

A INCERTEZA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: SOBRE OUTRAS RACIONALIDADES NO CONTEXTO INCLUSIVO

Lilian Pereira Menenguci*

RESUMO

Este artigo, recorte da tese de doutorado em educação, intitulada, “do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade”, (UFES), explora a contribuição do pensamento complexo para a formação docente. Aposta nessa proposição teórica e metodológica como capaz de anunciar práticas pedagógicas inclusivas. Assume como interlocutores Gregory Bateson e Edgar Morin, respectivamente. Destaca a origem do pensamento sistêmico, de segunda ordem, do antropólogo inglês Gregory Bateson, tangenciando-o com o pensamento complexo do sociólogo francês Edgar Morin. Relaciona os elementos dessas teorizações com a educação, a escola, o professor, o aluno e o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva inclusiva. Aposta nos conceitos de complexidade, intersubjetividade e instabilidade, prerrogativas para lidar com as (in)certezas docentes na contemporaneidade. Intenta outros campos dialógicos a partir da transdisciplinaridade. Conclui que essa é uma importante possibilidade capaz de admitir que a incerteza se constitui elemento fundante de outras lógicas e racionalidades na construção de um saber que, religado, se propõe às novas feitura sobre os saberes e novos saberes sobre as feitura.

Palavras-chave: Incerteza. Formação Docente. Complexidade Sistêmica.

1 INTRODUÇÃO

Desde que a educação e a escolarização de alunos e alunas com deficiência fora anunciada como tarefa da escola comum, e não das instituições especializadas, as incertezas, especialmente, por parte dos professores e professoras, sobre como

* Doutora em Educação (UFES), Mestre em Educação (UFES), Especialista em Acessibilidade Cultural (UFRJ), Professora do Curso de Pedagogia da Rede Doctum (Unidade Serra) e Assessora Técnica na Secretaria de Cultura de Vitória. E-mail: lilianmenenguci@hotmail.com

enfrentar esse desafio e assumir a tarefa, se avolumaram. Contudo, ao invés de tê-las como elementos paralisantes, de estagnação, diante do suposto “não saber fazer”, elas, as incertezas, precisam ser consideradas como ferramentas importantes para o processo de formação e de atuação docentes.

O texto, que resulta de um recorte da tese de doutoramento em educação, sob o título “do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade”, (UFES), explora a contribuição do pensamento complexo para a formação docente, tanto inicial quanto continuada, e aposta na incerteza como uma espécie de mola propulsora para a construção de outros saberes e fazeres que se perspectivam inclusivos. Para isso, se sustenta em interlocutores como Gregory Bateson, Edgar Morin e outros colaboradores

Nesse sentido, o artigo, organizado em três momentos interdependentes, se apresenta. No primeiro momento, a incerteza é assumida do ponto de vista teórico e conceitual; no segundo, são exploradas as contribuições da complexidade sistêmica; e na sequência, apresentadas considerações acerca da volta reflexiva proporcionada pelo processo de investigação-ação em metodologias abertas que têm na incerteza um vértice, e não um fim em si mesmo.

Trata-se, efetivamente, de um convite acerca das possibilidades e não das impossibilidades dos saberes educacionais e das práticas pedagógicas capazes de se presentificar numa escola que se pretende, de direito e de fato, para todos. Assume, com isso, uma outra racionalidade para além da racionalidade cartesiana, binária e linear com a qual, em muitas ocasiões, são desenhados os processos formativos e mesmo as proposições práticas. Uma (des)construção, teórica e metodológica, necessária para lidar com a tarefa e o desafio de educar na perspectiva inclusiva, é o que se pretende provocar com este artigo. E, para isso, se o suposto “não saber fazer” é a única certeza que se tem diante dessa tarefa desafiadora, capaz de produzir “incertezas” docentes, já temos um significativo começo.

2 A GENTE NÃO SABE COMO COMEÇAR [...]

O Meio

Composição: (Luiz Tatit)

Assim era no princípio
Metáfora pura
Suspensa no ar
Assim era no princípio
Só bocas abertas
Inda balbuciantes
Querendo cantar
Por isso que sempre no início
A gente não sabe como começar
Começa porque sem começo
Sem esse pedaço não dá pra avançar.
Só bocas abertas
Inda balbuciantes
Querendo cantar
Por isso que sempre no início
A gente não sabe como começar
Começa porque sem começo
Sem esse pedaço não dá pra avançar.

