se pela diversidade. Assim, a escola, *lócus* da heterogeneidade, das diferenças, por isso, de conflitos, deve assumir seu papel na formação dos sujeitos, favorecendo o desenvolvimento emocional e intelectual dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem. Essas situações de conflitos, comuns no ambiente escolar, especialmente em sala de aula, vivenciadas por educandos e educadores, acontecem por vários fatores e isso traz uma grande responsabilidade para escola.

É nesse caminho ou descaminho que estamos vivendo. Vivendo desatinos diariamente na escola em busca de situações melhores de trabalho, de reconhecimento, de resultados positivos, não somente em números, mas em qualidade. Portanto, um ensino que responde à complexidade da vida, à sociedade, ao mundo, por isso, auxilia o processo formativo do ser humano. Diante de tudo isso, Maturana e Varela (1995, p. 14, grifos dos autores) talvez possam resumir um pouco tudo aquilo que estamos vivenciando cotidianamente:

Infelizmente, tudo parece indicar que já entramos na etapa final desse caminho em que a incompreensão dos seres humanos entre si ameaça com a destruição sistemática não só a vida humana no planeta, mas principalmente a vida interior, a confiança básica recíproca, que é o suporte fundamental do viver social. Pouco a pouco, parece que estamos nos aproximando do momento em que o grande, poderoso e aparentemente indestrutível navio que é nossa moderna civilização colidirá contra a grande massa submersa de nosso formidável autoengano, da estéril racionalidade com que falseamos nossa natureza (social) e que nos conduziu a essa titânica confrontação de forças em que todo entendimento, toda reflexão profunda, toda revisão da responsabilidade pessoal que cabe na geração desse abismo parecem sistematicamente abolidos, já que “a culpa de tudo é sempre dos outros”. Se, por assim abandonar o timão do nosso humano poder de reflexão que permite a mudança de curso, sobrevier o momento do iminente naufrágio e do grito de “salve”-se quem puder!”, pessoalmente espero não estar vivo para presenciar tal holocausto.

Relembrando a metáfora que intitula esse, capítulo trago questionamentos relevantes e que me deixam inquieta. Esse panorama coloca desafios que, possivelmente, não conseguimos desvendar durante toda uma vida. As muitas situações vivenciadas na escola têm nos deixados

cegos e, recorrentemente, sem perspectivas de mudanças. Nessa conjuntura, me aproprio das frases, ou expressões, ditas por Maturana, quando interroga: “O que é ver?” Maturana (1983, p. 1). Segundo o autor, a resposta a essa pergunta implica em perguntas como: “O que é a realidade?” e “O que é o conhecer?” (Maturana, 1983, p. 2). Trouxe essa questão para colaborar com o debate em função da cena do filme e da autopoiese apresentada nos estudos de Maturana (1993). O autor destaca que o observador, o conhecedor, para perceber, aprender e entender o mundo vai depender de suas correlações internas, da constante interação, da compensação entre ele, o conhecedor e o meio. Assim, ele continua “não é o ato de apontar para algo externo, mas de fazer correlação interna” (Maturana, 2001, p. 20).

Nesse sentido, Maturana e Varela (1995) declaram que não conseguiria dar uma resposta ao homem por ele apresentar um desinteresse de como opera a sua própria natureza. Assim, complementa anunciando: “imagino que, se Nietzsche assistisse a essa indiferença generalizada diante de um tema tão crucial para nossa sobrevivência de seres sociais, sem dúvida comentaria, com seu irônico e habitual sarcasmo: “humano, demasiado humano” (Maturana; Varela, 1995, p. 21, grifos do autor).

É por isso que Maturana (2001) fala que o observador, que é um ser vivo, uma máquina autopoietica, tem correlações internas, e que ele não consegue distinguir entre ilusão e percepção, conseqüentemente, verdade e erro. Maturana (2001) para exemplificar as questões ora discutidas traz o exemplo de dois trens parados na estação, um do lado do outro e quando um deles começa a se movimentar o observador não sabe qual trem que está indo para trás ou para frente. Assim, Maturana (2001) evidencia que isso não é um problema, mas é a nossa constituição. Daí, se tentarmos explicar, devemos entender que todas as explicações que fazemos são reformulações da experiência do próprio observador, enquanto observador. Assim, segundo Maturana (2001, p. 27),

Quem é o observador? Qualquer um de nós. Um ser humano na linguagem. Por isso, eu digo, o ser humano é observador na experiência, ou no suceder do viver na linguagem. Porque se alguém não diz nada, não diz nada. A explicação se dá na linguagem. O discurso que explica algo dá-se na linguagem. Uma petição de obediência do outro, quando se faz uma afirmação cognitiva, dá-se na linguagem. Assim, espero poder mostrar que nós, seres humanos, existimos na linguagem.

Pelo exposto, vale relacionar a autopoiese¹⁵ com a educação, com o processo ensino e aprendizagem, na relação educando e educador, em sala de aula. Maturana (2001) traz em suas

¹⁵ Autopoiese (autopoiesis – do grego *auto* “próprio”, *poiesis* “criação”) é o conjunto das ideias de Humberto Maturana e Francisco Varela. É a explicação do vivo, isto é, uma explicação do que é o viver, um sistema vivo, autônomo, que está sempre se autoproduzindo, autoformando, autorregulando, autotransformando e mantendo

ideias uma questão importante, segundo a qual, se quisermos entender o fenômeno do conhecer, devemos conhecer o fenômeno do conhecedor, ou seja, explicar o ser humano. Maturana e Varela (1995) compreendem que o conhecedor, o observador é um sujeito, um sistema complexo, é uma máquina autopoietica que é autônoma, dinâmica, um ser social no sentido de reestruturação. É um ser vivo que se caracteriza pela auto-organização, isto é, ele está constantemente produzindo a si mesmo. É um ser social, vive no meio social e perturba e é perturbado por esse meio, se reconstrói. Dessa forma, Maturana e Varela (1995, p. 84-85, grifos dos autores) ainda afirmam:

Quando falamos de seres vivos, já estamos pressupondo algo em comum entre eles – de outro modo, não os incluiríamos na mesma classe que designamos com o nome “vivos” [...]. Qual é a organização que os define como classe? Nossa resposta é que os seres vivos se caracterizam por, literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos – o que indicamos ao chamarmos a organização que os define de organização autopoietica.

Nessa relação com o ensino, tal situação tem reflexo na cognição do ser humano. Imaginemos, por exemplo, que o professor de matemática, no seu ofício de educador vai ser o perturbador da cognição do estudante, entende-se, então, conforme Maturana e Varela (1995), que o educando terá resistência e acredita que a resistência é um processo natural, e essa é uma forma de entendermos o processo ensino e aprendizagem. Assim, a proposta de Maturana e Varela (1995) em estudar o ser humano é enfatizar os sistemas biológicos e, também, os fenômenos sociais. Para ele, o homem não existe fora do social, embora, acredite que o genético apenas prepara o homem.

Interagimos na sociedade, somos responsáveis e responsabilizados e isso é refletido em consequências individuais e coletivas. Sob esse aspecto, Maturana e Varela (1995) analisam o conhecimento em função do sujeito que conhece e que “nos aproxima de um olhar que conecta o biológico ao social; o individual ao coletivo e nos posiciona mais livres das certezas que nos cegam e nos fazem frequentemente negar as respostas e posturas dos outros”. A essa relação Maturana (2002) chama de *objetividade-entre-parênteses*, conceito já apresentado no capítulo um. Dessa forma, afirmam:

Eu indico esta consciência de não podermos distinguir entre ilusão e percepção, com um convite a colocarmos a *objetividade-entre-parênteses* no processo de explicar. Não quero dizer com isto que não existem objetos, nem que não posso especificar um certo domínio de referência que trato como existindo independente de mim. Quero dizer que, colocando a *objetividade-entre-parênteses*, me dou conta de que não posso

suas relações com o meio. Lembrando que este apenas desencadeia mudanças determinadas em sua própria estrutura, e não em função de um agente externo.

pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim, e quero me fazer ciente disto na intenção de entender o que ocorre com os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem, sem fazer referência a uma realidade independente do observador para validar meu explicar (Maturana, 2002, p. 45).

É diante disso e de muitas outras coisas que a aprendizagem, tal como as relações sociais, estão em “perigo”. Maturana e Varela (1995, p. 15) questionam o “[...] que se aventa como solução para conseguir uma harmonia social a longo prazo? Que escola de economia ou de ciências políticas centra seus estudos em torno do processo fundamental da sociedade – a aprendizagem?”. Dessa forma, Maturana e Varela (1995, p. 15) continuam afirmando:

[...] Porque o processo de aprendizagem, para os seres sociais, é tudo. Não nascemos nem amando nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo à custa de sua própria destruição na tentativa? (ele começa a aprender isso já em sua própria família). Porventura sabemos como o nosso sistema nervoso opera e que relação ele tem com o tremendo poder especificador de realidade que é a imitação do comportamento? Aqui está a chave. Para a compreensão desse processo deveriam convergir todas as forças e interesses das ciências sociais. Mais ainda: dada a importância do processo de aprendizagem social na evolução cultural de uma sociedade, essa matéria deveria ser tema obrigatório de debate acadêmico na formação curricular de todo profissional (cientistas políticos, educadores, Forças Armadas, homens de empresa, comunicadores sociais etc.), considerando-se a imensa responsabilidade social que eles têm na evolução dos bem complexos sistemas sociais modernos, o que faz com que a cibernética (sistêmica) aplicada ao social seja um complemento básico para tais funções.

Nessa perspectiva, vivenciamos toda a problemática que ocorre diariamente nas escolas, reflexo de uma sociedade de valores invertidos, de famílias devastadas, da falta de compromisso social das autoridades com uma educação que promova uma transformação social, ambiental, cultural, econômica, ou seja, de uma sociedade que muda constantemente e de forma acelerada, que, no entanto, não consegue se encontrar organizadamente. Vivendo essas situações adversas sem perspectiva de mudanças, e devido a isso, nos encontramos nessa via que nos insere numa crise da educação, num abismo docente. Desse modo, para Maturana e Varela (1995, p. 18), é

Exatamente como se nosso planeta não tivesse outro destino, que não o de ser um gigantesco estádio de futebol bélico em que o jogador inimigo se nos apresenta sempre como que atentando contra os nossos mais sagrados valores, lá longe, na espessa noite de sua maldade preconcebida, sem que jamais pensemos que talvez o processo de aprendizagem social seja uma só trama apertada de relações humanas, na qual nossos próprios atos estão contribuindo constantemente para aumentar a polarização e a divergência social, cavando com isso nosso próprio abismo, mesmo quando acreditamos lutar pela nobre causa da “verdade” que o outro, em sua cegueira intencional, não pode nem quer reconhecê-la como tal.

Assim, reconheço que nessa mesma cena, outra questão pertinente pode ser discutida aqui, a questão do erro, da percepção e da visão. A personagem Donna diz que tem medo de

errar, talvez porque não queria se expor, passar vergonha na presença das pessoas. Durante essa cena, lições podem ser tiradas diante das situações diversas e conflituosas vividas na escola, em sala de aula. “No cerne da crise do ensino reside a crise da educação. No cerne da crise da educação residem as deficiências no ensino do viver. Problema de cada um e de todos nós, saber viver encontra-se no cerne do problema e da crise da educação” (Morin, 2015a, p. 68-69).

É relevante mencionar que hoje, mais que antes, ainda tenho medo de errar, talvez em algum momento na minha vida isto fique menos acentuado, entretanto, é notório que sempre queremos acertar, saber mais que os outros, impor nossa verdade. A sala de aula é um espaço que vem sendo transformado pelo tempo, pelo surgimento de descobertas e de inovações tecnológicas que implicam no processo ensino e aprendizagem. Por isso, devemos pensar que o que antes era regido pelo autoritarismo deve dar lugar a um espaço de diálogos, vínculos e afetos. Para Morin (2011, p. 22), “A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão”.

“Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão” (Morin, 2011, p. 19). Essa é a primeira frase do capítulo um, intitulado *As Cegueiras do Conhecimento: o erro e a ilusão*, do livro *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, de Edgar Morin (2011), por entender a ligação que acontece com a segunda cena extraída do filme. Segundo Morin (2011, p. 15), “é impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades, suas tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer”. Ainda afirma Morin (2015a, p. 24-25),

O erro e a ilusão dependem da própria natureza de nosso conhecimento, viver é enfrentar incessantemente o risco de erro e de ilusão na escolha de uma decisão, de uma amizade, de um habitat, de um cônjuge, de uma profissão, de uma terapia, de um candidato às eleições etc. Viver é ter necessidade, para agir, de conhecimentos pertinentes que não sejam nem mutilados, nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou acontecimento em seu contexto e em seu complexo.

Existe um ditado popular o qual diz que “cego é aquele que não quer ver”, evidentemente, a questão da cegueira é muito intrigante. Cegueira, não só pela falta de visão, por não conseguir enxergar com olhos físicos, mas a cegueira de vivenciar, de experienciar situações e de não conseguir percebê-las como de fato realmente são, ou seja, é necessário reconhecer essa deficiência que reside em nós. Vivemos situações na escola e nos enganamos, tentando camuflar inúmeras verdades escondidas. Parece que vivemos tentando sair, a todo tempo, das mentiras que criamos para embelezar um ensino, uma educação que se encontra caótica. Dessa forma, Morin (2015a, p. 105) destaca a necessidade de “fazer com que as causas dessas cegueiras sejam conhecidas”. Além disso continua dizendo:

Doravante, não somente os erros de fato, (de ignorância), de pensamento (dogmatismo), mas um erro de um pensamento fragmentário, e por isso mesmo parcial, o erro do pensamento binário que não enxerga senão o ou/ou, incapaz de combinar o e/e, e mais profundamente o erro do pensamento redutor e do pensamento disjuntivo, míopes diante de qualquer complexidade e que constituem o problema a ser tratado. A palavra método chegou a mim como indicação de que era preciso caminhar longa e dificilmente para conceber os instrumentos de um pensamento que fosse pertinente por ser complexo.

Ao percorrer esse caminho, adquiri a concepção de que embora nossa educação ofereça instrumentos para se viver em sociedade (ler, escrever, calcular), ofereça elementos (infelizmente separados) de uma cultura geral (ciências da natureza, ciências humanas, literatura, artes), destine-se a preparar ou fornecer uma educação profissional ela sofre de uma carência enorme quando se trata da necessidade primordial do viver: errar e se iludir o menos possível, reconhecer fonte e causas dos nossos erros e ilusões, procurar em qualquer ocasião um conhecimento o mais pertinente possível (Morin, 2015a, p. 23-24).

Nessa discussão de contradições, aponto reflexões que considero, no mínimo, estranhas, ao pensar que existem percepções que nossa visão não pode oferecer. O que dizer quando temos nossos olhos físicos íntegros e nos tornamos cegos diante das várias questões que vivenciamos, mas não enxergamos? Será que nossos olhos estão fechados? O que é possível enxergar na escuridão? O que nossa visão não pode nos oferecer? Existe uma luz quando não podemos ver? Percebo que, às vezes, mesmo com os olhos íntegros não enxergamos situações evidentes quando estamos cansados, nervosos, desiludidos, apaixonados ou quando estamos intimamente envolvidos. Essas e outras perguntas me deixam inquieta e reflexiva.

Eu, que sempre achei que enxergava bem, apesar de hoje usar óculos para ampliação da visão, me descobrir cega e impotente diante das muitas dificuldades encontradas no caminho do ensino. Às vezes, fico me perguntando porque, durante tanto tempo, cri que a educação podia, se não mudar nossa história, pelo menos conduzi-la da melhor forma possível.

Nesse ínterim, o filme nos apresenta mais uma contradição, face ao paradoxo, viver ou morrer, desfrutar das coisas boas da vida e, em seguida, sair de cena desse mundo que oferece tanto prazeres quanto desilusões. O nosso dia a dia, dentro da escola, tem sido de resolução de problemas, de separação de brigas, de fofocas. Para Morin (2015a, p. 84), “Os professores deveriam efetivar e ensinar também uma ética do diálogo, diálogo entre alunos que brigam entre si, diálogo entre professores e alunos”. Os alunos, pais, mães e responsáveis nos enfrentam, nos desrespeitam, não cumprem com seus deveres e buscam somente seus direitos, com isso, os educandos se sentem fortalecidos pelas atitudes de superproteção dos pais.

Tudo isso nos faz desviar nosso olhar da aprendizagem e, conseqüentemente, do ensino, nos transportando para os problemas reais da escola e da vida dos educandos, passando muito tempo gerindo crises dentro das unidades escolares. Em meio a tudo isso, apontamos culpados,

diante dessas situações que nos parecem sem solução. Em sua discussão sobre ensinar a viver, Morin (2015a, p. 92-93) explicita que

Os fracassos, os desligamentos de alunos, as violências, não são coisas provenientes somente dos descendentes de emigrados ou dos jovens membros de gangues, podem ser interétnicas, provir de crianças de famílias em dificuldades sociais ou dificuldades internas (cenas de violência conjugal, alcoolismo, goles, separação) e também podem ser encontradas por toda parte, em todas as categorias de alunos, quando ocorre uma falência de autoridade, de uma injustiça cometida ou uma turbulência que se tornou ciclônica. Nesses casos, por vezes chega-se ao terror, o terror provocado pelos violentos, algumas vezes armados, o terror que provoca a exclusão e a penalização.

Vivenciamos situações de afronta e de desrespeito com muita frequência, todavia, não fomos preparados para lidar com questões desse tipo. Todos os sujeitos envolvidos na ação educativa — professores, diretores, coordenadores — vivem suas cegueiras, impotências e limitações no ambiente escolar. Diante das diversas situações enfrentadas, Morin (2020a, p. 57) questiona se “Há possibilidade de recalcar a barbárie e verdadeiramente civilizar os humanos? Poderíamos perseguir a transformação de hominização em humanização? Tendo sucesso, será possível salvar a humanidade?”. Dessa forma, o ambiente escolar, que devia ser um espaço de formação cidadãos, de sujeitos conscientes de suas vidas, de suas opções, valores e projetos, torna-se um ambiente do caos. Para Morin (2015a, p. 20-21),

Descobri que o erro pode ser fecundo, desde que seja reconhecido, desde que se elucide sua origem e causa a fim de eliminar sua repetição.

O trabalho libertador da autocritica que efetuei quis chegar às origens. Compreendi que uma fonte de erros e ilusões é ocultar os fatos que nos incomodam, é anestesiá-los e eliminá-los de nossa mente. Por meio de Hegel, eu já sabia que uma verdade fragmentária conduzia ao erro global. Graças a Adorno, compreendi melhor (“a totalidade é a não verdade”) que a verdade total é um erro total.

Compreendi a que ponto nossas certezas e crenças podem nos enganar ao refletir retrospectivamente sobre todas as cegueiras que conduziram a França à guerra de 1939, sem saber prepará-la, sobre todos os erros e ilusões de nosso Estado Maior, em 1940, em todas as aberrações e miragens que se seguiram a tudo aquilo. [...] Pergunto-me se as angústias, as agitações, as tribulações crescentes em nossos tempos não produzem as fobias e ignorâncias de rejeição e de ódio [...].

O filme é recheado de linguagens que falam de muitas formas. Quando assisti pela primeira vez essa trama e me deparei com a cena da dança, fiz alguns questionamentos sobre como a escola trata o erro. Morin, (2015a, p. 101) evidencia que “Existem dois erros a respeito do erro: um é superestimá-lo, o outro subestimá-lo”. Afirma, ainda, que “o que nos cega não é apenas a ignorância, mas também o conhecimento” (Morin, 2020b, p. 35). O referido autor tratar acerca do erro em relação aos alunos, pontua que

O erro pode revelar representações dos alunos diretamente ligadas a um meio circundante ou a seu próprio contexto de vida. Pode depender de suas maneiras de racionar, das inferências que são capazes de fazer, dos processos que podem

mobilizar. Certos obstáculos estão ligados aos modos como o aluno age e reflete com os meios de que dispõe: estes meios não são necessariamente apropriados e, inelutavelmente, levam os alunos a cometer erros. Poderíamos citar, ainda, os erros provocados pela situação escolar ou pelo método utilizado. Este método pode estar inteiramente defasado em relação às necessidades e ao funcionamento mental da criança, do adolescente (Morin, 2015a, p. 103).

Enquanto estamos na sala de aula, muitas crianças, jovens e adolescentes estão passando por situações difíceis, desafiadoras e desalentadoras em suas casas. Criticamos a sua quietude, insubmissão, indisciplina, apatia, isto é, não entendemos as diversas formas de expressão das reações frente aos diferentes problemas vividos em casa. Essas questões são muito amplas, mas vale algumas reflexões e não iremos discuti-las aqui, contudo, sinto a necessidade de debates constantes sobre as situações atuais nas escolas. Nesse sentido, Morin (2015a, p. 57-58) destaca que

Quando falamos da crise da educação, o que vem primeiro à mente são os aspectos impressionantes, em todos os sentidos do termo, da violência na escola. Em seguida pensa-se na “luta de classe” (ou seja, dentro da sala de aula) entre a bioclasse adolescente e a classe adulta docente: tumultos, dissipações, falação, desobediências, afrontas, insultos, munições, suspensões, exclusão da classe, humilhação ou culpabilização.

Temos vivido dentro de uma escola cheia de desilusões, de desencantos, de impotência diante dos inúmeros problemas cotidianos, impossibilitando a construção de um espaço capaz de formar pessoas conscientes, participativas, solidárias e cidadãs. Os inúmeros problemas presentes na escola vislumbram, não apenas simples problemas internos, mas questões políticas, sociais, econômicas e pedagógicas, o que provoca crises recorrentes, incapazes de serem sanadas. Conforme Morin (2021), as mudanças giram em torno de buraco que nos parece invisível, para mudar isso, precisaríamos de uma mente reformada. Assim, ele afirma, “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (Morin, 2021, p. 99).

A escola pede socorro às famílias e as famílias pedem socorro à escola. Os responsáveis, que nem sempre são os pais, dizem não saber mais o que fazer para mudar a situação vivida em casa e isso afeta as relações no âmbito escolar. Dessa forma, a escola encontra-se numa encruzilhada, sem saber que decisão tomar, pois não tem apoio familiar e nem apoio dos órgãos superiores. Diante dessa conjuntura, Morin (2015a, p. 27) afirma que

Em todos nossos encontros e nossas relações temos necessidade de compreender o outro e ser compreendidos pelo outro. Viver é ter a necessidade incessante de compreender e de ser compreendido. Por isso mesmo, nossa época de comunicações não é uma época de compreensões. Durante toda nossa vida corremos o risco de nossa própria incompreensão em relação ao outro e da incompreensão do outro em relação a nós mesmos. Existe incompreensão nas famílias, entre filhos e pais, entre pais e

filhos, incompreensões nas fábricas e escritórios, incompreensão em relação aos estrangeiros cujos hábitos e costumes ignoramos. A compreensão humana não é ensinada em parte alguma. Em consequência, o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos.

