

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANA FELICIA GUEDES TRINDADE

PEDAGOGIA POIÉTICA PARA A POTÊNCIA HUMANA

O reconhecimento, a nutrição e a expansão da Potência Humana das Comunidades Aparentes, em processos poiéticos colaborativos de reorientação curricular pedagógica cultural, e as tecituras transdisciplinares das Alfabetizações de Mundos em Rodas de Conversações.

Prof^a Dra. Leda Lísia Franciosi Portal
Orientadora

Porto Alegre, pleno verão de 2015.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ANA FELICIA GUEDES TRINDADE

PEDAGOGIA POIÉTICA PARA A POTÊNCIA HUMANA

**O reconhecimento, a nutrição e a expansão da Potência Humana das Comunidades
Aprendentes, em processos colaborativos poiéticos de reorientação curricular
pedagógica-cultural e as tecituras transdisciplinares das
Alfabetizações de Mundos em Rodas de Conversações**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

Porto Alegre
Em pleno verão de 2015

Catálogo na Publicação

G924p Guedes Trindade, Ana Felicia
Pedagogia poiética para a potência humana : o reconhecimento, a nutrição e a expansão da potência humana das comunidades aprendentes, em processos poiéticos colaborativos de reorientação curricular pedagógica cultural, e as tecituras transdisciplinares das alfabetizações de mundos em rodas de conversações / Ana Felicia Guedes Trindade. – Porto Alegre, 2015.
349 f.
Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Dr^a. Leda Lísia Franciosi Portal
1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Potência Humana.
4. Transdisciplinaridade. 5. Alfabetizações de Mundos.
I. Portal, Leda Lísia Franciosi. II. Título.

CDD 370.1

Bibliotecária Responsável: Salete Maria Sartori, CRB 10/1363

ANA FELÍCIA GUEDES TRINDADE

**PEDAGOGIA POIÉTICA PARA A POTÊNCIA HUMANA
O reconhecimento, a nutrição e a expansão da Potência Humana
das Comunidades Aprendentes, em processos poiéticos colaborativos
de reorientação curricular pedagógica cultural, e as tecituras transdisciplinares das
Alfabetizações de Mundos em Rodas de Conversações**

Tese apresentada em Sessão Pública de Defesa, julgada adequada e aprovada para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Banca Examinadora, pela Orientadora e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / PPGEDU / FACED / PUCRS.

Profª Dra. Leda Lísia Franciosi Portal (PPGEDU/PUCRS)
Orientadora

Profª Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho
Coordenadora do PPGEDU/PUCRS

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ricardo Timm de Souza

Programa de Pós-Graduação em Filosofia/Faculdade de Filosofia/
PPGFIL/PUCRS)/Escritório de Ética em Pesquisa da Pró-Reitoria
de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento/PROPESQ/PUCRS

Prof. Dr. José Roberto Goldim

Programa de Pós-Graduação em Medicina - Laboratório de Bioética /
Estudos em Bioética Complexa - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul / PPGM / HCPA / UFRGS

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação
da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PPGEDU/PUCRS

Porto Alegre

2015

**À Ana Flor,
ao José Alvise
e à Ana Luiza:
meus frutos da
sagrada árvore da vida.**

GRATIDÃO:

"(...)A gratidão se compõe de diversos graus. O primeiro consiste em reconhecer (*ut recognoscat*) o benefício recebido; o segundo, em louvar e dar graças (*ut gratias agat*); o terceiro, em retribuir (*ut retribuatur*) de acordo com suas possibilidades e segundo as circunstâncias mais oportunas de tempo e lugar"(...).

(Suma Teológica II-II, 107, 2, c - São Tomás de Aquino)

Minha gratidão é tamanha que não cabe só no meu pensar e no meu dizer. Não é caso de exageros. É um desejo intenso tentar representar o tamanho dessa gratidão. Tento imaginar a sua extensão, que não cabe em lugar nenhum - como um mergulhador, vivendo a poética do fundo do mar, tudo aquilo em cores e formas, tudo vivo, sistêmico, e ele, consciente, de que aquele fundo d'água infinitamente belo não tem como expressar, tal dimensão, tal profundidade. Como um astronauta, que olha sua Terra do espaço, tamanho transfundo, atravessadoramente tirânico em beleza e perplexidade. Como um alpinista, que do alto de sua montanha, não cabe toda terra e todo céu pelos olhos - o toma sua alma, as alegrias de encontrar tanto horizonte, se der. Como eles, sinto-me: sem poder dizer tamanha gratidão. Tentarei, ao menos.

Reconheço, profundamente, tudo o que eu recebi, conquistado pelas oportunidades que existem: o espaço no PPGEDU/PUCRS, e a vivência ímpar com seu corpo docente – professores universitários com bases científicas e humanas muito sólidas e qualificadas, o cuidado amoroso da equipe da Secretaria com o corpo discente, à CAPES e seus programas de Bolsas, os quais proporcionaram-me realizar os sonhos-estudos de Mestrado e Doutorado e os amigos-colegas, pessoas que proporcionaram-me muitas aprendizagens – minha gratidão.

Com o coração sempre batendo forte, como sempre foi quando estive diante dela, à minha orientadora Prof^a Dr^a. Leda Lísia Franciosi Portal, a qual mais do que essa condição, minha mestra, sempre coerente, ética, potente e indeciframavelmente amorosa.

Com as mãos unidas à altura do coração, agradeço às escolas, todas, por onde estudei e por onde trabalhei, espaços em que, ao ganhar o pão de cada dia, também ganhei experiências, aprendizagens, convivências, saberes diários; aos colegas-professores com quem trabalhei, de alguma maneira, minha gratidão pelo tanto que ensinaram-me; às centenas de crianças que tornaram-me alfabetizadora, meu amor grato e para sempre.

Com o gesto “Namastê”, gratidão profunda à Escola de Pesquisa – EMEF Erna

Würth, de Canoas/RS, a qual possibilitou a produção de uma síntese poiética, possível de compartilhar com muitas outras, em muitos outros lugares ou não-lugares.

Mais do que grata à Paulo Freire, Edgar Morin e Humberto Maturana, que movem meus pensamentos em direção à autopoietica, à bioantropoética e à autonomia, permitindo-me pensar sobre a Potência Humana.

Agradeço, com meu mais franco e bonito sorriso, aos queridos Dr. Ricardo Timm de Souza e Dr. José Roberto Goldim, professores altamente qualificados e comprometidos com a vida em sua máxima beleza e justiça, que muito têm colaborado em meu processo de formação acadêmica e no de centenas de outras pessoas, com amorosidade, paciência e alteridade. Agradeço ao Professor Dr. Marcos Pereira, pela sua maneira, muito particular, de radicalizar suas críticas, impulsionando-me a buscar o que, em mim, está obscuro e desejar, ardentemente, perceber o não-percebido - “ainda”.

Com muita freternura, agradeço à Dr^a Carla Netto, à Dr^a Valéria Venturella e à Bibliotecária Salete Sartori, por me socorrerem nas traduções de Espanhol e Inglês e no feitio da catalogação bibliográfica, com tanta delicadeza e “saber-fazer potente”.

Agradeço à existência, por me fazer reconhecer nas Danças Circulares Sagradas, nos meus livros, nas tecelagens múltiplas, nas plantas e passarinhos livres, nos amanheceres e anoiteceres, na contemplação da lua, das estrelas, dos céus e da chuva, o meu ponto de mutação - verdadeiras meditações ativas que sempre recuperam-me e fazem-me mais suave diante da fúria do mundo e da minha própria fúria e inquietação.

Aos amigos e amigas, os/as de todas as horas, de perto e de longe, *mas de sempre*, pelo acompanhamento amoroso vida-tempo afora, a expressão árabe de agradecimento “*shukran, shukran jazylan*”, que os louva pelo benefício recebido de conviver com tanta fidelidade.

Honro minha grande família, dos irmãos e irmã, cunhadas e cunhados, aos sobrinhos e sobrinhas, aos avós, à bisavó Ana Luiza, aos dindos, aos primos e primas, tios e tias, afillhada, sogros, pai dos meus filhos, que aproximados pela afeição, seguimos gestando a caminhada de nossos antepassados e cumprindo nossos destinos. A todos e todas, minha gratidão, por terem me constituído como membro de uma família, construído a bonita compreensão do laço familiar, do sangue nas veias, dos DNAS biológico-culturais, dos traços parentais – únicos e preciosos.

Derramo-me de amor e de gratidão, aos meus pais, Alcione “in memoriam”, hoje estrela do céu, e Luizinha, estrela na terra, que aproximados pelo Amor, em nós, filhos,

geraram desejo por honra, distinção, honestidade, verdade e doçura, como verdadeira herança cultural. A eles, minhas mãos cheias de flores.

Dou graças à minha pequena família que, como mãe, construí. Família que sempre *escolhe o Amor*, mesmo diante das tantas diferenças entre nós, das tantas circunstâncias inusitadas e das tantas lutas para sobreviver que já travamos juntos. Aos três jovens dessa família que inspiram-me sempre a evoluir em direção às frestas e claridões do mundo, gratidão eterna. Aos meus dois filhos, gratidão por, com vocês, ter aprendido a ser mãe.

Ao morinho, ser espiritual arrojado presente em todos os meus movimentos, sonhos, tempos e espaços, minha lealdade e respeito, sempre.

À Vida, aos muitos mundos, ao sagrado, ao mistério, às potências espirituais que movem tudo o que é vivo e que consagram a Ética, o Bem, a Justiça - minha gratidão diária.



Imagem 1 - Fiandeira Portuguesa, Sra. Fátima Gomes fiando a lã.

FONTE: Tesouros do Artesanato Português. Vol. II (2002).

Disponível em: <<http://cadernosdeartifice.blogspot.com.br/2013/10/pesquisa-documental-na-universidade.html>>

Acesso em: 1º/5/ 2015

A CARDAÇÃO: A TECELÃ ABRE A LÃ

RESUMO

GUEDES TRINDADE, Ana Felicia. **Pedagogia Poiética para a Potência Humana. O reconhecimento, a nutrição e a expansão da Potência Humana das Comunidades Aprendentes, em processos poiéticos colaborativos de reorientação curricular pedagógica cultural, e as tecituras transdisciplinares das Alfabetizações de Mundos em Rodas de Conversações.** 2015. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/ PPGEDU/FACED/PUCRS.

Esse trabalho defende a Potência Humana. Desde a potência da natureza humana às humanidades em seus movimentos potentes. A Potência defendida nesse estudo é reconhecida das complexas reorganizações orgânicas-biológicas-culturais produzidas em movimentos de Autopoiese (Maturana, 1979), que se tecem, principalmente, em circunstâncias históricas e sociais, filosóficas e antropológicas, psíquicas e estéticas, as quais forjam-se nas múltiplas dimensões da vida do ser humano, e tramam-se e desenvolvem-se, nutridos por processos autopoieticos, assim como em processos Bioantropoéticos (Morin, 1990). Dessa produção complexa, o ser humano produz exercícios organizadores e desorganizadores de identidades e autorias, em que a Autonomia, como produção de vida (Freire, 1979), gera-se e gesta-se. Essa produção, profundamente complexa e autopoietica, constituidora do ser, nutre sua Potência Humana, que expande-se, fortalecendo-o em seus processos humanos. O pensamento presente, produzido pelas aproximações desses três autores de escolas científicas distintas, e complementados por outros autores do campo das ciências humanas e sociais, constitui a base teórico-prática, a qual torna-se a investigação do doutoramento, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth, Canoas/RS, na perspectiva de uma Pesquisa Participativa Colaborativa, intitulando-se "Pedagogia Poiética para a Potência Humana". Desenvolve-se como proposta de exercícios da potência docente, em rodas, por meio de Conversações, como formação contínua em campo produtivo de trabalho tendo, em vista, a nutrição e vitalização dos processos de aprendizagens e ensinâncias, pelo reconhecimento da potência dos estudantes. As Rodas de Conversações gestam, pelas Conversações Reflexionadas, a Carta de Princípios, as Alfabetizações de Mundos, as Teias da Vida e os Fios Orientadores - tecituras colaborativas pedagógicas-poiéticas, que constituem, hoje, o constructo de planejamento pedagógico-cultural da Comunidade Aprendente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Pedagogia; Potência Humana, Transdisciplinaridade, Alfabetizações de Mundos.

ABSTRACT

GUEDES TRINDADE, Ana Felicia. **Poietic Pedagogy for Human Potency. The recognition, the nurturing and the expansion of human potency in learning communities, in poietic collaborative processes of cultural pedagogical curriculum reorientation and the transdisciplinary webbing of worlds literacies in conversationcircles**, 2015. 340 f. Thesis (Doctorate on Education). Post-Graduation Program on Education, Faculdade de Educação da Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. PPGEDU/PUCRS

This thesis defends human potency. From the potency of human nature to humanities in its potent movements. The potency defended in this study is recognized from complex organic-biological-cultural reorganizations produced in movements of autopoiesis(Maturana,1979) which are weaved mainly in historical and social, philosophical and anthropological, psychological and aesthetic circumstances, which are forged in the multiple dimensions of a human being's life and are entwined and developed, nurtured both by autopoietic and by bio-anthro-poetic processes (Morin,1990). From this complex production, human beings exercise the organization and the disorganization of identities and authorships in which autonomy, as life production (Freire, 1979) is generated and gestated. This deeply complex and autopoietic production, which constitutes the being, nurtures human potency, which expands and strenghtens in human processes. The present thought, produced by approaching these three authors from distinct scientific schools and complemented by other authors in the realm of human and social sciences, constitutes the theoretical-practical basis for the research conducted at Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth, Canoas/RS, a participative and collaborative action-research called "Poietic Pedagogy for Human Potency".The research is a proposal of exercises of teaching potency, in conversation circles as continuing education, in a productive workfield, considering the nurturing and the viewing of learning and teaching processes, by recognizing students' potencies. The conversation circles generate, through meditated conversations, the Letter of Principles, the Worlds Literacies, the Webs of Life and the Orienting Threads – collaborative pedagogical-poietical webbings which constitute today the pedagogical-cultural planning construction of the learning community.

KEY WORDS: Education; Pedagogy; Potency; Transdisciplinarity; Worlds Literacies

RESUMEN

GUEDES TRINDADE, Ana Felicia. **Pedagogía Poética para la Potencia Humana. El reconocimiento, la nutrición e la expansión de la Potencia Humana de las Comunidades de Aprendices, en procesos poiéticos colaborativos de reorientación curricular pedagógica cultural, y las tecituras transdisciplinares de las Alfabetizaciones de Mundos em Ruedas de Conversaciones.** 2015. 340 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación – Facultad de Educación/ PPGEDU/FACED/PUCRS.

Esta investigación defiende la Potencia Humana. Desde la pontencia de la naturaleza a las humanidades en sus movimientos potentes. La Potencia defendida en este estudio es reconocida de las complejas reorganizaciones orgánicas-biológicas-culturales producidas em movimiento de Autopoiese (Maturana, 1979), que son tejidas, principalmente, en condiciones sociales y históricas, filosóficas y antropológicas, psicológicas y estéticas, las cuales son forjadas em las múltiples dimensiones de la vida del ser humano, y son hechas y desenvolvidas, nutridas por procesos autopoéticos, así como en procesos Bioantropoéticos (Morin, 1990). De esta producción compleja, el ser humano produce ejercicios organizadores y disruptivos de identidades y autorías, en que la Autonomía, como producción de vida (Freire, 1979), es generada y gestada. Esa producción, profundamente, compleja y autopoética, constituidora del ser, nutre su potencia humana, que se expande, en fortalecimiento en sus procesos humanos. El pensamiento presente, producido por las aproximaciones de los tres autores de diferentes escuelas científicas, y complementado por otros autores en el campo de las humanidades y de las ciencias sociales, es la base teórico-práctica, a la cual se convierte en la investigación de doctorado, en la Escuela Primaria Municipal Erna Würth, Canoas/RS, en vista de una Pesquisa-acción Participativa Colaborativa, que se hace llamar "Pedagogía Poética para la Potencia Humana". Se desarrolla como ejercicio propuesto de la potencia docente, en ruedas, a través de Conversaciones, como formación continua en el campo productivo de trabajo tiendo, en vista, la nutrición y la vitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo reconocimiento de la potencia de los estudiantes. Las ruedas de conversaciones llevan, por las Conversaciones Reflexionadas, la Carta de Principios, las Alfabetizaciones de Mundos, las Redes de la Vida y los hilos conductores - tecituras de colaboración pedagógicas-poiéticas, que constituyen, hoy, el constructo de planificación pedagógico-cultural de la Comunidad de Aprendices pesquisada.

PALABRAS CLAVE: Educación; Pedagogía; Potencia Humana, Transdisciplinaridade, Alfabetizaciones de Mundos.

ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - **Fiandeira Portuguesa, Sra. Fátima Gomes fiando a lã.** FONTE: Tesouros do Artesanato Português. Vol. II (2002). Disponível em:

<<http://cadernosdeartifice.blogspot.com.br/2013/10/pesquisa-documental-na-universidade.html>>

Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 2 - **Fiandeira Afegã, 1974** - Por Georges Redard. FONTE: Photographies de Roland et Sabrina Michaud, Ed. Silva Zurich, 1974. Disponível em:

<<https://www.pinterest.com/esukoc/afghanistan/>>

Acesso em 1º de Maio 2015

Imagem 3 - **Fiandeira Irlandesa, 1902** - Detroit Publishing Co. [Public domain],

FONTE: Wikimedia Commons. Disponível em:

<<https://www.pinterest.com/morgana70/spinning-wheel/>>

Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 4 - **GHANDI, Mahatma, Índia, 1946** – www.pinterest.com.

Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 5 - **Tecelões de Guiné-Bissau/Africa** - Tecelagem Artesanal / Rodrigo Tecelão:

FONTE: TEARES PELO MUNDO - Fotos de Teares de 27 Países. Disponível em:

<<https://tecelagemartesanal.wordpress.com/teares-pelo-mundo-fotos-de-teares-de-27-paises/>>

Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 6 - **Tecelã Guarani Kaiowá. Mato Grosso, Brasil.** Por Egon Shaden, 1949.

FONTE: Povos Indígenas no Brasil. Disponível em:

<<http://img.socioambiental.org/v/publico/guarani-kaiowa/>>

Acesso em 1º de Maio 2015

Imagem 7 - **Tecelã Peruana, do Povo Lago Titicaca, Peru.** Fonte o Povo do lago: Imagem ilustrativa da Revista do Brasil, nº 74, em Abril de 2012. Disponível em:

<<http://www.redebrasilatual.com.br/multimedia/revistas/74/viagem>>

Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 8 - **Tecelã da Argentina - Mulher Diaguíta** - Tecelagem Artesanal / Rodrigo

Tecelão: FONTE: TEARES PELO MUNDO - Fotos de Teares de 27 Países. Disponível em:

<<https://tecelagemartesanal.wordpress.com/teares-pelo-mundo-fotos-de-teares-de-27-paises/>>

Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 9 - **Tear em Bali - Tecelagem Artesanal** / Rodrigo Tecelão: FONTE: TEARES

PELO MUNDO - Fotos de Teares de 27

Países. <<https://tecelagemartesanal.wordpress.com/teares-pelo-mundo-fotos-de-teares-de-27-paises/>>

Acesso em 1º de Maio 2015

Imagem 10 - **Tecelã Africana - República Democrática do Congo** - FONTE: ONU Foto por Martine Perret - Disponível em: <<http://axisstudiosdesign.com/RUINED.htm>>

Acesso em 1º de Maio 2015

Imagem 11 - **Artesão de Bogolan , Ano 2005**, tecidos tradicionais do Mali. FONTE:

Fotógrafo Udo Ratschinske. Disponível em:

<<http://pt.trekearth.com/gallery/Africa/Mali/South/Mopti/Eende/photo1027107.htm>>1027107.htm>

Acesso em 1º Maio 2015

Imagem 12 - **Artesão de Bogolan, 2009** , tecidos tradicionais do Mali. FONTE: Photos du monde IV. Disponível em:

<http://creationjeannine.canalblog.com/albums/photos_du_monde_iv/photos/37630474-gao_mali.html>

Acesso em 1º Maio 2015

Imagem 13 - **Desenho Cronogramático de Formações Reflexivas Teórico-Práticas, 2013** .

Fonte: arquivos da autora/da escolapesquisada.

Imagem 14 - **Ilha de Flores, Sudeste Asiático-Tear de tensão dorsal** - FONTE: A História Mundial da Roupas, de Patricia Anawalt (Senac, 2011) - Disponível em:

<<http://hid0141.blogspot.com.br/2013/09/a-invencao-da-roupa.html>>

Acesso em 1º de Maio 2015

Imagem 15 - **A menina que lê** - Cartão Postal - Paris - 1985. FONTE: Capa do livro A educação como cultura, Ed. Brasiliense, Carlos Ródrigues Brandão

Imagem 16 - **Tear Humano** - Foto tirada na 1ª Semana de Artes Visuais do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. FONTE: Contemporartes - Revista de Difusão Cultural - LEPCON Disponível em:

<<http://www.revistacontemporartes.com.br/2013/06/voodoo-hop-e-intervencoes-timalina.html>>Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 17 - **Coração da Cidade**. Imagem de folder de evento ambiental, distribuída em Porto Alegre, rs.(obs: em busca de maiores referências).

Imagem 18 - **Tecelãs reunidas vendendo seus tecidos, Chichicastenango, Guatemala**. Entre 2008 e 2011. FONTE: Harry Kikstra. Disponível em:

<<http://worldonabike.com/photos/album/72157623198495166/photo/4270844438/worldonabike-com-guatemala-women-at-market-chichicastenango-guatemala.html>>

Acesso em 1º de Maio 2015

Imagem 19 - **Desenho Cronogramático de Formações Reflexivas Teórico-Práticas. E.M.E.F Erna Würth**, Guajuviras, Canoas, em 2014.

Imagem 20 - **Constructo das Alfabetizações de Mundos e Teias da Vida**, elaborado pela Pesquisadora, com reflexões juntamente à Escola Pesquisada. FONTE: Arquivo da autora, 2014

Imagem 21 - **Pesquisadora e Diretora da Escola, discutem o constructo gráfico das Alfabetizações / Teias da Vida**. FONTE: Arquivo da autora, 2014

Imagem 22 - **Tear Humano - Oficina de Fiar da Escrita, 2014.** FONTE: Dra. Nina Veiga. Disponível em: <<https://www.pinterest.com/atelierninaveig/fiar-a-escrita/>>
Acesso em 1º de Maio 2015

Imagem 23 e 24 - **Tecido aéreo, 2009.** Rio de Janeiro. FONTE: Escola Hebraica, Acrobacia aérea. Disponível em: <<http://www.hebraicario.com.br/atividades/acrobacia-aerea/>>
Acesso em 1º de Maio 2015

Imagem 25 - **Mulher na floresta, 2014.** Por Shae De Tar. FONTE: Fotógrafa Candy Forest. Disponível em: <<http://www.kasherpotamkin.com/artists/shae-detar#3>>
Acesso em 1º de Maio 2015.

Imagem 26 - **Balão colorido.** Por MariAnne Macgregor. Torres, Brasil. Disponível em: <<http://www.gettyimages.com/search/photographer?amily=creative&photographer=MariAnne+MacGregor>>
Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 27 - **Árvore Together, 2014.** Disponível em: <<http://10pie.tumblr.com/post/105712391764/hopeydopey526-awakening-reveals-that-there-is>>
Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 28 - **"Abraço entre árvores", 2012.** Parque farroupilha, 2014. FONTE: Flickr. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/alanuiza/with/10947313435/>>
Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 29 - **"Graciosa", Espanha.** Por Antonio Palmerini. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/lancun/photo-antonio-palmerini/>>
Acesso em: 1º de Maio 2015

Imagem 30 - **Mulher com fios, 2011** - Valerija kelava.FONTE: Fotógrafa Julia Hetta. Disponível em: <<https://www.pinterest.com/kaunokainen/julia-hetta/>>
Acesso em: 1º de Maio 2015

SUMÁRIO

ENLACE I - O ALGODÃO, O FUSO, A FIANDEIRA, O FIAR, O FIO	
INTRODUÇÃO	21
A clareza do propósito organizador da tecelã	27
ENLACE II – A TECELÃ (SE)PENSA (N)A FIAÇÃO	34
A PREPARAÇÃO DA TECELÃ: REFLEXÕES POR CAMADAS	
DE PENSAMENTOS	35
1ª camada de pensamentos : pensar o sentido do estudo e da pesquisa.	35
2ª camada de pensamentos: pensar o aproveitamento da experiência humana num momento planetário do desperdício e da coisificação, fiando com a própria potência humana, junto com Boaventura de Souza Santos	40
3ª camada de pensamentos: pensar a recuperação do fio da meada como uma tecelã que fica a procurar o seu fio	49
4ª camada de pensamentos: pensar a potência humana, pelos fios da bioantropoética e autopoiese, em trabalho de fiação entrelaçada, aproximando campos científicos distintos ..	52
ENLACE III – O TECELÃO TOMA OS FIOS FIADOS, ARMA O TEAR, PREPARA O URDUME NO TEAR	57
A MATRIZ BIOLÓGICO-CULTURAL DA EXISTÊNCIA HUMANA, O PENSAMENTO COMPLEXO E O PENSAMENTO FREIRE: A AUTOPOIESE, A BIOANTROPOÉTICA E A AUTONOMIA	58
ENLACE IV – OS TECELÕES PREPARAM O URDUME NO TEAR	63
O TEAR EM SI E O O URDUME NO TEAR	64
Os âmbitos ativos de universo ético	64
A Auto-ética	65
A Sócio-ética	68
A Antropoética	69

ENLACE V – O URDUME FIRME NO TEAR.	71
-------------------------------------------------	----

O URDUME EM SI

O constructo do urdume - a autopoiese, com Humberto Maturana	72
O constructo do urdume - a bioantropoética, com Edgar Morin	76
O constructo do urdume: a autonomia, com Paulo Freire.	78

ENLACE VI - O CONSTRUCTO DO URDUME E A COMPLEMENTARIDADE DE FIOS TINGIDOS DE OUTRAS CORES, DE VÁRIAS TEXTURAS E DE MUITAS ORIGENS	88
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

OUTROS CONCEITOS E AUTORES VEM COMPOR O URDUME.	89
--------------------------------------------------------------	----

O fio da esperança, com Ernest Bloch	90
O fio da alteridade e sensibilidade, com Emmanuel Lévinas.	91
O fio da produção de sentido, com Ricardo Timm de Souza	92
O fio do amor, com Carlos Rodrigues Brandão	93
O fio da bioética complexa, com José Roberto Goldim	94
O fio da estética da professoralidade, com Marcos Villela Pereira.	95
O fio da inteireza do ser, com Leda Lísia Franciosi Portal	95

ENLACE VII – PREPARAR AS AMBIÊNCIAS PARA O ACONTECIMENTO

DAS TECELAGENS	97
-----------------------------	----

Primeira ambiência: o tear como metáfora	98
Segunda ambiência: a busca do espaço para a pesquisa-tecelagem.	101
Terceira ambiência: a tecelã define a linhagem metodológica	105

ENLACE VIII – OS PRIMEIROS MOVIMENTOS: A TECELÃ SE PÕE A TECER

E, QUASE SEMPRE, A CANTAR.	108
-----------------------------------------	-----

A INTENÇÃO DA TECELÃ, A MÃO E A AGULHA, OS SEUS PRIMEIROS

MOVIMENTOS.	109
--------------------------	-----

ENLACE IX – AS PRIMEIRAS TRAMAS SURGEM.	111
A PRIMEIRA TRAMA : Projeto de Formação Pedagógica, em campo produtivo de trabalho.....	112
A SEGUNDA TRAMA: a metodologia participante-colaborativa permitida e permitindo uma pesquisa entrelaçada e tramada junto.	123
A TERCEIRA TRAMA: as conversações	127
ENLACE X – SURGEM NÓS E DESENLACES NA URDIDURA	133
NAS CONVERSÇÕES (NAS TRAMAS), O ENCONTRO COM ALGUNS NÓS E DESENLACES.	134
OS DESENLACES	141
OS NOVOS ENTRELAÇAMENTOS	174
A Educação como Cultura	179
ENLACE XI – URDIDURAS E TRAMAS CONSTROEM AS TECITURAS	202
TECITURAS PRODUZIDAS NO CORAÇÃO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: A POTÊNCIA HUMANA E A POTÊNCIA DA AÇÃO.	203
A CARTA DE PRINCÍPIOS.	206
ENLACE XII – AS TECITURAS VÃO SE APRONTANDO E AS TECELÃS E TECELÕES VÃO COMPARTILHANDO MUNDO AFORA, OS SEUS TECIDOS.	220
TECITURA PRIMEIRA: As Alfabetizações de Mundos	221
As Rodas de Conversações: retornos	236
Os campos de conhecimentos para além: em Dimensões	256
ENLACE XIII – TECELÕES E TECELÃS COMPARTILHAM E CONSTROEM-SE COMO COMUNIDADES APRENDENTES.	260
TECITURA SEGUNDA: AS TEIAS DA VIDA	261

ENLACE XIV – AS ALFABETIZAÇÕES DE MUNDOS TEM SEUS FIOS	
ORIENTADORES – todo tecido tem seu urdume.	270
TECITURA TERCEIRA: OS FIOS ORIENTADORES DAS ALFABETIZAÇÕES DE MUNDOS.	271
Por dentro das alfabetizações de mundos, nutrindo as teias da vida	271
ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA.	275
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.	278
ALFABETIZAÇÃO POLÍTICA.	287
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA.	290
ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL.	295
ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA.	299
IMPORTÂNCIAS E/OU DESIMPORTÂNCIAS.	302

ENLACE XV – DAS CONVERSACÕES DOS NÃO-DITOS, DA EXISTÊNCIA DO NÃO VISÍVEL, DAS TECITURAS NÃO BEM TRAMADAS.	309
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

ENLACE XVI – OS TOLDOS, AS TENDAS E OS BALÕES.	312
------------------------------------------------------------	------------

ENLACE XVII – O CONHECIMENTO COMPARTILHADO COMO O MAIS POTENTE DOS AFETOS.	314
----------------------------------------------------------------------------------------	------------

ENLACE XVIII – PEDAGOGIA POIÉTICA PARA A POTÊNCIA HUMANA DAS FINALIZAÇÕES PROVISÓRIAS.	317
PEDAGOGIA POTENTE PARA AS POTÊNCIAS DAS PESSOAS: a força da Pedagogia Poiética (ou das Pedagogias Poiéticas).	318

ENLACE XIX – OS LIDOS DA TECELÃ, A TECELÃ LIDA POR ELES.....	335
REFERÊNCIAS	336

ENLACE XX – MEMÓRIAS DA TECELÃ.....	343
ANEXO A :REGISTROS FOTOGRÁFICOS	344
ANEXO B : COMPROMISSOS DOCUMENTADOS	349



Imagem 2 - **Fiandeira Afegã, 1974** - Por Georges Redard. FONTE: Photographies de Roland et Sabrina Michaud, Ed. Silva Zurich, 1974. Disponível em: <<https://www.pinterest.com/esukoc/afghanistan/>>

**O ALGODÃO, O FUSO, A FIANDEIRA,
O FIAR, O FIO**

ENLACE I

INTRODUÇÃO

“E começo aqui e meço aqui este começo e recomeço e remeço e arremesso e aqui me meço quando se vive sob a espécie da viagem o que importa não é a viagem mas o começo da por isso meço por isso começo escrever mil páginas escrever milumapáginas para acabar com a escritura paracomeçar com a escritura para acabarcomeçar com a escritura por isso começo por isso arremeço por isso teço escrever sobre escrever é o futuro do escrever sobreescrevo sobreescravo em milumanoites milumapáginas ou uma página em uma noite que é o mesmo noites e páginasmesmam ensimesmam onde o fim é o começo onde o escrever sobre o escrever é não escrever sobre não escrever e por isso começo descomeço pelodescomeço desconheço e me teço (...)”