Aqui, a composição de Luiz Tatit, professor titular do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, tem contribuição ímpar. Mas, qual é essa contribuição neste contexto ou seu contexto neste texto? O objetivo, inicialmente, é fazer com que a letra da canção abra este *ato* e, mais que isso, seja capaz de conduzi-lo.

Dos cotidianos escolares que se vêem diante do desafio de tornar a educação, de direito e de fato, para todos, são recorrentes as falas que afirmam: “- não estou preparado para lidar com o alunado público alvo da educação especial” ou “não sei o que fazer diante da exigência de práticas pedagógicas inclusivas.” Isso, de certo modo, nos diz de uma série de certezas que supúnhamos ter, essas sustentadas num paradigma cartesiano, binário, homogeneizador e, por conseguinte, excludente. Certezas que não consideravam o singular e o múltiplo, por exemplo.

Contudo, do ponto de vista histórico, no Estado Brasileiro, isso começa a mudar, ainda que timidamente, a partir da década de 1990, quando se anuncia a perspectiva inclusiva na e para a educação oferecida pela escola comum. No momento em que alunos e alunas com deficiência, até então considerados “da

educação especial”, começam a chegar à escola comum, as certezas, decorrentes do processo de ensinar e de aprender, passam a dar lugar à incerteza.

Nisso, o nono verso da canção “O meio”, de Tatit, reverbera: “[...] por isso que sempre no início, a gente não sabe como começar, começa porque sem começo, sem esse pedaço não dá pra avançar”. Neste caso a aposta é a de que a incerteza, longe de sinonimar o “não sei fazer”, se apresenta como o caminho dos possíveis. Não se trata de uma incerteza paralisante. Ao contrário disso, ela se apresenta como oportunidade para a construção de outras lógicas, de outras racionalidades capazes de considerar o singular e o múltiplo, a diferença e a diversidade. E isso é importante para os processos inclusivos.

Essa é uma interessante sinalização, indício ou pista, para a compreensão da proposição epistemológica que considera a necessidade de formação e de atuação docente no âmbito da inclusão escolar e da diversidade. Diferentemente das certezas cartesianas, que supõem o apriorismo, ou o início, o meio e o fim, a proposição de complexidade sistêmica se coloca no intermédio, se assume no meio, na processualidade. Por isso a música de Tatit parece afinada!

Neste texto, recorte da tese de doutorado em educação intitulada “[...] do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade”, a proposta é ampliar o diálogo acerca das possibilidades que o pensamento de complexidade sistêmica oferece para a formação docente em busca do fortalecimento das práticas inclusivas.

A obra cinematográfica “O curioso caso de Benjamin Button” (2008) se traduz como importante exemplificação dessa questão. O filme trata de um enredo incomum. Um homem que nasce com um pouco mais de oitenta anos e que rejuvenesce a medida que o tempo passa. Uma história ao contrário. Uma narrativa que trata da linearidade do tempo cronológico de outra forma. Nem melhor, nem pior, apenas uma outra forma de olhar e ver, de atuar e fazer, de narrar e de se colocar. Outra lógica é apresentada e requerida. Por analogia, se pode pensar a formação de professores e as práticas que pretendemos inclusivas.

A possibilidade de dar sentido a esse diálogo se amplia com a consideração de Morin (2007, p.7) ao afirmar: “sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambiguidade”.

Incerteza e ambiguidade são, sem dúvida, características dos movimentos vivos. A educação, assim como a escola e a sala de aula são movimentos vivos. Dentro desses movimentos, responder educativamente às necessidades de cada um dos alunos, nesse caso dos alunos com deficiência, revela a sensação de incerteza daqueles que compõem o movimento: professores, profissionais da educação e comunidade escolar.

Assim, um dos propósitos deste texto é provocar, nos profissionais da área da educação, de modo especial, inquietações, teóricas, metodológicas e também oportunizar a reflexão acerca das questões relacionadas ao exercício profissional no cotidiano da educação e da escola inclusiva. Isso, aliado à contribuição de uma perspectiva teórica e metodológica que considera o processo como resultado. Um pensamento que olha para a história e para os contextos com outros olhos e outras lógicas. Essa é a condição primeira anunciada pelo pensamento de complexidade sistêmica.