Permita-me lembrá-los que a escola é um lugar no qual, a todo tempo, vivenciamos conflitos e oposições por ser caracterizada pela diversidade. O *bullying*, o preconceito, a discriminação, a valorização de padrões se fazem muito presentes nas instituições. Ainda não fomos capazes de enxergar e entender as mudanças profundas sofridas em nossa sociedade, Morin (2021, p. 100-101) salienta que “Como existe um circuito entre a escola e a sociedade – uma produz a outra -, qualquer intervenção que modifique um de seus termos tende a provocar uma modificação na outra”. É nesse contexto que falamos em liberdade de expressão, em respeito às diferenças, inclusão, equidade, igualdade de direitos, democracia, cidadania, todavia, existe um hiato entre o real e o ideal. Dessa forma, Morin (2021, p. 101-102) ratifica que

Existe algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino: o *eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor: desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O *eros* permite a dominar a fruição ligada ao poder, benefício da fruição ligada à doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante.

Onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos.

A missão supõe, evidentemente, a fé: fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano.

Dessa forma, nesse mundo globalizado, nessa era planetária, diante das inúmeras situações vivenciadas na escola, entendemos que todo dia é um recomeço. O educador, que tem uma vida, problemas diversos como qualquer outra pessoa, além de administrar sua vida, precisa estar apto a cuidar do outro, do seu colega, de questões burocráticas e, especialmente, dos seus muitos educandos e turmas. O educador se reabilita diariamente e, às vezes, sozinho, pois não tem tempo ou dinheiro para se cuidar, assim, os fatores psicossociais e ambientais podem potencializar ou minimizar os desconfortos que vivenciamos. Dessa forma, Morin (2015a, p. 34-35) esclarece

Onde encontrar a sabedoria nessa nova civilização do descomedimento, essa hýbris que os gregos identificavam à loucura? Podemos praticar uma vida racional em um mundo desracional? Por outro lado, podemos nos questionar se comer sadicamente, viver sadicamente, não assumir riscos, jamais ultrapassar a dose prescrita, se essa vida racional não é uma vida sem vida. A vida comporta um mínimo de prodigalidade, de gratuidade, de inconsequência. Castoriadis afirmava: “O homem é esse animal louco, cuja loucura inventou a razão.” O que significa uma vida racional. Não existe qualquer critério racional para uma vida racional.

É preciso ressignificar o ato de ensinar e aprender, ter discernimento dos conflitos, das barreiras e dos distanciamentos com vistas a ultrapassar os possíveis entraves ocorridos no cotidiano escolar. Precisamos ensinar a refletir, a ponderar, a estimular, a oportunizar para nossos educandos, frente às diversidades da aprendizagem com metodologias adequadas ao processo de ensino. Nesse sentido, Morin (2020a, p. 107) esclarece que

É possível ver, então o esboço das características da nova razão, sensível, amorosa, aberta, incerta, vital, aporética, complexa, antirracionalizadora. A Razão passará a não guiar a razão para que ela possa guiar. É inútil esperar um verdadeiro avanço do homem e da sociedade sem um trabalho revolucionário da razão sobre a própria razão. Como observou Cornelius Castoriadis: “A transformação da sociedade que nosso tempo exige se revela inseparável de um empenho da razão de ultrapassar a si própria. O humanismo regenerado implica uma racionalidade regenerada e, doravante está apto e evitar as miopias e as cegueiras de uma racionalidade estreita e fechada.

A fim de explicar isso, vale salientar que cada ser humano se comporta de forma diferente diante das situações com as quais se depara em seu cotidiano. Assim, nesse processo Morin (2020b, p. 21) compreende que “O futuro imprevisível está em gestação hoje. Tomara que seja para a regeneração da política, para a proteção do planeta e para a humanização da sociedade: está na hora de mudar de Via”.

Com esse pensamento, é preciso tentar entender a sociedade que vivemos nesse tempo atual. Segundo Morin (2013, p. 24), “A globalização não faz senão alimentar sua própria crise. Seu dinamismo suscita crises múltiplas e variadas em escala planetária”, dessa forma, fica evidente que “a crise econômica mundial é resultado da ausência de verdadeiros dispositivos de regulação”. Interessante esse pensamento porque ele traz reflexões sobre a ideia de desenvolvimento. Morin (2013, p. 31-32) defende que

O desenvolvimento que pretenderia ser solução ignora que as sociedades ocidentais estão em crise exatamente por causa de seu desenvolvimento. Na verdade, esse desenvolvimento produziu um subdesenvolvimento intelectual, psíquico e moral. Intelectual, porque, ao nos ensinar a dissociar tudo, a formação disciplinar que nós, ocidentais, recebemos nos faz perder a aptidão de religar e, com isso, a de pensar os problemas fundamentais e globais. Psíquica, porque somos dominados por uma lógica puramente econômica que Edgar Morin não vê como perspectiva política senão o crescimento e o desenvolvimento, e porque somos obrigados a considerar tudo em termos quantitativos e materiais. Moral, porque por toda parte o egocentrismo predomina sobre a solidariedade. Além disso, a hiperespecialização, o hiperindividualismo, a perda das solidariedades conduzem ao mal-estar, inclusive no próprio cerne do conforto material.

Assim, essa crise da humanidade atinge esferas importantes, ou seja, uma pluralidade de crises, como assevera Morin (2013), entre elas cognitiva, política, econômicas e sociais causando, então, a crise planetária. Assim, “A gigantesca crise planetária é a crise da humanidade que não consegue atingir o estado da humanidade” (Morin, 2013, p. 33). Nesse

sentido, parece que chegamos em uma encruzilhada e não há mais saída. Por conseguinte, perder a esperança. No entanto, quando isso acontece também adoece a nossa alma, a desesperança ignora a coragem. Morin (2013, p. 37) acredita que “Quando um sistema é incapaz de tratar seus problemas vitais, ou ele se degrada, se desintegra, ou se revela capaz de suscitar um metassistema apto a tratar de seus problemas: ele se metamorfoseia”.

Dessa forma, Morin (2013) reconhece que para chegar à metamorfose é importante mudar de via e isso pode começar a acontecer por meio de uma iniciativa. Segundo ele, “Na verdade, tudo já começou, mas sem que se saiba disso. Estamos ainda na fase das preliminares modestas, invisíveis, marginais, dispersas” (Morin, 2013, p. 41). O autor continua a declarar que

Em todos os continentes, em todas as nações, já existem efervescências criativas, uma profusão de iniciativas locais no sentido da regeneração econômica, ou social, ou política, ou cognitiva, ou educacional, ou ética, ou existencial. Mas tudo o que devia ser religado encontra-se disperso, separado, compartimentado. As iniciativas desconhecem a existência umas das outras, nenhuma administração as menciona, nenhum partido toma conhecimento delas. Elas, porém, são o viveiro do futuro. Trata-se de reconhecê-las, de enumerá-las, de examiná-las, de repertoriá-las, a fim de abrir uma pluralidade de vias reformadoras. São essas múltiplas vias que, ao se desenvolverem em conjunto, poderão conjugar-se para formar a nova Via, que, por sua vez, desarticulará a via que seguimos e nos dirigirá rumo à ainda invisível e inconcebível Metamorfose (Morin, 2013, p. 41).

Trata-se, portanto, de nos fazer conhecer os rumos que nos levam para a elaboração das vias. Para Morin (2013, p. 49), “a consciência da necessidade vital de mudar de via é inseparável da consciência de que o grande problema da humanidade nunca deixou de ser o da situação, com frequência miserável e monstruosa, das relações entre indivíduos, grupos, povos”. O autor acrescenta que

Cada reforma só pode progredir se as outras progredirem. As vias reformadoras são correlativas, interativas, interdependentes. Não existe reforma política sem reforma do pensamento político, que, por sua vez, pressupõe uma reforma do próprio pensamento, que pressupõe uma reforma da educação, que pressupõe uma reforma política. Não existe reforma econômica e social sem uma reforma política que pressuponha uma reforma do pensamento. Não existe reforma de vida nem reforma ética sem a reforma das condições econômicas e sociais do modo de viver, e não há reforma social sem reforma de vida e sem reforma ética (Morin, 2013, p. 49).

Em síntese, diante de todos os problemas que vivenciamos atualmente e em busca de uma saída, Morin (2013, p. 60) aponta a política da humanidade “A política da humanidade implica o respeito à autonomia das sociedades, incluindo-as integralmente nas trocas e interações planetárias”. Também afirma que “Uma política da humanidade englobaria os diferentes problemas que surgem nas diferentes regiões do globo e, em vez de uma fórmula-

padrão aplicada em contextos os mais diversos, ela elaboraria ações convenientes a esses contextos” (Morin, 2013, p. 61). Esse momento de reabilitação, de retomada, de dar uma chance a um novo rumo significa a crença de que pode existir uma luz quando não podemos ver em meio à escuridão que vivemos. No próximo capítulo serão feitas reflexões sobre as reabilitações que podem acontecer no ambiente escolar diante das situações do cotidiano.

3 CENA 3: REABILITAÇÕES

3.1 INTERIOR AUDITÓRIO DA UNIVERSIDADE BAIRD¹⁶ (DIA)

Figura 5 — Julgamento disciplinar de Charlie Simms e George Willis



Fonte: Kalaoun (2023).

Charlie Simms e George Willis Júnior serão julgados por não delatarem seus colegas.

Diretor Trask:

— Não me resta testemunha nenhuma. O testemunho do seu Willis além de vago não tem substância nenhuma. A substância que eu estava procurando sr, Simms devia vir do senhor.

Charlie Simms:

— Eu sinto muito.

Diretor Trask (V.O. cont.):

— Eu também sinto muito, sr. Simms. Porque o senhor sabe o que é que eu vou fazer, simplesmente porque não posso punir o senhor Harry Havemeyer, senhor Trent Potter ou o senhor Jimmy Jameson. Eu não vou punir o senhor Willis, ele é a única pessoa neste incidente que ainda é digno de continuar se dizendo aluno da Baird. Eu vou recomendar ao comitê de disciplina que o senhor seja expulso. Sr. Simms, o senhor está encobrindo os colegas e é um mentiroso.

Frank Slade:

— Mas não é dedo duro.

Diretor Trask (V.O. cont.):

— Me desculpa.

Frank Slade (V.O. cont.):

— Não, acho que não desculpo.

Diretor Trask (V.O. cont.):

— Senhor Slade.

¹⁶ Universidade de Princeton (em inglês: *Princeton University*) é uma universidade privada de pesquisa da Ivy League em Princeton, Nova Jérsei. Fundada em 1746 em Elizabeth como Colégio de Nova Jérsei, Princeton é a quarta instituição de ensino superior mais antiga dos Estados Unidos e uma das nove faculdades coloniais fundadas antes da Revolução Americana. A instituição mudou-se para Newark em 1747, e depois para o local atual nove anos depois. Tornou-se oficialmente uma universidade em 1896 e foi posteriormente renomeada como Universidade de Princeton. Princeton é frequentemente classificada entre as melhores e mais prestigiadas universidades do mundo. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_Princeton

Frank Slade (V.O. cont.):

— Tudo isso é uma babaquice.

Diretor Trask (V.O. cont.):

— Por favor, cuidado com a linguagem senhor Slade, o senhor está na escola Baird e não na caverna. Senhor Simms, vou lhe dá uma última oportunidade de falar.

Frank Slade (V.O. cont.):

— Sr. Simms não quer falar. Ele não precisa ser rotulado ainda ser digno de ser aluno da Baird. Que diabo é isso? Qual é o seu lema aqui? Rapazes dedurem seus colegas, salvem sua pele! Qualquer coisa desse gênero e não serão queimados na fogueira?

Bem, cavalheiros, quando a merda bate no ventilador alguns homens correm e alguns homens ficam. Aqui está Charlie encarando o fogo e ali está George se escondendo no bolso do paizão. E o que vai fazer? Vai recompensar George e destruir Charlie.

Diretor Trask (V.O. cont.):

— Já terminou senhor Slade?