Galáxias
Haroldo de Campos
(Melhores Poemas, 2000, p.75-77)

“Caminhamos tecelãs e tecelões, dos fios das fibras e dos galhos aos fios de lã, já há 24 mil anos. Somos os antigos paleolíticos que fiam os amanheceres, e tecem, uma a uma, as estrelas, e bordam nas noites de lua cheia”.

Anna dos Povos
(Tradição oral – miradas para o céu desde 2000)

Poderia escrever, de maneira densa, sobre esse começo. E teria, talvez, umas mil linhas para falar desse começo-arremesso que Haroldo de Campos confronta-se, e que nós, que lidamos com a tensão da escrita, que também tecemos as palavras, e as medimos, começamos e remediamos, e remediamos e arremessamos e descomeçamos, duma escritura que pretende-se começar, finalizando e que vê-se terminar, começando, e que parece simples para quem não experimenta esse começo descomeço, mas é reveladoramente complexa para quem vive a experiência de produzir a abertura começo de uma Tese.

Poderia escrever umas mil linhas sobre a dor desse começo, pois nunca é simples começar algo de importância. Poderia escrever umas mil linhas sobre a dor do descomeço, tantas foram. Porque se o começo é complexo, os descomeços são muitos, ao lidar com algo de importância. Porém, demasiada e plena de começos e recomeços é a própria Potência Humana. Prefiro, portanto, escrever-tecer mais do que mil linhas sobre a Potência Humana. E por esse desejo, então, ponho-me a pensar a escrita como o algodão, em matéria-prima, que será fiado em muitos e muitos fios, por muitas mãos fiandeiras e, ao mesmo tempo, fiado por

fusos e duas mãos em movimentos, continuando a caminhada dos antigos que fiaram o mundo. Fiarei fios que depois tecerão-se juntos, fios que cruzarão-se, que formarão meadas, novelos, tecituras - mística essa que tomarei, para conversarmos sobre a Potência Humana, como algo que está e que faz-se. Assim, busco meu estado de ser mais verdadeiro e luminoso para, aqui, defender a Potência Humana dentro daquilo que alcanço e, por isso, proponho-me.

Acredito que toda a natureza é potente. Tudo o que é vivo é potente. Todos os seres humanos são potentes. Todas as humanidades são potentes. Existem numa potência nutrida por reorganizações orgânicas-biológicas-culturais - a Autopoiese, em Maturana (1980). Esse sistema é complexo e tece, junto, as multidimensões da vida. O ser humano, potentemente autopoietico e complexo, trama-se e desenvolve-se numa perspectiva de Ética de Vida, nutrido por processos autopoieticos-biológicos-culturais, também bioantropoéticos, em Morin (1990), experimentando multiatravessamentos, entre os quais, exercícios organizadores e desorganizadores de identidades e autorias e em que, a Autonomia, como produção de vida e dobra de produções assim, muito vivas, em Freire (1979), também gera-se e gesta-se, em meio a toda a complexidade que o viver e existir humano pressupõem.

Essa produção complexa autopoietica que vai constituindo todo o ser vivo, e que permeia e transita em processos humanos, fazendo-se em cada ser humano, é biológica e é cultural. É orgânica e é social. Circula pelos organismos humanos biológicos e culturais. E quanto mais autoproduz, mais autoconstitui-se, mais reorganiza-se, mais retro-alimenta-se e reconstrói-se, e dobra-se e desdobra-se em energias produtivas. Humberto Maturana (2001) em pesquisas com Francisco Varela (2001), desvelam essas condições de matrizes biológicas-culturais. Essa força, geradora de si, em inúmeras circunstâncias, as mais diversificadas possíveis, habitando cada ser vivo, habita o ser humano também, como uma condição da própria vida sistêmica dos sujeitos humanos, é considerada, por esses autores, como Potência. Cada sujeito vive sua Autopoiese, sua capacidade de produzir a si próprio. Cada ser humano é um ser autopoietico, que vive seus processos em um sistema que alimenta-se de suas próprias interações, gerando novas interações que realimentam todo o sistema. Conservar a autopoiese de um organismo humano é uma condição sistêmica para a vida. Um sistema vivo-humano é autônomo e, como sistema autônomo, está constantemente autoproduzindo-se. É uma potência que organiza-se também com as forças culturais que geramos, enquanto coletivos.

Para Humberto Maturana e Varela (2001), esse ser autopoietico alimenta e nutre um organismo sistêmico que ele mesmo produz, e também nutre uma vida sistêmica, que organiza-se e continua seu ciclo de vitalidade, autoproduzindo e interagindo com outros

sistemas que também autoproduzem-se. A vida sistêmica organiza-se em processos vitais, e os ambientes da vida mantêm seus processos de nutrição e vitalidade, de maneira articulada e circulante, na qual todos os organismos vivos possam se produzir e interagir de maneira sustentável e autônoma, criadora e produtiva para a fruição do coletivo. Uma visão, assim, "Bioantropoética", para Edgar Morin (2005) - uma vivência que considere a vida de cada organismo (bio), a história da espécie (antropo), a criação da poética da própria espécie (antropoética) e a maneira de viver desses sujeitos que, para experimentarem, sistemicamente a vida, necessitam viver a integridade do conviver coletivo (ética). Esse esforço quase sobrehumano, poderíamos pensar, um esforço que provém das entranhas de cada ser humano chamamos, no Pensamento Complexo, de Bioantropoética (2005).

Essa condição autopoietica que gera potências e essas próprias Potências Humanas que fortalecem-se pela Autopoiese e pela Bioantropoética, colocam-se como o esforço maior de conservar um viver, e ao conservar, que dialogue com a própria valorização da espécie humana (ética). A partir de um constructo potente, surgem necessários movimentos para produzir vez e voz, liberdades e escolhas conscientes: as autorias e as autonomias. Se o próprio processo autopoietico gera autorias e produz-se autônomo na produção de si, o viver desse processo busca aliança com a liberdade - a Autonomia Reflexiva, conceito de Freire (2000), gerada pela potência do sujeito pensar-se, a partir também de uma ampliação de consciência política. Assim, a Autonomia torna-se imprescindível, então, numa possível Pedagogia Poética, tripé filosófico, com potência pedagógica, para provocar e nutrir novos processos educativos, criativos e autopoieticos, com comunidades aprendentes.

A Autopoiese, em seu processo organizador-desorganizador-reorganizador acaba produzindo Autonomia, no próprio processo. A Autonomia nutre a geração da Autopoiese. A Autonomia e a Autopoiese complementam-se e são interdependentes. Nos viveres da Vida, a Autonomia e a Autoria gestam a criação dos bem-viveres. Gestam a manutenção possível da espécie e de tudo o que lhe é necessário para sobreviver - incluindo o Amor, a ampliação da Consciência - nutre a Espiritualidade, constitui espaços dialógicos de convivência, condições que o próprio organismo vivo, ritmado pela sua própria natureza biológica, potencializa-se sob algumas dessas dimensões. Como todos esses elementos nutrem a vida, na sua inteireza e na sua natureza potente de ser, esses são, então, possíveis elementos colaboradores na organização e reorganização dos processos de desenvolvimento humano, de formação humana. Aqui, encontra-se o âmago desse estudo, porque são, alguns deles, objetos de conhecimentos que ele pretende problematizar.

Desvelar um pouco mais esse universo da Potência Humana, estabelecendo conexões,

e produzindo novos sentidos e relações entre alguns desses conceituais acima, brevemente explicitados, para colaborar em processos educativos, em comunidades aprendentes é uma das intenções desse trabalho. Desvendar algumas sendas da Potência Humana, estabelecendo relações e possibilidades entre alguns dos conceitos que potencializam reflexões sobre a pessoa humana e os seus viveres, constituindo sentidos nessas produções, para que essas próprias produções possam gerar novas produções, que sejam alimentadoras e vitalizadoras dos processos educativos, em construções colaborativas de educação e formação humana, extraindo importâncias pontuais para essa proposta de estudos, inventando novos movimentos na escola, parece-me bem possível e necessário para colaborar nas demandas da escola contemporânea.

Destarte, partindo de estudos dos elementos Autopoiese, Bioantropoética e Autonomia Reflexiva, de três escolas de pensamentos científicos distintos - Matríztica, Pensamento Complexo e Pensamento Freireano (Sistema Freire), em Humberto Maturana, Edgar Morin e Paulo Freire respectivamente, alimentando com algumas contribuições dos estudos sobre Alteridade, em Emmanuel Lévinas, Construção de Sentidos, em Ricardo Timm de Souza, Amor, em Carlos Rodrigues Brandão, Inteiraça do Ser, em Leda Lísia Franciosi Portal, Bioética Complexa, em José Roberto Goldim, Esperança, em Ernst Bloch, Professoralidade, em Marcos Villela Pereira, penso que estive bem acompanhada e legitimada teoricamente para sustentar essa pesquisa que realizou-se de maneira participante-colaborativa.

Uma Pedagogia oriunda de processos de produção poiética, da "Poiésis": a Pedagogia Poiética - proposição desse estudo-tese

A Pesquisa foi constituindo-se, numa proposição possível: pensar e conversar sobre uma Pedagogia que partisse da própria potência do sujeito e de sua avidez de viver as suas forças, nascendo de suas próprias reflexões e da ampliação de sua consciência, e mediando-se pela própria capacidade autônoma e responsável de gestar seus próprios processos de alteridade, de amor, de espiritualidade, de esperança, produzindo sentidos em sua própria vida, constituindo existência coletiva fraterna e comprometendo-se com os processos bioéticos, complexos e sistêmicos que o próprio viver desafia a viver. Desejávamos conversar sobre uma Pedagogia que se nutrisse também de elementos dos próprios sujeitos; uma Pedagogia sistemicamente viva, que se fundamentasse em princípios inerentes ao próprio humano de cada ser humano. Uma Pedagogia que eu viria a chamar de "Pedagogia Poiética", e que a denomino assim, nesse trabalho e a denominarei nos próximos que virão, por acreditar

nessa dimensão de Escola, nessa concepção de Educação, na Potência das pessoas e na Potência da Escola em reorganizar-se pelas próprias forças. Uma Pedagogia que, por ser potente, desdobre-se desde o desencadeamento de processos de produção poiética, da "Poiesis" enquanto experiências vividas pelas pessoas a exercícios coletivos de comunidades aprendentes produzidos e mediados pelo sentido e pela beleza de produzir Bem-Viver no mundo, num esforço de partilhar o bem, o "Bem Supremo", que tão lindamente trata Aristóteles, na sua obra *Ética a Nicômaco* (1991). Porque produzindo-se pelas próprias pessoas, pelos seus próprios sistemas autopoieticos, pelas suas próprias ganas de se autoproduzir e se fazer e se refazer, possa estar latente nas próprias ambiências educativas, onde os espaços também possam constituir-se como poiéticos e autopoieticos, bioantropoéticos e éticos. Uma Pedagogia que pense a autonomia como um direito humano e que se constrói; que pense a responsabilidade como um princípio construtor de dignidades; que pense o ser humano na sua Inteira de Ser, vivendo a sua integridade, vivendo as suas multidimensões em movimentos articulados, produzindo a sua estética, mística e espiritualidade como uma condição da vida e do viver do humano. Uma Pedagogia que, a partir do que se propõe como reorientação curricular, produza sentidos, para saber compartilhar o aprendido, para saber, para saber fazer, para ser, aplicando os saberes na própria vida, nos cotidianos da vida. Uma Pedagogia que constitua-se parceira do bem-viver. Uma Pedagogia para viver a espiritualidade consciente, que é a própria experiência estética do viver.

Penso uma Pedagogia que possa colaborar, pela espiritualidade consciente, em constituir uma esperança potente, uma dinâmica do espírito do ser, que se conecte com a vida e com seus elementos, que busque a transcendência a partir da busca permanente dos sentidos que circundam cada experiência, que encontre esses sentidos em tudo o que se proponha a viver. Uma esperança ativa que compreenda a vida, em suas múltiplas dimensões como um direito.

A Pedagogia que desejo propor, nesse estudo, é uma Pedagogia que se teça pela *Biologia do Amar*, (Maturana, 2009), compreendendo o Amar como aprendível (Brandão, 2005) e como potência fundante do ser. O Amar como diálogo, com todos os outros: com as ideias, com os pensamentos, com os sentimentos, com os seres, com a diversidade do mundo, com as políticas do viver. O Amar como prática concreta, autônoma, poiética e potente de existir.

Penso uma Pedagogia que permita o Amar como a prática viva da espiritualidade. O amar como elemento complexo, sistêmico, biológico-cultural, bioantropoético, autônomo,

poiético. Espiritual.

Como uma Pedagoga que sou, e que carrego, permanentemente, o desejo de constituir-me em uma professora sistêmica buscadora, diariamente, da concretização de uma Pedagogia para a potência do humano, tento sempre compreender "os possíveis" em práticas pedagógicas, não só pela experiência de vida profissional e noção de realidade educativa, com estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, mas também pelas conversações ampliadas realizadas com as crianças e jovens das comunidades educativas onde já trabalhei. Percebo, possível de ser pensada e construída, uma Educação que "preocupe-se", reconheça e invista na Potência Humana. Eu desejo chamá-la de *Pedagogia Poiética* essas intenções de produções, experiências e traços pedagógicos poiéticos que organizam-se e criam uma possível maneira de produzir "educação viva" nas comunidades aprendentes, *a partir das potências dos próprios sujeitos*.

Esse trabalho a ser defendido como um Estudo-Experiência Colaborativa, desdobrou-se em um eixo articulado entre os Processos Colaborativos que foram possíveis de fazer no tempo destinado à Pesquisa e à organização da *Comunidade Científica Ampliada* por meio das Rodas de Conversações, em campo científico de uma escola pública: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth, na Comunidade de Guajuviras, Canoas, RS.

A produção de algumas tecituras da dimensão pedagógica da Pedagogia Poiética pretendeu se desenvolver, nesse estudo, pelo compartilhamento de movimentos pedagógicos teórico-práticos reflexivos, sustentados pela potência humana, pela ética da vida e pela autonomia, conceitos aprofundados no decorrer desta experiência. Esses movimentos pedagógicos buscaram nutrir conversações sobre aprendizagens significativas, autônomas e sustentáveis, capazes de gerar novos processos coletivos que a escola pesquisada desejava produzi-los, em experiências conversadas marcadas pela verdade do gesto, honestidade da palavra e amorosidade.

Introduzo, então, as primeiras palavras do que constituiu-se como pensamentos, ações, projetos, conversações, produções teórico-práticas, em proposta de uma Pedagogia Poiética. Introduzo um sentimento: o de que esse estudo existe para ser vivido e para ser reconstituído. É provisório desde a provisoriedade dos tempos, dos espaços, das circunstâncias e dos movimentos que a própria comunidade aprendente vive. E de que essa experiência de Pedagogia Poiética, tendo sido hipótese, foi pesquisa e continuará sendo como a humanidade continua seu caminhar, e ora represente-se, entre tantas, como apenas uma das buscas concretas e viáveis de ser constituída em campos educativos: uma Pedagogia fundamentada pela Potência Humana, que preserve e nutra a Ética da Vida e a Autonomia.

A clareza do propósito organizador da tecelã

O estudo investigativo foi desenvolvido, desde o início, numa proposta de Pesquisa-Participante Colaborativa, com uma construção de pensamento coletivo, em que a Comunidade Científica Ampliada foi constituída, primeiramente trazendo a Equipe Diretiva para uma co-participação, e num segundo período, ampliando este grupo para constituir um Grupo de Estudos com todos os professores e professoras dessa escola. Esse estudo, comprometido com a Linha de Pesquisa Pessoa e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) e, sob a orientação da professora Dr^a Leda Lísia Franciosi Portal, buscou refletir sobre a Potência Humana habitando cada educador e educadora da escola em pesquisa e das possibilidades concretas de produzir uma Pedagogia com crianças e jovens com e nessa comunidade que potencialize essas humanidades, em suas relações de aprendizagens e ensinâncias. Esse processo iniciou-se por encontros de formação humanizadora com os educadores, por meio de Conversações, metodologia de cunho reflexivo, em rodas, as quais abriram espaços-tempos para pensarmos as vivências pedagógicas, os sentimentos de coletivo, evoluindo para a necessidade de realizarmos conversas sobre a possibilidade de produzir, experimentar e esboçar traços pedagógicos autopoieticos de reorientação curricular que apoiassem e fortalecessem as potências, autorias e autonomias dos próprios professores, nutrindo seus processos pedagógicos e de auto-formação.

Assim, a pesquisa constituiu-se a partir de muitas indagações orientadoras, que inundaram meus estudos e acompanharam-me, incansavelmente. Desejo organizá-las, por linhas, para que possamos ter visibilidade capaz de colaborar em nossas reflexões sobre cada questão que me tomou, enquanto professora-pesquisadora:

- Como colocar a própria Pesquisa a serviço da comunidade educativa durante a sua realização?
- E como aproximar, de fato, a Universidade da Escola, pela presença dessa pesquisa colaborativa?
- Como gerar, na própria Pesquisa-Colaborativa, um processo autopoietico?
- Como nutrir esse processo?
- Como aproximar escolas científicas distintas, de maneira que o próprio processo científico esteja protegido em seu caráter epistêmico?
- Como processar a Autonomia como um elemento de produção da liberdade reflexiva

presente no todo da Pesquisa-Colaborativa, materializando-a em todas as propostas pedagógicas criadas e aplicadas?

- Como tecer um processo de investigação e colaboração permanente, dinamicamente sistêmico e complexo?
- Como tecer esse processo, na prática, partindo do lugar epistêmico que a Escola já encontra-se, respeitando sua caminhada?
- Quais os nós de apoio, tramas, redes e teias pedagógicas precisarão ser produzidos, possíveis de tecer um pensar sobre a potência humana?
- Como viabilizar a concretização de uma formação de professores em campo produtivo?
- Que formação de professores será possível de ser pensada e elaborada ?
- Que novas metodologias precisam ser criadas para compor o corpo da Proposta Pedagógica que deseja-se constituir?
- Como esses traços de reorientação curricular, na perspectiva de uma pedagogia poética, poderão ser efetivados, legitimados e continuados?

Assim caminhei, habitada por tantas indagações, numa proporção quase desleal com as respostas que, também incansavelmente, tentava buscá-las, dentro das possibilidades que respostas desejam encontrar-se para as perguntas; para algumas questões seria necessário mais tempo de pesquisa e de estudos, mais pesquisadores e professores perguntando-se, agora percebo melhor. Entretanto, nessa miríade de questões levantadas, encontrei uma questão, aquela pulsação vital do sentido pelo qual essa pesquisa me moveu – sentido esse que foi ampliando-se quando encontrou-se com a comunidade que também estava desejante de realizar algumas buscas em horizontes semelhantes, de maneira que eu também, como tecelã dessa proposta colaborativa, fui construindo mais clareza do que desejava tecer. Então, essa questão esclareceu-se, esboçando-se assim: **Que produções, experiências e traços pedagógicos poéticos poderiam (e podem) ser constituídos, na perspectiva da Pedagogia Poética, com professores potencialmente desejantes de refletirem suas práticas pedagógicas?**

Esse foi o meu problema de pesquisa, inspiração que foi me fazendo caminhar, durante um ano letivo, em meio a um coletivo que estava desejando reorientar-se em suas práticas pedagógicas-culturais e que já vinha discutindo e perseguindo a possibilidade de

construir conhecimentos mais significativos, em práticas pedagógicas sustentáveis, mediadas *pela autonomia como um valor*, como atitude de vida prática, como movimento emancipatório com suas crianças e jovens.

Dessa maneira situada, com minha clareza política de pesquisa um pouco mais já iniciada, com meu tear pronto para iniciar as tecelagens, lancei fios multicoloridamente complexos, e coloquei-me a fiar, a co-fiar e a con-fiar em tudo o que observei, li, intervi, teci, fiei, na tentativa de suscitar, provocar e inquietar-me para novos movimentos pedagógicos.

A seguir, citarei os movimentos que surgiram, por nuvens de pensamentos e reflexões (espécies de camadas), dessa "tecelã", pela preparação do tear e do urdume, dos fios novos, do constructo do urdume, das ambiências, das tecelagens, dos primeiros movimentos, das tramas, dos entrelaces, das tecituras, dos toldos. Em próximos enlaces, esclarecerei os movimentos pertinentes, com detalhamentos, conceituando a cada um, do lugar, da autoria legítima e da singularidade desse estudo. Sigamos, com uma breve apresentação, para possibilitar uma ideia do todo dessa pesquisa-estudo.

A Tecelaria:

O trabalho foi tecendo-se assim: primeiro, por **Camadas de Pensamentos**, as quais eu coloco-as em um lugar introdutório, de como tudo foi surgindo e foi formando-se em meus pensamentos e intenções.

1ª CAMADA DE PENSAMENTOS : quando penso o sentido do estudo e da pesquisa

2ª CAMADA DE PENSAMENTOS: quando penso o aproveitamento da experiência humana num momento planetário de desperdício e coisificação, fiando com a própria potência humana, com olhar político-crítico, junto com Boaventura de Souza Santos.

3ª CAMADA DE PENSAMENTOS: quando penso a recuperação do fio da meada como uma tecelã que fica a procurar o seu fio ou como uma professora que, entre seus livros, canetas e pilhas de papéis, debruça seu olhar no horizonte, a recuperar o sentido do seu próprio ofício para si mesma

4ª CAMADA DE PENSAMENTOS: quando penso a potência humana, pela via da Bioantropoética, Autopoiese e Autonomia, num trabalho de fiação entrelaçada, aproximando campos científicos distintos e justificando essas aproximações teóricas.

À medida que essas camadas vão "acamando-se", meus pensamentos, como tecelã, vão organizando-se e esclarecendo-se e, em um segundo processo, faz-se necessário **TOMAR OS FIOS FIADOS, ARMAR O TEAR E FAZER A COLOCAÇÃO DOS FIOS**

COGNOSCENTES IMPRESCINDÍVEIS, PREPARANDO-SE O URDUME NO TEAR

- nesse movimento de preparo, as bases teóricas científicas (o urdume) são esclarecidas e articuladas: a Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana, o Pensamento Complexo e o Pensamento Freire, com os respectivos recortes da Autopoiese, da Bioantropoética e da Autonomia, a tecerem-se como pensamentos e narrativas de composição dos estudos sobre a Potência Humana.

A seguir, as bases teóricas científicas organizam-se no Tear, como Urdume: **A TECELÃ PREPARANDO O URDUME NO TEAR** - nessa estrutura, os Âmbitos Ativos de Universo Ético surgem, para colocarem-se como campos em que as ações se dão, em espaçiosidade e profundidade abarcadoras das interações entre os fios.

O olhar atento da tecelã sobre cada uma das maçadas de fios básicos que compõem o Urdume fazem surgir: **O URDUME FIRME NO TEAR**

O Construto do urdume: A Autopoiese

O Construto do urdume: A Bioantropoética

O Construto do urdume: A Autonomia

Nesses enlaces, essas bases epistêmicas fundamentais são explicitadas, constituindo o corpus teórico do estudo investigativo colaborativo.

Outros conceitos e autores vem compor o urdume, todos tramando-se com as experiências vividas na Pesquisa:

O CONSTRUCTO DO URDUME COM A COMPLEMENTARIDADE DE FIOS TINGIDOS DE OUTRAS CORES, DE VÁRIAS TEXTURAS E MUITAS ORIGENS

O fio da esperança, com Ernst Bloch

O fio da alteridade e sensibilidade, com Emmanuel Lévinas

O fio da produção de sentido, com Ricardo Timm de Souza

O fio do amor, com Carlos Rodrigues Brandão

O fio da bioética complexa, com José Roberto Goldim

O fio da estética da professoralidade, com Marcos Villela Pereira

O fio da inteireza do ser, com Leda Lísia Franciosi Portal

O Enlace das ambiências pretende explicar a metáfora do trabalho enquanto

textualidade criativa, o espaço em que a Pesquisa realizou-se, a metodologia utilizada. É um enlace que explica sobre as condições mínimas para a iniciação da Pesquisa. A Tecelã organiza a lã, o tear. Busca o espaço do tear e define sua metodologia para fiar e tecer. Será o enlace de **PREPARAR AS AMBIÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O ACONTECIMENTO DAS TECELAGENS:**

Primeira ambiência: afirma o tear como metáfora, constituindo a estética textual

Segunda ambiência: busca fazer a contação sobre o espaço para a pesquisa e o encontro com a escola a ser pesquisada

Terceira ambiência: a tecelã define a metodologia da linhagem da pesquisa

Logo, surgem:

OS PRIMEIROS MOVIMENTOS: A TECELÃ SE PÕE A TECER E, QUASE SEMPRE A CANTAR

A intenção da tecelã, a mão e a agulha, os primeiros movimentos: esse enlace revela as intenções da Tecelã - Pesquisadora e a sua preparação para iniciar a Pesquisa (as tecelagens).

AS URDIDURAS E AS TRAMAS VÃO CONSTRUINDO AS TECITURAS:

Trama primeira - o projeto de formação pedagógica, em campo produtivo de trabalho, com a ampliação dos tempos – 1º resultado colaborativo da pesquisa.

Após essa primeira trama de formação pedagógica, tramas contínuas seguem se fazendo e os resultados da Pesquisa, nelas, emergem, um após o outro.