Para Pellanda (2009, p.23),

[...] no Ocidente, estamos profundamente marcados por uma lógica linear, ou seja, pensamos em termos de uma linha de causa e efeitos. É uma lógica simplificadora na medida em que exclui uma terceira possibilidade – se é isso, então não pode ser aquilo.

No cenário educacional, na perspectiva inclusiva, à escola cabe a tarefa de ensinar e, mais que isso, garantir o direito de aprendizagem de todos os alunos, indistintamente. Nisso está a sua tarefa e, sobretudo, o seu desafio. Mas, como enfrentá-lo? Por onde começar? Em alusão à composição que abre este artigo, uma indicação: “[...] sempre no início, a gente não sabe como começar. Começa porque sem começo, sem esse pedaço não dá pra avançar.” Dessa forma, há uma maneira de enfrentar o desafio: enfrentando-o. E, um jeito de começar: começando. Se o que

temos nesse desafio, nesse começo, são as incertezas, elas, então, se apresentam como um dos pontos de partida. Como o pedaço a partir do qual é possível avançar. Com isso estamos aludindo “o fim das certezas” e assumindo que também as incertezas se constituem provocações capazes de anunciar caminhos teóricos e metodológicos passíveis de contribuir com a formação docente, tanto inicial quanto continuada, e potencializar as práticas inclusivas.

Numa proposta de complexidade sistêmica, como a que neste texto se instaura, a lógica não deixa de existir, mesmo porque não se trata de um pensamento que vai negar os outros pensamentos. Mas, ao invés de apostar em uma única lógica assumirá uma multiplicidade de lógicas. Ao invés de apostar em um único saber, apostará na religação deles.

Assim como traduzido na narrativa do filme “O curioso caso de Benjamin Button”, ninguém pode escapar da morte, ela é uma certeza, ela chega e chegará para todos. Contudo, no intermédio, do nascimento até à morte, se pode viver a incerteza da vida. O que se dá a partir de uma infinidade de pensamentos, de lógicas, de saberes e de fazeres. Nesse caso, a complexidade sistêmica se apresenta como uma delas para a vida docente.

2.1 A complexidade sistêmica: entre discussões e resultados

A complexidade sistêmica é uma tendência que surgiu na década de 1970, tendo como dissidentes Gregory Bateson – um dos presentes na Conferência de Macy – Heinz von Foerster e Humberto Maturana, que desenvolveram uma cibernética para lidar com os sistemas vivos, autocriadores, com os sistemas autopoieticos, sistemas biológicos, o que se cria a si mesmo e os sistemas autônomos (sociais e ecológicos) num processo de auto-organização.

O que conhecemos hoje como pensamento sistêmico tem o seu registro inicial nos anos 30 e 40, do século XX, quando diferentes cientistas começaram a observar padrões numa vasta gama de fenômenos físicos, biológicos, sociais e psicológicos.

Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972), intrigado com as lacunas existentes na

pesquisa e na teoria da biologia, defendia uma concepção organísmica que fosse capaz de acentuar a consideração do organismo como uma totalidade. “[...] mais do que um biólogo no exercício das atividades específicas de sua disciplina, ele foi um cientista em sentido mais amplo, preocupado com questões que atravessam as fronteiras disciplinares”. (VASCONCELLOS, 2002, p.195).

Os seus primeiros trabalhos aparecem nos anos 1920 propondo uma teoria dos *sistemas abertos* e incidem sobre a abordagem orgânica, ideia que promulga que o todo é maior que a soma das suas partes. *Bertalanffy* aperfeiçoa a sua teoria e em 1950 edita os seus primeiros artigos, esses constituem a base de uma teoria geral dos sistemas. Nesse mesmo ano, publica um artigo sobre a noção de sistema aberto (*The Theory of Open System in Physics and Biology*), conceito que se torna importante para a Teoria Geral dos Sistemas (TGS).

Em 1954, não querendo ser o único a falar de sistêmica, fundou com alguns amigos a *Society for General Systems Research*, sociedade essa que representou importante papel no desenvolvimento da sistêmica. Durante seu trabalho como professor de biologia teórica na Universidade de Alberta, *Bertalanffy* publicou *General System Theory*, obra considerada pelos críticos o clássico da literatura sistêmica e que consagrou *Bertalanffy* pai da TGS.