Frank Slade (V.O. cont.):

— Não, não. Eu ainda estou me aquecendo. Eu não sei quem estudou nessa escola, William Howard Taft, William Jennings Bryant, William Tell, seja quem for o espírito deles morreu, se é que tiveram espírito. Morreu. Está construindo navios de ratos aqui, uma nave para marujos dedo duro e se você pensa que está preparando essas manjubaras para serem homens é melhor pensar novamente. Porque eu digo: que você está matando o próprio espírito que esta instituição afirma que instila. Que vergonha?! Que tipo de espetáculo vocês estão fazendo aqui hoje? Eu digo que a única classe desse número está sentado aqui, ao meu lado e eu digo que a alma deste rapaz está intacta. Não é negociável. Sabe como eu sei? Alguém aqui, e eu não vou dizer quem, se propôs a comprá-la. Só que o Charlie não estava à venda.

Diretor Trask (V.O. cont.):

— Senhor está tumultuando.

Frank Slade (V.O. cont.):

— Tumultuando!!! Eu vou lhe mostrar o tumulto. O senhor não sabe o que é tumultuar, senhor Trask, eu mostraria, mas estou velho demais, cansado demais e também estou cego demais. Se eu fosse o homem que era há cinco anos, eu traria um lança-chamas para este lugar. Tumultuando, com quem você pensa que está falando? Eu sou um homem viajado, sabia? Houve uma época em que eu enxergava e eu já vi rapazes como esses mais jovens que esses os braços arrancados, as pernas extirpadas, mas não há nada como avistar um espírito amputado. Não existe prótese para isso. Você acha que está simplesmente mandando este esplêndido soldado da infantaria de volta para Oregon com o rabo entre as pernas, mas eu digo que você está executando a alma dele. E por quê? Porque ele não é um homem da Baird? Homem da Baird. Se magoar esse rapaz você vai ser a bunda da Baird, de todos vocês. E Harry, Jimmy e Trent onde quer que vocês estejam, vão se ferrar.

Diretor Trask (V.O. cont.):

— Queira se retirar senhor Slade.

Frank Slade (V.O. cont.):

— Eu ainda não terminei. Quando eu entrei aqui, ouvi estas palavras: Berço da liderança. Pois quando a corda se rompe o berço cai e ele caiu aqui. Ele caiu, fazedores de homens, criadores de líderes. Tomem cuidado com o tipo de líder que estão produzindo aqui. Eu não sei se o silêncio de Charlie aqui hoje está certo ou errado, eu não sou juiz, nem júri, mas posso lhes dizer isto. Ele não vai vender ninguém para comprar seu futuro. Isso, meus amigos, se chama integridade. Isso se chama coragem. E é desse material que se devem fazer os líderes. Agora eu cheguei à encruzilhada da minha vida. Eu sempre soube qual era o caminho certo, sem exceção eu sabia, mas

Só agora compreendo que se uma criatura jovem como Sara venceu, eu também não devo mais censurar, ao contrário, adquiri coisas sobre as quais posso ter esperanças, para amanhã, para mim mesmo.

É necessário ter amor para obter mais amor e ainda fazê-lo crescer. Isto Sara me ensinou, mesmo que tenha sido inconscientemente, com sua inteligência bravia. E hoje, seja formiga ou cigarra, cão ou lebre, que o mundo seja um castigo bíblico ou uma infame cilada cotidiana, não importa, desde que esse exemplo vindo de Sara possa me dar coragem, uma coragem realmente minha e para mim mesmo, para nicho que eu preciso escavar e preencher nesta vida (Arpino, 2001, p. 189).

Quando tudo parece perdido e não se sabe o que fazer, buscamos em meio aos problemas novas maneiras de retornar, de acreditar, de recomeçar, de reabilitar. De sorte, essa escrita, nesse tempo, me conduz a tentar compreender novos caminhos que fazem perceber a complexidade da vida, das relações, da educação e do ensino. Farias (2006, p. 22) enfatiza que “Uma polifonia de dizeres sobre o mundo favorece um pensamento complexo que encoraja a ação e reconhece a incerteza. Não há verdade absoluta; as verdades se contrapõem, elas são opostas e complementares”.

As transformações ocorridas na relação social entre Frank Slade e Charlie Simms provocam a desconstrução de muitas crenças enraizadas, isso se dá por conta da valorização de situações diferentes, antes não valorizadas, como a moral, o respeito, as questões mais sensíveis e profundas da vida do ser humano, possibilidades de relações afetivas. Esse discurso nos remete a questões relevantes na educação, na escola, visto que, muitas vezes, vivenciamos uma educação engessada, burocratizada e preocupada com suas regras, leis e organizações. Nesse sentido, para pensar numa educação para o século XXI, Morin (2011) declara que é necessário civilizarmos nossas teorias, a fim de que consigamos desenvolver nova geração de teorias que devem ser abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas e que estejam aptas para se autorreformular. Morin (2011, p. 31) chama atenção sobre

Quantos sofrimentos e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.

Essa cena me emocionou bastante. Quando vi o capitão entrando naquele auditório e a cara de espanto e, ao mesmo tempo, de alívio de Charlie, quase que dizendo: veio me salvar, lembrei-me da escola, de quando nossos estudantes entram no ambiente escolar, recorrentemente, olham para nós, desejando que resolvamos suas situações difíceis. Lembro-me de um fato marcante em minha profissão.

Diante disso, cabe questionar: essas situações vividas no ambiente escolar são capazes de proporcionar possibilidades de mudança? É nessa perspectiva que podemos enxergarmos o amor como possibilidades de reabilitação no ambiente escolar. Assim, podemos compreender o motivo de Morin (2007) defender que onde existe amor, existe ética, a ética possui sua origem no princípio da inclusão. O lidar com pessoas permite nos tornarmos sensíveis não somente a uma pessoa, mas a todos ao nosso redor. Não devemos fechar os olhos ao sofrimento alheio, à inquietação sem buscar suas causas e tentar compreender o que se passa. Segundo Morin (2007, p. 36),

A ética é, para os indivíduos autônomos e responsáveis, a expressão do imperativo da religação. Todo ato ético, vale repetir, é na realidade, um ato de religação, com o outro, com os seus, com a comunidade, com a humanidade e, em última instância, inserção na religação cósmica. Quanto mais somos autônomos, mais devemos assumir a incerteza e a inquietude e mais temos necessidade de religação. Quanto mais tomamos consciência de que estamos perdidos no universo e mergulhados numa aventura desconhecida, mais temos necessidade de nos religarmos com nossos irmãos e irmãs da humanidade.

O homem como ser global, multidimensional, como acredita Morin (2007), deve se entender como alguém curioso, aberto às mudanças, ao envolvimento com o meio, com o outro. Esse aprendizado de ser educador nos permite olhar cada educando como único, pois oportuniza descobertas, construções e transformações diárias. Essa relação propicia transformações cognitivas, afetivas e comportamentais afetando nossas emoções, relações, representações e processos mentais.

É nessa perspectiva que podemos compreender os caminhos apontados nessa escrita para a complexidade e o ensino. Diante desses caminhos, Morin (2007) aponta a necessidade da antropológica, numa composição trinitária indivíduo-sociedade-espécie, em uma perspectiva planetária, global para superação das distâncias nas relações, como uma maneira de assumir o destino humano que indicam vias que possibilitam regenerar o agir do homem de forma individual ou social. “A regeneração ética só acontece em um conjunto de transformações e regenerações humanas, individuais, sociais e históricas” (Morin, 2007, p. 174). Morin (2007) ainda acrescenta declarando a importância de uma ética que necessita de fundamento diante dos diversos caminhos que nos desviaram. Assim, afirma que “A ética tem fontes, raízes, está presente como sentimento do dever, obrigação moral; permanece virtual dentro do princípio de inclusão, fonte subjetiva individual da ética” (Morin, 2007, p. 29). Nesse sentido,

Uma reforma e uma política de civilização devem ser promovidas, o que requer superar a atomização, a compartimentalização dos indivíduos, restaurar as responsabilidades e a solidariedade reduzir a hegemonia do cálculo e do quantitativo em benefício da qualidade de vida, reduzir a predominância do lucro, estimular a

economia plural e solidária, o comércio justo, a ética da qualidade, enfim, promover uma política global da humanidade, cuja finalidade é civilizar a terra (Morin, 2007, p. 170).

Assim, como caminho ético, apontado por Morin (2007), a grande fonte de religação, entre todas as sociedades é o amor. Temos, portanto, a necessidade “da religação antropológica que se manifesta na solidariedade, fraternidade, amizade e amor. O amor é a religação antropológica suprema” (Morin, 2007, p. 36-37). Conforme o autor, “A Antropoética ergue no nível ético a consciência antropológica que reconhece a unidade de tudo o que é o humano na sua diversidade e a diversidade em tudo o que é unidade; daí a missão de salvaguardar por toda a unidade e a diversidade humanas” (Morin, 2007, p. 160). Ele acrescenta que

Mais do que isso, a razão sensível deve integrar nela o amor. O amor é a relação intersubjetiva mais forte e mais bela que se conhece. O amor pela humanidade ultrapassa as relações entre indivíduos, irriga o mundo das ideias, dá substância à ideia de verdade, a qual perde seu significado sem o amor pela verdade; ele é o único complemento possível da liberdade, sem o qual a liberdade se torna destruição. Por meio de uma relação indissolúvel e complexa, o amor deve ser introduzido no princípio da racionalidade. Ele deve ser um componente vital dessa nova racionalidade (Morin, 2020a, p. 105).

Nesse sentido, em relação às lições apresentadas na cena do julgamento disciplinar, cabe a interpretação de que, durante a viagem, o capitão Frank assume a posição de paternidade na vida de Charlie, responsável por conduzi-lo na solução do problema. Isso porque, reiteradamente, são mostrados outros comportamentos alheios à postura ética de Charlie que, diante de toda problemática e mesmo sabendo que poderia perder seu futuro se não delatasse os seus colegas, Charlie se preservou íntegro e isso chamou atenção e trouxe ensinamentos não só para o capitão, mas para toda aquela escola.

A relação de um homem, capitão do exército, maduro, experiente, com um jovem estudante, revela um ensino e aprendizagem mútuos. Diante dessa situação, ainda nos referindo à ética, Morin (2007, p. 58) reafirma que “A moral não complexa obedece a um código binário bem/mal, justo/injusto. A ética complexa aceita que o bem possa conter um mal, o mal um bem, o justo o injusto, o injusto o justo. [...] O dever não é o simples diante de uma realidade complexa, mas também ele é complexo”. Talvez seja por isso que Morin (2007) entende que a ética para si neutraliza dentro de nós a nossa barbárie interior por meio do amor. Assim ele afirma:

O amor e a amizade, sentimentos que nutrem meus fervores místicos e que são nutridos por eles, me conduzem aos limiares do êxtase, às portas do sagrado, aos quais acrescento meu sentimento simultaneamente cada vez mais visceral e religioso de participar da aventura humana (Morin, 2020a, p. 64).

A presença do educador como mediador cria vínculos que contribuem para transformações, ressignificação e estruturação de novos estilos, de novas formas de ver. As atitudes do educador diante do educando são capazes de ajudar ou, até mesmo, prejudicar seu processo de recuperação, de mudança e de transformação. A relação afetiva entre educador e educando deve quebrar as barreiras tradicionais entre os envolvidos no processo. Essa troca amorosa e afetiva pode contribuir na estrutura dos vínculos com vistas ao acolhimento, confiança e aceitação entre educador, educando e objeto de conhecimento. Assim, as ações positivas, atitudes encorajadoras e demonstrações de afeto podem, às vezes, mudar situações adversas. Para Morin (2015a, p. 85),

Neste caso, é necessária ao professor uma virtude específica, virtude essa que as violências e turbulências enfraquecem: a bondade é essa virtude que Confúcio exigia de todos aqueles que dispõem de autoridade. A bondade é ameaçada quando a autoridade do professor é moral, reside na força de sua presença, tem algo de carismático, impõe-se sem nada impor quando suas proposições suscitam atenção e interesse. Acrescente-se a isso o fato de que a consciência da complexidade humana nos convida a não nos fixarmos nos aspectos negativos de um indivíduo, mas a olhar todos os seus aspectos, o que tende a eliminar a maldade.