Trama segunda - a metodologia participante-colaborativa permitida e permitindo uma pesquisa entrelaçada e tramada junto: o reconhecimento dos demais artesãos e artesãs e a produção das Rodas de Conversações

Trama terceira - As Conversações - Inspiradas nos estudos sobre Conversações, do Instituto Matríztico Chileno, fundado por Humberto Maturana e Ximena Yáñez, as Conversações colocam-se como dinâmica relacional operativa, com o coletivo, em campo produtivo. Esse enlace explica o processo na sua inteireza e traz as singularidades das “Rodas de Conversações”.

Os próximos três enlaces contam *o processo como gesto de verdade*, demonstrando o quanto é complexo construir coletivamente, do quão necessário se faz retroceder, ceder, dialogar, combinar, reelaborar, para construir novas realidades.

SURGEM NÓS E DESENLACES:

As conversações (tramas) e o encontro com alguns nós: das bases fragmentadas aos saberes isolados: o reconhecimento das reorganizações (desenlaces e enlaces) como imprescindíveis nos movimentos pedagógicos

Os desenlaces: da perda da cerimônia às verdades desveladas como gestos de verdade

Os novos entrelaçamentos: o ressurgimento das tramas pela compreensão da necessidade das conversações existirem como espaço de produção de convivência com as diferenças e de uma reorientação curricular alinhada com o sonho da escola.

Após, resultados operativos da Pesquisa Colaborativa são trazidos para a partilha. **AS URDIDURAS E TRAMAS CONSTROEM AS TECITURAS.** São as **tecituras no coração pedagógico da escola:** a Carta de Princípios, as Teias da Vida e as Alfabetizações de Mundo, esboçando-se como os novos horizontes filosóficos e os novos orientadores de planejamento didático-pedagógico. Nesse período, percebemos que já estávamos tecendo verdadeiros tecidos. Os tecidos estavam existindo. O que era Trama virou Tecitura. Assim, as Tecituras surgiram, com demasiada força e os Toldos se armaram, se esclareceram, justificaram para o que vieram.

Tecidos e Toldos foram produzidos. Os resultados da Pesquisa Colaborativa fizeram-se acontecer, o que é considerado como **AS TECITURAS VÃO SE APRONTANDO. AS ALFABETIZAÇÕES DE MUNDO SURGEM.**

Após, **AS TEIAS DA VIDA GERAM-SE, OS FIOS ORIENTADORES DAS ALFABETIZAÇÕES DE MUNDOS E OUTROS MOVIMENTOS RELEVANTES SURGEM.**

AS CONVERSÇÕES DOS NÃO-DITOS, DA EXISTÊNCIA DO NÃO-VISÍVEL E DAS TECITURAS NÃO BEM TRAMADAS aparecem.

A Pesquisa acena com **OS TOLDOS, AS TENDAS E OS BALÕES** – metáforas para falar das alegrias tecidas.

A seguir, **O CONHECIMENTO COMPARTILHADO COMO O MAIS POTENTE DOS AFETOS** vem para o trabalho como a colaboração marcante da Pesquisa.

AS FINALIZAÇÕES PROVISÓRIAS trazem as considerações finais em movimentos e impermanências.

OS LIDOS DA TECELÃ, A TECELÃ LIDA POR ELES, organizam as Referências. E nas **MEMÓRIAS DA TECELÃ**, alguns dos registros fotográficos feitos durante a pesquisa, assim como os compromissos documentados.

Pela tentativa de fazer um sobrevoo para iniciarmos os estudos com uma compreensão de todo, iniciaremos a produção escrita das *tecelagens vividas e experimentadas*: verdadeiro tecido de aprendizagens e ensinâncias que esse estudo proporcionou.



Imagem 3 - **Fiandeira Irlandesa, 1902** - Detroit Publishing Co. [Public domain], FONTE:Wikimedia Commons.
Disponível em: <<https://www.pinterest.com/morgana70/spinning-wheel/>>
Acesso em: 1º de Maio 2015.

A TECELÃ (SE)PENSA (N)A FIAÇÃO

ENLACE II

A PREPARAÇÃO DA TECELÃ: REFLEXÕES POR CAMADAS DE PENSAMENTOS

Primeira camada de pensamento: o sentido do tema de pesquisa

Desde criança eu guardara um segredo. Lembro, de primeiras lembranças, este segredo que não tinha nome. E eu pensava ser segredo porque não falava com ninguém sobre isso. E que crescera comigo, e ficava do tamanho que eu ficava, quanto mais eu crescia. Continuava sempre sem nome. Mas permanecia em crescimento comigo.

Levei trinta anos para eu desvelar, a mim mesma, o meu próprio segredo. Que continuava sem nome. Cheguei aos quarenta anos, tendo um pouco mais de clareza sobre ele. E foi aos quarenta e tantos, que ele desenhou-se, com toda a força, na minha frente.

Meu segredo, desvelo aqui, agora, em letras, quando tu me lês: a percepção marcante e profunda de “acompanhar as pessoas com olhar de encantamento”. *As pessoas sempre me comoveram*. Seus movimentos, suas falas, suas forças. Suas forças, mais do que suas falas e seus movimentos. Ficava, horas e horas, ouvindo relatos, histórias e quase lendas, entre os mais velhos, acerca dos nossos antepassados, de uma bisavó Ana Luiza, uma entre tantas, história que em plena revolução de 1923, escondeu seus dois filhos pequenos, dentro de um caixão de lenha, quando chegaram os farroupilhas. Histórias mais antigas, mais jovens, anciãs ou contemporâneas traziam figuras fortes das famílias, marcadas mais por superações do que por perdas irreversíveis. Encantava-me com os contadores dessas histórias, sempre à beira de um fogo de fogão a lenha ou fogo de chão, lá nos confins de Alegrete, ou em rodas, com um fogareiro atizando as brasas das lembranças, e os filhos em volta. E eu, em transe. E o que mais ficava, nas minhas lembranças, era a força daquelas pessoas das histórias. Depois, incontáveis vezes quando via meu pai descarregar, de caminhões, dezenas de sacos de batatas de 80kg para levá-las a um galpão, nas suas costas, "boleando os sacos", como se referia, e como menina comportada que não podia ir se misturar com os meninos naqueles movimentos de trabalho, eu ficava, ali, plantada num banquinho, no pátio, olhando meu pai ter forças. Olhando meu pai com força. Olhando meu pai buscando suas forças, lembro de seus olhos. Seus olhos ou quase se fechavam fazendo forças ou pareciam dilatar, fazendo forças, que vinham de dentro, as forças. E os músculos do pescoço, esses são inesquecíveis a mim: veias e músculos apareciam, dilatados, dando seu máximo, buscando os elementos de dentro do organismo para serem cúmplices daquela força gigantesca que eu presenciava, encantada. Encanta-me lembrar até hoje, dessas cenas. Eu continuava sem nome para aquilo e para todas

as madrugadas que minha mãe, costurando para fora, ajudava meu pai a sustentar uma família com cinco filhos. Eu ficava encantada, olhando para ela dia inteiro na máquina, mais noite inteira. Eu dormia com o barulho da sua preta máquina de ferro, de costuras de tecidos e de vida, em meus ouvidos. Todos iam dormir. Ela costurava nossos sonhos e habitava nossos sonhos. Dormia três, quatro horas por noite, quando dormia. E no outro dia, lá estava ela, amanhecendo a família, com o café pronto, filhos banhados indo para a Escola, sorriso no rosto sempre, e a paz, a paz dela que era admirável, nas suas andanças pela casa. Pacífica maneira de buscar forças.

Assim fui crescendo, sempre pensando as pessoas, olhando para elas com uma atenção que até eu considerava um pouco para além. Fui me tecendo nessas pessoas. Fui crescendo tecida por essas forças humanas.

Precisei completar quase trinta anos de trabalho para entender tudo isso. E dar nome ao que aprendi, ainda no Curso Normal, a chamar de "capacidade", conceito que depois de alguns anos, precisei rever, com postura crítica e política. Iniciei uma série de estudos que ajudaram-me a compreender que "capacidade", assim como "competências e habilidades" não era bem do que tratava minha busca insistente dos sentidos da força humana e sua energia vital.

Eu chamo hoje, "o meu segredo da infância", de Potência Humana. E que veio crescendo junto comigo, virando adolescente, jovem, adulto e adulto maduro qual um fruto que aguarda seu momento de ser colhido. Vim caminhando na vida, ora conseguindo frequentar a academia, ora não, e a curiosidade epistemológica sobre esse tema continuava ali, nunca intacta, porque sempre se reorganizando, de alguma maneira. Pelos livros, que nem foram tantos os encontrados que abordam a potência deste lugar que pretendo – mesmo assim, ia ao encontro daquilo que desconfiava, que me acenava, jamais tendo medo de buscar o que não sabia. Fui desejando também, cada vez mais estudar a Potência Humana pelas próprias circunstâncias de minha vida profissional, em que deparei-me, não raras vezes, em labirintos pedagógicos, cujos enigmas sempre acabava resolvendo, percebo, muito pela aposta em reconhecer as potências dos sujeitos e a devolução potente com que os mesmos se esforçavam e se desdobravam. E que fortaleciam, sobremaneira, algumas ideias que eu amadurecia sobre a potencialidade dos sujeitos. Eis-me aqui, assim, então: pesquisadora da Potência Humana, sob a inspiração de uma vida inteira e com a colaboração de Humberto Maturana, de Edgar Morin, Paulo Freire e demais autores que, na sequência farão-se presentes na delimitação desses estudos teóricos.

Busco forças argumentativas e construo esforços teórico-científicos nesses estudos tão

desejados, para reunir os conceituais que forjam a Autopoiese, pela Escola Matrística, de Humberto Maturana, a Bioantropoética, pela Escola do Pensamento Complexo e a Autonomia, pelo Sistema Freire, e que, de maneira entrelaçadas, possam pensar a Potência Humana como elemento vital possível de ser acessado por todos os sujeitos, a qual vitaliza suas próprias vidas e ressignifica seus próprios viveres, trazendo à tona, sim, a discussão imprescindível da criação de si e da potência de si, da produção da ética da vida que sustenta nossas humanidades e nutre essas mesmas vidas e esses mesmos existires. Reúno, por ora, estudos, experiências, traços pedagógicos vivenciados com professores que têm desejado elaborar e viver, sistemicamente, processos educativos para com as infâncias e juventudes que habitam a sua Escola, de maneira que toda a potência dessa comunidade seja revelada, reconhecida e aproveitada como força de pensar, de propor, de refletir, de fazer, de construir movimentos no mundo, que façam realmente a diferença no mundo da escola, no mundo da vida e em seus próprios mundos.

Pensar a Escola como um centro de culturas, construtora de conhecimentos que promove a humanidade, a alteridade, a solidariedade, e que possa, em seu compromisso político, nutrir processos de desenvolvimento humano por meio da ampliação das consciências e das reflexões sobre as próprias potencialidades do ser, é pensar algo muito possível, o inédito-viável freireano, que constitui-se muito pela Autonomia Reflexiva.

Como movimentos circulares espiralados e sistêmicas e complexas alfabetizações de mundo que os sujeitos históricos com quem tramamos relações de aprendizagens e ensinâncias foram vivendo e tecendo, esse estudo e pesquisa colaborativa viveu-se, embrionariamente, na E.M.E.F Erna Würth, na Comunidade de Guajuviras, Canoas, Região Metropolitana de Porto Alegre, desde setembro de 2013 a setembro de 2014, perfazendo um ano letivo de produções coletivas pensantes sobre a Potência Humana. Nesse tempo e nesse espaço, estivemos todos e todas, estudando elementos de três escolas científicas distintas, tecendo temas de estudos, que, ao serem enredados e tecidos, neles enredamo-nos e tecemo-nos, constituindo interdependências e isolamentos, complementariedades e antagonismos; passamos por várias camadas de pensamentos, por muitas tecituras, muitos enlaces e desenlaces. Com o tempo, mais já transcorrido, fomos tornando-nos indivisíveis, elaboramos um todo de convivências respeitadas, absolutamente necessário em um processo educativo que tem se desejado construtor de aprendizagens significativas, sustentáveis e autônomas.

Entendendo-se a Escola como uma complexa rede que se tece, coletivamente, em processos infindáveis de sentidos e imaginários, de subjetividades e identidades, claro fica, nesse estudo, a possibilidade concreta de ser construída uma Pedagogia Poética, tecida por

produções, experiências, reflexões e traços pedagógicos poiéticos, provocada por conversações intensas sobre a potência das pessoas, das crianças, dos jovens e dos adultos que habitam a escola – o que desdobra a possibilidade da defesa da tese *“Toda a natureza é potente, tudo o que é vivo é potente, todos os seres humanos são potentes, todas as humanidades são potentes e existem numa potência nutrida por reorganizações orgânicas-biológicas-culturais, sistema complexo que trama-se e desenvolve-se numa perspectiva bioantropoética, permeadas ambas, por exercícios de organização de identidades e autorias, liberdades e autonomias, por conversações, por reflexões. Assim sendo, todos os coletivos podem se reorganizar, porque são potentes. Sendo potentes, podem produzir convivências, aprendizagens e ensinâncias, saberes, relações e experiências dessa mesma potência ou do desdobramento de outras potências a serem criadas.”*

Se toda a natureza viva é potente e os humanos são potentes, é a escola, nas suas vivências e experiências com crianças e jovens, os quais são altamente potentes, tão potente quanto. Pode ela produzir uma Pedagogia com traços poiéticos, inspirados pela Autopoiese, Bioantropoética e Autonomia, gestando uma Pedagogia da Potência Humana pela própria potência de repensar-se, de reorientar-se, de reorganizar-se, a partir da decisão política de seus educadores, tecidas com seus estudantes. Pode ela promover a humanização da comunidade aprendente. Pode ela construir uma Pedagogia-composição, uma Pedagogia-relação, uma Pedagogia-articulação.

Nesse estudo, fomos sendo atravessados por muitas maneiras de produzirmos conhecimentos no cotidiano da Escola, por muitas metodologias, por muitas percepções, saberes, concepções políticas, escolas científicas. E essas experiências, muitas conversadas e pensadas juntas, foram qualificando nossa construção de coletivo, enquanto grupo de professores que trabalham juntos, em nossos diálogos semanais. Construimos rodas de conversações como pedagogia para nós mesmos. Nem todas as rodas foram tranquilas. Mas essa Pedagogia, reconhecedora da potência dos sujeitos, admite e reconhece as diversidades e adversidades como alquimias ricamente necessárias na oxigenação das produções. Por meio de Conversações, muitas Conversações, estudamos e criamos juntos e juntas as possibilidades de trabalharmos à luz da Potência Humana.

Foi durante uma vida inteira, como professora, que defendi a possibilidade de construirmos *práxis pedagógicas que se aproximasse de um pensamento que trouxesse, como importância e respeito, a potência de cada sujeito, a poiesis* Minhas salas de aulas, plenas de pensamento criativo, autônomo e amoroso, sempre existiram como espaços de experiências onde a Potência das crianças foram sempre respeitadas e dignificadas, exploradas ao máximo

e desafiadas.

Para além de todos esses anos de experiência docente com os pequenos, venho acumulando mais sete anos de estudos de pós-graduação, teóricos-reflexivos, aprofundando as possibilidades de constituir uma prática pedagógica que colabore nos processos educativos e que pense um outro jeito de viver, onde tudo o que seja vivo, seja respeitado e zelado, cuidado e amado. Ei-la, assim, sem formas e fórmulas, mas esboços e traços, desenhos e redesenhos, tal sua provisoriedade e seu compromisso com as diferenças, com a transitoriedade da vida em espaço-tempo e as realidades múltiplas: “Pedagogia Poiética”, como traços e esboços de possibilidades ineditamente viáveis. Nada como proposta enrijecida, esqualidamente ordenada por linhas e diretrizes seguidoras, por funções estabelecidas, por concepções encerradas, por didáticas formatadas, mas uma Pedagogia latente e viva.

São muitas as experiências já vividas por tantos outros milhares de educadores, tantas são as experiências revolucionárias desenvolvidas no mundo inteiro, em comunidades abertas, em comunidades aprendentes, em experiências escolarizadas ou desescolarizadas, sob nomes variados, com referências teórico-práticas aproximadas, que sabemos, é possível, assume-se viável. Entre tantas, a Pedagogia Poiética coloca-se como mais uma possibilidade para os espaços educativos formais ou não-formais poderem experimentar a construção de uma educação orientada pelo reconhecimento da Potência Humana, em sua fonte e em sua foz, em seus enlaces e em seus toldos armados, tecidos por muitos artesãos e muitas artesãs, todos e todas potentes. Enriquecida pela autonomia e autoria dos sujeitos, pelas potências que lhes habitam, pelos seus múltiplos olhares, pelo consenso ou dissenso dos seus pensamentos convergentes ou divergentes, organizam democraticamente, pela livre expressão e pelo direito de exercitar a ludicidade e a beleza de criar que existe na reflexão e na potência das conversações e das relações dialógicas.

O sentido desse estudo é pensar uma Pedagogia da Potência com quem é corajosamente amoroso, em tempos tão capitalistas e agressivamente competitivos. Com quem é politicamente sensível, que acredita na potência do outro, na ética como horizonte do bem viver, na autonomia como iniciação à verdadeira liberdade, na alteridade como reconhecimento do legítimo outro, no amor como princípio de manutenção da vida, na leitura consciente de mundo como meio de gerar novos mundos. O sentido dessa pesquisa é pensar sobre um novo jeito de produzir vida na Escola com quem já está pensando isso e com quem deseja pensar sobre isso. A proposta da Pedagogia Poiética, orientada pela valorização e reconhecimento da Potência Humana, é um aceno para educadores atrevidamente livres de

amarras e preconceitos, para educadores politicamente comprometidos com a justiça social e com os direitos humanos, para educadores que compreendam o conhecimento como produção de sentido de vida, transitório e em metamorfoses permanentes.

Importante colocar que esse estudo colaborativo deseja existir para as escolas e educadores e educadoras que, estando a repensar suas maneiras de conceber e realizar suas práticas pedagógicas, tenham sido tocados e tocadas pela necessidade de rever suas maneiras de produzir o que vêm produzindo, de pensar o que vêm pensando sobre aprendizagens e ensinâncias. Ele deseja existir para colaborar com quem já trabalha ou pensa em trabalhar em uma Escola alegre, autônoma, sustentável e produtora de fraternidade, que respeite *todas as gentes*, como expressa Paulo Freire, com todas as suas histórias e com todas as suas potências.

Finalmente, esse estudo-pesquisa colaborativa deseja encontrar-se com sujeitos educadores inquietos, que não temem inventar e reinventar, considerando sempre as potências dos sujeitos com que produzem; deseja encontrar-se com profissionais da educação que construíram-se arrojados e apaixonados por Educação. Também para os que estão construindo-se como verdadeiros defensores das humanidades, diante das lutas contra tudo que reduz e nega as dignidades.

Esse estudo cria sentido ao encontrar-se com professores, de espaços formais ou informais, de experiências educativas escolarizadas ou desescolarizadas, que são transgressoramente apaixonados pelo que fazem e conscientemente livres, a ponto de compreenderem a função social e política da Educação e a sua própria potência, de perceberem a autopoietica da própria Pedagogia, que gera a si, com todos e todas e nutre, fraternalmente, o mundo. Com o mesmo espírito dessa fraternidade, justifico esse estudo.

2ª camada de pensamentos: pensar o aproveitamento da experiência humana num momento planetário de desperdício e de coisificação do humano, a partir da própria Potência Humana, com olhar político-crítico, junto com Boaventura de Souza Santos

Sabemos, como conhecimento empírico que nos acena diariamente, que não desenvolvemos nossa Potência Humana em toda a sua plenitude. Sabemos que ainda nos exigimos, de maneira geral, bem aquém do que poderíamos nos explorar e nos desenvolver. Do ponto de vista do conhecimento científico, já usufruímos de inúmeras pesquisas que apontam-nos a potência existente nos sujeitos humanos e do quanto ela é pouco explorada.

Condicionamo-nos a nos desenvolvermos parcialmente e os condicionamentos são muitos. Questões culturais, tomadas de decisões e escolhas, desconhecimento de nossas próprias forças, políticas do mundo desumanizador e coisificante em que vivemos, concepções de ser, de vida e de mundo que acabamos construindo, entre outros condicionamentos, assim vamos, desperdiçando nossas próprias experiências e nossas potências, desperdiçando nossas próprias possibilidades e riquezas, perdendo nossos sonhos vida afora e minimizando nossas perspectivas. Esse é um olhar que tem acompanhado-me: do quanto a sociedade em que vivemos orienta-nos para a reprodução, para a submissão, para a despotencialização, porque submetida a alguns deuses, submete-nos a todos e a todas. Orienta-nos para o desperdício da experiência.

Sendo a Potência Humana e as maneiras como elas organizam-se e desorganizam-se elemento de minha preocupação há tantos anos, claro que pensar no desperdício dessa Potência também passa a ser uma das minhas insistentes reflexões. Assim, da primeira camada de pensamentos que questiona-me sobre o sentido desse trabalho, surge como continuidade de pensamento, essa segunda camada, que trata do olhar político sobre as existências humanas e do quanto as políticas da vida não asseguram o desenvolvimento dessas humanas possibilidades.

Desejo tratar aqui da violência que isso significa, quando o Estado fragiliza os direitos humanos, não reconhecendo os direito ao desenvolvimento da pessoa humana. Boaventura de Souza Santos trata desse tema com muita clareza política, sendo um dos sociólogos mais engajados com a reorganização da emancipação humana. E será, com ele, que dialogaremos, nessa camada de pensamentos.

Em sua obra “Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social”(2007), Boaventura de Souza Santos, trata da Sociologia das Ausências, que evoca reflexões sobre as monoculturas do saber e sua mercantilidade, dos tempos lineares que vivemos que açoitam nossas potências e subjetividades, da educação dominadora e conservadora que prende-nos a modelos que há muito não nos servem minimamente como referências, da mercantilização da produção humana, tendo como regulador um mercado perverso que se sustenta sobre a exploração humana, minimizando as suas potências, desconstituindo tudo o que não se adapta a ele, sob a tutela de um projeto de globalização injusto, de uma mídia comprometida com os mais ricos e poderosos e uma racionalidade mercadológica agressiva que “coisifica” as humanidades, desperdiçando a vida, na sua potência e na sua essência. Evoca-nos a pensar que a Sociologia, como um dos campos científicos que observa a sociedade e anuncia e denuncia suas injustiças e desigualdades, em sua potência também mutilada, tem curvado-se,

como as demais ciências humanas e sociais, diante desse onipotente Deus-mercado, que regula a vida do mundo e submete, todos e todas, a desenvolverem-se diante de suas necessidades lucrativas e mercantilizadoras como denunciam, também, muitos outros intelectuais desse campo.

Boaventura de Souza Santos propõe discutirmos alguns desses processos sociais na perspectiva da Sociologia das Ausências, que mostra que o que não existe é produzido como impossível de existir e essa ausência subtrai a riqueza do presente. Explica o autor, sobre a Sociologia das Ausências, em seu olhar ampliado e militante:

“A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. Como se produzem as ausências?”(2011, p. 28-29)

Diante da compreensão de que não existe uma única maneira das ausências serem produzidas, o autor levanta cinco modos de produção que colaboram, efetivamente, nessa produção de ausências.

O primeiro modo de produção trata-se da monocultura do saber e do rigor, que atribui ao saber científico o saber produzido com rigor e critérios de validade. Para Boaventura, essa monocultura reduz o presente, empobrece a dinâmica da vida, como bem coloca:

“Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica de fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão européia, em uma realidade: a da ciência ocidental”.(SANTOS, 2007, p.29)

Essa monocultura produz, para Santos, o “epistemicídio”, a soterração dos conhecimentos alternativos. Produz descréditos não só para com os saberes alternativos produzidos por comunidades, mas também aos próprios povos que os produzem.

Também penso essa monocultura atuando sobre a Pedagogia, esse campo científico que toma as aprendizagens e ensinâncias como natureza sua, desde os gregos - o quanto ela também tem se submetido a um modelo de educação, de escola, de aprendizagens e ensinagens monoculturais, onde a academia ainda é quem legitima o que é científico e o que não é - heranças do positivismo - reforçando sempre a validade a partir de sua produção e do

que elenca como válido cientificamente. O universo em que gestam-se as academias subtraem os saberes produzidos por outras comunidades, desconstituindo suas importâncias, excluindo esses saberes dos currículos acadêmicos, enfatizando a propriedade empírica como de menor valor.

A Educação serve e curva-se diante dessa monocultura onipotente, produzindo e reproduzindo as práticas necessárias para a manutenção e vigência do mercado do capital: a obediência dos corpos, o anestesiamiento do pensar e refletir, a subversão das potências humanas transformadas pelas competências e habilidades, o fortalecimento à tendência meritocrática, a venda dos conhecimentos ao mercado globalizador e neoliberal, as parcerias com as empresas, os rankings exigidos pelas agências de fomentos à pesquisa, a precarização dos trabalhadores em Educação, elementos esses para exemplificar apenas a realidade contemporânea que temos vivido e presenciado. E assim, cria-se a invisibilidade de outras possibilidades de educação alternativa: verdadeiros guetos hegemônicos se fortalecem, a escola fica *entre a cruz - as leis acadêmicas* e a *espada - o mercado* e, totalmente paralisada, incapacitando-se de criar outras possibilidades e inventar sua própria história, porque não revê sua função social nem a quem está servindo, porque mergulhou-se nas águas desse mercado, e servil e dependente, produziu uma cegueira e uma inconsciência política que lhe impossibilita produzir forças para libertar-se dessas amarras, as quais são poderosas e hegemônicas, seculares e comprometidas com os governos, com as igrejas, com os poderosos, com o mercado.

Há, assim, uma despotencialização dos grupos e de seus processos. A Potência Humana é transformada em um lugar habitado por alguns “mais capazes ou mais talentosos” ou transformada em uma lista de competências e habilidades, a qual servirá, mais adiante, para o mercado de trabalho, para o “encaixe” do sujeito “mais capaz” nas vagas que esse, perversa e classificatoriamente, avaliará e disporá, regido pelas normas da qualidade total e dos “controles de qualidade”, tal se faz com os produtos expostos nas prateleiras de um supermercado, ou melhor, com as frutas de um supermercado de primeira linha, cujos clientes pertencem à classe A. Potências Humanas não são percebidas e reconhecidas como produções humanas atravessadas pela história cultural, social, familiar, econômica, emocional dos sujeitos. Pelas leis de mercado, Potências são tratadas como produto, como mercadoria, como objeto a ser negociado, e tem um preço, concorre a um valor de mercado. Os termos “competência, habilidades, capacidades” reforçam esses movimentos. Assim sendo, a Potência Humana é invisibilizada, negada, pouco reconhecida, confundida com “capacidade”, a começar na Escola, instituição regulamentada e controlada por esses poderes.

A segunda monocultura, para Boaventura de Souza Santos, é a do tempo linear: o pensamento de que a história cria-se numa determinada direção, cujos “norteadores” são as culturas dos países desenvolvidos, seus tempos de como viver, seus jeitos de viver, suas maneiras de pensar, o que deseja orientar os demais países do mundo para uma suposta “modernização”, “progresso”, “evolução”. Esse tempo linear constrói a ideia de que “tempo bem aproveitado” é o “tempo preenchido pela maquinaria que o progresso construiu”. Fora desse tempo, pessoas, comunidades, movimentos humanos que se orientam por um tempo mais lúdico, telúrico, existem deslocadas do mundo contemporâneo, vivendo algo mais simples ou mais primitivo. Este tempo “cronos” que treina o ser humano a correr, desesperadamente atrás das horas, vendendo-as pela força do seu trabalho, extinguindo até mesmo o chamado “tempo livre” para nele, realizar as tarefas pessoais que, no conjunto de tempo inteiro, já não existe para ser vivido, praticamente. Esse tempo linear determina as vidas e como elas devem organizar-se para “habitarem” esse mundo do progresso e do desenvolvimento. Desvaloriza as vivências mais profundas, as buscas de si, os processos mais duradouros, porque requerem “mais tempo cronológico” – é um tempo esse, apressado, por existir para a maquinaria do progresso, está ele a serviço da velocidade do desenvolvimento, do apressamento da chamada evolução mundial. Mais uma ataque à Potência Humana, que precisa produzir seus próprios tempos, gestados pela autonomia e consciência ampliada.

A terceira monocultura de que Boaventura de Souza Santos trata é a da “naturalização das diferenças”, como ele bem coloca, quando argumenta que não sabemos pensar diferenças com igualdade e que as diferenças são sempre desiguais. Assim, vamos produzindo ausências “inferiorizando” e produzindo desigualdades. Enquanto isso, a quarta monocultura de produção de ausência vai gestando-se com a terceira - é a monocultura da escala dominante. Para o pensamento ocidental, historicamente, temos tido o universalismo e a globalização como exemplares nesta escala. As ideias universais que servem para todo e qualquer contexto e a ideias de globalização que apagam as identidades locais e as singularidades comunitárias. Criamos ausências de particular e de local. A realidade local e particular tem sua identidade esborrifada, apagada. O global tem poder: é hegemônico, é visível, é o reconhecido.