Para a TGS “o todo é maior que a soma das suas partes.” Logo, esse todo, também compreendido como organismo, lida com a totalidade de si mesmo e não com as partes isoladas. Analogamente, podemos compreender a educação e a escola como esse organismo que, ao invés de excluir suas partes, nesse caso os alunos com deficiência, incluem-nas a partir das trocas que efetuam entre si caracterizando esse organismo como um sistema aberto, um sistema que admite a diferença e valoriza a diversidade.

Em se tratando de diferença e de diversidade podemos afirmar que desde o final do século XX nunca se ouviu falar tanto desses termos associados à “exclusão” e “inclusão.” Nessas primeiras décadas do século XXI, não tem sido diferente. Os noticiários cotidianos, os projetos, planos de governos e as Organizações não Governamentais (ONGs) assumem as palavras “diferença”, “diversidade”, “exclusão”

e “inclusão” como mote impulsionador de suas ideologias, filosofias, políticas e ações, que se supõem, integradas. A palavra diversidade, por exemplo, tem ecoado em diversos campos: na educação, diversidade de estilos e formas de aprendizagem; na cultura, diversidade cultura. Essa última, parafraseando Brandão (2005), não deve partir de uma perspectiva da parte sobre o todo ou vice-versa, mas deve ser entendida à luz do dialogismo entre as partes e o todo, tornando-se assim, uma tarefa complexa.

Nesse caso, compreendemos que a educação, que admite a diferença, que aposta na valorização da diversidade, e a escola, que se pretende para todos, precisam privilegiar o diálogo, a conversação entre “as partes” (alunos, professores, profissionais da educação, comunidade escolar, família e redes de apoio) como característica essencialmente inclusiva. Não se pode ter uma escola inclusiva sem uma cultura organizacional escolar inclusiva.

Dessa feita, o pensamento de complexidade sistêmica vai considerar as partes no todo e o todo nas partes numa permanente dialogicidade e circularidade constante de *auto-organização*. Para Bertalanffy (1973), a característica fundamental de uma forma viva é a sua auto-organização, visto que a análise das partes dos processos isolados uns dos outros não pode dar-nos uma explicação completa do fenômeno.

Conforme Pellanda (2009, p.29):

[...] o princípio da auto-organização está presente na natureza, nos processos vitais e até mesmo nas máquinas, na natureza e na vida, podemos ver o processo de complexificação crescente numa espiral evolutiva que levou ao cérebro complexo, e portanto, à consciência.

A incerteza, então, pode se constituir elemento inerente ao comportamento aprendente. Ou seja, pode se apresentar como instrumento da “curiosidade epistemológica”, conforme defende Freire (1996) em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”; e nos aproximar da ideia de Giroux (1997) que assume “Os professores como intelectuais”. Logo, ela, a incerteza, seria um princípio da auto-organização da cultura escolar no contexto inclusivo.

A auto-organização é um dos “objetos de estudo” das complexidades organizadas.

Ao nível biológico e ao nível social, a teoria ocupa-se de fenômenos onde há elementos e, acima de tudo, onde há relações entre esses mesmos elementos. O estudo vai incidir precisamente sobre a rede de relações intra e inter-sistêmica, porque são as relações que mantêm e definem o grupo/sistema como tal. Se são as relações responsáveis pela definição e manutenção dos grupos, sistemas, reiteramos a aposta de que para uma educação e uma escola que se perspectivam inclusivas devemos investir na comunidade escolar como um todo aprendente. E esse todo aprendente, sem dúvida, aprende a partir das aprendizagens de suas partes.

No “Dicionário de terapias familiares: teoria e prática”, de *Miermont* (1994), que aborda o pensamento sistêmico, um sistema é definido como um complexo de elementos em interação, de tal forma que:

- a) Os elementos são subsistemas (ou processadores), igualmente descomponíveis, enquanto o sistema é um subsistema para um metassistema mais vasto (encaixes hierarquizados dos sistemas complexos);
- b) A interação entre elementos, ou entre sistemas e subsistemas, é garantida por retroalimentações;
- c) O sistema é aberto ou fechado, segundo que permita ou não intercâmbio de matéria, de energia e de informação com seu meio ambiente;
- d) Com frequência, o funcionamento interno do sistema não pode ser conhecido, constitui uma caixa preta, da qual apenas são percebidas as entradas e as saídas, a caixa preta é uma morfologia que se desdobra no espaço-tempo.