É pautada no amor e na amizade que deve ser a base da origem do ser humano, por isso, tais sentimentos constituem esse ser. Segundo Morin (2007, p. 22), “[...] existe uma fonte individual da ética, no princípio de inclusão, que inscreve o indivíduo na comunidade (Nós), impulsionando-o à amizade e ao amor, levando-o ao altruísmo e tendo valor de religião”. Nesse sentido, somos afetados diariamente pelas emoções, gestos, palavras, choramos, rimos, sofremos, nos alegramos desde a infância até a velhice. Vivemos emoções e situações que, na maioria das vezes, nos fortalecem propiciando fortalecimentos, desenvolvimento de aptidões como a capacidade de amar e de ser amado. O autor chama a atenção para o fato de que

O bem viver invoca a poesia do viver, que envolve algo além de toda a sabedoria e de toda loucura: o amor e o êxtase. O amor conduz ao êxtase, que conduz ao amor. O êxtase é o momento supremo do viver; nós o conhecemos no gozo do amor; aproximando-se dele por meio do encantamento, do maravilhamento, do deleite diante das obras sublimes da literatura, da poesia, da música e da pintura (Morin, 2020a, p. 80).

Nos estudos sobre a afetividade, entendemos que o outro desempenha papel determinante na constituição do conhecimento e do sujeito e no seu desenvolvimento. Assim, nos baseamos nas teorias que entendem o ser humano em sua multidimensionalidade, superando a visão fragmentada do sujeito. Para Morin (2020a, p. 62), “[...] A afetividade está presente na atividade racional: conectada à razão, ela lhe transmite a sensibilidade, mas, quando

privada de razão, conduz ao delírio e à demência. Essa concepção me permitiu perceber a importância da afetividade no âmago da vida humana e na própria razão”.

Essa relação com o outro favorece as práticas pedagógicas na relação ensino e aprendizagem desenvolvidos pelo educador e educando, visto que são partícipes na convivência, na cooperação num processo sinérgico¹⁷. O referido autor entende que “É como se existisse uma harmonia pré-estabelecida que estimula os indivíduos a aderir uma ética de solidariedade dentro de uma comunidade e leva a sociedade a impor aos indivíduos uma ética de solidariedade” (Morin, 2007, p. 22). Dessa forma, podemos entender que essa relação deve ser baseada no amor, no respeito, no entendimento de si e do outro, no reconhecimento de sujeitos autônomos, que têm preferências, desejos, maturidade cognitiva e ritmos de aprendizagem distintos. Conforme destaca Morin (2015a, p. 55),

Viver é poder expressar sua própria personalidade, realizar suas aspirações, florescer como sujeito. Contudo esse *eu só* o de florescer inserido em um *nós*, em uma comunidade de amor, de amizade, de compreensão. Se algum ensinamento articular é incapaz de transmitir essa mensagem vital, todos os professores, se estiverem conscientes dessa missão comum, podem contribuir com ela. Sem dúvida alguma, o florescimento do eu em um nós requer certas condições familiares, sociais, econômicas e históricas, e sabemos muito bem como é grande o número de pessoas que se empenham apenas em sobreviver e, por isso, raramente experimentam momentos de uma verdadeira vida.

O homem se articula com a natureza e possui uma unidade múltipla. Diante disso, Morin (2007, p. 28) observa que “Doravante a ética só tem a si mesma como fundamento, mas depende da vitalidade do circuito indivíduo/espécie /sociedade, cuja vitalidade depende da vitalidade da ética”. A afetividade faz parte de uma dinâmica profunda, pois envolve sentimentos como o amor, o ciúme e a raiva. Por isso, o ensino e a aprendizagem devem ser permeados de amor e afetividade, o aprender se torna mais interessante, é um recurso de motivação e contribui para o desenvolvimento das emoções que se evidenciam dentro da sala de aula. Morin (2007, p. 36-37) postula que “Alcançamos a religião cósmica pela religião biológica, que nos chega pela religião antropológica, que se manifesta na solidariedade, na fraternidade, na amizade, e no amor, que é a religião antropológica suprema. O amor é a maior expressão superior da ética”. Corroborando esse pensamento, ele ainda afirma que:

¹⁷ Sinergia (in. *Synergy*, fr. *Synergie*; ai. *Synergie*, it. *Sinergia*). Coordenação de diferentes faculdades ou forças, ou então ação combinada de diferentes fatores. Esse termo é frequente na linguagem comum e científica, sendo empregado, p. ex., tanto para indicar a cooperação dos órgãos em um corpo vivo, quanto o fortalecimento recíproco da ação dos medicamentos. Às vezes, mas raramente, foi empregado como sinônimo de simpatia ou de cooperação inteligente (cf. Ribot, *Psychologie des sentiments*, 1896, p. 229; Fouillée, *Morale des idées-forces*, 1908, p. 352) e (Abbagnano, 1998, p. 919). Assim, pode ser definida por um esforço coordenado por um grupo, que tem o mesmo objetivo, a fim de realizar uma tarefa complexa. Uma atitude sinérgica é revelada em razão da necessidade do outro e de cooperação.

O amor, resistência a todas as crueldades do mundo, originou-se da religação do mundo e exalta as virtudes da religação do mundo. Conectar-se ao amor significa conectar-se a religação cósmica. O amor, último avatar da religação, é desta forma e força superiores: “Forte como a morte”, segundo o *Cântico dos cânticos* (Morin, 2007, p. 37, grifos do autor).

Devo sublinhar, como defende Morin, que a construção do conhecimento existe na relação com o outro, na origem de sentimentos como a solidariedade, a empatia, também nos sentimentos de ódio, de aflição. “A afetividade invade todas as manifestações do *sapiens-demens*, as quais também a invadem” (Morin, 2012, p. 122). As relações humanas nem sempre são equilibradas, pois, às vezes, os afetos se sobrepõem à razão, ou o contrário. Nesse sentido, é preciso entender, como afirma Morin, que nós, cidadãos desse novo milênio, deveríamos refletir sobre os próprios problemas e os problemas do nosso tempo, pois, segundo ele, “É preciso que compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (Morin, 2011, p. 55).

Nesse momento, mais uma cena do filme vem à minha memória, que talvez colabore com uma ação importante de proximidade do educador e educando, isto é, quando a história do educando se faz conhecida ao educador. Essa cena mostra Frank, o capitão, numa situação constrangedora, diante de seus familiares e de Charlie, seu acompanhante. Parece saltar ao coração de Charlie uma compaixão em relação ao capitão, à sua vida e aos seus sentimentos.

Figura 6 — Frank Slade visita seu irmão



Fonte: Pereira (2017).

Nesse contexto, a narrativa chama atenção para o fato de que a vida é uma teia mesclada de acontecimentos, de imprevistos e de situações inusitadas. Sendo assim, a linguagem humana não se restringe somente às práticas do dia a dia, mas engloba a interação entre as pessoas e as trocas da aprendizagem que constituirão a afetividade, necessárias à existência. A esse respeito, Morin (2020a, p. 63) afirma que:

Sinto em mim o pertencimento à vida e o pertencimento ao cosmo, de maneira não apenas estética, mas também existencial e ética. Tenho fé no amor, mesmo sabendo que toda fé é uma aposta incerta. Sinto um misticismo profundo nos êxtases não apenas da fusão amorosa como também de uma música sublime, do canto dos pássaros, de um rosto belo, de uma lua cheia.

Diante dessas possibilidades de reabilitações no ambiente escolar, é notório que precisamos pensar qual educação promoveremos para o futuro. Essa pergunta foi feita por Almeida (2005b, p. 39) em *Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender*, no qual indaga “[...] quais são Os saberes necessários à educação do futuro? É necessário abdicar de nossas especialidades, dos conhecimentos já acumulados? Não. O fundamental é abrir as disciplinas, fazer dialogar as competências e as nossas estruturas de pensar”. Além disso, recorre às ideias de Morin que apontam a necessidade de religação e de uma reforma no pensamento:

Para empreender tal exercício, Morin sugere meta-temas capazes de aglutinar a multiplicidade das informações dispersas nos domínios disciplinares. Cosmo, terra, vida, sociedade, homem, culturas adolescentes, história e arte seriam os temas organizadores de uma reforma do ensino.

Ensinar a viver a condição humana articulando o estado prosaico e o poético de nossa existência; assumir a incerteza, a indeterminação e o acaso; exercitar a auto-ética como pressuposto da ética coletiva são alguns dos princípios gerais orientadores de uma nova prática educativa (Almeida, 2005b, p. 39).

Segundo Almeida (2005b), precisamos perceber como temos exercitado nossa missão de educar para a vida. O que temos ensinado e como temos exercido isso. A autora afirma que “Certamente transmitimos, porque assim aprendemos os conteúdos da cultura tecnocientífica, deixando no esquecimento as narrativas literárias e os ensinamentos dos saberes milenares sobre o mundo físico, a sociedade e a condição humana” (Almeida, 2005b, p. 40). Trata-se de entender o que é a educação e para que ela serve, dessa forma, Morin (2021, p. 92) ressalta que “A exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza”. Nessa perspectiva, Almeida (2005b, p. 42) destaca que:

A educação não é um livro, é um processo de reciclagem, de diálogo, de troca entre o ser e o mundo. A ideia de sujeito do conhecimento deve ser reavaliada em favor de outras mais interativas, menos antropocêntricas e mais dialógicas. O que instituiu o ser do conhecimento como um sujeito que se apropria do mundo pelo pensamento foi, sem dúvida, uma racionalidade patológica, denominada por Edgar Morin de racionalização.

Com esse pensamento, segundo Almeida (2005b), o educador deve deixar de ser um mero transmissor de conhecimentos científicos e se tornar um militante da vida, um facilitador

para auxiliar no crescimento, capaz de fazer emergir as aptidões das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, ele entende a importância, quiçá, a necessidade de educar para a complexidade, porque afirma que “Educar para a complexidade é capacitar o cidadão para conviver com a incerteza e tirar bom proveito dela; é fazer da sala de aula um lugar para discutir e experimentar também os valores éticos da responsabilidade com a vida, com a amizade, com a justiça e com a felicidade humana” (Almeida, 2005b, p. 30). Por isso, reafirma que:

Um tal protesto, que pelo recurso da narrativa literária está prenhe da riqueza maior que configura o campo das imagens, bem pode ser deslocado para homens e mulheres que tiveram, e ainda terão, suas vidas e suas liberdades extintas por uma história que, bem sabemos, poderia ter sido outra. Nesse acerto de contas, para empreender uma nova caminhada, haveremos de abdicar da idéia de dominação e de controle tão comuns na sociedade humana. Haveremos também de ter a cautela suficiente para não transformar valores humanos essenciais em meros conteúdos programáticos de disciplinas (Almeida, 2005b, p. 44).

Nesse ínterim, acredito que a escola é um lugar de aprendizado, de referência e de construção de relações. O educador torna-se o responsável por manter viva a emoção, aprendendo a conduzir uma convivência diária saudável. Conforme Maturana (2002, p. 23), “não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção. [...] A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor”.