As Potências são reconhecidas, de maneira distorcida, quando o mercado, delas, necessita. Assim, a Potência Humana, que é muito singular, sofre processos de apagamento e homogeneização, e acaba enquadrando-se nos moldes mercantis atuais. Em meio a toda força dessas monoculturas, o produtivismo capitalista, com sua reza de crescimento econômico, determina culturas em que passa-se a acreditar que o trabalho humano e a natureza são determinados por ele.

“Essa é uma maneira contrária a toda outra forma de organizar a produtividade. Por exemplo, para os indígenas ou os camponeses, a produtividade da terra não é definida em um ciclo de produção, mas em vários, se a terra está produtiva este ano, no ano seguinte, ela não é cultivada para que descanse, e em seguida, voltamos a cultivá-la. Toda a selva está organizada dessa maneira. Então, há outra lógica produtiva que não conta.”(SANTOS, p.31, 2007)

Essa razão “preguiçosa e indolente” que Boaventura refere-se, produzem as ausências. Para esse sistema, tudo o que é ignorante, inferior, local, improdutivo não são alternativas críveis, que possuam créditos ou verdades. Elas contrapõem-se com a ciência avançada, superior, produtiva, global. Essa produção de ausências subtrai o presente.

“Essa ideia de que não são críveis gera o que chamo a subtração do presente, porque deixa de fora, como não existente, invisível, “descredibilizada”, muita experiência social. Se queremos inverter essa situação – por meio da Sociologia das Ausências – temos de fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes. Nossa Sociologia não está preparada para isso, não sabemos trabalhar com objetos ausentes, trabalhamos com objetos presentes; essa é a herança do positivismo. Estou propondo, pois, uma Sociologia Insurgente”.(SANTOS, p.32, 2007)

A proposta de Boaventura é a de desenvolvermos o “aproveitamento da experiência humana” colocando-nos, frontalmente, contra todo o “desperdício da experiência humana”. Assim, para esse sociólogo português, podemos contrapor-nos a esta cultura das ausências com a criação possível das Ecologias. Com elas, as experiências que estão ausentes podem se fazer presentes. Pela Ecologia dos Saberes, pela Ecologia das Temporalidades, pela Ecologia do Reconhecimento, pela Ecologia da Transescala e pela Ecologia das Produtividades, poderemos construir uma força social que contraponha-se pela presença e pela existência, pelo existir e pelo habitar.

Entre todas as cinco Ecologias, desejo pinçar estas duas, por necessidade pontual – a Ecologia dos Saberes e a Ecologia das Temporalidades com o fim de trazê-las mais perto às relações que pretendo estabelecer com a Potência que existe na experiência do outro.

Pela Ecologia dos Saberes, a busca da possibilidade de que o saber científico dialogue com o saber popular, tentando construir relações em que não se priorize o científico ou como ele representa o real e que, sim, conheça-se o que os conhecimentos, de fato, produzem na realidade e de realidade, é uma das intenções da Ecologia dos Saberes – um saber ecológico, que abra espaços para todos os demais saberes, além do científico, em que os saberes populares, laicos, urbanos ou camponeses, dos anciões ou dos jovens tenham espaços para

existirem, serem reconhecidos e utilizados e aplicados.

Para contrapor os efeitos do tempo linear, Boaventura propõe a Ecologia das Temporalidades. Aqui, embora reconheça-se o tempo linear, outros tempos são considerados: os tempos das estações, o tempo da Pachamama, o tempo dos antepassados, o tempo reflexivo, o tempo telúrico. Defende que a Ecologia das Temporalidades amplia a Contemporaneidade. E que as vivências simultâneas, de trocas e partilhas entre os mais antigos e os mais jovens, entre as marcas do passado e as experiências do presente são complementares, em nenhum momento antagônicas. Boaventura de Souza Santos conta-nos uma história que exemplifica, com muita propriedade, essa discussão:

“Também posso lhes contar histórias maravilhosas de diferentes tipos de temporalidades que mostram como é realmente necessário ter essa ecologia. Em um projeto no qual estávamos trabalhando na Colômbia, havia uma luta muito grande pela exploração de petróleo na Sierra Nevada de Santa Marta, onde vivem os u'was, um povo indígena que ameaçou se suicidar coletivamente caso explorassem o petróleo em suas terras, por uma razão muito simples: o petróleo é o sangue da terra, e o sangue da terra é o seu próprio sangue; sem sangue não se vive. No século XVII, quando os espanhóis tentaram colonizar essa região, as famílias dos u'was realmente se mataram: pularam de um penhasco no lago, e ficou só um grupo de famílias para manter a tradição. Essa era uma ameaça muito grande, e em certo momento, o Ministro do Meio Ambiente da Colômbia decidiu falar com os *taitas* (anciões), os chefes indígenas. Chegou de helicóptero à Sierra Nevada para se reunir com eles e averiguar por que não aceitavam a exploração do petróleo, dizendo que eram territórios sagrados. Na reunião, o ministro falou e os *taitas* ficaram calados. O ministro perguntou por que não falavam, se era por que não queriam falar com ele. Até que um disse: “Não, nós queremos, o problema é que temos que consultar nossos antepassados”. O ministro perguntou quanto tempo levaria isso, e o *taita* respondeu: “Veja, depende da lua, isso nós consultamos à noite”. E quem conhece sua etnologia, sabe que isso é verdade, que não era uma farsa, era o que pensavam. O ministro disse que ele não podia ficar até à noite, que o helicóptero não tinha luzes suficientes, que já havia perdido duas horas de seu tempo conversando. Foi embora e os *taitas* continuaram sem falar. E claro, no dia seguinte, os jornais de Bogotá diziam: “os *taitas* não querem falar com o ministro”. Queriam falar, sim, mas em seu tempo. Então, a Ecologia da Temporalidades é, a meu ver, imprescindível”(2007, p. 34-35)

Nas comunidades educativas, um dos pontos mais severos que temos discutido são as consequências que o tempo linear provoca na organização produtiva dos grupos. O tempo linear passa por cima dos tempos dos sujeitos, de suas reflexões, de suas potências. Esse elemento tem sido um dos impeditivos para que a escola produza seus movimentos com mais profundidade. Esse tempo linear que habita a escola é o mesmo do mercado. Funciona em grades, em escalas, em turnos, em horários fragmentados, em períodos, em tempos rígidos, em horas calculadas, em cargas horárias legisladas, em dias rigorosamente contados, perfazendo um esquema secular, de modelo pedagógico ainda jesuítico.

Ainda nesta mesma obra, Santos (2007) aponta para a Sociologia das Emergências.

Uma busca por possibilidades que existem no presente em que vivemos e que são traços de futuro: possibilidades emergentes mas desacreditadas, sem créditos, sem visibilidade. Santos assim coloca: “ Entre o nada e o tudo – que é uma maneira muito estática de pensar a realidade – eu lhe proponho o “ainda não”. Ou seja, um conceito intermédio que provém de um filósofo alemão, Ernest Bloch: o que não existe está emergindo, um sinal de futuro.”(p. 37, 2007)

A Sociologia das Emergências sabe que existem experiências, ricas produções, as quais não estão disponíveis porque foram invisibilizadas, negadas, não creditadas. Mas elas existem por meio dos fazeres de milhares de pessoas, pelas ricas experiências que vivem, pelas suas potências humanas. Todas essas existências, concretas pois, podem ampliar o presente, podem colocar-se a serviço de uma vida presente mais humana, mais decente e digna para todos.

Percorrendo a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, juntas, poderemos produzir a Epistemologia do sul”, como sugere o autor - possibilidades novas, realidades distintas das que já convivemos e construímos como cultura. Poderão ser alternativas enriquecidas pelo inédito-viável, que trarão à tona sujeitos e histórias minimizados ou interditados pelo “gigantismo” globalizador. Trarão à tona histórias mais particulares, singulares, locais, comunitárias que fazem a diferença. Trarão à tona sujeitos produtores de vida, protagonistas, construtores de esperanças que lutam e labutam diariamente para construir pequenas mudanças em suas aldeias.

Para Boaventura de Souza Santos, o problema reside em, estando diante de quase uma infinidade de experiências, como criar uma “inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade?” Como é possível articular, por exemplo, o movimento feminista com o indígena, ou com o camponês, ou com os urbanos, sem reduzi-los, pergunta-se o sociólogo. E logo apresenta uma proposta: *o procedimento de tradução*. Para o autor, esse procedimento pode ser explicado da seguinte maneira:

“ A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução linguística: é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização. Nesse sentido, trata-se de fazer tradução ao revés da tradução linguística. Tentar saber o que há de comum entre um movimento de mulheres e um movimento indígena, entre um movimento indígena e um movimento afrodescendente, entre este último e um movimento urbano ou camponês, entre um movimento camponês da África e um da Ásia, onde estão as distinções e as semelhanças. Por quê? Porque é preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade. Um exemplo simples: os movimentos indígenas deste continente nunca falam de emancipação social, mas de dignidade e respeito, que são dois conceitos básicos. O movimento operário ainda fala de emancipação e de luta de classes. As

feministas usam muito o conceito de liberação, também os afrodescendentes. É necessário não preferir uma palavra a outra, mas traduzir dignidade e respeito por emancipação ou por lutas de classes, ver quais são as diferenças e quais são as semelhanças. Por quê? Porque há muitas linguagens para falar de dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa. Cremos que esse é o princípio fundamental da epistemologia que lhes proponho e que chamo a Epistemologia do Sul, que se baseia nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos. Portanto, é preciso tentar uma maneira nova de relacionar conhecimentos; é por isso que lhes proponho o *procedimento da tradução*” (SANTOS, 2007, p.39-40).

Percorro esse caminho propositivo e nutritivamente epistêmico de Boaventura, para com ele, justificar, de alguma maneira mais produtora, a segunda camada de pensamentos que me tomou a reflexão, por muitos dias, nos quais busquei os sentidos políticos pelos quais esse estudo-pesquisa-tese explica-se ou deve explicar-se. Relaciono todos os nós da pesquisa, suas linhas, seus fiões, suas tramas, suas tecelagens, com a imprescindibilidade de discutir a Educação à luz de uma sociologia que preocupe-se em desvelar as ausências e as emergências do mundo, buscando propostas concretas e vivas para reconfigurar esse mundo. Situar politicamente esse estudo é uma preocupação vital, dado que Educação não é campo neutro. Educação movimenta ideias, saberes, conhecimentos, realidades. Educação é política. Pessoas são políticas. Ideias são políticas. Pessoas transformam suas ideias por meio da Educação. Transformam-se pelas ideias transformadoras. Ambos, em processos articulados, “movem moinhos”, movem mundos, reorganizam viveres. Assim, amparar-me nas ideias políticas de Boaventura de Souza Santos, alinhando-me com suas reflexões, parece-me altamente produtivo e organizador, pois situa-me politicamente, esclarecendo a que campo político esse estudo pertence, o que defende e como o defendo.

Essa tomada de posição advinda de uma segunda camada de pensamentos que deseja esclarecer o sentido político desse estudo pausa, sobretudo, na ideia potente desse autor que se coloca como “*procedimento da tradução*”.

Desejei trabalhar com esse elemento epistêmico da obra de Boaventura de Souza Santos para acamar minhas ideias tramadas, necessitando exercitar traços do *procedimento da tradução* no decorrer do estudo, na busca intensa que foi aproximar saberes, os mais distintos, para a construção efetiva de alguns novos elementos na comunidade de professores com quem trabalhei, tentando produzir traduções em muitas direções, de muitos sentidos, de muitas concepções, de realidades distintas, não só entre o próprio grupo com quem trabalhei, mas comigo mesma, que inclusive, foram as mais complexas.

Carregar como intento político a ideia do aproveitamento da experiência humana e a necessária luta permanente contra o desperdício dos saberes produzidos pela humanidade,

(reconhecendo a imprescindibilidade da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças do domínio escolar e acadêmico, orientados pela globalização e pelas ideias universais, mercantis e midiáticas), tranquiliza meu espírito guerreiro que sempre posicionou-se diante das injustiças e das lutas sociais do tempo que tenho vivido. Para além, alinha-se com os temas desse estudo que se tramam, todos, com a Potência Humana.

Pensar a Pedagogia Poiética é pensar o aproveitamento da experiência humana gerada pela Potência Humana - é realizar um estudo que defende o aproveitamento da potencialidade entre o existir e o fazer, entre o ser e o saber, entre o ser, o poder ser, o poder fazer, o desejar saber e o ser se fazendo, podendo ser, podendo fazer, e o ser existindo. E é pensar os muitos tipos de desperdício da experiência, gerados pelas monoculturas.

Assim, politicamente, esse estudo alinha-se com uma “Epistemologia do Sul”. Alinha-se com as Ecologias, que pretendem captar toda a riqueza, buscando o não-desperdício da experiência humana. Alinha-se com o procedimento da tradução, que coloca-se como um procedimento disponível para traduzir os saberes, e enredá-los, e colocá-los em relação, e tramá-los, a ponto de constituir a ampliação dos reconhecimentos entre os próprios saberes, suas diferenças e suas identificações, num esforço de construir a ideia de que os saberes são muitos e transitórios e precisam existir para todas as pessoas. Alinha-se, sobretudo, com a defesa do aproveitamento da experiência, que nesse estudo, traduzimos como o aproveitamento da Potência Humana, como a recuperação de sua Bioantropoética e como o reconhecimento da Autonomia como um princípio para ser.

3ª camada de pensamentos: pensar a recuperação do fio da meada como uma tecelã que fica a recuperar o seu fio ou como uma professora que, entre seus livros, canetas e pilhas de papéis, debruça seu olhar no horizonte, a recuperar o sentido do seu ofício para si mesma

Entrego-me a esse lugar que ocupo aqui, agora, como uma Professora. Uma Professora que está pensando, que está se manifestando, que está escrevendo. Não é a artesã de tear que mora em mim. Não é a filósofa que habita em mim. Não é a estudante vibrante que também vive em mim. Não é a pesquisadora nem a observadora. É a Professora. A Professora que vive em mim, vivendo a sua professoralidade na intensa e permanente constituição de si: encarnada, incorporada, acoplada nessa que sou e que habita as escolas,

com ganas, produzindo aprendizagens e as suas aprendizagens, ensinâncias e as suas ensinâncias. Essa que permanece verde, embora o tempo percorrido lhe grisalhou. E que tem feito do seu trabalho, não só o lugar donde tira o pão de cada dia, mas o que, nele, vive a tensão do ensinar e a dor do aprender e a dor e a tensão do ensinar e do aprender, e a alegria cultural que permeia tudo isso.

Atormentada pelo desejo insano de prender fogo nas cartilhas que engessam a beleza dos viveres de todos os que habitam a *Escola*, essa companheira dos milênios, que se forja sob os atravessamentos históricos, culturais e sociais de quem, ela mesma, habita, por meio dos pensamentos tão normados, dos comportamentos tão legislados, dos conhecimentos tão prescritos, essa Professora: Eu. Eu, professora, por ter me escolhido como. Desse lugar que eu escolhi ser, falo desse lugar, sagrado e profano, que a Pedagogia que vivo me produz, e que constitui a professora que tenho tentado ser. Nessa narrativa de desejo de tecer um estudo de tese, sou eu, a Professora, inteira na própria aflição, constituindo-me e desconstituindo-me, angustiada na minha observação dos mundos educativos que habito. É a Professora, que percebe-se assim: carregando o universo da tensão da fome de aprender, da dor de aprender, das lacunas, dos intervalos, das ausências, das fissuras, dos enredamentos, das tramas que tecem os campos educativos, o próprio viver a professoralidade, sob a tensão dos fios que a compõem, que se perdem, que se encontram, que viram nós, que desfiam, que fiam. E que carregam o universo, do mesmo modo, da alegria cultural, do prazer, das vibrações, da *Energéia*.

Desse lugar de Professora que me encontro, revisito minha professoralidade todos os dias, na busca de uma autoformação em movimento, em permanências e impermanências, em trânsito. Desse lugar, legítimo a minha necessidade de pensar maneiras de viver pedagogias mais livres, mais produtivas, mais conscientes, mais amorosas, mais sensíveis, mais autônomas, mais geradoras de alegria, de encantamento, de estética, de reflexão filosófica, de sentido. Assumo, como professora, a partir da minha própria prática, o lugar de pesquisadora, desejante, faminta, corajosa no sentido de não ter medo de desaprender, de queimar a cartilha, de inventar outros jeitos de pensar, de viver, de fazer. Desse lugar é que desejo explicar as tecituras teóricas que permitem com que eu me projete assim, sem medo, cheia de lume nos olhos, nada de certezas, grávida de incertezas, plena de esperanças de que precisamos criar maneiras novas de viver a Escola, de nos relacionarmos com os estudantes e com os conhecimentos, de pensarmos que conhecimentos, que escola, que metodologias, que sujeitos, que relações e que sentidos tem tudo isso. E eu me inscrevo, então, desse lugar de professora pesquisadora, para colaborar nessa busca infinita, sem prescrições, a me colocar junto a todos

e todas que pensam maneiras concretas e viáveis de produzir mais sentido no universo das aprendizagens e ensinagens, nas escolas.

Antes do Mestrado iniciei uma Especialização em Psicopedagogia Social pela FACOS /UERGS. Aprofundei meus estudos na temática da Produção de Violências Simbólicas, sempre acompanhada por Bourdieu e Foucault numa intenção investigativa de desvendar, a partir dos poderes simbólicos constituídos na escola, a produção de micro-violências geradas pelo poder escolar, movida por todas as representações de violência simbólica escolar que presenciei ao longo dos meus vinte anos em escolas públicas estaduais. Na condição natural de defensora e ativista em Direitos Humanos, as violências simbólicas que presenciei muitas e muitas vezes representavam a negação da dignidade humana das crianças e jovens. Sempre ficava estarecida e perplexa com a banalização e naturalidade com que aconteciam estas reproduções de violências escolares quer explícitas ou implícitamente. Jamais concordei. Jamais me omiti. Muitas vezes consegui reverter situações, em outras, vi-me impotente. Entretanto, jamais deixei de postar-me, nas Escolas onde trabalhei, como alguém que defende a Educação humanizadora, a dignidade do ser humano, independente de quem seja ou do lugar que habita como ser. Natural, então que, ao deparar-me com o lugar de Pesquisa, desejei tratar dessas questões que sempre marcaram-me muito.

Ao aprofundar-me nesses estudos, na tentativa de desvendar a face oculta das ideologias que desenvolvem-se no subterrâneo das relações sociais e como a escola serve como “máquina de reprodução”, vim, nesse novo momento como pesquisadora, construindo a clareza necessária para compreender, definitivamente, *que algumas lutas e intervenções éticas devem ser assumidas pela própria escola*. Compreendi algumas urgências nessa viagem feita por dentro da engrenagem das microfísicas do poder e decidi que, para adiante, desejava pesquisar agendas positivas, alternativas e práticas viáveis que sim, se realizam, por estarem envolvidas por um estado de Ética Prática. Longe das velhas queixas conhecidas quero me colocar. Consciente de todas as estruturas que engessam nossos movimentos enquanto sistemas de ensino, professores, comunidades escolares, mas desejosa de, nesse estudo, suspender essas questões, não porque já as conheça demais, mas porque desejo criar uma zona autônoma de respiro, de saúde, de criação, de intervalo, para que outras possibilidades se façam e se gestem.

Assim, como professora pesquisadora, desejei amadurecer as perspectivas teóricas desse trabalho, sob a esperança de uma Pesquisa Ação-Participante Colaborativa, de cunho autopoiética e transdisciplinar, na tentativa de evocar um olhar cuidadoso para a ação-reflexão-ação, prática de reflexividade freireana, com um interesse subjacente à colaboração

vitalizadora e possível.

O interesse maior, nesse estudo, plena de esperança consciente e aterrissada pelas realidades que circundam o universo educativo, foi provocar as possibilidades, tomada de desejo e vontade de aprender a fazer, de saber fazer, de saber com o outro e de fazer com o outro. Assim, os entrelaçamentos que foram produzidos desejaram sempre corresponderem-se a essas vontades e desejos - necessidades da minha professoralidade e de tantos outros professores que, como eu, debatem-se por novas aberturas epistêmicas e novas maneiras de lidar com as teorias e práticas educativas, com as muitas infâncias e juventudes da vida contemporânea.

4ª camada de pensamentos: pensar a Potência Humana, num trabalho de fiação entrelaçada com a Autopoiese, a Bioantropoética e a Autonomia, aproximando campos científicos distintos, e produzindo uma síntese – a Poiesis em Educação.

Autopoiese. Bioantropoética. Autonomia. Alteridade. Sensibilidade. Amor. Esperança. Produção de Sentidos. Bioética Complexa. Inteira do Ser. Professoralidade. Poiética. Construir entrelaçamentos com esses elementos todos é um dos principais desafios nesse estudo teórico, os quais embasarão as aproximações entre pensadores de escolas científicas distintas, estreitando os seus diálogos e conversações, e que vem se fazendo muito possível. Em estudos teórico-práticos de Mestrado já vislumbrei e constatei o quão rico foi trabalhar com essa perspectiva - de que os campos científicos são muitos e que podem, sim, dialogar e compor, mesmo com diferenças ou apesar das diferenças de cada um. Percebi que os cientistas com quem tenho entrado em relação, por meio de suas produções teóricas, estão tratando de ideias bem aproximadas e complementares, embora em campos políticos distintos. Ideias que também atraem-se e complementam-se, constituindo um todo ampliado. Ideias que, partidas, continuam ideias no seu todo e que em relação, dialogam e ampliam-se nessa potência de dialogar.

Essas aproximações são possíveis porque essas escolas científicas distintas acreditam nos espaços, nos intervalos, nas ausências, nas incertezas. E foi, a partir desse reconhecimento, que percebi o quanto existia de potência na ideia da aproximação. Em leituras paralelas desses autores, que eu fizera antes do ingresso no Mestrado, as diferenças profundas e as aproximações evidentes e possíveis foram surgindo. Mas tanto as leituras de Maturana, quanto as de Morin e Freire eram feitas meio paralelamente por situações emergenciais, de estudos que eu precisava pontualmente, para responder algumas demandas

cotidianas que apresentavam-se para mim. Não existiu, nunca, durante esse estudos, intenção consciente de aproximá-los (para vermos quantos esforços minha geração tem feito para construir e reconstruir o pensamento de inteireza sobre os conhecimentos que o Positivismo reduziu). Entretanto, na época, estudava a Interdisciplinaridade, com certo rigor metódico, buscando superar os muros disciplinares que balizavam o currículo das escolas que eu trabalhava. Lia muito sobre Interdisciplinaridade, discutindo práticas e tecnologias de intersetorialidade entre Educação, Economia Solidária, Ecologia, Direitos Humanos e realizando exercícios práticos em outros projetos que eu me envolvia, na época, nesses campos. Penso que foram essas leituras e experiências concretas tanto de Interdisciplinaridade quanto de Intersetorialidade que provocaram-me novas racionalidades mais sensíveis, as quais permitiram-me uma evolução das minhas compreensões acerca das aproximações científicas possíveis. Penso que foram elas que permitiram-me a transgressão. Comecei a perceber a existência de pontos de convergências e as diferenças de posições. Percebia as diferenças, as respeitava porque as compreendia, mas alguns pontos de convergências começaram a ter mais sentido pra mim. Hoje, tenho clareza de que os estudos sobre Interdisciplinaridade e Intersetorialidade foram os facilitadores dessa minha entrada no mundo das *aproximações*.

Nessa fase, eu estava desejando muito superar algumas posições enrijecidas que eu mesma tinha sobre as escolas científicas, a ponto de defender, bravamente, sempre a Escola com a qual eu me identificava, desde sempre, como a que poderia ter mais respostas para produzir uma transformação no mundo. Não preciso dar voltas para dizer que o pensamento marxista histórico-dialético tomava-me, o que foi fundamental e libertário na compreensão de como as forças do mundo colocam-se e como as relações de poder e o poder do capital definem os viveres; por outro lado, obstaculizou por anos, as aberturas epistêmicas, com o fim de estudar outras escolas científicas e políticas tão fundamentadas e comprometidas quanto essa. Foi aí, justamente, nessa encruzilhada, que percebi o valor de outras escolas, as possibilidades de aproximações e o desejo de trabalhar com meus temas de interesse, buscando pontos de contato que se faziam possíveis, a meu ver. É claro que nunca foi pacífico, dessa maneira, como esse relato se tece. Tive meus altos e baixos, cercada de dúvidas, desapontava-me, logo encontrava brechas e luzes, abaixo de solavancos, freadas bruscas, acelerações, velocidade acima do permitido ou como uma carroça, assim eu me via, nesse percurso - como se rodeada de brumas, neblina, para logo visualizar clareiras, caminhada nada constante, o que afligia-me. Com o tempo, percebi que o preço da busca era exatamente esse: a incerteza. E optei, então, por desarmar-me, desconstruir-me muito, duvidar

de tantas certezas, o que trouxe, a mim, novos movimentos. Passei a respeitar mais as diferenças, a perceber as riquezas de todas as escolas, construí um senso crítico com lugar a muitas racionalidades. Hoje, percebo essas aproximações como possibilidades reais, e acredito nelas tendo, como referências, muitos trabalhos que conheci durante o percurso do Mestrado e a partir de minha própria prática educativa, a qual serve-me como uma referência importante, já que foi uma caminhada realizada sempre pautada por muito compromisso político e amorosidade.

Ao percorrer o Doutorado, essa concepção dos entrelaçamentos científicos, das possíveis relações entre escolas distintas, essa compreensão das complementaridades, interdisciplinaridades e intersectoralidades confirmaram-se e estabeleceram-se, em mim, como algo vivo e potente, capaz de reduzir as distâncias entre os campos e articulá-los, de tal maneira, que os saberes e as práticas podem se redimensionar, criando novas relações e novos sentidos no mundo da educação. O Curso de Pós-Graduação - Especialização em Bioética da PUC/RS, o qual cursei no início dos meus estudos de Doutorado, trouxe-me uma riqueza indizível em termos de interdisciplinaridade e visão sistêmica. Com especial consideração aos estudos em Bioética Complexa, com o prof. Dr. José Roberto Goldim, o qual dedica-se aos estudos expandidos da Bioética, constituindo-a como um campo de conhecimento em expansão interdisciplinar, na perspectiva da visão sistêmica e complexa. Esses estudos contribuíram, sobremaneira, na minha própria cosmovisão, influenciando, marcantemente, na Pesquisa desenvolvida.

Essa camada de pensamentos me tomou, havendo necessidade de produzir essa narrativa como para reconstruir uma compreensão maior acerca dessas imediações, diálogos e aproximações que esse Projeto suscita, para que saiba-se que, por onde transitei, não foi o lugar do nada, dum acaso ou fruto de uma ingenuidade, nem o lugar mais fácil, tampouco. Mas que saiba-se que transitei por um lugar fecundo: *dos conhecimentos compreendidos como hegemônicos, cheios de si, prepotentemente senhores donos das razões do mundo ao universo dos conhecimentos aproximados, que transgridem as certezas absolutas, questionam os muros epistêmicos, enfrentam os blocos reativos, abrindo frestas, buracos, espaços, brechas, para enxergar novas frentes, novos movimentos, novos acenos.*

Bachelard, em sua obra Ensaio sobre o conhecimento aproximado (2004), inicia sua escrita dessa maneira:

“Conhecer é descrever para re-conhecer. Às vezes, a descrição é a tarefa dominante, chega a aparecer exclusiva, e a ideia de utilidade não surge como imediata. Mas há ciências em que as noções se entrelaçam com tal força que a descrição pode ser

restrita e bastam definições sumárias, certo que se está de encontrar no devido lugar, em ordem lógica, no âmbito do espírito, as diversas e sucessivas qualidades dos seres definidos. Mas num exame mais acurado, em ambos os casos aparece uma dupla necessidade: é preciso ser exaustivo, mas é preciso manter a clareza. É preciso manter contato, um contato cada vez mais estreito com o real, mas o espírito deve estar alerta, ciente de suas perspectivas, seguro de seus pontos de referência”(2004, p.13)

Mais adiante, afirma:

“É um erro conferir ao conhecimento real um único sentido. Para apreendê-lo em sua função dinâmica, é preciso ter a coragem de colocá-lo no seu ponto de oscilação, no qual se mesclam o espírito de refinamento e o espírito geométrico. Priorizar a generalização em relação à verificação é desconsiderar o caráter hipotético de uma generalidade que só se justifica por sua comodidade ou clareza. Assim que ocorre a verificação, que de fato nunca é total, ela segmenta a generalização e traz novos problemas. O progresso científico segue, portanto, uma via dupla. Para resistir à tendência de sistematizar, tão sedutora ao filósofo, devemos conferir todo o sentido à descrição inicial e não esquecer que a descrição é a finalidade da ciência. É dela que se parte. É a ela que se volta (2004, p.14).