Assim é que podemos entender a escola como sendo um sistema aberto e, eminentemente, complexo. Aberto, porque encontramos subsistemas (corpo docente, corpo discente, equipe pedagógica, profissionais da escola e comunidade escolar) que interagem entre si. Complexo, porque esses subsistemas tecem juntos suas atividades. Para uma escola que se pretende inclusiva essa é, sem dúvida, uma importante aposta: criar a abordagem sistêmica.

A abordagem sistêmica tem, naturalmente, um vasto campo de aplicação em diferentes áreas e ciências: na biologia, fisiologia, psicologia, educação, sociologia, cultura, saúde, entre outros. Ela, para Firth (1965, p.35), se configura como uma estrutura social “[...] uma rede de relações [...]”. Nessa rede de relações, onde todas as partes precisam interagir, trocar entre si, o menor subsistema que existe diz

respeito ao singular, ao individual, ou seja, ao eu e ao outro. E esse outro, por conseguinte, representa a diferença e a diversidade.

Na condição de seres vivos, na perspectiva sistêmica, somos um “*sistema aberto*”. Isso significa que “a parte está no todo e o todo está nas partes” (MORIN, 2007), o que só é possível pelas trocas, pelos intercâmbios e pelas conexões que se estabelecem. Nesse aspecto é que se considera o pensamento de complexidade sistêmica como um dos possíveis para pensar a formação docente e, por conseguinte, as práticas pedagógicas inclusivas. É inerente a esse processo a necessidade permanente de constituição de movimentos de interdependência: teoria e prática, formação e atuação, professor, aluno e, ainda, ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, concordamos com Carvalho (2004 p.37) quando nos fala do quanto “[...] é preciso articularmo-nos; trocar ideias e sentimentos; compartilhar experiências, escrever e divulgar nossos acertos e nossos equívocos.” Eis o desenho de nosso olhar conceitual, epistêmico: “[...] instaurar um verdadeiro processo de diálogos interdisciplinares [...]”.

É nesse trabalho que a presença da incerteza se faz substancial porque ela impulsiona o grupo, o sistema, em busca de significações. “Para isso, o aleatório é fundamental, pois, a partir dele, se produz a diferença que tem um caráter evolutivo de autoprodução do vivo. A redundância, pelo contrário, aumenta a ignorância ao negar a diferença” (PELLANDA, 2009, p.32).

Assim, se pode inferir, estamos falando de questões epistêmicas da maior importância - uma vez que estão estreitamente ligadas à aprendizagem. Com isso, Bateson, juntamente com von Foerster, Henri Atlan, Humberto Maturana e Francisco Varela, foi um dos pioneiros na concepção de uma epistemologia complexa. Para ele, essa pode ser definida como uma “[...] ciência que estuda o processo de conhecer: a interação da capacidade de responder às diferenças, por um lado; com o mundo material, no qual de algum modo se originam essas diferenças, de outro lado”. E é esse o convite que a educação numa perspectiva inclusiva nos faz.

Diante dessas considerações é inevitável ser remetida aos pressupostos de natureza sistêmica: complexidade, instabilidade e intersubjetividade. O que isso significa? Do ponto de vista deste texto, a sugestão é pensar a partir de diálogos interdisciplinares. Buscar a transversalidade onde seja possível compreender os segmentos desses saberes e desses fazeres cotidianos como “*partes que dançam*” e, que, portanto, se inter-relacionam descaracterizando a fragmentação e a dicotomia muitas vezes presentes na tarefa educativa.

Para Vasconcellos (2002, p.153), complexidade, instabilidade e intersubjetividade significam a relação triádica inerente aos *pressupostos novo-paradigmáticos*. Prigogine (2003, p.50) diria que esses pressupostos novo-paradigmáticos caracterizam uma diferença fundamental em relação à ciência clássica. Essa última, segundo ele, “[...] insistia sobre o repetitivo, sobre o estável, sobre o equilíbrio, enquanto hoje em dia, por toda parte, vemos instabilidade, evolução e flutuação”.

Do ponto de vista conceitual, complexidade, que não é um conceito novo, mas o seu reconhecimento pela ciência, sim, é definida como “a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2001, p.38).