Nessa perspectiva, retornando ao debate realizado no capítulo um — que é ensinar à condição humana — consideramos a importância de ensinar a viver, a refazer uma escola de cidadania, da conscientização do significado de ser humano, do pertencimento desse mundo, do entendimento de quem somos neste vasto universo, que pertence simultaneamente à natureza e à cultura, que entende a finitude da vida, mas acredita na vida além-morte, que nos indica a consciência do caráter complexo da condição humana. Ensinar à condição humana é desenvolver a possibilidade, em cada sujeito, da cidadania local e planetária. Dessa forma, aparece o amor. Acerca disso, Maturana (2002, p. 85) manifesta sobre o amor:

É por isso que as preocupações éticas nunca vão além do domínio social em que surgem e têm formas diferentes em diferentes culturas. É por isto, também, que argumentos racionais sobre ética só convencem aos convencidos. O convite ético não é racional, mas emocional. É a partir do amor que o outro tem presença. Não diga como o Papa “O amor é mais forte”. Digo que a biologia é mais forte. O amor não é uma coisa especial, é cotidiano, e vocês notarão que em todas as situações extremas, as pessoas se encontram num nível básico humano onde a solidariedade está presente e nem sequer é preciso recomendá-la, ela aparece sozinha. Por quê? Porque o amor nos pertence como característica biológica que constitui o humano.

A escola deve ser um lugar de formação, de conhecimento, do sujeito cognoscente que constrói seu próprio conhecimento, apoiado na mediação do seu educador, de seus colegas e de

outros participantes do processo de construção dos saberes e na aceitação do outro. Sobre a ética, Maturana (2002, p. 84) assevera que

A preocupação ética se constitui na preocupação com o outro, dá-se no espaço emocional e tem a ver com sua aceitação, qualquer que seja o domínio no qual esta se dê. Por isto a preocupação ética nunca vai além do domínio de aceitação do outro em que ela se dá. Ao mesmo tempo, dependendo de aceitarmos ou não o outro como um legítimo outro na convivência, seremos ou não responsáveis frente a nossas interações com ele ou ela, e nos importarão ou não as consequências que nossas ações tenham sobre ele ou ela.

Essa é uma preocupação da obra de Maturana (2002), a aceitação de si mesmo e do outro. Segundo Maturana (2002, p. 72-73), “A preocupação ética, como preocupação com as consequências que nossas ações têm sobre o outro, é um fenômeno que tem a ver com aceitação do outro e pertence ao domínio do amor. Por isso a preocupação ética nunca ultrapassa o domínio social no qual ela surge”. Diante disso, continua afirmando:

É devido ao caráter social das preocupações éticas, dependente do amor e não da razão, que uma determinada comunidade política pode fazer apreciações éticas que não são válidas para outra. O espaço social que define uma ideologia política não é igual ao de outra, porque cada ideologia política define um tipo de humanidade. Quero insistir que é preciso entendermos isso, porque na medida em que a fenomenologia do amor está no fundamento biológico do humano, ela estará presente de qualquer maneira. Creio que não há um bom entendimento do fenômeno de convivência e da história dos fenômenos políticos se não entendemos a natureza do social e do ético no âmbito de sua fundação emocional (Maturana, 2002, p. 74).

Conforme destaca Maturana (2002), as emoções conseguem definir o rumo do nosso fazer e o fluxo do nosso viver e ainda acrescenta que as nossas decisões racionais são antes de tudo decisões emocionais. Nesse contexto, é preciso superar a visão dualista que opera no pensamento ocidental, também discutida por Maturana (2002), sobre a relação razão e emoção, objetividade e subjetividade.

Morin (2020a, p. 105) complementa que “não há razão sem paixão, não há paixão sem razão” como nossa razão deve ser sempre sensível a tudo o que afeta os seres humanos. Por sua via, Maturana (2002) continua defendendo que o mundo emerge do sistema cognitivo, que nele existe o observador/conhecedor, assim, para ele, a emoção é fator determinante das relações sociais, ou seja, emoção é amor. Nesse sentido, afirma ainda que:

O central na convivência humana é o amor, as ações que constituem o outro como legítimo outro na realização do ser social que tanto vive na aceitação e respeito por si mesmo quanto na aceitação e respeito pelo outro. A biologia do amor se encarrega de que isso ocorra como um processo normal se se vive nela (Maturana, 2002, p. 32).

Para corroborar ainda mais com esse pensamento, Maturana (2002, p. 32) declara que

É difícil educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, que leva à aceitação e ao respeito pelo outro, assim como à seriedade no fazer? Não, só que isto requer que o professor ou a professora saiba como interagir com os meninos e meninas num processo que não os negue ou castigue, seja pela forma como eles aparecem na relação, seja porque não aparecem como as exigências culturais dizem que deve ser. Esse professor ou professora pode fazê-lo porque, eles também, respeitam a si mesmo e ao outro.

Essa relação com o outro favorece as práticas pedagógicas, sobretudo na relação ensino e aprendizagem, desenvolvidas pelo educador e educando, já que são partícipes na convivência e na cooperação. Entender que essa relação pode ser baseada no amor, no respeito, no entendimento do outro, no reconhecimento de sujeitos autônomos, que têm preferências, desejos, maturidade cognitiva e ritmos de aprendizagem distintos, pode nos ajudar no processo ensino e aprendizagem e na construção do conhecimento. Para corroborar esse pensamento Maturana (2002, p. 29) ressalta que

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. [...] Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educado no educar.

A confiança desenvolvida em sala de aula, o favorecimento mútuo e a mobilização das ações estabelecidas em razão de um trabalho recíproco, podem auxiliar de forma satisfatória na construção de conhecimento dos educandos e possibilitar uma troca de aprendizagens entre educador/educando e educando/educador. Diante desse pressuposto, vale lembrar outra questão pertinente a ser abordada aqui, a saber, a necessidade de evitar a competição em sala de aula, tal como de não estimular ou reforçar situações que a estimulem ou provoquem punições. Maturana e Varela (1995, p. 20),

A evolução dos seres vivos não se dá através da competição e sim da preservação de um determinado modo de vida. No qual o linguajar pode surgir como uma variação circunstancial à sua realização cotidiana, que não requer nada especial. Tal modo de vida se deu nas coordenações de conduta de compartilhar alimentos passando-os uns aos outros nos espaços de interações recorrentes da sensualidade personalizada, que trazem consigo o encontro sexual frontal e a participação dos machos na criação dos filhos, presentes em nossos antepassados há 3,5 milhões de anos.

Sobre essa relação, vale lançar mão de sementes importantes que salientam que as questões da vida em sociedade e das relações com outro devem fazer parte da organização curricular dos educandos. Na relação professor e aluno, ensino e aprendizagem, o amor e a afetividade podem ser uma das formas de reabilitação no ambiente escolar. Nada pode ser mais

desafiador que as inúmeras situações vividas na escola, as quais nos remetem as nossas limitações, daí a necessidade de envolver, nesse processo formativo, o amor e a afetividade, como um dos elementos fundamentais para a prática dessa convivência. Em relação a isso, Maturana (2002, p. 85) salienta:

Repito, a preocupação com o outro não ultrapassa o espaço de aceitação do outro em que surge, ou seja, não vai além do amor. A ética, como o domínio de nossa preocupação com as consequências que nossas ações têm na vida de outros seres humanos, pertence ao domínio de aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, ou seja, ao domínio do amor.

É por isto que as preocupações éticas nunca vão além do domínio social em que surgem e têm formas diferentes em diferentes culturas. É por isto, também, que argumentos racionais sobre ética só convencem aos convencidos. O convite ético não é racional, mas emocional. É a partir do amor que o outro tem presença.

Diante dessa compreensão, entendemos a importância de uma relação de aceitação e de reciprocidade. Nesse contexto, nas relações entre os sujeitos envolvidos nesse processo de ensinar e aprender — educador/educando, educando/educando — é necessário desenvolver diariamente um dos componentes essenciais que é o exercício do diálogo, o respeito pelo outro e o saber escutar. Nesse sentido, Maturana (2001, p. 129) enfatiza:

Eu afirmo que nossa maneira de saber, na vida cotidiana, se duas ou mais pessoas estão ou não interagindo na linguagem revela o que fazemos quando estamos linguajando, qualquer que seja nosso domínio de operações. Em outras palavras, afirmo que a linguagem acontece quando duas ou mais pessoas em interações recorrentes operam através de suas interações numa rede de coordenações cruzadas, recursivas, consensuais de coordenações consensuais de ações, e que tudo o que nós seres humanos fazemos, fazemos em nossa operação em tal rede como diferentes maneiras de nela funcionar. Ou seja, afirmo que nós, os seres humanos, existimos como tais na linguagem, e tudo o que fazemos como seres humanos fazemos como diferentes maneiras de funcionar na linguagem.

Dessa forma, as ações experienciadas em sala de aula devem se constituir como oportunidades de questionamentos, reflexões e ensinamentos, visto que esse espaço é entendido como social, essencialmente educativo, cuja função principal é a mediação do conhecimento. Em vista disso, ele possibilita ao educando acesso, construção e reconstrução do saber. Entretanto, os problemas da escola vão além destas questões abordadas aqui. Conforme Maturana (2002, p. 33),

Prega-se o amor, mas ninguém sabe em que ele consiste porque não se veem as ações que o constituem, e se olha para ele como a expressão de um sentir. Ensina-se a desejar a justiça, mas os adultos vivemos na falsidade. A tragédia dos adolescentes é que começam a viver um mundo que nega os valores que lhes foram ensinados. O amor não é um sentimento, é um domínio de ações nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência. A justiça não é um valor transcendente ou um sentimento de legitimidade: é um domínio de ações no qual não se usa a mentira para justificar as próprias ações ou as do outro.

Nesse processo de reabilitação, observo que todos os dias há um recomeço, uma nova história, páginas novas são abertas para serem escritas ou reescritas. É nesse processo de reabilitação que renasce a esperança, o sol brilha e o dia surge novo, disposto a nos dar uma nova chance. Rever nossas atitudes, de refazer ou, até mesmo, começar tudo do início.

Vejo, ao entrar na escola, caminhar por ela e voltar para casa, que a cada dia nos reabilitamos. Um dia não queremos mais voltar, mas no outro, em meio a tantos problemas, sorrimos, brincamos e nos divertimos diante de tudo. Acredito que essa crença de dias melhores deve prosseguir incessantemente à docência.

O que quero dizer nesse momento é que, diante das cegueiras e limitações que vivenciamos no ambiente escolar, o amor e a afetividade nos inserem na história do outro, nos faz pertencentes a um envolvimento amoroso, interligado, religado, no mais alto nível da complexidade humana, mais profundo e abrangente, nos reabilitando nesse processo formativo. Dessa forma, o que continuo dizendo é que o amor e a afetividade, talvez, sejam possibilidades de reabilitação no ensino. Como defende Maturana (2002, p. 25),

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro ou de algo como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto.

Nesse sentido, o amor, na ótica de Maturana (2002), não separa o homem da natureza, nos envolve num espaço aprendente ecologizado, que evidencia a harmonia, que não destrói, mas que integra, que une, que contribui para a cooperação, conservação, transformação em comunhão plena, nos fazendo pertencentes a essa história amorosa. Também é preciso entender que o meio pode ser a natureza como, também, pode ser o outro. Assim, nas relações sociais a aceitação do outro deve ser uma aceitação mútua e legítima na convivência, visto que,

No emocional, somos mamíferos. Os mamíferos são animais em que o emocional é, em boa parte, consensual, e nos quais o amor em particular desempenha um papel importante. Mas o amor, como emoção que constitui o operar em aceitação mútua e funda o social como sistema de convivência, ocorre também com os chamados insetos sociais. Se vocês observarem um formigueiro, por exemplo, notarão que as formigas que o constituem não se atacam mutuamente (Maturana, 2005, p. 25-26).