Em Bachelard, que traz nessa sua tese de Doutorado, estudos tão profundos sobre o conhecimento aproximado em muitas dimensões, é que fortaleço-me também para articular referenciais teóricos de várias escolas científicas, por meio de pesquisas e narrativas de um conjunto de autores que lhes representam, jamais por vontade inconsequente, mas sempre movida pelo princípio da complementaridade e da autopoietica, respeitando as bordas políticas existentes em cada escola, zelando pela composição singular de cada uma. Porque essa é uma pesquisa que deseja-se *transdisciplinar*, pois provém, não tão somente do universo possível da autopoiese, que se recria sempre, como se nutre da complexidade, onde tudo se tece junto, e forja-se em dimensão autônoma.

Recuperando sempre a estética do tear, como a artesã que mora em mim, pretendo também esclarecer que há o desejo, nesse projeto de tecituras, a tecer com os autores também assim: um tecido único, em que as cores e os matizes das escolas se apresentem como são (como os fios), mas que na poética nas quais as tramas se encontram com as urdiduras, os pensamentos dos autores estejam aproximados, permitindo essas tramas, desde aqui, dessa textualidade que pretende se fazer às tecituras teóricas. Nesse projeto, não poderia ser diferente, porque ele vem orientado pelo sentimento do Pensamento Complexo, sistema de ideias que propõe uma tessitura tramando-se junto com todas outras reflexões, e vem nutrido pela Matrízica Autopoietica, que sugere a criação e a recriação do que se produz. Surge como um movimento autônomo, gerador de autorias, muito próximo do que Freire chama de Autonomia.

Essa não se pretende uma tese idealista. Pretende-se realista, portadora, pois, de existência de erros e equívocos. Porque não acredita na justaposição exata, na sobreposição igualável dos pensamentos. Assim, possível de aproximações.

“Por isso cremos que uma das mais temíveis objeções para as teses idealistas é a existência inegável de um erro que não pode, por natureza, ser totalmente eliminado e que obriga a nos contentarmos com aproximações. Para esclarecer as condições do progresso epistemológico, o idealismo mostra-se portanto, como hipótese de trabalho pouco fecunda e ilusória. Ao contrário, como Meyerson comprova, a ciência costuma postular uma realidade. A nosso ver, essa realidade, cujo conhecimento não pode ser esgotado, suscita uma pesquisa sem fim. A essência da realidade reside na resistência ao conhecimento. Vamos, pois adotar como postulado da epistemologia o caráter sempre inacabado do conhecimento. (...) É na vida dela(da ciência), em cada um dos seus momentos, em cada um dos seus esforços, que devemos reconhecer os elementos de incerteza. O ato de conhecimento não é um ato pleno. Se é realizado com facilidade é porque se desenvolve num plano irreal. Essa irrealidade é o preço de sua facilidade”(BACHELARD, 2004, p.17).

Essa camada de pensamentos encerra-se com o pensamento de Bachelard acerca da responsabilidade das tentativas de aproximação entre os conhecimentos, recordando a lucidez necessária sobre a sua provisoriedade, sua incompletude, seu inacabamento. Demarca ele a pesquisa sem fim, a não plenitude do conhecimento, o seu caráter incerto. É constituindo essa compreensão de que o conhecimento é sempre provisório e inacabado (que também é um ato infinito, tantas vezes precisamos relembrar dessa sua marca, tanto foi-nos produzido como verdades absolutas os conhecimentos que “aprendíamos” e nos eram “ensinados”), que responsabilizo-me em tratar essas aproximações de maneira radicalizada, com extremo cuidado ético, tentando honrar os autores de apoio e suas escolas científicas e tratando os princípios do conhecimento como cada um concebe em seus estudos e defesas.



Imagem 4 - Mahatma Gandhi fiando, na luta pela independência da indústria têxtil inglesa – Fonte: www.pinterest.com

**O TECELÃO TOMA OS FIOS FIADOS,
ARMA O TEAR,
PREPARA O URDUME NO TEAR**

ENLACE III

**A MATRIZ BIOLÓGICO-CULTURAL DA EXISTÊNCIA HUMANA, O
PENSAMENTO COMPLEXO E O PENSAMENTO FREIRE:
AUTOPOIESE, BIOANTROPOÉTICA E AUTONOMIA
(a tecerem a Potência Humana)**

“As senhoras do Destino de várias tradições – conhecidas como as Parcas gregas, as Moiras romanas, as Nornes nórdicas ou as Rodjenices eslavas, tinham como símbolo mágico o fuso, a roda de fiar, os fios, os enlaces, as tecituras. Elas fiavam, mediam e cortavam o fio da vida, entoando canções que prediziam os destinos dos recém-nascidos. (...) A confecção das roupas de algum tipo de material tecido fazia parte das atividades femininas desde a descoberta paleolítica de preparação de fios, torcendo pequenos filamentos de fibras naturais. Com este método, eram preparadas cordas para amarrar, redes, armadilhas, roupas e cobertas. A descoberta do ato de fiar pode ser comparada em importância com a introdução da roda nas atividades agrícolas. (...) A mais antiga tessitura foi encontrada na estatueta neolítica de Lespugue, datada de 20.000 anos a.c, cuja figura chamada Vênus usa um “avental” de fios torcidos, amarrados com uma tira na cintura. Os fios com as extremidades desfiadas indicam a sua origem vegetal ou animal, modelo semelhante à saia de uma jovem, cuja múmia da Idade do Bronze(14000a.c) foi encontrada em um tronco de madeira, nos pântanos da Dinamarca, e está exposta no Museu Real de Copenhague. (...) Na Grécia, as deusas teciam e encorajavam as mulheres nessa arte mágica, como comprovam as lendas de mulheres sobrenaturais como Circe e Calipso, os mitos de Ártemis, Afrodite e principalmente Athena, exímia tecelã, que ensinou a tecelagem para Penélope e Helena e teceu as roupas de Pandora, após ela ter sido criada pelos deuses.”

(Mirella Faur)

Desejo lançar mão da metáfora da tecelagem e parte do seu universo tão vasto, por acreditar que esta seja uma boa metáfora para esse estudo. Os estudos em Bioantropoética, pela complexidade que Morin produz, são verdadeiras tecituras, como fios que tramam-se, enlaçam-se, tecem-se e são tecidos. Os estudos em Autopoiese são movimentos teóricos que dão-se por enlaces, por tramas que sustentam-se pelo próprio processo da fiação e da tramação. Tanto os estudos de bases teóricas quanto as experiências em Rodas de Conversações que esse estudo suscitou, acontecem em linhas, em fios que cruzam-se e inter cruzam-se, encontram-se e trançam-se e tecem-se por inúmeros fiões. Assim, a metáfora dessa escritura é o mundo do tear, das tecituras, das teias, dos fios, das linhas, das tramas, dos tecidos, dos processos de fiar e de tecer, fiados e tecidos por artesãs e artesões que põem-se a fiar entre si, na fiança e na con-fiança do que se deseja fiar.

Para Mirella Faur, fiar é história. Fiar tem história longa, que andou junto com a invenção do mundo. É um dos fazeres mais antigos do mundo. Nasce com as mulheres. Nos

seus enredos cotidianos de desejar “tecer” para a família, desde as lendas filosóficas às famílias ancestrais, desde o mito à realidade, das Moiras às Parcas, foram as mulheres as primeiras a tecerem, a colocarem suas paciências de vida a fiar e a colocarem suas ânsias de cobrir, de acolher e de prover, fiando e tecendo.

Esse trabalho é uma tecitura, tramada e fiada, por artesãs e artesãos que por acreditarem em uma escola mais autônoma e mais viva, se puseram a fiar, a co-fiar, a con-fiar. Buscamos os fios da matriz cultural da existência humana, e puxamos dela, o fio da Autopoiese. Fiamos com ele e com todos os demais da Matríztica. Ao mesmo tempo, íamos puxando e encontrando o fio do Pensamento Complexo, lá em uma de suas fiações mais tênues, a Bioantropoética. E fiamos, fiamos até que os fios se enlaçassem e se tornassem muitos em um e um de muitos e em muitos. Fiamos, até compreendermos que dois fios trançariam os demais – o fio da Autonomia e o fio da Potência. E entre fios e tramas, muitas tecituras foram se fazendo.

“No norte europeu, a tecelagem era praticada desde a idade do bronze, usando-se lã, cânhamo, linho ou outras fibras. (...) durante pelo menos 9000 anos, as mulheres passaram os meses de inverno fiando e tecendo. Somente no séc.XII, o tear horizontal substituiu o fuso e a roda de fiar.”

(Mirella Faur)

Os fios cognoscentes imprescindíveis

A Introdução desse projeto defende a Potência. Como lá escrevi e recupero aqui, toda a natureza é potente e tudo o que é vivo é potente, sendo assim, todos os seres humanos são potentes, todas as humanidades são potentes. Existem numa potência nutrida por um processo de reorganizações permanentes, vivos, orgânicos - o processo autopoietico, em Humberto Maturana (1980). Potência e Autopoietica se fundem porque possuem uma interdependência singular: ambos, para existirem, dependem uma da outra. O sistema é complexo, gerador de muitos desdobramentos, nem todos ainda plenamente esclarecidos, mas já sabemos: o ser humano é potentemente autopoietico. E, ao encontrar-se nessa condição, cria uma nova potência, sua, única, inigualável, incomparável, identitária, que se estabelece numa base biológica-cultural, extremamente definidora de todos os seus demais processos necessários de desenvolvimento humano e suficientemente sedutora, pelo seu grau de importância.

A Potência Humana faz-se como uma condição biológica-cultural, arremessada e

nutrida por um processo autopoietico existente em todo o organismo vivo. Organiza-se e desorganiza-se, sofre e vive os atravessamentos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos, mediada pelos próprios movimentos autopoieticos. E, enquanto vive, vive porque está viva e está potente. E, se viva é potente, é porque a potência, ela em si, é o que move a vida, e faz o organismo vivo, e produz a própria potência do viver. Essa potência tão viva, tão em chamas, organiza sua biologia-cultural e a sua própria ética de viver, como necessidade básica para existir e para viver, para se manter e para permanecer vivo, para sobreviver e para viver, para sobreviver como espécie, indivíduo e sociedade. Tríade essa que, em relação, mantém a vida e o viver, e dialoga com a possibilidade de construir um jeito de viver, uma maneira de existir, singular e coletiva, que forja outros diálogos existenciais, como a Ética da própria vida: uma Bioantropoética, em Edgar Morin (2004).

A existência humana vive marcada e orientada por uma matriz biológica-cultural. Essa matriz biológica-cultural organiza estágios de viveres e habitares. Por ela, o ser humano constitui-se em ser antro-po-biológico, antro-po-cultural, antro-po-histórico, vivente de um mundo em que habita e atravessado pelas circunstâncias do mundo da vida. Pensar os estudos biológicos em Autopoiese, de Humberto Maturana e Varela, das décadas 70 e 80 e pensar os estudos sociais e filosóficos sobre a Bioantropoética (2000), com Morin, implica também estudar a Matriz Biológica-Cultural da Existência Humana, escola científica que, atualmente, Maturana constitui com Ximena Yáñez, Psicóloga Cultural, e implica estudar o Pensamento Complexo, escola científica social que Edgar Morin propõe. Implica pensar a Autonomia, gestada em estudos do Pensamento Freire. Três Escolas Científicas, de linhagens teóricas diferentes, elaboradas em metades diferentes do próprio mundo físico-geográfico, em campos de conhecimentos distintos, por estudiosos que nunca pesquisaram juntos. Escolas vastas em suas produções. Desse universo, busco um elemento da Matriz Biológica Cultural da Existência Humana, de Humberto Maturana - a Autopoiese - um outro, da Escola do Pensamento Complexo - a Bioantropoética, de Morin e mais um, em Paulo Freire, a Autonomia, e procuro estabelecer um diálogo possível, uma conversação aprofundada, uma aproximação teórica possível e complementar, que elabore-se como um sulco profundo e orgânico, capaz de, em sua profundidade, constituir novas possibilidades, que possam dinamizar-se como princípio pedagógico, como elaboração cultural, como proposta educativa. Porque pensar a capacidade dos sujeitos vivos reorganizarem-se, constituírem-se e reconstituírem-se com beleza potencial, com estética, como arte de si e criação de si, é altamente potente para se fazer presente nos campos educativos, na Educação, na Escola, nos espaços formais e informais educativos, na vida, nas comunidades aprendentes. E porque

pensar a Ética Humana a partir da própria potência de si, por meio de reflexões profundas e conversações entrelaçadas e contínuas, constituindo um processo de estudos de si e estudos do outro, com o outro, com o mundo, entrelaçado com um modo operandi de pensar Poiese e Potência, Autopoiese e Bioantropoética, Poiese e Autonomia é uma possibilidade extremamente fecunda e viável nos campos educativos.

Entrelaçar esses três campos de estudos é possível. Assim, desejo saudar a identidade de ideias e compreender as posições divergentes como juízo de direito. Maturana e Morin não provém das mesmas fontes, tampouco Paulo Freire. Mas há uma definição: desejo produzir esse trabalho de pesquisa nessa perspectiva de aberturas, claros e democráticos espaços de pensamentos, transitando pelas margens das contradições, visto que o conhecimento é tomado de transitoriedade e inconclusão.

Nessa luta permanente com as contradições em que a busca do conhecimento multidimensional confronta-se com o saber fragmentado é que Morin assume a impossibilidade de eliminar as contradições. Percebe a riqueza também posta nos antagonismos e percebe a função complementar que brota nas incertezas e ambiguidades. Na dança infinita entre separações e junções, concretudes e abstrações, isolamentos e integrações vivemos. Também vivemos em meio ao controle do pensamento cartesiano desde o séc. XVIII – um pensamento que fraciona e disjunta. Vivemos no campo de luta entre as verdades e as incertezas, esmerando-nos para tomar partido de apenas uma delas. É nesse campo contraditório que Morin esboça nuances do Pensamento Complexo, numa postura muito esclarecedora:

O que é a Complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a Complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a Complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. (Introdução ao Pensamento Complexo, 2007, pág.75)

Devido à uma herança cultural conservadora, nosso pensamento confunde-se com esse caos da desordem, do incompleto. Assim colocamo-nos a ordenar, separar, especializar, o que acaba produzindo cegueiras, pois ao apartar e segregar em nome da ordem, reduzimos o pensamento reflexivo e excluímos a diferença. A nossa hipersimplificação impede de ver a complexidade da própria realidade. Acabamos superficializando nossas buscas, nossos projetos e nossas relações. Não nos aprofundamos. Acabamos constituindo camadas de verniz em nossas convivências. Buscamos respostas prontas para solucionar os problemas que

geramos. Acabamos gerando pensamentos adoecidos, formas de ver distorcidas, jeitos preconceituosos de compreender as coisas. Viramos doutrinários e dogmáticos, defendendo nossas verdades fechadas. Dessa forma, viemos construindo arremedos de processos civilizatórios. Distorcemos as formas de nos relacionarmos uns com os outros. Atrapalhamos com o pensamento conceitual sobre os fenômenos.

O Pensamento Complexo propõe um intervalo nesse processo. Um espaço para respirar, oxigenar os veios epistêmicos, perceber as contradições dessa maneira de nos ilharmos. Convida-nos para o frescor dos encontros. Para a jovialidade das diferenças. Para a convivência entre as diferenças.

Desse universo que propõe os princípios da dialógica, da recursão organizacional e do hologramático, encanta-me, especialmente, a Bioantropoética. Para compreendê-la melhor, apresento, a seguir, componências que participam da integração da Bioantropoética: A Auto-ética, a Sócio-ética e a Antropoética. Após, a Bioantropoética que pretendemos, seja uma das iluminadoras desse Projeto, feita em tramas.



Imagem 5 - Tecelões de Guiné-Bissau/Africa - Tecelagem Artesanal / Rodrigo Tecelão: FONTE: TEARES PELO MUNDO - Fotos de Teares de 27 Países. Disponível em: <<https://tecelagemartesanal.wordpress.com/teares-pelo-mundo-fotos-de-teares-de-27-paises/>> Acesso em: 1º de Maio 2015

OS TECELÕES PREPARAM O URDUME NO TEAR

ENLACE IV

O TEAR EM SI E O URDUME NO TEAR: OS ÂMBITOS ATIVOS DE UNIVERSO ÉTICO

Uma trama é feita mesmo de muitos elementos. Alguns visíveis, outros totalmente invisíveis, os quais moram na reflexão do ofício da tecelã. Quando a tríade inseparável Espécie, Indivíduo e Sociedade trama a consistência da existência da Ética, trama junto os *âmbitos* para esse existir.

Os Âmbitos Ativos de Universo Ético (ou Categorias de Pensamentos), foi uma produção de minha Dissertação de Mestrado¹ e trago-os, para o corpus desse trabalho, com a finalidade de colaborar na tecelagem dos seus fundamentos.

Desejo demonstrar minha preferência em chamá-los de Âmbitos Ativos de Universo Ético (em vez de Categorias de Pensamentos) também por questão de alinhamento entre concepção e linguagem, considerando os estudos como um todo elaborados até aqui.

Importo-os como fios das tecituras contínuas do meu trabalho, recuperando a sua atualidade, validade e legitimidade no movimento dessa pesquisa de doutoramento, por tratar-se de uma produção significativa para a linhagem, estilo e concepção desses estudos. A partir do próximo subtítulo, o texto desse estudo será trazido na íntegra, como aproveitamento da experiência de reflexão que foi realizada outrora e que, dando continuidade aos estudos de mesmas bases epistemológicas, fazem-se imprescindíveis como constructo dessa Pesquisa.

Os Âmbitos Ativos de Universo Ético configuram-se como campos de ação, os quais recebem e acolhem as influências intensas que seus elementos propõem; nesse caso, os elementos são o indivíduo, a espécie e a sociedade. Os Âmbitos Ativos são espaços subjetivos, os quais possuem uma profundidade e espaçiosidade, caracterizando-se por espaços ampliados que possam acomodar, acamar, abarcar todas as interações que se dão entre os elementos em suas naturais moções, mobilidades, intensidades e ebulições.

Os Âmbitos Ativos desse nosso estudo são a Auto-ética, a Sócio-ética e a Antropoética. Poderemos pensá-los em Âmbitos, por se localizarem em espaços interdependentes, não flutuantes, que podem servir como um receptáculo, uma botica, uma adega, uma cisterna, a qual acolhe a água da chuva, onde a água, por sua vez, cai exatamente no espaço que lhe é, que lhe tem, que lhe existe para isso.

¹Práticas Pedagógicas que pensam a ética da Vida com crianças e jovens – Buscas e reflexões de Ética Prática a partir da Bioantropoética e da Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana. Dissertação de Mestrado, PPGEDU/PUCRS- Bolsa CAPES, 2009-2011.

Os âmbitos localizam-se como “âmbitos dialógicos”, dialogantes e recursivos, abertos e livres na interação que produz a própria articulação entre si. Assim, o Âmbito Ativo acolhe a cada uma, a Auto-ética, a Sócio-ética, a Antropoética, em processo amplo, aberto, sujeito a estar cheio de fendas, de resquícios e orifícios. Caso a cisterna Auto-Ética não abarque todas as águas dos movimentos do indivíduo, e elas se derramarem e se misturarem com as águas da cisterna Sócio-Ética, ou essa última abarcar águas da Auto-Ética, por exemplo, não causará estranhezas, pois os âmbitos dialogam. Eles se comunicam e interagem, também. Os Âmbitos são ativos porque estão em movimento, ebulem, fervem, agitam-se, produzem efeitos. Nessas suas abrangências, se auto-banham, com águas próprias, e banham-se em águas de outro e outro. São rios que se comunicam, se afluenciam e correm na direção do mar. Nesses arquétipos que uso, o mar pode representar a Bioantropoética, a síntese da Auto, Sócio e Antropoética, ou seja, o coração da Ética a partir de uma linhagem humana que se percebe complexa e sistêmica. Essa relação metafórica também pode ser construída com a metáfora desse trabalho - a Metáfora do Tear. Temos o Tear, temos a tecelã, temos os fios. Temos o fio transversal que se entrelaça com a urdidura, temos a urdidura, passagem dos fios longitudinais pelos pregos/ganchos do tear, fio transversal e fios longitudinais dialogam”. Esses fios interagem e a Trama constitui-se. “A urdidura acolhe a trama. A trama entende que ali tem suporte para ela existir.

Para Freire, uma trama é sempre complexa, densa, fugidia e dinâmica. Diz ele: “carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura. Nunca nos prendamos às palavras, isoladamente, mas às tramas, as quais elas entretecidas, estão submetidas”(1994, p.67).

Os Âmbitos Ativos de Universo Ético, como compósitos flutuantes, constituem-se. Os sujeitos, a espécie, a sociedade produzem-se por múltiplos elementos que integram-se e desintegram-se. A Auto-ética, a Sócio-ética e a Antropoética, Âmbitos Ativos, gestam-se, na perspectiva do Pensamento Complexo. A emoção e o languagear, gestam-se na perspectiva da Matrízica. Ambos, atravessados pela beleza sempre ímpar da heterogeneidade de vivências, experiências, conhecimentos de todos os humanos, gestam viveres humanos desejantes de bem-viver, de viver ético, porque ninguém escapa de ser tocado e problematizado pela Ética no curso de suas existências, seja em que âmbitos desenvolvam-se.

- **A Auto-ética**

A Ética que vai se fazendo constituir no sujeito, na sua individuação, gesta-se nas

interações desse sujeito com seu contexto real e vivo, suas condições históricas e culturais e organiza-se no nível da autonomia individual é a Auto-ética. Segundo Morin, a Auto - Ética alimenta-se de fontes vivas – psicoafetivas, antropológicas, sociológicas, culturais - o sujeito sente o apelo do princípio altruísta e o apelo da solidariedade. "Mesmo assim, a autonomia ética é frágil e difícil a partir do momento em que o indivíduo experimenta mais o mal estar ou a angústia das incertezas éticas que a plenitude das responsabilidades" (2007, p.92). Auto-análise, auto-crítica, honra, tolerância, tomada de responsabilidade, resistência à lei de Talião são parte daquilo que Morin chama de “Nova cultura psíquica”, mais complexa do que a cultura material. Para uma Ética de si para si, precisaríamos exercitar essas maneiras, essas posturas cotidianamente, como exercícios permanentes. Morin indica necessária uma Ética da Compreensão também que nos remeta a um olhar compreensivo dos desvios humanos, com abertura para o perdão. Indica uma Ética da Cordialidade, em que possamos exercitar todo o nosso processo acumulado de hominização e humanização, em que posturas de cordialidade e civilidade possam cotejar nessa busca intermitente de nos fazermos mais amorosos. Uma Ética da Amizade, em que a fidelidade esteja sacramentada como um valor que se vive com os amigos. Tanto a Ética da Compreensão, quanto a Ética da Cordialidade, quanto a Ética da Amizade fazem parte da Ética da Religação, do âmbito da Auto-ética, para Morin.

Nesse âmbito de Auto-ética, Morin (2007, p.93) afirma que o problema ético central para cada indivíduo é o da sua barbárie interior, do seu egocentrismo, o que exige dos sujeitos um longo trabalho de aprendizagem e de enraizamento da reflexividade. Para isso, é necessário reabilitar a introspecção e a reflexão. Auto-ética é a Ética da Auto-religação. Portanto, ela estará sempre fadada a lutar com as contradições do fechamento egocêntrico e a abertura altruísta. E é claro que nessa luta, para que haja a religação, ela exigirá a abertura ao outro e a compreensão do outro. Solidariedade e responsabilidade consigo que será, também, para os outros. São qualidades simultâneas a lealdade e a honestidade, nesse processo, afirma Morin (2007, p.100). Ainda ele enfatiza: “A Ética para si, no sentido em que comporta lealdade, honra e responsabilidade, conduz a Ética para o outro”. Eu vejo nisso uma Poiesis! Uma produção possível, linda, como alternativa de viver, que passa pela escolha, pela decisão e pela Autonomia. Ética de Liberdade, dirá Morin (2007, p.107). “Se a liberdade reconhecida na possibilidade da escolha, possibilidade mental consciente de analisar e de formular a escolha, a possibilidade exterior de exercer uma escolha - a Ética de Liberdade para outro pode ser resumida pelo que diz Von Foerster (1988), ao alertar no agir de forma que possamos aumentar as escolhas para o outro.

A Auto-ética provoca que a Ética do Amor seja trazida para o meio da conversação.

Como o Amor é a experiência fundante de ligação e religação, ele precisa ser pensado no âmbito da individuação, quando o sujeito está gestando seus afetos por tudo o que lhe rodeia, num processo de construção de vínculo. No *Habitar Humano* (2009), obra em Maturana e Yáñez trazem a conversação da Biologia do Amor e querem, conosco, conversar sobre o caminho do Amar, os autores colocam o Amor como a emoção fundante do viver. Para eles, amar é indescritível. Vejamos:

“Precisamos cuidar e resguardar o sentido do Amar. O Amar que pode ser descrito não é o Amar. Pode ser um Amar manipulado. O Amar é visionário. Ocorre na ampliação do ver, do ouvir, do sentir, do cheirar, do tocar, próprio dos espaços das condutas relacionais que ocorrem sem preconceitos, sem expectativas, sem ambição. Mas consciente de si. O caminho do Amar é sempre social. É o viver da convivência, que flui no conviver social. O conviver fora do amar não é social”. (2009, p. 86)

Para Maturana e Yáñez, o Amar é a única emoção que amplia o olhar que o expande nas múltiplas dimensões relacionais e amplia o ver, o ouvir, o tocar.

“De fato, como o Amar consiste precisamente no abandono das certezas, das expectativas, das exigências, dos juízos e dos preconceitos, é a emoção que consiste na realização do caminho do desapego em todas as dimensões do viver como um resultado espontâneo de seu mero ocorrer na aceitação unidirecional da legitimidade de tudo no viver, inclusive da rejeição do que não se quer que aconteça. O caminho do Amar é o caminho do viver que evoca a noção oriental do Tao. Viver na Biologia do Amar implica sair da cultura patriarcal-matriarcal que a nega. (2009, p. 86).

Assim, o Amor se gesta na reflexão e na emoção. Em si e no outro. Em si e para o outro, com o outro. Origina o *Homo Sapiens Amans Amans*, para Maturana, a pedra fundante da Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana. Nessa perspectiva, a linhagem humana *Amans Amans* surge na convivência do conversar, do languagear, no entrelaçamento das emoções e dos fazeres juntos como modo de viver. Lugar em que o emocionar é o Amar. Em que o conversar é o Amar. Em que conservar o Bem-estar é o amar. Conhecer é o Amar. Gerar mundos é o Amar.

“Os mundos que vivemos existem em nosso viver. Quando nos perguntamos sobre o nosso viver e conviver, deparamos com o fato de que nosso viver ocorre em nosso fluir no conversar, como um conviver em coordenações de coordenações de fazeres e de emoções. A Biologia do Amar é a Biologia do Conhecer. O que chamamos de Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana é a compreensão da dinâmica relacional em que surgem e existem os seres humanos como *Homo sapiens amans amans* e todas as condições que fazem possível sua existência (2009, p. 124).

O Homo Sapiens Amans Amans em Maturana é o Homo Sapiens Ethicus, para Morin. E sua evolução vai se dar, efetivamente, na relação com o outro, na Sócio-ética.

- **A Sócio-ética**

Como esse sujeito sai de uma relação ensimesmada e busca o outro, numa dimensão ética é o que o âmbito da Sócio-ética deseja desvelar. Morin chama a Sócio-ética também de Ética da Comunidade (2007, p.147). Mesmo que em sociedades históricas, os conflitos e agressões desenvolveram-se, a Ética da Comunidade, mesmo adoecida, nunca se extinguiu. Foi o que fez com que chegássemos até aqui. Se existiu e existe a ordem que se estabelece pelas forças e poder, é tão verdade que a Ética de Comunidade liga os indivíduos por um sentimento de Nós, de coletivo, de irmandade. Historicamente, a sociedade organizou-se pelos credos, pelas forças, pelos regimes, pela igreja, pela fé cristã, pelo poder, pela família patriarcal, pela pátria. E estas relações geraram mundos e unidades. Unidades permeadas pela submissão e pelo adestramento, pela desconstituição e pelo medo, pelos egocentrismos. As famílias foram e continuam encolhendo, pelo desaparecimento daquilo que a Sociologia chama de Grandes Famílias, os poderes foram e continuam caindo, as poderosas religiões foram e continuam se desreificando. E ficamos e estamos nós aqui, existindo. Na desordem, caos para alguns. Cada vez mais nus. Desejando nos encontrar em nossas verdadeiras humanidades, em nossas verdadeiras capacidades de nos relacionarmos.