Quanto à instabilidade, vai nos dizer Prigogine (2003, p.50), é uma condição para pensar o fim das certezas e, portanto, o seu rebatimento na constituição do saber docente e do fazer pedagógico. Para o autor, “as leis da natureza não falam mais de certezas, mas de propostas [...] nessas condições o pensamento do incerto é simultaneamente o pensamento do novo, da inovação das probabilidades” (p.53).

A intersubjetividade trata da impossibilidade de um reconhecimento objetivo do mundo. Acerca disso, Maturana (2001, p.31) disserta: “[...] a validade da ciência está em sua conexão com a vida cotidiana”. Essa intersubjetividade implica na ‘inclusão’ do professor no contexto da inclusão, ampliando a significação da experiência na conversação, na auto-organização. Essa última, para Morin (2007, p.30), “fora feita para compreender a vida”.

Essas proposições impactaram, e impactam, o mundo científico e conduziram, como conduzem, as coisas no sentido de outras configurações. Essa nova atitude terá de

dar conta do trabalho interno do sistema se organizando e se complexificando a partir dos ruídos externos desencadeadores de auto-organização. Essa é a tarefa e, ao mesmo tempo, desafio, da educação que se perspectiva inclusiva: ressignificar a escola, sua cultura organizacional e sua prática educativa.

[...] o ser e o conhecer são inseparáveis no processo de constituição do sujeito e somente são possíveis na ação emocionada no presente. [...] não existe realidade prévia ao fazer de cada momento. A cada instante estamos nos inventando a partir das perturbações externas. Essas perturbações, por serem externas, não determinam o que acontece conosco, mas nos impelem a uma mobilização interna que, por sua vez, nos leva a uma reconfiguração. Cada um de nós é autor de sua própria realidade. E assim foi sendo tecida essa rede de agenciamentos de que estamos tratando.” (PELLANDA, 2009, p.73).

Como professora/pesquisadora, a tarefa é buscar por um pensamento que, lidando com a unidade e com o múltiplo, possa compreender-se em suas próprias constituições, conexões e epistemologias.

Um elemento chave desse campo é a questão de que ele, o pensamento, na caracterização de uma epistemologia complexa, não trabalha com objetos essencializados, mas com processos e relações. Logo, não existe nesse projeto o “*objeto de investigação*” descolado do seu contexto de investigação. Assim, o aluno com deficiência precisa ser considerado nesse próprio contexto e não existe, nesta perspectiva teórica, um prognóstico ou um roteiro técnico pedagógico para o seu processo de aprendizagem.

A forma de “lidar” com alunos e alunas com deficiência, não se dá aprioristicamente. Ao contrário disso, a metodologia mais adequada para o desenvolvimento de práticas educativas, para a proposição de intervenções pedagógicas, é construída no entrelaçamento entre as diferentes partes que compõem o sistema escolar, contextualmente. Segundo Vasconcellos (2002, p. 111) “em vez de acreditar que vamos ter como objeto de estudo o elemento ou o indivíduo, e que teremos de delimitá-lo muito bem, precisamos passar a acreditar que estudaremos ou trabalharemos sempre com o objeto em contexto”.

Assim é possível supor que essa epistemologia é complexa porque as perguntas feitas nela se dirigem ao ser e ao conhecer ao mesmo tempo e são as questões que envolvem experiência pessoal de cada sujeito epistêmico – ‘um como faço para

conhecer?’ e não – ‘o que é isso?’ (PELLANDA, 2009, p.30). Assim, a incerteza se faz caminho para a pesquisa e, por conseguinte, para a proposição de uma série possibilidades metodológicas.

A “Epistemologia Complexa, a ser sustentada nos princípios de funcionamento de um sistema recursivo e autoprodutor, terá de se constituir a partir da premissa do efetivo desempenho e não de um desempenho previsto.” (PELLANDA, 2009, p.30).

Se não existe o desempenho previsto como princípio, pode-se compreender que na proposta metodológica de natureza inclusiva, os resultados serão considerados como sendo a sua processualidade, como diz a canção “o meio”.

O previsto, o apriorístico cede lugar ao inesperado, esse último é sempre responsável pelo ‘novo’. Com essa ideia se sustenta o fato de que pesquisas abertas aceitam caminhos que se fazem ao caminhar. Originalmente “a palavra método significava caminhada. Aqui, é preciso aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha” (MORIN, 2005, p.36). Eis um cenário para a educação escolar inclusiva.