As nossas relações com o conhecimento são estabelecidas em função das interações coerentes entre pessoas, circunstâncias, situações e objetos. De acordo com Maturana (2002), cognição e vida não estão separadas, já que o conhecimento acontece no cotidiano da vida, no viver/conviver. Para ele, a aprendizagem é um processo que acontece no viver/conviver e que

depende tanto das estruturas internas dos sujeitos como de suas relações com o meio. Dessa forma, o autor afirma:

Desabam aqui também as fronteiras entre os saberes e as disciplinas, e se desnaturalizam certas pressuposições como ao dizer que nem todas as relações ou interações entre seres humanos são sociais como tais, interações baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito não podem ser ditas sociais, pois negam a nossa condição biológica básica de seres dependentes do amor, isto é, negam o outro como legítimo outro na convivência e fazem adoecer. Instituições e práticas baseadas no argumento da racionalidade e da obrigação são, portanto, antissociais e têm de ser repensadas (Maturana, 2002, p. 8).

Nesse ínterim, atuar na formação moral dos educandos, socializar o conhecimento, promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos como cidadãos, indicando meios para a preparação e realização de seus objetivos vividos a cada dia, deve ser prioridade nas instituições escolares. Nesse lugar, não deveria haver segregação, mas um ambiente propício ao exercício do respeito e da cidadania, da manutenção de projetos e programas responsáveis pela inclusão, pelo respeito às diferenças, às disparidades. Tal perspectiva deve se dá por meio do compartilhamento de experiências, independente de raça, credo, gênero, classes sociais, entre outros.

As atitudes de cooperação, compreensão, simpatia e amizade são as responsáveis por promoverem, com frequência, o que Maturana e Varela (1995) chamaram de adesividade biológica, ou seja, é definida como o processo de união dos elementos do mesmo grupo ou espécie, o que envolve o prazer, a necessidade de se estar junto e, diretamente, o amor em todas e quaisquer de suas formas. Para Maturana (2001, p. 47),

[...] a palavra amor, digo eu, faz referência à emoção fundamental que constitui o social. Em outras palavras, estou dizendo: o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social. As relações de trabalho não são sociais. As relações de autoridade não são relações 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. Isto é o que eu digo.

Diante disso, vale afirmar que é o amor o responsável pelos vínculos afetivos, pela socialização dos seres humanos, pela compreensão do mundo pela ótica da solidariedade, da ajuda, da cooperação com o outro, com a natureza e com as outras espécies.

Nesse sentido, as emoções são as responsáveis pelas nossas relações com as pessoas e com os objetos, assim, são criados vínculos afetivos. Na minha relação com a educação, tenho percebido que os vínculos desenvolvidas na escola, especialmente em sala de aula, sobretudo entre educador e educando, podem auxiliar de forma positiva ou negativa a aprendizagem, ou

seja, o amor e a afetividade podem ser uma forma de reabilitar nossas condições no ambiente escolar. A dimensão afetiva, na prática pedagógica, está ligada ao planejamento, à maneira de conduzir minhas ações em sala de aula, por meio de decisões pedagógicas para o desenvolvimento de suas práticas em sala e no âmbito escolar. Assim,

O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências. O amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano. Mais do que isto, o amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano no humano, que frequentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções (Maturana, 2002, p. 67).

Em seus estudos, Maturana (2002, p. 67, grifos do autor) explica o emprego da palavra amor, ao declarar: “Uso a palavra *amor* porque é a palavra que usamos na vida cotidiana para nos referirmos à aceitação do outro ou de algo como um legítimo outro na convivência”. Para tanto, recorre a um exemplo comum para explicar melhor esse entendimento. O autor confirma esse pensamento ao evidenciar que

Alguém diz a um amigo que está limpando seu carro: “— Ei, você ama muito o seu carro? — Sim, claro, responde ele, ele é novo, eu cuido dele. Eu gosto dele.” A uma outra pessoa que deixa o gato subir na sua cama podemos dizer: “— Ei, parece que você ama seu gato! — Sim, ele responde, eu o amo.” Ou, quando alguém nos permite ser o que somos, sem exigências, dizemos “O fulano é um amor”, ou “O fulano me ama”. Ao mesmo tempo, quando alguém nos nega fazendo-nos exigências, dizemos “Você não me ama” (Maturana, 2002, p. 67, grifos do autor).

Além disso, Maturana (2002) compreende que o amor constitui um espaço de recorrentes interações, de modo que ele abre espaço para a convivência. Assim, ele afirma que “O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências” (Maturana, 2002, p. 67). Dessa forma, continua corroborando essa afirmação:

O amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano. Mais do que isto, o amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano no humano, que frequentemente o negamos culturalmente criando limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções. Assim, por exemplo, toda a dinâmica de criar consciência de guerra, como ocorre quando há uma luta com outro, consiste na negação do amor que dá lugar à indiferença, e, logo, no cultivo da rejeição e do ódio que negam o outro e permitem sua destruição ou levam a ela. Se não se faz isto, a biologia do amor desfaz o inimigo (Maturana, 2002, p. 67).

Maturana (2002) leva em consideração nos seus escritos que a aceitação do outro é importante para que esse outro não se torne invisível. Talvez essa seja uma maneira de pensar numa educação para o futuro, que se importe verdadeiramente com o outro. Ele ainda acredita

que a preocupação ética nunca deve ultrapassar a comunidade de aceitação mútua. Desse modo, declara:

Por isso, se de fato queremos viver uma democracia que se estenda por todo o país, temos que fazer dele uma unidade com um fundamento ético-moral comum, no qual todos sejamos legítimos. Temos que fazer do país uma unidade com um propósito comum, que efetivamente o defina como unidade, e dentro da qual todos os chilenos sejamos emocionalmente aceitos como membros (Maturana, 2002, p. 94).

Nessa perspectiva que Maturana (2002) compreende como devemos viver e conviver nessa sociedade que temos, segundo ele, são os nossos atos que nos revelam e, por isso, vão demonstrar as nossas vontades e desejos. Ele ainda salienta que se quisermos viver numa sociedade democrática, nossos atos cotidianos irão constituí-la. Acrescenta a esse pensamento que “Se não o fizermos assim, a defesa de nossas ideologias, de nossas posições filosóficas ou religiosas nos cegará e nos levará inevitavelmente a condutas que validam o autoritarismo e a ditadura. O mundo em que vivemos é sempre e a todo momento responsabilidade nossa” (Maturana, 2002, p. 97). Complementa dizendo:

Nós queremos participar na tarefa cotidiana de fazer do Chile uma sociedade democrática e recuperar assim a liberdade social. Em outras palavras, queremos participar no projeto comum de fazer do Chile uma sociedade na qual o abuso e a pobreza sejam erros de convivência que se tem que reconhecer e corrigir, e que podem ser reconhecidos e corrigidos sem a perda da liberdade social (Maturana, 2002, p. 98).

Nesse pensamento que Maturana (2002) ancora a sua busca por uma sociedade democrática, revelando que não são mediante as lutas pelo poder e nem pela busca da hegemonia ideológica que a democracia acontece, mas pela cooperação que continuamente cria uma comunidade onde os governantes aceitem as críticas e, se necessário, a sua troca quando suas condutas forem divergentes do projeto democrático que os elegeu. Assim, continua afirmando:

Daí nossa responsabilidade como chilenos: a história social do Chile a fazemos nós, os chilenos. Este é um convite para que nos unamos, antes de mais nada, no projeto comum de fazer do Chile uma sociedade na qual as diferentes perspectivas políticas sejam somente diferentes modos de ver na cooperação pela criação cotidiana de uma sociedade capaz de corrigir o abuso e a pobreza (Maturana, 2002, p. 98).

Segundo Maturana (2002), tal pensamento é um convite cujo intuito é o de que o objetivo comum a todos seja o guia para a convivência em sociedade. Ele diz “— não a suspeição, o medo ou as ambições autoritárias de ninguém” (Maturana, 2002, p. 98). Nesse ínterim, o referido autor continua em suas reflexões, diante de toda a problemática da sociedade, a convidar todas as pessoas a exercerem o respeito mútuo, a confiança, a conversação e,

especialmente, a cooperação pela causa democrática, para além das opções ideológicas e/ou políticas.

Maturana (2002) estende-nos esse convite para que possamos participar da transformação de nossa sociedade mediante a participação. Assim, nos diz: “Convidamos a nos comprometer com que nenhum de nós irá procurar apropriar-se da verdade política na instalação de uma ditadura ideológica, econômica ou religiosa” (Maturana, 2002, p. 98).

4 EPÍLOGO

“[...] A nossa tarefa é a de envolvermos-nos tão profundo, dolorosa e apaixonadamente com esta Terra provisória e precária, que a sua essência renasça invisivelmente em nós. Nós somos as abelhas do invisível. Nós recolhemos incessantemente o mel do visível para acumulá-lo na grande colmeia de ouro do Invisível. Rilke, de uma carta de 1925”.

Arpino (2001, p. 16).

Optei por iniciar esse epílogo com uma passagem do livro *A Escuridão e o Mel* por remeter o sujeito a um envolvimento amoroso com esta Terra, com este mundo, com o outro, com as pessoas, afetando-as de forma positiva ou negativa. Isso porque tal perspectiva propõe o caráter ativo e histórico do sujeito numa dinâmica relacional que se dá entre ele e o meio em que vive.

Essa escrita abriu possibilidades de reflexões sobre o ensino em razão de correlações feitas com o filme *Perfume de Mulher*. Nesse sentido, entendo que a escola deve ser um lugar de trocas, de conexões, de envolvimento, de influências, de descobertas e, também, de situações desafiadoras, às vezes, tristes; outras vezes, alegres e conflituosas.

A relação que acontece com o ensino e a aprendizagem deve voltar-se para uma visão mais ampliada, total, mais aberta. Portanto, a sala de aula precisa ser espaço de autoformação, de humanização, da construção de um processo de aprendizagem pautado em valores como solidariedade, cooperação, empatia, acolhimento e reconhecimento do outro, para que o amor e a afetividade, em suas diferentes manifestações, possam ser usados em favor desse processo.

Durante essa escrita, permaneceu a certeza de que esse tecido me trouxe mais autoconhecimento, por entender os desafios diários da vida no trabalho e nas relações com o outro. Nesse sentido, é também uma forma de causar mudanças significativas e aprendermos que dentro do processo de ensino e aprendizagem existem trocas de posições e que elas podem ser constantes.

Diante disso, me aproprio do que disse Morin (2015a) sobre a educação de nós educadores, no livro *Ensinar a Viver*, para quem “A dificuldade reside em educar os

educadores, que constitui o grande problema, como já colocava Marx em uma de suas famosas teses sobre Feuerbach: “Quem educará os educadores?” Existe uma resposta: que eles se autoeduquem com auxílio dos educandos (Morin, 2015a, p. 120).

Durante toda essa escrita, algo muito importante aconteceu nos estudos, nas reflexões e nas vivências no ambiente escolar, o que revelou coisas nunca antes discutidas, ou que, se em algum momento foram discutidas, estiveram abafadas. O cotidiano escolar tem nos consumido, nos tirado, muitas vezes, a esperança de mudança, de sucesso, de realização. Contudo, o que me conforta é saber que durante todo esse tempo o objetivo desse trabalho foi alcançado, ou seja, por mais que eu não consiga mudar a educação, as pessoas, a sociedade, o mundo, uma coisa é certa, essa pesquisa me mudou.

Hoje sei quem sou nesse universo, como penso o ensino, como vejo o dia a dia na escola e como gostaria de vê-lo. Reflito sobre minhas atitudes frente às adversidades, meu amadurecimento e, algumas vezes, minha ingenuidade, ou cegueira, no desenrolar da resolução de problemas. Consigo, também, perceber a necessidade do outro na minha formação como professora e educadora. Como o outro, os colegas, os alunos e pais conseguem influenciar e ensinar em face de nossa convivência e do desempenho dos nossos papéis na comunidade escolar que estamos inseridos, consequentemente, nessa sociedade que vivemos.