“Os atuais comunitarismos, surgidos nas grandes nações tentam proteger identidades coletivas, mas não ressuscitam a influência da comunidade na vida do indivíduo de forma mais sólida. Então, a Auto-Ética permanece necessária para obter solidariedade e responsabilidade pela via individual e consciente, embora tenhamos cuidado, pois um grande problema surge na contemporaneidade que é o subdesenvolvimento da Auto-Ética. Quanto mais uma sociedade é complexa, menos são rígidos ou coercitivos os limites que pesam sobre os indivíduos e os grupos, de maneira que o conjunto social pode se beneficiar de iniciativas, estratégias, invenções ou criações individuais. Mas o excesso de complexidade destrói os limites, flexibiliza o laço social e, no extremo, a própria complexidade dilui-se na desordem. Nessas condições, a única proteção de alta complexidade está na solidariedade vivida, interiorizada em cada um dos membros da sociedade. Quanto mais a sociedade se complexificar, mais ela precisará de Auto-Ética (2007, p. 149).

O nosso viver contemporâneo sugere a vida democrática, pressiona para a existência das liberdades, nossa contemporaneidade e nossa condição de seres políticos é um artefato da complexidade social. São instituídos direitos e liberdades, em que os sujeitos definem escolhas e decisões, formas de viver e conviver. Embarçam-se nas produções históricas e culturais, econômicas e sociais que eles mesmos tecem para viver. Embora a presença dos

dissabores da vida social, é ela que afirma nosso processo de convivência, de solidariedade com o outro, de responsabilidade consigo, com o outro, com os ambientes, com o planeta. Entrelaçamo-nos ao outro para ficarmos potentes, para lutarmos por uma vida qualificada pelo respeito, por uma produtividade humanizadora e criativa. Superar os egocentrismos que a própria sociedade gerou só será possível na aliança com o outro. É no pensamento coletivo, nas identidades coletivas que poderemos enfrentar os fenômenos multidimensionais, compreendendo-os e refletindo sobre eles para aprendermos a conviver numa sociedade complexa, de fato.

Pelas mãos de Morin, surge Pascal que lembra:

“Todas as coisas sendo causas e causadoras, provocadas e provocadoras, mediatas e imediatas, e tudo se inter-relacionando por um vínculo natural e sensível que liga os mais distantes e os mais diferentes. Assim, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (Pascal apud Edgar Morin, em “A religião dos Saberes”, 2010, p. 491).

Nessa amplitude de viver a vida, compartilhando com sujeitos da mesma espécie que nós e de espécies diferentes, a Sócio-Ética coloca-se e trama-se. A ela é exigida uma convivência de Homo Sapiens Arrogans ou de Homo Sapiens Amans Ethicus. Como nos ensina Morin, vivemos em contradição e nas contradições. Assim nos forjamos Arrogans, outrora Ethicus. Mas isso não é um determinismo. Poderemos, como espécie, e tramados pela história de toda uma civilização, superarmos esta dicotomia. Poderemos desejar construir nosso Bem-estar, sentimento dos que amam ou querem amar como um valor mais duradouro, como um Bem-Viver. Estaremos assim, caminhando para uma opção consciente de desejarmos constituir uma nova linhagem humana, baseada na Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana, o Homo Sapiens Humans Ethicus, que viva a Antropoética e que tenha fome da Bioantropoética.

- **A Antropoética**

Nessas tramas que se tecem entre indivíduo-espécie-sociedade, numa urdidura cambiante de Auto-ética e de Sócio-ética, também tramadas, surge a Antropoética.

Penso que seja importante colocar que os Âmbitos Ativos de Universo Ético - a Auto-ética, a Sócio-ética e a Antropoética não gestam-se isoladamente, muito menos numa sequência linear. Esses âmbitos vão tecendo-se muito simultaneamente, à medida que os elementos de vida, de mundo, de existência, vão atravessando-se, embaraçando-se,

desembaraçando-se, tecendo-se, destecendo-se, tramando-se, destramando-se, sejam eles históricos, culturais, sociais, econômicos, em quaisquer contingências, circunstâncias ou contextos. A Antropoética compõe-se como trinitária nesse circuito indivíduo-sociedade-espécie. Com esse caráter, orienta-nos a viver nosso estado de humanidade e hominidade simultaneamente. Quer recuperar a história de nossa espécie, de nossos ancestrais, dos acúmulos que fizemos nesses aproximados 12 mil anos, ou se pensarmos na Gaia, mais ou menos 4 bilhões e meio de anos. Nesse sentido, coloca-se com dimensão de cuidadora, como traz Morin: “A Antropoética ergue, no nível ético, a consciência antropológica que reconhece a unidade de tudo o que é 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”(2007, p. 160).

A Antropoética fala da Ética universal, que até então existia em níveis muito abstratos. Estamos vivendo hoje uma comunicação planetária jamais vista, o que coloca-nos como humanidade em conexão para pensarmos e gestarmos uma era mais solidária. Estamos superando distâncias geográficas. O desafio está justamente em tentarmos superar as distâncias nas relações. A Antropoética deseja problematizar a lógica egocêntrica / altruísta do indivíduo, assumindo a abertura à compreensão, mantendo a “racionalidade no ardor da paixão, a paixão no coração da racionalidade, a sabedoria na loucura”, coloca-nos Morin (2007, p. 159). O estado em alerta da Consciência ou a Consciência de Si, a qual permite-nos a auto-crítica e a crítica é uma das fontes necessárias para a Antropoética beber. A Antropoética exige a assunção de uma consciência mais ampla e espiritualizada, de forma que estejamos no mundo mais atentos, situados e cuidadosos. A Fusão desses Âmbitos Ativos de Universo Ético, existentes a partir da tripla fonte bio-antropo-sociológica, indivíduo, espécie, sociedade, chamaremos de *Bioantropoética*, a qual trataremos, mais adiante, como elemento de aproximação da Autopoiese e da Autonomia.



Imagem 6 - Tecelã Guarani Kaiowá. Mato Grosso, Brasil. Por Egon Shaden, 1949. FONTE: Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://img.socioambiental.org/v/publico/guarani-kaiowa/>>
Acesso em 1º de Maio 2015

O URDUME FIRME NO TEAR

ENLACE V

O CONSTRUCTO DO URDUME: A AUTOPOIESE

Autopoiese ainda é um termo pouco conhecido em Educação, considero. Humberto Mariotti, membro do Grupo de Estudos de Complexidade e Pensamento Sistêmico da Associação Palas Athena (SP), e que editou e escreveu o prefácio (da edição brasileira), da obra “A Árvore do Conhecimento” - livro esse, conhecidíssimo no universo acadêmico e considerado um clássico da ciência - vem colaborar conosco, nesse estudo. Penso ser muito justo trazer a sua contribuição, por ser um dos maiores estudiosos brasileiros que estuda os sistemas autopoieticos e os sistemas complexos. A partir de um texto seu, chamado Cultura e Sociedade, em que trata sobre a Autopoiese para discutir as tramas sociais, trazendo uma definição clara da introdução deste termo na Literatura, tomamos o fio fundante desse urdume que desejamos elaborar - a Autopoiese. Diz ele:

“Poiesis é um termo grego que significa produção. Autopoiese quer dizer autoprodução. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Esses sistemas são autopoieticos por definição, porque recompõem continuamente os seus componentes desgastados. Pode-se concluir, portanto, que um sistema autopoietico é ao mesmo tempo produtor e produto. Para Maturana, o termo "autopoiese" traduz o que ele chamou de "centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos". Para exercê-la de modo autônomo, eles precisam recorrer a recursos do meio ambiente. Em outros termos são, ao mesmo tempo, autônomos e dependentes” (MARIOTTI, 2005, pág.24).

Esse “centro da dinâmica constitutiva dos seres vivos” - a autopoiese, está permanentemente interagindo com os ambientes da vida. De movimentos interdependentes, surgem as Redes de Conversações, nas quais os sujeitos movimentam-se, entre si, pela emoção, pela linguagem, pelo pensar, pelo sentir, desencadeando processos de autoprodução e automanutenção, gerando potências que habitam, desdobram-se e concretizam-se em todo o ser vivo. Nos humanos também. Explicam Autopoiese, Maturana e Varela, nossas referências diretas, sobre a característica fundamental que diferenciam os sistemas poieticos dos considerados não-poiéticos:

“(…) o que lhes é peculiar é que sua organização é tal que seu único produto são eles mesmos. Donde se conclui que não há separação entre produtor e produto. O ser e o fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis, e isso constitui seu modo específico de organização” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 57).

E mais adiante, afirmam: “a característica mais peculiar de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente o meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis”(MATURANA; VARELA, 2001, p. 55).

O processo autopoietico é atravessado e influenciado pelas estruturas dissipativas, as quais como sistemas dinâmicos estão sempre sujeitos a transformações – ordena, desordena, autoorganiza, vira caos, interage, reordena. Nesse processo, é preciso ter abertura estrutural em relação ao ambiente externo para que surja contínuo fluxo nutridor. Maturana e Morin encontram-se por aqui também, assegurando que é por meio desses fluxos de energia, matéria ou de informação que os sistemas vivos realizam as trocas com o meio ambiente e mantém o seu equilíbrio e sua identidade organizados. São os Circuitos da Vida ou a Teia da Vida se manifestando. Essa reorganização, essa autoprodução precisa existir para que o sistema vivo possa continuar vivendo. Assim, é da natureza humana a capacidade de se auto-organizar. Todos os organismos possuem a capacidade de auto-organização. É claro que essa reorganização está exposta a reações internas e externas, interferências do meio, alterações inesperadas e provocadas pelo ambiente, intercâmbios e trocas permanentes.

O processo autopoietico por ser, ao mesmo tempo, dependente e autônomo, cria um pensamento paradoxal, em que a visão sistêmica acolhe, mas que o pensamento linear refuta, pois sua lógica binária não permite essa condição sistêmica de relação, de comunicação, de complexidade. Os sistemas poieticos são ao mesmo tempo produtores e produto. Portanto, podemos dizer que eles funcionam numa circularidade produtiva. Segundo Maturana e Varela:

"Os seres vivos são determinados por sua estrutura. O que nos acontece num determinado instante depende de nossa estrutura nesse instante. A esse conceito, eles chamam de determinismo estrutural. A estrutura de um sistema é a maneira como seus componentes interconectados interagem sem que mude a organização. Vejamos um exemplo simples, referente a um sistema não-vivo - uma mesa. Ela pode ter seus pés encurtados, alongados ou reposicionados e seu tampo mudado de retangular para circular, sem que isso interfira na sua configuração. O sistema continuará sendo identificado como mesa (isto é, manterá a sua organização), apesar dessas modificações estruturais. No entanto, se desarticularmos os pés e o tampo e os afastarmos, o sistema se desorganizará e deixará de ser uma mesa. Dizemos então que ele se extinguiu. Da mesma forma, num sistema vivo a estrutura muda o tempo todo, o que mostra que ele se adapta às modificações do ambiente, que também são contínuas. Mas a perda da organização (a desarticulação) causaria a sua morte (2005, p.131).

Assim, vejamos como se dá essa organização:

A organização é a determinante de definição e a estrutura a determinante operacional. A primeira identifica o sistema, diz como ele está configurado. A segunda mostra como as partes interagem para que ele funcione. O momento em que um sistema se desorganiza é o limite de sua tolerância às mudanças estruturais. O fato de os sistemas vivos estarem submetidos ao determinismo estrutural não significa que eles sejam previsíveis. Em outras palavras, eles são determinados, mas isso não quer dizer que sejam predeterminados. Com efeito, se sua estrutura muda constantemente e em congruência com as modificações aleatórias do meio, não é possível falar em predeterminação e sim em circularidade. Para evitar dúvidas sobre esse ponto, basta ter sempre em mente este detalhe: aquilo que acontece em um sistema num dado momento depende de sua estrutura nesse momento (2005, p.132).

Um outro conceito importante para estudarmos aqui é o acoplamento estrutural. O sistema vivo e o meio mudam o tempo todo. Maturana dá o exemplo do pé que está sempre se ajustando ao sapato e vice-versa. Ambos se alteram numa reação circular. A isso, eles deram o nome de acoplamento estrutural. Um sistema pode influenciar o outro e durante a influência, o influenciado passa por uma mudança. Ele replica. O outro também se altera. Nesta relação, ambos informam um ao outro as alterações. Um diálogo interpõe-se. Uma conversa estrutura-se. Nesse diálogo entre os sistemas naturais, há colaboração. Há criação. Há poiesis. Humberto Mariotti lembra do psicanalista Félix Guattari, que chama isso de produção de subjetividade. Ele quer discutir conosco a idéia de uma subjetividade industrial, fabricada, moldada pelo capitalismo.

Trata-se da introdução de gigantescos sistemas de formatação e condicionamento, por meio dos quais o capital (hoje em sua fase de triunfalismo neoliberal) constrói e mantém o seu imenso mercado de poder. É disso mesmo que se trata: transformar artificialmente em sujeito um sujeito natural. Ou seja, implantar e levar adiante a violência sobre a característica mais básica dos sistemas vivos – a autopoiese . (MARIOTTI, 1999, p.4)

A presença desses elementos sociais, gerados por interesses econômicos se interpenetram em nossos viveres, e todos são fundamentais de serem percebidos exatamente porque estamos discutindo o Habitar Humano, o Viver Ético, considerando Natureza e Cultura.

Constituindo esses entrelaces que estão auxiliando-me a compor as identidades entre estes autores, bem como a sustentação teórica dessa pesquisa, desejo trazer a figura de Ximena Yañez, pesquisadora do Laboratório Matriztica, no Chile, aliada teórica de Maturana. Ambos estão desejando conversar conosco sobre o Habitar Humano. Essa é uma discussão profunda, mas sem densidades, já que trata de algo bem conhecido por todos nós que é o

Viver Humano envolto na Ética da Vida. Ao nos responsabilizar pelo mundo que estamos produzindo, esses autores desejam criar um espaço daquilo que chamam de “conversar liberador”. Transitaremos justamente por uma das essências desta pesquisa que é o Habitar biológico-cultural, em que procuraremos reconsiderar a compreensão do viver humano assumindo a consciência ética. Gosto de ler o que eles escrevem sobre a Antroposfera. Vivemos na Biosfera. Mas Maturana e Ximena nos encaminham para pensar a Antroposfera - aqueles habitares que inclui tudo o que pensamos, sentimos e agimos.

“Entendemos por Antroposfera o âmbito de coerências ecológicas onde se realiza e se cria o humano, que surge com o viver humano como um modo humano de estar inserido na biosfera e ser parte dela. Tudo o que constitui nosso viver humano (desde nosso operar biológico natural até as maiores fantasias de nossos artificios criativos) é parte da Antroposfera e, como tal, é parte da biosfera, assim como é o modo de viver de qualquer ser vivo”. (Maturana e Yñáñez, 2009, p. 49.)

Nessa Antroposfera, para Maturana e Ximena vivemos num presente cambiante contínuo em que o passado e o futuro são “modos de viver o contínuo presente cambiante que vivemos”. O passado é o contínuo surgir do presente e o futuro é o nosso modo de viver o presente que vivemos, imaginando sua contínua transformação. Essa conservação do viver é o fundamento de todo o possível nos seres vivos, explicam eles ao afirmar que, é de um modo particular de Habitar do ser vivo como organismo no suceder das gerações que constitui e que realiza a identidade desse viver como uma classe particular de existência. E, se isso deixa de ocorrer, esses entrelaces de fluência de sentires íntimos e de coordenações de fazeres, o ser vivo morre e o modo de viver desaparece. Maturana pergunta: “O que aconteceu com o fluir dos sentires em nossa história?” Somos Natureza. Sempre soubemos disso. Mas não queremos ser Natureza, porque existe o sentimento forte de querer dominá-la. Vimos a Natureza fora de nós e por isso, a desrespeitamos. Em nossas mentes, deixamos de sê-la para nos apossarmos, para dominá-la. A fragmentação analítica da unidade sistêmica que originam dores e sofrimentos em nossos existires pode desaparecer, se quisermos assim, porque habitamos uma trama de sentires entrelaçados, relacionais e operacionais que se postam no linguajar e no emocionar – no conversar humano consciente ou inconsciente. Nossos habitares são multidimensionais. Nesses habitares, Redes de Conversações organizam-se.

Essas Redes de Conversações geram o *Habitar*. Muito definido pela emoção. Quanto mais distintas forem as emoções, mais distintos os habitares. Podemos gerar um habitar amoroso ou destrutivo, dependendo das aberturas às conversações reflexivas. Quanto maior abertura, mais vejo e escuto, mais sou visto e escutado pelo outro. Quanto mais vistos e

escutados, mais “pessoa” nos tornamos. Quanto mais “pessoa” nos tornamos, mais nossas inteligências e criatividade expandem-se, mais nos auto-produzimos, mais produzimos com o mundo, mais criadores de mundo ficamos.

As Redes de Conversações, nas quais os sujeitos movimentam-se pela emoção, pela linguagem, pelo pensar, pelo sentir, representam processos de autoprodução e automanutenção de um movimento potente e que existe, habita, desdobra-se e concretiza-se em todo o ser vivo: a Autopoiese.

Essas Redes de Conversações geram o *Habitar*. Muito definido pela emoção. Quanto mais distintas forem as emoções, mais distintos os habitares. Podemos gerar um habitar amoroso ou destrutivo, dependendo das aberturas às conversações reflexivas.

O constructo do urdume: a bioantropoética

Morin inicia seu Método 6 – Ética, com os seguintes escritos:

“A Ética manifesta-se para nós, de maneira imperativa como exigência moral. O seu imperativo origina-se numa fonte interior ao indivíduo, que o sente no espírito como a injunção de um dever. Mas ele provém também de uma fonte externa: a cultura, as crenças, as normas de uma comunidade. Há, certamente, também uma fonte anterior, originária da organização viva, transmitida geneticamente. Essas três fontes são interligadas como se tivessem um lençol subterrâneo em comum”(2007, p. 19).

No Método 5 (2007, p.63), a Humanidade da Humanidade, Morin traz-nos a formação da tríade inseparável indivíduo, espécie, sociedade. Aprofunda a formação biológica e cultural do ser humano e que o ser humano é 100% biológico e 100% cultural. Coloca o ser humano na concepção hologramática, o qual contém o todo da espécie e da sociedade, sendo singular. Afirma a carga genética e as normas culturais que o ser humano carrega. Esse sujeito humano provém de fontes biológicas, individuais e sociais, que jorram, intermitentemente, as águas do viver humano. Vejamos que essas fontes constituem uma Ética de Vida, poderemos dizer de Vida da Vida, de Vida de Verdade, de Vida Prática – uma *Ética da Vida*, uma Ética para ser pensada, vivida e reinventada permanentemente. Uma Ética que fale em nome da humanidade e da hominização dos sujeitos alcançadas até então. Uma Ética que permita ser vivida sem as sombras da *Moralina*, para lembrar Nietzsche. Uma Ética livre, democrática, do Bem. Que possa sintonizar as vidas em comunhão, sem regular. Que possa conceber a alegria, o prazer, a realização, a vitalidade, a vibração das combinações coletivas como

compromisso a ser honrado por puro respeito e consideração. Uma Ética que aposte muito nas conversações, nas falas humanas, nos sentimentos, nas emoções, nos linguageares, nas potências humanas. Uma ética que exija assunção da condição humana na sua plenitude, no seu melhor, na sua potência. Então, uma *Bioantropoética*, síntese do Bem-Viver.

A beleza da Bioantropoética é que ela reconhece a vida do ser e a sua possibilidade. Tece a sua biologia. Reconhece a sua cultura. Para Morin:

“Tudo o que é biológico no homem está, ao mesmo tempo, embebido, enriquecido, misturado de cultura e faz parte da cultura: comer, beber, dormir, sonhar, acasalar-se, nascer, morrer. Podemos dizer que o mais irremediavelmente biológico é, ao mesmo tempo, o mais irredutivelmente cultural: o nascimento, o casamento e, sobretudo, a morte”(2005, p. 462)

A natureza biocultural do homem é, em cada instante, a cada dia, incessantemente recomeçada e reconstituída por todo o ser, todo o grupo, toda a sociedade humana. Assim, não se justificam os cortes separadores entre natureza e cultura, entre bios e antropos. Não somos seres sobrenaturais, das alturas, etéreos. Somos vivos, temos vida, temos a vida e a vida nos tem e vivemos a vida que é nossa e a vida que é de outros seres. Prestemos atenção na beleza de compreensão que Morin tem acerca disso:

“Vivemos a vida vivendo vivendo a nossa vida. Vivemos a vida mais antiga e a vida mais atual. Somos, como todos os outros vivos, provenientes do mesmo antepassado, e este antepassado que não cessou de se desdobrar, vive em cada uma de nossas trinta bilhões de células, assim como em todo o nosso ser. Somos vivos. Nenhuma das dimensões do nosso ser surgiu fora da evolução biológica que conduz à hominização. Somos diferentes dos outros seres vivos porque esta cabeça viva desenvolveu novas formas de vida: vida das ideias, vida do espírito, vida da sociedade”(2005, p. 474).

Assim, a Bioantropoética coloca-nos, entre muitos, esse desafio: o da tomada de consciência da nossa responsabilidade pela vida e diante da vida. Defender a vida implica defender os valores da vida, os valores éticos da vida. E nos exige “ reagir com o amor da vida e com uma política de vida”, reforça Morin.

Pensar políticas de Vida que constituam valores humanos éticos duradouros é possível. Quando conhecemos ou vivemos, observamos ou pesquisamos a Vida com um olhar mais cuidadoso, conseguimos enxergar dezenas de práticas de Bem-Viver. Assim, nas Escolas. Existem milhares de educadores que colocaram suas intenções pedagógicas no âmbito do Amor Político. Constituem, diariamente, exercícios de viver eticamente com suas crianças e jovens, nutrindo sua natureza e cultura com novas referências de se fazer humano. Milhares de educadores investem, como as Práticas Pedagógicas observadas por esse estudo,

na infância e na juventude, despertando-lhes a consciência política e a assunção de suas condições humanas com responsabilidade e amorosidade.

Quando falamos em Filosofia Prática, referimo-nos a esta Filosofia do chão da Vida, do chão do viver, do chão do mundo, em que as pessoas, dela, possam se nutrir e abastecer em suas formas de conversar com a própria Vida e organizar alternativas para viver melhor na plenitude desse termo. A Bioantropoética é uma forma de pensar a Ética em outras bases. Uma das bases em que pode ser pensada, porque alinha-se na concepção de Valores Éticos, e aproxima-se, assim, é da Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana. A consideração da natureza humana em toda sua multidimensionalidade emerge de uma nova linhagem humana que estamos tentando construir. E essa Matriz chama a todos para que assumamos a responsabilidade pelo próprio mundo que geramos com nossos viveres e conviveres. Essa Matriz acredita que é no jogo sistêmico entre nossas condições individuais e sociais que temos vivido é que repousa a gênese das transformações culturais e sociais.

Se para Morin é o Mundo Complexus e para Maturana o Mundo Ethicus, e compreendemos que exista Complexidade na Ética e exista Ética na Complexidade nas tecituras que ambos fazem, e não existem antagonismos nessas suas produções, então é possível compreendermos, por essa linhagem de pensamento, que o mundo pelo qual estamos lutando é um mundo complexo, faminto de ética para ser vivida por todos, um mundo possível de partilha, de solidariedade e de justiça. Esse mundo pode ser gerado por nós, por todos, em processos que se criam e se recriam em redes de conversações, que gestam-se, integram-se e desintegram-se ao mesmo tempo, autônomos e mutantes, flutuantes e imprecisos. Um mundo se processando permanentemente. Em processos autopoieticos.

O constructo do urdume: a autonomia

Paulo Freire, inesquecível educador brasileiro, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.32), diz “sentir-se absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana”. Coloca não ser possível assumirmo-nos como sujeitos da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Se somos educadores comprometidos com os nossos educandos de uma forma que ultrapasse o “ensinar” e o “aprender”, mas que transcenda à formação de valores duradouros nas suas vidas, imprescindível em nós é este “estado ético permanente”, lembra Freire.

A natureza ética está na prática educativa. Mas nem toda a prática educativa consolida-se ética. Essa é uma construção cultural que caminha junto com o sujeito educador, no percurso de sua formação, a qual está sempre em construção. É no campo dos viveres, das existências cotidianas, das conversações e das dialogicidades que se inscreve a imprescindibilidade da ética.

Quando estamos mais conscientes, percebemos a responsabilidade ética existente em nossa dinâmica de viver. Se não estamos tão conscientes, vivemos sem pensar que a ética seja imprescindível. Não sentiremos falta da ética. Nem desconfiaremos que a sua ausência debilita a sistêmica do viver e do conviver. É o nível de consciência que nos traz a devida dimensão da representação ética no viver do mundo. É a consciência que nos humaniza e humaniza. E é neste processo que a ética se torna imperativa. Ela regula as convivências, organiza as autonomias, democratiza as relações. Na prática educativa não é diferente. Educador e educando se encontram em estado permanente de hominização e humanização. São pessoas que convivem diariamente, tecendo saberes e afetos umas com as outras. Esse educador que coloca-se como um mediador de conhecimentos é uma referência para este educando que lhe observa, olha seus fazeres, analisa suas posições, concorda ou se interpõe, deixa-se seduzir ou polemiza essa convivência. Esse educando que coloca-se como aprendiz busca sua formação, tem consciência de que a Educação vai lhe acrescentar. Esse educando tem fé na Educação e no seu Educador. Sua família também. Existe uma postura ética nessa fé. Existe confiança, produto da ação ética. Existe a confiança de que os valores humanos universais, que provêm da Ética Humana Universal, estejam sendo pensados, refletidos, abordados e vivenciados nos espaços de formação e comunidades educativas, como nesse caso da Pesquisa, a Escola. Todas essas experiências saudáveis, as quais são práticas de bem-viver, constituem valores.

A Educação carrega em si mesmo a sua natureza ética. Quem educa, naturalmente não pode abrir mão da ética. Quem educa precisa carregar esse sentimento ético com toda a significação que isso possa representar, como um horizonte de sua prática docente. Quem educa, necessariamente, precisa pensar a ética como um imperativo na sua ação de formador. Nossa ação-mundo de educadores, nosso lugar como seres histórico-sociais que intervém e transforma, nos faz éticos. A ética nos aborda, comprometendo-nos com a existência de uma forma mais inteira, mais política e mais responsável. Freire coloca a ética no lugar da imprescindibilidade:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos

seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós, para ser. Não é possível pensar nos seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão (1996, p. 36).

Presente nessa ética educadora está a assunção da identidade cultural do professor. Assumir-se como sujeito produtor de conhecimentos, ser pensante, crítico-reflexivo, revolucionário, transformador, mediador de sonhos e de saberes, comunicante,desafiador frente a difícil tarefa de assumir-se. Assumir-se sujeito porque capaz de perceber-se como objeto, nessa trama e troca de lugares que o campo educativo sugere é uma das difíceis tarefas do ser educador. Viver a experiência do assumir-se é uma experiência em si muito forte. Na dinâmica que vivemos, muitas são as linhas de fugas para que não vivamos esta experiência dramática de nos buscarmos mais inteiros. Nossa “inteireza”, muitas vezes, é camuflada sob os interesses do mundo mecânico que ainda vivemos. Viver essa experiência como educador e permitir que nossos educandos vivam é um duplo desafio.

A Aprendizagem da assunção do sujeito é um processo contínuo e doloroso. Assumir-se implica constituir sua própria história, tomar as rédeas de sua existência, evoca a Autonomia. Evoca o viver ético. Evoca o ensaio ético-estético no cotidiano, na própria e única experiência do viver. Aquilo que Freire chama de “Boniteza do Viver” implica assunção, compromisso comigo e com os outros, busca permanente da Autonomia. Implica historizar e historizar-se. Implica exercício da criticidade, curiosidade epistemológica, reconhecimento do valor das emoções, a importância da sensibilidade, da afetividade e da intuição. Implica reconhecimento das Potências Humanas, concepção de humildade para reconhecer as interligações que se dão nessa trama-vida. Constituir Práticas Pedagógicas capazes de pensar a Ética da Vida requer a constituição de um conjunto de ensinares e aprenderes entrelaçados. Entrelaçados porque neste rizoma fecundo da aprendizagem e ensinagem se confundem onde uma acaba e começa a outra.