A epistemologia complexa, como tem sido sugerida, ainda não é um corpo sistematizado de pressupostos que configurem uma disciplina específica. O que existe realmente são pressupostos epistêmicos [...] que emergem dos trabalhos (PELLANDA, 2009, p.31).

Essa epistemologia da complexidade, conforme Gasparian (1998, p.31), nos mostra que “os modelos conceituam a unidade de tratamento como contendo ambos, o observador e o observado em um grande grupo”. Isso significa assumir a implicação direta com a ação e o seu processo. Diria Pellanda (2009, p.70-71): “vou assumir aquela atitude complexa do ‘olho do observador’, [...], ou seja, não existe um mundo separado do sujeito conhecedor e do elo vivente”. Para uma escola inclusiva são necessárias redes tecidas por meio de sujeitos que se entrelaçam.

O ‘elo’ sugerido por Pellanda (2009) fala das conexões, essas se estabelecerão por meio das conversações. “As conversações, para Maturana (1999), são constituintes

do humano e parte integrante da construção de conhecimento. Mais do que religar saberes é necessário falar sobre e a partir deles.

O que se busca nesta trama de conversações, diz da criação inovadora para qual precisamos considerar como requisito, o respeito à dignidade humana dos envolvidos, o que confere uma outra coerência e uma outra ética, sem a qual seria impossível perspectivar o multidimensional, o coletivo e o transversal. Logo, a partir dessa trama, será possível vislumbrar outras feitura, outros fazeres na direção de práticas inclusivas.

Essa ideia, para Assmann (1998, p.134), diz respeito à “dinâmica de emergência espontânea de padrões e de caos num sistema, devido às relações recursivas internas do próprio sistema e/ou às interações do mesmo com seu meio ambiente”.

Identificando-nos com esse conceito, passamos a interpretá-lo como sendo simultaneidade de ordem e caos onde os parâmetros caóticos servem como detonantes da perspectiva do saber e do fazer criativo. Assim, a frase “[...] por isso que sempre no início a gente não sabe como começar” se apresenta como um potente instrumento de provocação para o professor-pesquisador. Postura que se anuncia em tempos de apostas inclusivas.

Assim, o pensamento de complexidade sistêmica se apresenta como sustentação teórica e metodológica importante para a formação e ação docente diante do desafio da escola inclusiva. Neste momento da história humana precisamos, de fato, assumir nossas incertezas e rever nossos paradigmas, sermos capazes de uma educação humana.

3 Conclusão

Certamente que para a instituição de práticas pedagógicas inclusivas, para a sustentação de metodologias e didáticas que sejam capazes de responder educativamente às necessidades educacionais dos alunos com deficiências, serão necessários investimentos de todas as ordens. O que se defende aqui é o

investimento na formação (inicial e continuada) de professores anunciando, sobretudo, outras trilhas teóricas.

A complexidade sistêmica se apresenta como um outro caminho. No cenário inclusivo, não temos os caminhos “seguros” das “certezas cartesianas” de um dia.

No meio dessa dinâmica intensa, afetamos e somos afetados cotidianamente. Portanto, somos seres, sujeitos envolvidos em tramas de complexidade, de instabilidade e intersubjetividade. Como desenhar ‘a forma de formar’ professores? A ‘forma de ser professor’? Como garantir ‘a metodologia’ que conduzirá à qualidade do processo de aprendizagem na escolarização de alunos com deficiências?

Na complexidade sistêmica, não se admite um ‘método apriorístico’, o método se constitui na processualidade. Em contrapartida, “se no início não dispomos de um método, pelo menos podemos dispor do antimétodo, pelo qual ignorância, incerteza, confusão tornam-se virtudes” (Morin, 2005, p.29).

Esse é um dos desafios pertinentes às ações consideradas de ‘metodologias abertas’. Assim, o método ou a metodologia só podem emanar e se formular depois, no momento em que o começo se torna um novo ponto de partida. Esse retorno ao começo não significa um círculo vicioso, ao contrário, retornar ao começo é precisamente o que afasta do começo. Por isso, a incerteza pode nos (re)ensinar sobre a permanente necessidade de aprender, sempre.