A pergunta “quem educará os educadores?” me faz refletir sobre como, nós professores nos sentimos tão superiores, mais inteligentes que outros, mais sabidos e, de repente, nos vemos aprendendo com aqueles que supostamente sabem menos que nós. Creio que nem todos pensam assim, acredito que muitos pensam que o ensino parte somente deles, mas diante de muitas discussões apresentadas nesse texto, eu quero deixar claro que hoje, mais que antes, acredito num ensino de colaboração, de responsabilidade, de compromisso social, de execução de papéis, de retomadas, de idas e vindas.

Percebo nessa caminhada o ensino de forma recursiva, na possibilidade de pensar de forma diferente, pois, para mim, o autoconhecimento me fez conhecer, reconhecer as muitas impossibilidades que me cercam no meu dia a dia docente, capaz de me cegar, de enganar a mim mesma, na esperança de salvaguardar a educação que tanto desejava. Conhecer a mim mesma foi necessário, importante e valioso por me fazer refletir e maturar minhas ações e pretensões com o ensino.

Ao longo de minha vida, o dia a dia da escola tem obscurecido minha mente e minhas percepções diante das grandes impossibilidades de mudança. Assim, rememoro muitas coisas que enfrentei nas escolas e enfrento até hoje. Lembro-me que quando iniciei no magistério, comecei a trabalhar numa escola pequena e eu não sabia nada de sala de aula, me via como

Charlie, que sabia pouco sobre a vida, sobre as pessoas. Eu fui aprendendo aos poucos com a diretora da escola, muito experiente, mas que mantinha relações bem difíceis naquele lugar. Entretanto, tenho boas referências daquele trabalho realizado e este tem me acompanhado até hoje.

Relembro de um fato bem marcante na minha caminhada. Uma adolescente, todos os dias, sinalizava que queria falar comigo e eu não tinha tempo. Até que um dia consegui ouvi-la e fiquei muito chocada com a situação. Comunicamos o fato aos órgãos competentes, tomaram as providências que, naquele momento, eram supostamente o melhor a se fazer. A princípio, achei que tivesse cumprido com minha função de coordenadora pedagógica, mas o fim daquela história não foi bom, pelo contrário, foi triste. Tornei-me incrédula diante de situações de abuso, de abandono, de agressão, pois não sei mais como ajudar a resolver. Também posso pensar que esse insucesso tenha acontecido com esse fato e que talvez muitas outras crianças e adolescentes pudesse ter um destino mais feliz.

Nesse instante, volto ao passado novamente e trago à memória as reminiscências do início de minha caminhada como professora. Durante esse tempo, reproduzia timidamente ações vividas como aluna e expressava em sala de aula a rigidez, a aspereza e o autoritarismo, resquícios de uma educação tradicional, a qual fui submetida. Nem compreendia esse processo e suas consequências, somente reproduzia. Contudo, o tempo, as experiências e as vivências têm me feito entender, compreender, aprender, sentir, questionar e mudar minha forma de ver e conduzir uma sala de aula.

A necessidade de uma educação para o século XXI leva-nos a crer na importância da promoção de saberes que apontem para o rompimento da fragmentação do conhecimento, no sentido de oportunizar ao ser humano o encontro consigo mesmo, com o outro, com a natureza a fim de compreender-se nesse mundo, nessa sociedade, nessa era planetária.

Nesse ínterim, em sua obra *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Morin (2011) aponta saberes importantes para a construção de uma educação transformadora, centrada no pensamento complexo, na condição humana, na capacidade de religação e de transformação das mentes.

Morin (2011) apresenta nesse livro sete saberes fundamentais que a educação do futuro precisa tratar em toda sociedade. Em busca de uma educação que viabilize práticas pedagógicas embasadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social, esses saberes serão responsáveis por auxiliar na formação das futuras gerações. Além disso, Morin (2021, p. 20), em seu livro *A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma reformar o pensamento*, no tópico *O desafio dos desafios*, defende que “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma

do pensamento deve levar à reforma do ensino. Essa não é uma tarefa fácil, porque, conforme pontua o referido autor, “A exigida reforma do pensamento vai gerar um pensamento do contexto e do complexo. Vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza (Morin, 2021, p. 92).

Nesse sentido, posso dizer que a força que me cerca hoje e que me faz mudar diariamente, encontrei nas páginas desse texto, dessa escrita perturbadora, conflitante e amorosa, que se desdobra nessas palavras muito relevantes para mim. Tal experiência tornou-se fundamental para a construção de um ensino e aprendizagem pautados na complexidade do homem, na relação afetiva com outro, no respeito, na ética, nas limitações, nas cegueiras e na grandes possibilidades de reabilitação diária.

É desse modo que compreendo minha docência, meu desempenho profissional, meus pensamentos, minhas vontades, meus desejos como pessoa, perante uma nova formação, que para mim, foi bastante peculiar. Quando escrevia esse epílogo me lembrei de muitas frases que escrevi para esse texto e que hoje não poderia mais fazer parte desta escrita. Muito interessante! Essa escrita foi feita entre caminhos e descaminhos, entre idas e vindas. É assim que escrevemos nossos textos, nossa empiria está em cada linha escrita. O texto é meu caminho!

Assim, para todos que terão acesso a essa escrita, desejo que algo de muito especial aconteça, que sua forma de enxergar o ensino, a escola, a educação, o dia a dia seja despertado e que você consiga contribuir de forma significativa com a sociedade que vive. Também espero que a educação seja capaz de favorecer o diálogo, a integração, a ligação e a religação dos conhecimentos, a capacidade de resolver problemas, os dilemas da vida, de incluir e tornar mais facilitada a vida das pessoas.

Desejo que os sujeitos participantes do processo de educação consigam se enxergar nesse processo como partícipes dele, com grandes capacidades de aprender e que estejam aptos a subsidiarem a aprendizagem do outro, garantindo o exercício e a evolução do papel de cada um existente nesse ambiente escolar que inclui a escola e a sala de aula.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. - 21 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998. Título original: Dizionario di filosofia.

ABRANTES, Ana Cristina. **Discurso, cinema e educação**: metáforas visuais em Abril Despedaçado. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2017.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Educação como aprendizagem da vida**. Educar, Curitiba, n.32. Editora UFPR, 2008. p. 43-55.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. Educar para a Complexidade: O que ensinar, o que aprender. **APRENDER** – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano III, n. 5-Vitória da Conquista, p. 15-29. 2005a.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Educar para a Complexidade**: O que ensinar, o que aprender. Transdisciplinaridade e complexidade: uma nova visão para a educação no século XXI. Ana Lúcia Sarmiento Henrique. Natal: Editora do CEFET-RN, 2005b. p. 26-46.

ARPINO, Giovanni. **A Escuridão e o Mel**: romance. Apresentação de Silvia La Regina; tradução de Lavínia Aguilar; ilustrações de Luis Paulo Baravelli. São Paulo: Berlendis & Vertecchia Editores, 2001.

FAN, Ritter. **Crítica: Perfume de Mulher**. [S. l.]: Planocritico.com, 2019. Disponível em: <https://www.planocritico.com/critica-perfume-de-mulher/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FARIAS, Carlos Aldemir. **Alfabetos da Alma**: histórias da tradição na escola. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FERNANDES, Márcia. **Dia de Ação de Graças**: origem, história e curiosidades. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/dia-de-acao-de-gracas/>. Acesso em: 22 mai. 2023.

FERNANDES, Pyerre Ramos. **Um Testamento de Andrew Martin**: para reinventar o ensino das ciências. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022.

FICHEIRO: SCENT of a Woman.jpg. [S. l.]: Wikipédia, a enciclopédia livre, 2018. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Scent_of_a_Woman.jpg. Acesso em: 22 jan. 2024.

GRANDES Frases de Frank Slade, no filme Perfume de Mulher. [S. l.]: Hqscomcafe.com.br, 2020. Disponível em: <https://hqscomcafe.com.br/2020/09/02/frases-de-frank-slade/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

HAN, Byung-Chul. **O Aroma do Tempo**. Um ensaio filosófico sobre a arte da demora. Tradução de Miguel Serras Pereira. Relógio D Água Editores, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KALAOUN, Fer. **Ganhador do Oscar e um dos mais belos filmes da história do cinema está na Netflix**. [S. l.]: Revistabula.com, 2023. Disponível em:

<https://www.revistabula.com/58970-ganhador-do-oscar-e-um-dos-mais-belos-filmes-da-historia-do-cinema-esta-na-netflix/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MAIA, Bibiana. **Desmotivados com a carreira, professores abandonam a sala de aula**: De 2012 a 2022, 14.105 profissionais desistiram da rede estadual do Rio de Janeiro. [S. l.]: Página virtual Iclnoticias, 2023. Projeto Colabora. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/desmotivados-com-a-carreira-professores-abandonam-a-sala-de-aula/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MARQUES, Ana. **Instagram**: o que é, história e como funciona a rede social. [S. l.]: Tecnoblog.net, 2023. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/instagram-o-que-e-historia-e-como-funciona-a-rede-social/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Organização e Tradução Cristina Magro – Victor Paredes. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Reimpressão. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto. **O que é ver?** What is it too see? In Arch. Biol. Med. Tradução Nelson Vaz e Cristina Magro. Exp. 16:255-269, 1983.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. Campinas: Editorial, Psy, 1995.

MORIN, Edgar. **A aventura de O Método e Para uma racionalidade aberta**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020a.

MORIN, Edgar. **A cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma/Repensar o pensamento. 26ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via as lições do coronavírus**. Colaboração: Sabah Abouessalam. Tradução: Ivone C. Benedetti. 1ª edição. Bertrand Brasil, 2020b.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Método 5**: A humanidade da humanidade: a identidade humana. Ed. Sulina, Porto Alegre, 2012.

MORIN, Edgar. **O Cinema ou o homem imaginário**. Ensaio de Antropologia. Moraes Editores, 2010.

MORIN, Edgar. **O Método 6**: Ética. Tradução Juremir Machado da Silva. 3ª ed. – Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **O Paradigma Perdido: a natureza humana**. 5.ed. Mens Martins: Europa – América, 1991.

MORIN, Edgar. **Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio; Roger, MOTTA; Raúl DOMINGO. **Educar Na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica da tradução: Edgar de Assis Carvalho. CORTEZ EDITORA, São Paulo, 2003.

PEREIRA, Gustavo. **Perfume de Mulher (1992)**. [S. l.]: <https://www.planoaberto.com.br/>, 2017. Disponível em: <https://www.planoaberto.com.br/perfume-de-mulher/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

PERFUME de mulher. Direção de Dino Risi e Ruggero Macarri. Título original: Scent of a woman. Remake do filme Profumo Di Donna, baseado no livro A Escuridão e o Mel de Giovanni Arpino. Estados Unidos da América, 1992.

ROUSSEAU, Jean. **Emílio ou da educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Guacyra Costa. **Pedagogia das borboletas: uma possibilidade para reformar o pensamento docente**. Dissertação (mestrado). 2018. Orientador (a): Dr. Renato Pereira de Figueiredo. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

UNIVERSIDADE de Princeton. [S. l.]: Wikipédia, a enciclopédia livre, 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_de_Princeton. Acesso em: 20 jan. 2024.

VOLPATO, Bruno. **Tudo sobre WhatsApp: fique por dentro do aplicativo mais usado pelos brasileiros**. [S. l.]: Resultadosdigitais.com, 2023. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/whatsapp/>. Acesso em: 20 jan. 2024.