A Constituição desses ensinares e aprenderes passa pela rigorosidade metódica do educador. Passa pela pesquisa. Pelo respeito aos saberes dos educados. Também passa pela reflexão crítica sobre a prática, pela consciência do inacabamento, pela humildade, pela apreensão da realidade, pela alegria e esperança. A constituição desses ensinares e aprenderes passa pelo comprometimento, pela liberdade, pela disponibilidade para o diálogo. Passa pela ética e pela estética. Passa pela assunção da identidade cultural. Saberes todos estes necessários que se aprendem e se ensinam – aprenderes e ensinares, como recupera Paulo Freire. Constituir práticas educativas que pensem, produzam e criem a Ética de Viver e que

gere a beleza de viver, conectando-nos com o mundo vivo, estabelecendo assim, as mais amplas relações com a vida e com tudo o que há de vivo nela, implica desejar a busca profunda do sentido da vida. E implica viver todas as demandas que essa busca exige, o que é bastante complexo. Implica buscar o amanhecer lá onde o sol se faz como os pescadores ou os garimpeiros fazem. Implica disposição para o garimpar das pedras preciosas e o compromisso com o seu polimento. A Formação de Professores que está em jogo numa perspectiva dessas é, necessariamente, aquela que está apoiada em uma base ética, imprescindivelmente.

Pesquisar, propondo ou refletindo movimentos pedagógicos que vislumbrem a formação ética dos educadores, permitindo assim, a vazão de suas potências e o respeito pelas suas possibilidades de constituírem-se como sujeitos mais autônomos e livres, criativos e fazedores de sonhos, é uma tarefa bonita e árdua, dualmente. Bonita no sentido de colocar-se como garimpeiro-pesquisador que, com olhar sensível, percebe esses desejos e toma como responsabilidade possíveis colaborações. Árdua, no sentido de discutir práticas educativas emancipatórias em plenos tempos de neoliberalismo e globalização, educação capitalizada e remetida a processos de gerenciamentos e rankings.

Assim, aqui estou, tentando descrever essa pesquisa participante-colaborativa, como uma vivência forte dessa Bioantropoética que Morin alude e como o exercício da potência humana, a autopoiese, que Maturana convida, que de alguma forma promoveu, em todos os envolvidos nela, pesquisadora e pesquisados, a ampliação da consciência das suas práticas pedagógicas e dos impactos que elas produzem ou não no mundo, constituindo-nos em nossas próprias vivências como pessoas e como educadores que somos, como preconiza Carlos Rodrigues Brandão. Acompanhemos:

Aprendi que o desenvolvimento científico de conhecimentos a respeito da identidade, da inteligência, da aprendizagem e das emoções de pessoas como você e eu, poderia estar fundado em um persistente desejo de decifração de quem somos e de como e por que somos desta maneira ou daquela. Poderia estar fundado aí para, a partir daí e pouco a pouco, contribuir para criar aquilo que nos possa fazer, e aos outros que virão, pessoas mais sábias, mais amorosas e mais equilibradamente fecundas e felizes (BRANDÃO, p.38, 2003).

Lembrando das palavras tão pertinentes de Freire, “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”(p. 32, 1996).

A Autonomia, a Potência Humana e a Ética da Vida

Quando estudamos a gênese dos paradigmas, descobrimos que um paradigma é um sistema de pensamento. Quando esse sistema paradigmático é afetado, toda uma ontologia é afetada, metodologia e epistemologia são afetados, bem como a prática social, a própria sociedade e a política. Se pensarmos nos paradigmas conservadores e fundamentalistas, suas ontologias baseiam-se em entidades fechadas, em que suas avaliações e metodologias são reducionistas, suas avaliações moralistas e classificatórias. Podemos pensar que esses paradigmas, ao longo da história humana, amputaram milhares de desejos e de criações humanas, engessaram sociedades, transfiguraram políticas, enrijeceram as relações humanas. Defender o pensamento transdisciplinar significa acolher as diferenças, olhar com mais profundidade o mundo, reconhecer a natureza em sua construção dramática com as culturas, com os contextos, com as histórias. Essa defesa, porém, não é simples. Envolve a complexidade da escolha política, da tomada da consciência de si e da consciência coletiva. Envolve Autonomia.

A Autonomia é um dos elementos dessa possibilidade produtiva de pensar uma Pedagogia com traços autopoieticos. Onde não há autonomia, não há criação nem recriação, não há continuidade de evolução criadora. Defender o pensamento transdisciplinar significa estar atento para o cotidiano, para o olhar de como as coisas acontecem e podem se conectar; implica busca de como tudo se constitui, busca de possibilidades, coragem de conviver com a desintegração. Defender o pensamento transdisciplinar é, de quebra, defender a complexidade e, como diz Morin (2005, p. 69), “a aceitação da complexidade é a aceitação da contradição”.

Na direção desse pensar, o sujeito vai se gestar no berço do indeterminismo. Onde há determinismo não há sujeito. O sujeito se toma à luz da criação, da liberdade, do pensamento livre. O sujeito se gesta à luz da autonomia, de um lugar “seu”, de uma posição, de um pensamento. Nesse movimento dinâmico em que, balizados pelas liberdades, sujeitos encontram-se em uma infinita rede de relações e fazem suas formações humanas no mesmo caldo de interações, a Ética assim, também funda-se. Por fundar-se nestes entremeios de relações de sujeitos históricos, atravessados pelos DNAS da Espécie-Sociedade-Indivíduo, não é, então, apenas uma Ética que funda-se. É uma Antropoética. Mas pelos entremeios biológicos-culturais, não é só Antropoética. É a Bioantropoética.

A Bioantropoética, por si só, não se sustenta. Precisa estar em estado de produção, de movimento dinâmico, pois o sujeito que a habita ou que, por ela é habitado, é vivo, sistêmico e complexo. Então, alimenta-se das energias que resultam das fusões antropológicas,

biológicas e filosóficas que envolvem a tríade inseparável. Esse é um processo que se retroalimenta, que possui circularidade ativa e retroativa, que constitui combustões, que gera autoproduções, gesta-se num caldo antropológico de linguagem, cultura, poder e saber. Gesta as próprias temperaturas e se gesta na síntese desse caldo. No pensamento proveniente desse caldo. No desenvolvimento das ideias desse pensar sobre esse caldo cultural da linguagem, da cultura, do saber e do poder. Ela, a própria Bioantropoética também é complexa porque é atravessada pelas contingências do meio, da história do sujeito, da subjetividade do sujeito, do poder que circunda o sujeito. Convive com outros elementos, tece e é tecida, tece e destece, autoproduz e se reproduz. Tem, então, relação com a Autoprodução e com a Autopoiese.

Quando Morin refere-se à Auto-Produção, o sentido que é resguardado em seus estudos afina-se com o sentido em que Maturana constrói a Matrízica. Pensar a produção de uma existência que promova uma mudança cultural ética a partir da auto-produção, da Autopoiese, da Consciência de Si, da Potência Orgânica, Espiritual, Social e Relacional que somos. De nossas potências humanas para nos gestar. De nossas autonomias. É o princípio da Auto-eco-organização que o pensamento complexo suscita, o qual discute a autonomia e a dependência; no sentido Moriniano, para o sujeito constituir autonomia, ele deve estar em relação com determinado contexto que o nutre, por meio dos seus fluxos. Para Maturana e Varela (1995, p.125), cada componente de um sistema está profundamente comprometido com todos os outros componentes, revitalizando-se e eco-produzindo uma rede sistêmica.

Não desejo aprofundar a história da Autonomia ao longo da caminhada humana, pois meu desejo é focar no conceito de Autonomia em Freire. Entretanto, permito-me trazer alguns conceitos de Autonomia que prendem-se às necessidades do presente estudo.

A Autonomia tem construído-se nos contextos das diferentes maneiras de viver as culturas e os atravessamentos econômicos e políticos, ao longo da história. O "poder de dar a si a própria lei", pela etimologia em que *autós*(por si mesmo) e *nomos*(lei) é compreendida por um traço que também vive a tensão dos limites. Desde Rousseau, em que a Autonomia e Democracia mantinham uma interdependência inquestionável e em que educar para a razão e para a liberdade implicaria construção da autonomia, ou desde o pensamento Kantiano, que expressava que a vontade é independente em relação aos objetos de desejo - liberdade negativa- e que a capacidade de determinar-se de acordo com suas próprias leis - liberdade positiva, é a Autonomia em Freire, nesse projeto, que deseja-se postar como cerne vitalizador das reflexões poiéticas.

Freire propõe uma Pedagogia da Autonomia, entrelaçando-a com os fundamentos da

ética, do respeito à dignidade e aos próprios e necessários exercícios de liberdade do sujeito. Para Freire, ninguém é suficientemente autônomo ao ter sua dignidade roubada. Dignidade que constitui-se nas vivências e experiências de um viver calcado na liberdade consciente de se relacionar com o mundo. Nesse pensamento, a Autonomia possui um sentido sócio-político-pedagógico indissociável da dignidade do ser.

Para Freire, construir Autonomia passa por um processo forte, doloroso, tenso, e é condição na construção das decisões, das escolhas, das auto-determinações. Ninguém é espontaneamente autônomo. É algo a ser construído, na tensão dos processos históricos-sociais-culturais que atravessam nossas humanidades.

Não há evolução criadora com seres humanos presos, acorrentados, oprimidos. A Autonomia é a vitalizadora da criação. Quanto mais autônomo se é, mais se produz e se cria, se inventa e reinventa, constituindo processos de autorias - processos autopoieticos. O processo de fortalecimento da Potência Humana nutre-se também pelo processo complexo da construção da Autonomia. Não há potência que desenvolva-se sem Autonomia.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Tanto quanto o professor licenciado que rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1999, p.66).

A opressão desqualifica a potência, minimiza seu valor, impede sua evolução. Essa escola ocidental que temos construído e mantido, por gerações e gerações, é uma escola que inibe a potência, que educa para a submissão, para a concordância e para a disciplina de corpos, corações e mentes. Uma escola dominadora, senhora de suas vontades, dotada de racionalidades absolutas, opressora e autoritária, que nem de longe produz sujeitos autônomos. Há os que escapam-se às tiranias pedagógicas. Nem tantos. Esses cansaram a escola e sofreram os estigmas e as violências simbólicas mais duras, por terem se rebelado à massificação e à condição doutrinária de existir dentro dela.

Essa pesquisa desejou se relacionar com uma outra escola. Uma Escola que mesmo

em fase embrionária de novos desafios, tem nutrido o desejo de respeitar as humanidades e fortalecer a dignidade humana, condição imprescindível para viver a experiência da autonomia. Mesmo assim, que não nos percamos na ingenuidade de acreditar que lá mesmo, em plenas produções poéticas, não nos encontremos, ora ou outra, movidos pelos resquícios das ditaduras pedagógicas e das narrativas moralistas. Ai de nós, se pensarmos que salvaremos todos os processos, e que haverá uma redenção pedagógica porque um grupo existe em seu desejo de mudanças. Tatuados estamos todos por essa escola perversa - fomos seus estudantes, e por mais que estejamos desejando o respeito às liberdades e às dignidades, dentro de cada um de nós, sempre existem movimentos resquiciosos de vontade de domínio, de vontade de poder, de vontade de submeter. Por isso também é que percebo na Autopoiese algumas possibilidades horizontais de nos revermos, de nos recriarmos, de gestarmos, o tempo inteiro, novos jeitos de existirmos em nossas próprias existências, que nos permitam ser nós mesmos, professores mais autônomos. Teremos uma dimensão muito maior do que representa a Autonomia para os estudantes, se nos permitirmos vivê-la, como um exercício diário de criação e recriação de nós mesmos. Na experiência de uma professoralidade profunda e verdadeira, há que se produzir Autonomia.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber Pedagogia, Biologia, como Astronomia, posso cuidar da terra, como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à todos outros (FREIRE, p.106, 1999).

Ao ler a obra *Estética da Professoralidade*, de Marcos Villela Pereira, deparo-me com sua reflexão fundamental sobre a Autonomia que permeia a tecitura da professoralidade:

A professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retida em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui sempre a partir de um modelo institucional ou culturalmente determinado. A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície de sua subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determina. Contamina. Interfere. A identidade é uma determinação, é uma redução das possibilidades do que se pode ser a certo padrão, um estereótipo que tende a se repetir (PEREIRA, p.53, 2013)

Para esse autor, a constituição da professoralidade como marca produzida "é uma

diferença na história do sujeito", provinda de uma escolha, de uma assunção que o sujeito se propõe, de uma desconstrução das ordens já estabelecidas, de um enfrentamento com o que lhe incomodava, construindo, ao mesmo tempo, novos exercícios, novos desafios, que iam, aos poucos, construindo um equilíbrio, para de novo, "*exercitar seus saltos mortais*". Estarei eu, arriscando demais, a expressar que esse processo é uma das maneiras de produzir o exercício da autonomia em si?

Ainda nessa obra, densa e tensa, porque nos fala, nos grita, nos toma, Pereira saúda o movimento, que retira sua "*eternidade*". Esse fragmento é uma celebração do vir-a-ser, considero e aqui, compartilho:

Bem-vindo e bendito seja o movimento, o vir-a-ser, o devir que não me deixa ser eterno. Eternas são as forças que compõem o mundo, as emanções que fazem a trama da existência. Eu estou vivo e sou mortal. Sou finito. Tenho potência infinita, mas sou finito. Por isso, não posso prever os rumos do que vem. Posso, isso sim, colocar-me no mundo de um jeito que responde com coerência ao apelo das composições nascidas do meu respirar. Dessa forma, dou-me a existir com consistência com todos os riscos imagináveis. Cometo a ousadia de comprometer-me com o futuro. E me respeito, sobretudo, porque escolho. E respeito todos os que escolhem, os que se escolhem, os que também investem na autopoção de si. Viver não tem certificado de garantia nem manual de instruções. O manual a gente mesmo fabrica quando aprende a viver vivendo. Não há certificado. A garantia é a própria consistência, é a responsabilidade recheada de coragem (2013, p.170-171).

Quase uma oração a si mesmo, essa escrita desse autor. E a beleza do texto, que não do texto apenas em si mesmo, mas da profundidade do que está sendo dito, merece ser compartilhado para ser, por todos nós, refletido. A beleza que vem de uma realidade, de uma verdade, por isso tão visceral. Real porque não é uma fala do autor, tão só. É uma fala que é nossa também: ele consegue nos traduzir nela.

Existe uma autonomia na escrita dessa posição tomada. Uma autonomia que o autor não prescinde mais. E que se percorre assim, porque se escolheu assim, em dado momento de sua profissionalidade. Decidiu por uma professoralidade que o mantém sempre em estado de risco, que não concede prescrições, com aberturas suficientes para o novo se apresentar. É uma posição autônoma, que autogesta-se, autoregula-se, organiza-se para desorganizar-se sem problemas, vivendo o caos como processo vital.

Pereira também pergunta, e espero também aqui, fazer e convidar a quem lê esse trabalho para que paremos, alguns segundos de intervalo, como o autor coloca, "um intervalo entre o respirar e o expirar", e pensemos juntos: "Enfim, o que são esses sujeitos que têm atitudes, que estabelecem parceria, que escolhem e decidem, que interferem e são interferidos?"(2013, p.141).

O que são esses sujeitos?

"São indivíduos, localizados no mundo, cuja forma de ser é uma figura de existencialização, forjada em resposta a certa possibilidade de estar em um conjunto de circunstâncias, engendrados, por sua vez, por um leque de forças atualizadas por outros sujeitos, individuais ou coletivos, em prática" [...] "um sujeito é uma forma instituída de ser". Podem participar de um sistema modelar ou de uma produção de si." [...] "a crítica, supõe sujeitos autônomos. Entretanto, que grau de autonomia, que tipo de autonomia?"(PEREIRA, 2013, p.141)

Esse professor que vive a construção de sua autonomia ou a desconstrução da sua potência de autonomia, é o mesmo que colabora nos processos de construção de autonomia das crianças e jovens, dos estudantes na escola, na universidade. Essa é, então, uma questão a pensarmos com responsabilidade e compromisso ético.

Ao propor uma Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire questiona sempre que esforços, nós professores, temos feito para nos constituirmos como seres mais autônomos. Perguntamos do quanto temos nos preocupado com a ética, a dignidade e a própria autonomia. Questiona-nos em que medida temos nos preocupado com as capturas das nossas próprias liberdades, libertação essa "a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela" (FREIRE, 1983, p.32).

De suma importância no pensamento freireano é que não nos fazemos autônomos primeiro para depois escolhermos, decidirmos. também que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém e que a autonomia é um amadurecimento do ser para si, em processos de vir-a-ser. Portanto, pensar a Autonomia, no corpus dessa trama teórica, é fundamental. Essa Pesquisa legitimou seu compromisso de ter trazido a Autonomia como elemento a ser tecido nas tramas dos estudos dessa experiência poética que se desejou realizar com os educadores, em espaços de formação.



Imagem 7 - Tecelã Peruana, do Povo Lago Titicaca, Peru. Fonte o Povo do lago: Imagem ilustrativa da Revista do Brasil, nº 74, em Abril de 2012.
Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/multimedia/revistas/74/viagem>>
Acesso em: 1º de Maio 2015

**O CONSTRUCTO DO URDUME E A
COMPLEMENTARIDADE COM FIOS TINGIDOS DE
OUTRAS CORES, DE VÁRIAS TEXTURAS
E DE MUITAS ORIGENS**

ENLACE VI

OUTROS AUTORES E CONCEITOS VEM COMPOR O URDUME

“Não foi por acaso que a relação teórica foi o esquema preferido da relação metafísica. O saber ou a teoria significa, em primeiro lugar, uma relação tal com o ser que o ser cognoscente deixa o ser conhecido manifestar-se, respeitando a sua alteridade, e sem o marcar, seja no que for, pela relação de conhecimento. Neste sentido, o desejo metafísico seria a essência da teoria. Mas teoria significa também inteligência - logos do ser – ou seja, uma maneira tal de abordar o ser conhecido que a sua alteridade em relação ao ser cognoscente se desvanece.” (Lévinas, 2008)

**cada um, único e diferente, entre todos diferentes,
cada um, um todo tecido permeável.**

Tanto o sistema de pensamento complexo quanto o autopoietico possibilitam as buscas das diferenças para convivências, andanças, parcerias, interações, aproximações.

Ao tecer com vários fios coloridos, muitos de texturas e origens diferentes, aprendi, como artesã, a compor com as diferenças. E, aos poucos, fui aprendendo que o movimento de existência de um tear e de suas tecituras aproxima-se, em metáfora ou não, como quisermos, com aquilo que Morin anuncia enquanto *complexus*, aquilo que é tecido junto.

Essa inspiração da complexidade fascina-me. E sei, minha prática educativa sempre tentou buscar as diferenças para tramá-las juntas, não para o esmaecimento e a homogeneização delas. Mas para o arranjo múltiplo, como representação das democracias de se existir, nas quais cada um se escolha, para a composição includente e não excludente, para diminuir as distâncias, para exercitarmos os convívios com todos, mas sobretudo, para complementar, para fortalecer, para dar a consistência que só a pluralidade consegue. Busquei acompanhar-me de alguns teóricos - de campos científicos diferentes - mas que abrem-se, também, para tecerem-se com outros. Assim, continuando essa tecitura teórica que problematizamos com as práticas da Pesquisa, e essas com ela, busquei esse apoio fundamental para a realização desse trabalho, no todo que ele demanda.

Os apoios foram tecidos, ou nas Rodas de Conversações, trazendo os conceitos e pensamentos desses autores para esclarecer e politizar as conversas e estudos ou nessa tecitura para colaborar na escritura desse trabalho. Como se eu estivesse em um tear, tramando as tramas com as urdiduras, e produzindo um tecido, estiveram eles em uma rede de conversações. Com eles, tecemos a Pesquisa Colaborativa, por meio de suas posições teóricas, reflexões, saberes, narrativas que permearam nossas reflexões e comporam junto

com a tríade de autores que embasam esse estudo (Maturana, Morin e Freire). Foram eles Boaventura de Souza Santos, Ernest Bloch, Emmanuel Lévinas, José Roberto Goldim, Carlos Rodrigues Brandão, Leda Lísia Franciosi Portal, Ricardo Timm de Souza, Marcos Villela Pereira, e os conceitos teóricos trabalhados, a partir de seus estudos foram o Olhar Político sobre o mundo, a Esperança, a Alteridade e a Sensibilidade, a Bioética Complexa, o Amor, a Inteiraça, a Produção de Sentidos, a Estética da Professoralidade, respectivamente. Como fios que vieram compor o urdume dessa tecitura, brevemente os trago aqui, embora tenham sido estudados pela comunidade aprendennte, de maneira bem intensa. O fio do Olhar Político sobre o mundo que teci junto com Boaventura de Souza Santos já foi entreposto, no início desse trabalho, nas camadas de pensamento.

O fio da Esperança, por Ernest Bloch, como estudos das Rodas de Conversações

Acredito no outro, enquanto uma usina viva potencialmente autopoietica, possível de reorganizar-se, produzir a si, colaborar na produção da história do mundo. Não poderia carregar esse pensamento se a Esperança, em mim, não fosse uma latência. Quando encontro-me com essas forças e potências humanas, não só renovo minha própria esperança como me convenço de que um dos vitalizadores da Potência Humana é a própria esperança.

Ernst Bloch veio colaborar nessa tecitura que juntos estivemos tramando. Ele desafia-nos a reconstruirmos o mundo que produzimos. E discute a imprescindibilidade da esperança, na reconstrução desse mundo. Ao começar o seu volume I, da obra *O Princípio da Esperança*, ele pergunta: “Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Que esperamos? O que nos espera? Muitos se sentem confusos e nada mais. O chão balança, eles não sabem por que nem de quê. Esse seu estado é de angústia. Tornando-se mais definido, é medo.”(2005, p.13). Debate, discute, explora o medo e o enfrenta com a Esperança. Afirma que ao aprender a esperar, coloca-se a espera acima do ato de ter medo. E essa espera não é passiva. A Esperança é ativa, militante, evoca forças, amplia as pessoas, não teme. “A Esperança sabedora e concreta, portanto, é a que irrompe subjetivamente com mais força contra o medo, a que objetivamente leva com mais habilidade à interrupção causal dos conteúdos do medo, junto com a insatisfação manifesta que faz parte da esperança[...]”(2005, p.15-16), afirma Bloch.

O autor, traz, em sua obra, o anúncio do “novo” - *novum*, o que “*ainda não veio a ser*”, e lembra-nos que *o mundo está repleto de disposição para algo, tendência para algo, latência de algo*”(2005, p.28).

O mundo espera algo. Nós esperamos algo. Nossas intencionalidades são sinalizações

de que buscamos e esperamos realizar algo. Essa espera, que não é vã, mas grávida de sentidos, carrega o “novum”. É a esperança consciente, que é decidida, convicta, forte. Diz ele:

“ [...]entretanto, sem a força de um eu ou um nós por detrás, até mesmo o ato de ter esperança se torna insípido.. Na esperança consciente-ciente não há debilidade, mas uma vontade que determina: é assim que tem de ser, assim há de ser. Nela, o traço do desejo e da vontade irrompe energicamente, o intensivo na superação e nas transcendências. Seu pressuposto é um caminhar firme, uma vontade que não se deixa preterir por nada já existente: esta firmeza é seu privilégio.”(2005, p.146)

Penso os professores em sua práxis pedagógica, tomados de firme esperança. O que seria ou que é um professor que inicia seus trabalhos com um grupo, sem sequer ter esperança neles, sem esperar algo de seus estudantes? O que seria ou o que é um professor que não olha para a Potência, para o possível, para a frente? Bloch relaciona o “olhar para a frente” com a consciência:

“ Pois o olhar para a frente se torna tanto mais aguçado quanto mais claramente se torna consciente. Nesse olhar, o sonho quer ser plenamente claro: a intuição, correta, evidente. Só quando a razão toma a palavra, na qual não há falsidade, recomeça a florescer. O próprio ainda-não-consciente deve se tornar consciente quanto ao seu ato, consciente de que é uma emergência, e ciente quanto ao conteúdo, ciente de que está emergindo. Chega-se assim ao ponto que a esperança, esse autêntico afeto expectante no sonho para a frente, não surge mais como uma mera emoção autônoma[...] mas de modo consciente-ciente como função utópica”.(2005, p.143-144)

O fio da Alteridade e Sensibilidade, por Emanuel Lévinas

À princípio, surgiu como orientação de Ricardo Timm, na Banca de Defesa de minha Dissertação de Mestrado, a possibilidade de incluir Lévinas nos meus estudos de Doutorado. Como busca para essa Pesquisa, escolhi trabalhar com dois elementos que me encantam, em suas abordagens e que percebo-os como elementos fundamentais para essa Pesquisa: a Alteridade e a Sensibilidade.

Foi nas Rodas de Conversações que realizamos estudos sobre a alteridade, como a ética de reconhecer o outro, tramando com os âmbitos, pelo Pensamento Complexo - auto-ética, sócio-ética e Antropoética, para chegar à Bioantropoética, em Morin, o que foi uma construção de pensamento integrador e uma aproximação muito possível.

Constituímos, no cerne da Pesquisa na comunidade educativa, diálogos sobre a alteridade, o reconhecimento do legítimo outro, a humanização, a substituição da tolerância

pela solidariedade, as relações interdependentes e indissociáveis entre a ética e a alteridade, não só nas Rodas de Conversações com os professores. Procurei compor várias ações metodológicas com o pensamento de Lévinas, a partir de leituras conceituais, amplamente discutidas, estabelecendo as ligações entre os traços de uma Pedagogia Poiética e de uma Pedagogia da Alteridade, como supõe Ricardo Timm. Assim, os estudos da Sensibilidade, em Lévinas, que se articulam com os estudos de alteridade também estiveram junto com os demais elementos e autores, produzindo uma rede de conversações com a comunidade educativa, alimentando todo o processamento prático da Pesquisa.

Para Lévinas, a sensibilidade é constituinte da própria condição humana e está ligada à ética. Viver a ética é um estado de sensibilidade. Viver a sensibilidade é prazer e fruição. Aprender a gozar a vida sem visar fins nutre a sensibilidade. Entendamos melhor com Lévinas:

A sensibilidade que descrevemos a partir do gozo do elemento não pertence à ordem do pensamento, mas àquela do sentimento, isto é, da afetividade que dá calafrios ao egoísmo do eu. Não se conhece, mas vivem-se as qualidades sensíveis: o verde das folhas, a vermelhidão de um pôr-do-sol. Os objetos *contentam-me* na sua finitude, sem que me apareçam sobre um fundo de infinito. O finito sem o infinito: como seria possível o contentamento? O finito como contentamento é a sensibilidade. (p. 143; p. 119).

O fio da Produção do Sentido - pensar e agir em Filosofia, por Ricardo Timm de Souza

O estudo sobre a construção do sentido, inspirado em Ricardo Timm de Souza, esteve balizando muitas das nossas Rodas de Conversações. Uma das questões mais relevantes para a Educação, hoje, é a busca da produção de sentidos. Enquanto estamos a tecer essa nova maneira de pensar na Escola, com crianças do 1º ao 9º ano, debruçamo-nos também a pensar: que filosofia? que agir? que pensar? que fazer? e nos encontramos, então, com esse autor preocupado, da mesma forma, com essas questões.

Pensar uma Pedagogia Poiética pautada pela discussão da Potência Humana e da ética da vida envolve pensar o como pensar a vida, substancialmente.

A obra Sobre a construção do sentido - o pensar e o agir entre a vida e a filosofia, de Ricardo Timm (2003) é apenas uma, das suas muitas referências, embora essa tenha sido a mais utilizada em nossas Conversações.

Timm reconhece a complexidade do mundo e deseja pensar o lugar da filosofia em meio a essa complexidade. Traça algumas dimensões que foram fundamentais, na pesquisa-colaborativa realizada: a pluralidade de perspectivas, o diálogo com outras dimensões do

conhecimento, a preocupação fundamental com a ética, a possibilidade de construção de um futuro humano e ecologicamente sustentável. O sentido da multiplicidade da vida, o pensar em relação com outros campos da vida, o reconhecimento de que as questões humanas são questões éticas, o cuidado da sobrevivência da humanidade como questão ética foram estudos de pensar o que pensamos, de pensar o que fazemos, de pensar como fazemos, buscando, na Filosofia, a revelação do sentido do próprio pensar.

Talvez a pergunta pelo sentido da vida - a mais original de todas as perguntas - devesse ser compreendida como um convite a uma intervenção na vida, a construção de uma forma de agir - uma ética -que significa, em última análise, que o sentido da vida não é uma questão de perguntar, mas de agir? A realidade que é o tempo nos dá tempo para pensar. Somos todos iniciantes, na vida como na filosofia. Mas na tarefa que é nossa, ninguém poderá nos substituir (SOUZA, 2008, p.83-84).

Esse autor esteve presente, em nossas rodas, como uma referência significativa. No percurso dessa escritura, Souza se faz muito presente.