UNCERTAINTY IN THE TEACHER EDUCATION PROCESS: OTHER RATIONALITIES IN THE INCLUSIVE CONTEXT

ABSTRACT

This article is part of a doctoral dissertation in education entitled “From Chaos to Themata: for epistemologies and practices in diversity” (UFES) and explores the contribution of complex thinking for teacher education. The proposal is underpinned in theoretical and methodological propositions as means to envision inclusive teaching practices. The dialogue takes as interlocutors Gregory Bateson and Edgar

Morin, respectively, highlighting the origin of systems thinking and second-order, by the British anthropologist Gregory Bateson, relating it with the complex thought of the French sociologist Edgar Morin. The work enlists the elements of these theories regarding education, school, teacher, student and the process of teaching and learning in an inclusive perspective. It discusses the concepts of complexity, intersubjectivity and instability as prerogatives to deal with the nowadays teaching (un) certainties as well as it tries to undertake other dialogic fields from the transdisciplinary concept. The conclusions points that the proposal is important from the point of view that it is possible to admit that uncertainty is a grounding element of a wide range of logics and rationalities in the construction of knowledge that, if reconnected, can build new knowledge and new knowledge about the act of building it.

Keywords: Uncertainty. Teacher Education. Systemic complexity.

NOTAS

1 De acordo com a Convenção da UNESCO sobre a proteção e a promoção da diversidade cultural, esta refere-se à “multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e das sociedades encontram sua expressão”. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades”.

2 Importante destacar, mais uma vez, que quando se trata aqui de “sistemas” ou mesmo “sistêmico” a opção que se fez é pela noção de pensamento sistêmico novo-paradigmático, representado por Bateson, Forster e Maturana e que portanto não representa o sistemismo funcionalista/estruturalista (conhecido também como de primeira ordem). A Teoria Geral dos Sistemas, quanto a cibernética de primeira ordem cumprem o pressuposto da objetividade, do controle como características do pensamento clássico. Nisto ambas diferem de nosso interesse

3 Brandão defende que um entendimento complexo da diversidade sob a esfera do dialogismo deve ser compreendido em três tipos: i) alológica, ii) heterológica e iii) antilógica. A primeira compreende a diversidade como o diversificado, o variado, presente nas concepções contemporâneas de cultura e ecologia: quanto mais as culturas forem diversificadas, puderem conviver harmonicamente e mais variadas forem, mais ricas elas serão. A segunda aceção se expressa como o diferente no sentido que difere, dissipa, divide. “O diferente se separa do variado na medida em que nos afeta – isto é, não constitui apenas o inverso de nós, não é só dessemelhante em vista do que somos, mas põe em xeque nossas convicções ou o envelopamento sob o qual construímos nossas certezas” (BRANDÃO, 2005,p.9-10). Na terceira aceção, antilogia, o diverso se exprime como discordante: “à primeira vista, nossa reação tende a ser de repulsa com relação a essa manifestação da diversidade, mas é nessa esfera que reside o fato de lidar com a mesma, pois se trata, em resumo, daquilo que não se logra cercar ou, mais exatamente, que recusa o envelopamento [...] O conflito pode assumir duas formas básicas. A primeira, mais amena, consiste na ridicularização do divergente. A segunda tem impactos maiores, pois tende a eliminar, pela força, o que diverge, em nome de ideais inatacáveis como a civilização, a religião, a verdade e a liberdade [...] Assim, na alologia, verifica-se a operação de uma *inversão*; na heterologia, a *reversão* e, na antilogia, a *conversão*”. (BRANDÃO, 2005, p.13-15).

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, J. L. A tradição da diversidade cultural – ensaio de tipologia. In: LOPES, A.H.; CALABRE, L. (Orgs.). **Diversidade Brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.
- CARVALHO, R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.176p.
- FIRTH, R. Organização Social e Estrutural social: In: CARDOSO, F.H. (Orgs.) **Homem e Sociedade**: leituras básicas de sociologia geral. São Paulo: Editora Nacional, 1965.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Trad. Org. Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MENENGUCI, L. P. **Entrelaçando Singulares e Múltiplos**: tarefa/desafio de educar na perspectiva da diversidade. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.
- MIERMONT, J. (e cols). **Dicionário de terapias familiares: teoria e prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PELLANDA, N.M.C. **Maturana e a Educação** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PRIGOGINE, I. O fim da certeza. In: CANDIDO MENDES (Orgs). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- VASCONCELLOS, M.J.E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. São Paulo: Papirus, 2002.