O fio do Amor, por Carlos Rodrigues Brandão

Os estudos desse autor nos remete a compreender que o amor é aprendível. "Sim.O amor se ensina e se aprende (...)E só pode ser aprendido como uma experiência que se vive entre outros"(BRANDÃO, 2005, p. 27)

Esse tema transversal que colaborou com o feixe múltiplo dessa Pesquisa, encontrou-se com a Matrízica quando, pela Biologia do Amor, Humberto Maturana afirma que somos seres do amor e do encontro. E discorre um estudo profundo desde sua convivência com Varela até Yñèz, sobre o Amor, atualizando a maneira de se referir, porque para ele, o que precisamos é aprender a amar, visto que sabemos o que é o amor; então, revisita seu estudo para a Biologia do amar.

Durante a pesquisa colaborativa discutimos muito, em Rodas de Conversações, o Amor e a Alteridade, como possibilidades de encontro com o outro. O autor interroga-nos sobre o amor.

Sim, o Amor...tudo bem.Mas como? De que maneiras, através de que vivências na prática da vida de todos os dias e por meio de que gestos e atos concretos, cotidianos? Afinal, ele é um sentimento interior que me leva apaixonadamente a uma outra exclusiva pessoa ou o afeto que me eleva a alma e me entretete no "todo de tudo" da vida, do universo e de Deus? Ou ele é e está na emoção ativa e interativa pela qual saio de mim mesmo e me abro a partilhar com os outros a experiência difícil da solidariedade gratuita, da reciprocidade, da partilha e da co-

responsabilidade? Posso, de fato, acreditar que o amor vivifica o que existe e continuamente transforma o que vivifica? Ele existe ou é uma fantasia criada por apaixonados e poetas e distraidamente assumida por alguns pensadores românticos? Se existe, ele possui mesmo a força de uma energia fundadora nas experiências de interações criativas, como aquelas em que nós, seres humanos ousamos nos criar e recriar como pessoas, transformando nossas vidas e também os mundos de vida que criamos, para partilhar a própria vida? (BRANDÃO, 2005, p.28).

As Conversações que tecemos sobre o Amor foram fundantes para a pesquisa como um todo. Fomos desbravando esse tema, desmitificando o seu “não-lugar” na Escola, o que nos proporcionou um avanço significativo, que se confirmou na construção da Carta de Princípios. Trabalhamos com Carlos Rodrigues Brandão as bases antropológicas filosóficas de se pensar o Amor, transversalizando com a Biologia do Amar desde Maturana e com a Alteridade e Sensibilidade desde Lévinas.

O fio da Bioética Complexa - por José Roberto Goldim

As primeiras palavras que configuraram um sentido mais científico, no meu universo de Pesquisa, entre Bioantropoética e Bioética deu-se, através de uma relação estabelecida por Edgar Morin, pelo Método 2, quando defende que “a Bioética é inseparável da Bioantropoética e o que está a serviço da vida está, ao mesmo tempo, a serviço das nossas vidas”(2005, p.78). Essas palavras suas construíram a primeira relação que eu precisava para compor melhor minhas ideias acerca do universo bioético de uma maneira transformadora. Como objeto de reflexão filosófica, desejei trazer a Bioética para junto dessa Bioantropoética que a Pesquisa se propôs: a Ética da Vida pensada e tramada com a Potência Humana.

Nessa ousadia permitida e deliberada pelo nosso coletivo de Pesquisa (comunidade educativa), fomos construindo, por dentro dos Fios Orientadores das Alfabetizações de Mundo, estudos em Bioética Complexa que pudessem constituir conhecimentos e reflexões contínuas sobre o conjunto de temas que a Bioética Complexa permite abraçar, por meio de Rodas de Conversações.

Nossos estudos tramaram-se, inspirados nesse autor que, corajosamente, defende a Bioética Complexa como um campo interativo, transdisciplinar, potente para realizar aproximações entre os fenômenos sociais, históricos, éticos, culturais que o mundo da vida apresenta.

Atualmente, a Bioética Complexa pode ser entendida como sendo uma reflexão complexa, interdisciplinar e compartilhada sobre a adequação das ações envolvendo

a vida e o viver. A Bioética Complexa é uma reflexão complexa, pois inclui os múltiplos aspectos envolvidos no seu objeto de atenção; é interdisciplinar, devido à possibilidade de contar com conhecimentos oriundos de diferentes áreas do saber; e é compartilhada, por utilizar as diferentes interfaces para realizar diálogos mutuamente enriquecedores. (GOLDIM, 2006)

A Bioética, em uma perspectiva complexa, pode estar contribuindo na ampliação de saberes e de organização de pensamentos acerca da vida e do viver com professores e estudantes. Pode contribuir na organização dos pensamentos e pensares, nos fundamentos donde geram-se os paradigmas humanos. Pode ampliar os olhares da Educação, colaborando na reorganização das pautas imprescindíveis de reorganização curricular, ou seja, daquilo que se ensina e se aprende na Escola. Na Pesquisa, foi uma ponta fundante, durante a elaboração das Alfabetizações de Mundos.

O fio da Estética da Professoralidade, por Marcos Villela Pereira

Foram em várias Rodas de Conversações da Escola pesquisada, que estudamos significativamente, o pensamento de Marcos Villela Pereira, em relação à Estética da Professoralidade. A professoralidade de cada um foi mostrando-se, se colocando, surgindo.

O autor publicou a obra Estética da Professoralidade, em 2013. Nesse trabalho, ele desenvolve um estudo crítico sobre a formação do professor. Coloca ele :

Repensar a formação de professores passa, a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais. Não se trata de simplesmente trabalhar em torno de teorias e organizar uma nova proposta metodológica ou curricular: isso seria um marcar-passo reiterativo do estado de coisas que já está aí. Meu intento é avançar em direção a um clareamento da compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como ele elabora seu conhecimento e suas ações (PEREIRA, 2013, p.48)

Para além de aprofundar teorias e pensar nos marcos da reorientação curricular, vivemos experiências, nas formações, que provocaram os professores a pensarem suas subjetividades, suas referências, suas concepções de mundo – momentos muito significativos. Nossa intenção é de que esse espaço conquistado para estudos possa continuar se realizando como uma janela para cada um rever sua professoralidade, em direção a si mesmo.

O fio da Inteiraza do Ser, por Leda Lísia Franciosi Portal

O reconhecimento e o valor desse estudo, para mim, colocou-se justamente na interpretação

do que seja espiritualidade, sem dogmas religiosos, sem doutrinas moralistas, porém como consciência reflexiva, tomada de compromisso consigo e com o outro. Em uma das Alfabetizações de Mundo, chamada Alfabetização Estética, tramamos fios de estudos da Inteiraza do Ser, como uma pedagogia, como uma educação que deseja colaborar na recuperação do sentido do todo do ser, não fracionando as dimensões humanas. Esse estudo apoiou as construções autopoieticas dos educadores, também sujeitos da Pesquisa, que vivem a tensão dos desdobramentos de suas professoralidades.

A busca permanente do sentido da vida, do sentido do existir, do sentido do estar aqui agora - eis o coração dessa discussão de filosofia prática, de ecologia do viver, que esteve muito presente nas Rodas de Conversações.

Educação para a Inteiraza do Ser é compreendida como uma proposta de auto-construção do ser humano, voltada para a interioridade de seu próprio EU, redescobrimo-se em suas dimensões constitutivas: social, emocional, espiritual e racional, que desenvolvidas de forma equilibrada, são essenciais para a ressignificação de sua dignidade (PORTAL, 2006, p.77).

Esse tema foi aprofundado durante o percurso da Pesquisa, construindo-se como uma proposição que acopla-se aos estudos de Maturana em relação às emoções e aos habitares humanos, nesse Projeto.

Inteiraza tem estreita relação com Ampliação de Consciência que propicia ao ser humano um desvelamento consciente e reflexivo de si, por e para si como processo de construção interior e subjetiva numa inter-relação e interdependência com o processo de traduzir-se, exterior e objetivo, fundido na construção das relações que o constituem e o desvelam (PORTAL, 2006, p.77)

Inteiraza e ampliação de consciência estão interligadas como dimensões do humano a serem constituídos. Nessa perspectiva, estabelecemos as relações desse tema com os fundamentos de uma Educação para a potência, ética da vida e para a autonomia. Tramamos, com esse tema, nas Rodas e também em reflexões, nesse trabalho escrito.

Esses autores constituíram uma sustentação epistemológica muito importante, nas Rodas de Conversações. Sem eles, não trataríamos de temas que atravessam o universo da Educação e colocam-se fundantes nas relações que sonhamos – democráticas e solidárias, conscientes e éticas.



Imagem 8 - Tecelã da Argentina - Mulher Diaguíta - Tecelagem Artesanal / Rodrigo Tecelão: FONTE: TEARES PELO MUNDO - Fotos de Teares de 27 Países. Disponível em: <<https://tecelagemartesanal.wordpress.com/teares-pelo-mundo-fotos-de-teares-de-27-paises/>> Acesso em: 1º de Maio 2015



Imagem 9 - Tear em Bali - Tecelagem Artesanal / Rodrigo Tecelão: FONTE: Teares pelo mundo - Fotos de Teares de 27 Países.<<https://tecelagemartesanal.wordpress.com/teares-pelo-mundo-fotos-de-teares-de-27-paises/>> Acesso em 1º de Maio 2015

PREPARAR AS AMBIÊNCIAS PARA O ACONTECIMENTO DAS TECELAGENS

ENLACE VII

AMBIÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O ACONTECIMENTO DAS TECELAGENS:

PRIMEIRA AMBIÊNCIA: afirmando o tear como metáfora

“A relação da palavra “texto” com tecido - com tecer, têxtil, textura, tecelagem - nos indica que a metáfora da trama dos fios tecidos para falar da trama das palavras na composição de um texto, não é uma simples metáfora. Texto e tecido são palavras etimologicamente, de fato, emaranhadas. A “metáfora”, então, se revela talvez a melhor possível - justamente por isso - para falar sobre a tecelagem da escritura.”

Liane Castro de Araújo, 2001

Como esse estudo vem tecendo-se como em um processo de tecelagem e tem encontrado-se, pois, com o universo do “tear”, envolvendo fios, tramas, teias, redes, enlaces, assim também o percurso da metodologia foi constituída – com o mundo das tecituras. Busquei esse recurso metafórico muito significativo em minha história de vida, e com ele, desejo movimentar ideias metodológicas também.

Ao iniciar essa produção da metodologia da pesquisa, desejo compartilhar a ampliação da minha compreensão em relação à Metáfora, por meio de produções de Marcos Villela Pereira. Ao colocar que “a Metáfora é uma figura de linguagem que fabrica conexões identitárias entre universos linguísticos distintos, produzindo imagens novas”(2013), algumas de minhas aprendizagens sobre metáforas, lá dos tempos de estudante do Ensino Médio iniciam seu processo de desvanecimento. Para esse autor, a Metáfora surge como um lugar de criação, quebrando as “regras de significação”:

"Uma expressão metafórica não significa o que significa. Ela significa outra coisa que não ela mesma. Quero ressaltar o fato de que seu sentido ou significado devem ser produzidos e/ou buscados no meio em que ela ocorre, e não em seu meio de origem. A literalidade impede a compreensão, uma vez que a literalidade se refere a uma operação semântica estrutural (...). A Metáfora é um recurso de presentificação de algo que pertence a um mundo estranho àquele em que ela ocorre e, nesse caso, ela paraleliza, transversaliza. A ausência diz de uma virtualidade, uma presença virtual que será atualizada por obra da metáfora"(PEREIRA, p.144 e 145, 2013).

O autor desconcerta-me em relação aos conceitos tradicionalmente aprendidos na

Escola sobre as metáforas, redimensiona o meu olhar, orientando-me para percebê-las como muito diferentes das analogias, sempre tão comparativas e prescritivas. Dessa maneira tão ricamente refletida, em mim, recupera a Metáfora em seus sentidos, como invenção, como estética, como lugar de possibilidades.

A Metáfora do Tear

A Metáfora do Tear, à luz dessa compreensão mais esclarecida de que o Tear é o instrumento que permite entrelaçamentos de maneiras articuladas de conjuntos de fios, de que esses entrelaçamentos que chamamos de *trama* e *urdidura*, as quais, por suas articulações, interdependências, encontros e enlaces, produzem o tecido, ou por desenlaces não produzem o tecido esperado encontra-se com o sentido sobre as metáforas que Marcos Villela Pereira reflete.

O Tear pode ter sido inventado para compor e tecer, porém é o olhar e o movimento do artesão que provocará o movimento desse tear. Ele não existe só. Existe na relação com o artesão. O olhar do artesão pode desejar tecer ou destecer os tecidos, o qual o propósito de sua invenção supõe. O olhar do artesão recria o tear, mediado pela realidade em que o artesão também tensiona-se. O Tear, como metáfora, pode ser, ao mesmo tempo, o campo existente, real, pleno de possibilidades, aberto, político, sistêmico, também produzido por necessidades e desejos, territorializado territorializando e temporizado e temporalizando, que colabora e promove na constituição de um tecido como pode ser um campo de descombinações, desenlaces, destecituras, constituindo processos de desterritorialização, atemporaneidades e podendo assim existir, colabora na tecitura de outras maneiras de conceber o tecido. Pode ser estável e instável (metaestabilidade). Pode compor, descompor e decompor, recompor, pode ser um desintegrador e integrador das cores, das texturas, das gêneses dos fios e das tramas. Como elemento que proporciona a tecitura ou a destecitura dos desenhos pensados, dos pré-moldes, colabora na produção de aprendências e ensinâncias, nas tramas múltiplas e complexas e possui, em si, ao mesmo tempo, a possibilidade do refazer, do recriar e do desfazer, do desfazimento, do desvaziamento, da destrama, da não trama, pelo previamente pensado para um tear. As urdiduras, tensas, tensionam o próprio campo das tramas. Sendo a *urdidura* um conjunto de fios tensos, que se colocam paralelamente no sentido do comprimento do tear, sua importância está na própria tensão de se fazer presente, de existir, dialogando com a trama do universo de tecelagem.

O Tear Pente-Liço, as tramas, a agulha, as calas, os fios, o pente

A *trama* é um outro conjunto de fios, que são passados no sentido transversal, com auxílio de agulha (navete). Ela é passada entre os fios tensos da urdidura, por aberturas chamadas *calas*. E vai, como trama, tramando (ou não), entre esses espaços (*calas*), as tecituras que farão o tecido se compor (ou não se compor), existir (de muitas maneiras ou não existir), se realizar como tecido (ou não). Utilizando os fios, de cores distintas, com possibilidades de texturas também distintas, em nuances ou não, a trama vai se dando (ou não), permeando, ora se diluindo nas próprias tensões das urdiduras, ora se enrijecendo também, se afirmando ou não, em movimentos que articulam todos os sujeitos, favorecida pelos espaços, pelas aberturas que também vão surgindo: as *calas*. As *calas* são aberturas entre os fios, sejam ímpares ou pares, mesmas cores e texturas iguais ou distintas, por onde passam as tramas. As tramas podem ser os movimentos pedagógicos que vão acontecendo, se constituindo, e que vão construindo e desconstruindo pedagogias, práticas pedagógicas, discursos, narrativas, posições, metodologias, maneiras de ensinar, maneiras de aprender, relações, avaliações, saberes, conhecimentos, pelos espaços cognoscentes, pelas aberturas epistêmicas, pelas aberturas epistemológicas que vão surgindo, pois as *calas* somente surgem diante da tensão da urdidura e dos movimentos indóceis das *tramas*. As tramas vão se constituindo (ou desconstituindo). Possibilidades se tecem ou impossibilidades se tecem (surgem), metodologias possíveis que se tecem nas tramas se movimentam, processando os enlaces em si (ou não), sob a interdependência relacional entre urdiduras, tramas e *calas*.

Concluindo, tem o pente: básico e fundamental, que é o elemento arremessador, projetor, que movimenta o levantar e o abaixar, alternadamente, os fios da urdidura, e que permite que a *cala* surja, exista, se faça, assim como a passagem das tramas. O pente como o grito das comunidade, seus desejos, seus sonhos, suas subjetividades.

O tear, as urdiduras e as as tramas, aqui, são as nossas possibilidades simbólicas, capazes de representar nossos pensamentos tramados em relação aos processos metodológicos que essa Pesquisa desejou realizar, sob uma orientação metodológica de *Pesquisa em movimento*. Importante lembrar que o artesão é o sujeito vivo, em movimento, que se relaciona com um outro elemento potente, que tem seu modo de produzir, mas esse próprio modo de produzir podendo ser alterado nas relações estabelecidas pelas potência do artesão e do possível modo de “existir produzindo do tear”(o devir), diante dos muitos atravessamentos que se dão entre todos os elementos que, vivamente, estão em relação.

Entendo-me como realizando meus primeiros teceres em processos investigativos formalizados por um Programa de Pós-Graduação. Portanto, desejo lançar mão do Tear Pente-Liço, considerado um instrumento facilitador de rápidas produções para quem inicia-se nos

processos dos teceres. Para dizer que os próprios entrelaçamentos realizados no todo dessa pesquisa estarão sempre em condição aprendiz e em processos inacabados.

Com o fio da confiança

*Ser o que for __ confiar
seja o que for __ confiar
confiar é dar-se a si próprio
é tecer-se no todo
tem a ver com calma
e com uma certeza do infinito
A muito já me entreguei ao vento
ao universo
e esquecia-me de mim
estava em todas as mãos
menos nas minhas próprias
Hoje eu acordei de novo e novamente
com o fio da confiança
fio
fia fê
confio __ confia
vou tecendo a fê com esse fio
Belo tecido pra pele d'alma
lembrei de outras moradas calmas
estou em minhas mãos
no meu amor
na minha consideração __ sideração
Agora eu me confio ao universo
me reconfio ao universo*

Zuarte Júnior

(citação: tecelã Nina Veiga, em Cadernos de Artífice)

Segunda ambiência: a busca do espaço para a pesquisa e o encontro com a escola a pesquisar

Procurara uma comunidade educativa para essa Pesquisa há oito longos meses, aproximadamente, estabelecendo contatos com pessoas de várias escolas, por redes de amigos e de trabalhos, pelas redes sociais, e não encontrara aquela que eu desejara encontrar: uma Escola, cujos docentes já tivessem superado, no coletivo, as velhas ranhuras e queixas e narrativas das impotências estruturais acerca de suas condições históricas enquanto trabalhadores em Educação, como justificativas para não pensarem seus próprios processos de produção de si, enquanto professores. Desejava trabalhar com um grupo situado politicamente, com clareza política suficiente para se colocar em lutas contra tudo o que

oprime o contexto do trabalho docente, porém na mesma latência, com a mesma intensidade, estivesse olhando profundamente seus processos de produção, suas práticas, suas referências teóricas, suas coerências ou incoerências, enquanto sujeitos potentes, desejantes de criar e recriar novas condições, possibilidades, aberturas. E ainda: desejava que existissem espaços e intervalos para eu poder, com as minhas experiências pedagógicas, colaborar, concretamente, em seus processos, por meio dos estudos investigativos.

Minha dificuldade de encontrar um grupo assim, desejante de novos movimentos em Educação, como grupo mesmo, e não com alguns poucos tentando "empurrar a ideia", aumentara. Percorri vários caminhos, nessa busca, e encontrava grupos não desejantes de se movimentar, grupos até desejantes, mas que levantavam imensos obstáculos, grupos queixosos e cansados, exauridos e desesperançosos com toda a conjuntura nacional da Educação.

Passei muitos anos de minha vida profissional trabalhando nas Escolas Públicas, como alfabetizadora de pequenos e grandes, educadora infantil, professora de Filosofia, experimentando todos os níveis de ensino da Educação Básica e testemunhando essa realidade, observando-a, muitas vezes revoltando-me e contrapondo-me a ela. Estive lutando muito, com os contextos escolares, com os próprios colegas de trabalho para que fissuras, frestas, aberturas epistêmicas e paradigmáticas acontecessem, como movimentos pedagógicos que pudessem oxigenar seus próprios processos de criação e autoria, superando velhas práticas viciadas e sem sentido de produzir Educação. Em muitas situações, projetos, produções cotidianas conseguia intervir, a partir das minhas próprias. Mas também, aos poucos, fui percebendo as prisões invisíveis que se constituem como correlação de forças que acabam constituindo esses engessamentos. Decidi que eu mesma desejava buscar convivências mais próximas com profissionais que, por terem permitido-se as muitas viagens pra dentro de si, buscavam olhar para suas trajetórias, refletir sobre elas e sobre suas produções em seus viveres, transformando-as sempre que podiam. Sem culpas de me sentir abandonando o campo de luta, construí a clareza de que existiam outros campos para eu habitar, que acrescentavam-me, iluminavam-me e inspiravam-me. E que nesses, eu também poderia colaborar.

Assim, me permiti, e iniciei essa busca por uma construção diferenciada de percepção de produção de trabalho educativo desde a pesquisa do Mestrado, quando já garimpei práticas pedagógicas que pensam a ética da vida, a produção estética do viver, do aprender como alegria, do construir conhecimentos como produção também de pesquisa. Encontrei muitas comunidades e projetos de bem-viver nas Escolas, tanto em instituições particulares quanto

nas escolas públicas da periferia de Porto Alegre. Práticas Pedagógicas que são, literalmente, a vibração da própria beleza de viver. Então, no doutoramento, já havia amadurecido essa decisão: buscar uma comunidade educativa com uma vida pedagógica inquieta, de inquietação epistêmica mesmo, de procura constante, perguntante e aprendente. Demorou. Foi minuciosa a busca e o rigor metódico na procura. Mas a encontrei e todos os esforços se validaram.

**Onde a Pesquisa realizou-se:
na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth,
no Bairro Guajuviras, em Canoas/RS**

Encontrei uma Escola que, tendo vivido, anos a fio, em um processo de engessamento, de produções hegemônicas e opressoras, nos últimos anos ainda carregando a amargura de ser uma das escolas com os mais baixos índices de aprendizagens em seu município, decidiu, a partir de um corte radical, de uma mirada profunda para dentro de si, de um rasgo paradigmático, pensar-se, rever-se, reorganizar-se. Essa Escola promoveu, inicialmente, a partir de uma equipe diretiva ousada e corajosa, conversações difíceis e sofridas que provocassem um "olhar para dentro" prolongado e dolorido, mas que deu "um basta" ao tipo de produção que vinha fazendo. Entre muitos sustos, muitos conflitos entre o grupo, as mudanças foram aparecendo, aos poucos, como propostas, como experimentações, como um laboratório de práticas pedagógicas. Inspirados, inicialmente, pela Escola da Ponte, de Portugal e estudos de José Pacheco, começaram a pensar em novas possibilidades e a experimentarem novas maneiras de desenvolver, no cotidiano, as novas práticas que desejavam. Pais e estudantes, professores e funcionários encontraram-se para discutirem os novos movimentos que estavam e viriam a acontecer na Escola. Por meses, a Escola tentou muitas alternativas, em seus campos pedagógicos. Várias mudanças positivas aconteceram. E uma, entre todas, admirável, foi a marcação de autonomia e autoria que a Escola produziu com a própria mantenedora - a Secretaria Municipal de Educação, afirmando o seu desejo de protagonizar esta mudança, a qual deveria vir de dentro para fora, como necessidade premente da própria comunidade educativa. A Secretaria de Educação aceitou as justificativas e colocou-se como parceira do processo, embora em uma posição de expectadora, esperando para ver as reais construções que viriam a acontecer. A Escola foi continuando seu processo de rasgos epistêmicos, de buscas intermitentes. Mas algumas outras questões, de natureza pedagógica propriamente dita, começaram a travar o processo, regular o avanço, impedir o

fluxo livre da evolução produtiva. O grupo docente, agora, desejava de mudanças, aprofundava dificuldades de convivência com as diferenças, conflituava-se a cada encontro. Percebia que havia ausências de respeito e sentimento de solidariedade e reciprocidade entre si, percebia que havia necessidade de conhecimentos pedagógicos mais consistentes para "segurar" tantas mudanças, uma delas, um preparo pedagógico mais expandido, ampliado, crítico e contemporâneo, que lhes trouxesse possibilidades de constituir algumas consistências pedagógicas e que possibilitasse chegar a algumas mudanças desejadas, percebia, mas sentia-se com algumas amarras para construir algumas mudanças em sua própria convivência. Também essa constatação não foi pacífica - as brechas, as lacunas, as ausências, as faltas se apresentavam. Porque para novos movimentos, ainda não existem prescrições, aliás, não deseja-se que existam. Havia novas decisões e tomadas de consciências, assim como novos desejos de produzir os processos educativos. Mas não se sabia como fazer, "o saber fazer", e além disso, o grupo entrou em uma espécie de colisão emocional. Assim, tive notícias: uma Escola que deseja ardentemente a elaborar novos projetos e processos, mas não sabe como fazer daqui para a frente, por duas voluntárias da Escola que frequentaram um curso que eu estava ministrando para professores, do Programa Tribos nas trilhas da cidadania, em Canoas, pela ONG Parceiros Voluntários. Assim me chegou um convite: para um trabalho, uma fala, naquele espaço. Digamos que foi "paixão à primeira vista" - também ardi em febre pedagógica, até conhecê-la e até ser aceita como sua pesquisadora, num momento tão complexo.

Em junho de 2013, fui conhecê-la e já em agosto, transitava na Escola, relacionando-me cordialmente com o grupo, bem acolhida. Encontrei, então, nesse lugar, uma escola pública municipal, em Canoas, no Bairro Guajuviras, com a matrícula de em média 1.000 estudantes e um grupo de professores e funcionários entre 60 e 70 pessoas. Encontrei uma escola, do ponto de vista físico e espacial como muitas outras, não fugindo ao padrão das necessidades e dificuldades encontradas em outras escolas públicas. Mas sob o ponto de vista pedagógico da equipe diretiva tudo se modificava e se iluminava: existia sonho, desejo, vontade, inquietude.

Em setembro, pelas reuniões que eu observava, confirmei de que era mesmo um espaço como aquele que eu desejara tanto. Realizamos algumas reuniões com a equipe diretiva para irmos definindo melhor o que seria essa pesquisa na escola. Algumas semanas e tive a possibilidade de esboçar os movimentos que entendíamos como necessários. Esse primeiro esboço foi bastante modificado na defesa do Projeto da Pesquisa, quando a banca posicionou-se, argumentando que a pesquisa estava muito extensa, com muitas frentes

abertas, o que não só demandaria muito mais tempo do que o previsto, como estava ampliada demais, fugindo à concretude do que seria possível, de fato, nos meses que tínhamos pela frente e considerando meu contexto de vida, de trabalho e de estudos. Era preciso um recorte, para que eu definisse, de fato, junto com a equipe, do que era mais necessário, já que estávamos diante de uma pesquisa colaborativa. Não precisa dizer que houve um período de sofrimento diante disso, mas que também houve o entendimento de que a banca estivera alertando-me, com honestidade e profundo senso de realidade. Nesse período do recorte, muitas perdas tivemos, e uma onda gigantesca de situações difíceis de vida atravessaram-me, o que estremeceu bastante as bases da pesquisa, e foi necessária muita força e coragem para dar seguimento ao que me propunha desde sempre. Coloco essa situação com importância, para que essa narrativa seja sempre coerente com o que se pretendeu e o que se pode construir, e também pela importância de refletir sobre os enfrentamentos que um pesquisador encontra em seu percurso. Os momentos difíceis pelo qual passa, a conciliação complexa que é entre a pesquisa, os estudos, o trabalho e a família, as inseguranças e contradições que encontra, presença e vive, o campo tenso da pesquisa, os equilíbrios necessários a manter mesmo diante de fugas, de ausências, de incompreensões, de indiferenças, de desconfianças que surgem no campo e na academia, em si mesmo, na andarilhagem de um estudo com exigências epistemológicas, e que não representa, absolutamente, mais um estudo informal.

Ainda em 2013, delineamos um princípio, com três movimentos, os quais foram definidores, no todo da necessidade da escola. Em 2014, no recorte da pesquisa, optamos por mais dois movimentos que seguiriam o curso do ano. Minhas narrativas, a seguir, voltar-se-ão para a descrição desse processo.

Terceira ambiência: a tecelã define a linhagem da metodologia da pesquisa

A Pesquisa qualitativa, de caráter autopoietico e transdisciplinar, que teve como abordagem metodológica pesquisa ação-participante colaborativa, foi desenvolvida com o grupo de, em média 50 a 60 professores da escola com presença efetiva, incluída e também muito presente, a equipe diretiva, a qual foi participativa e envolvidíssima com todo o processo.

Foi iniciado um processo de tomada de realidade, em que como pesquisadora senti necessidade de viver e experimentar, convivendo, nos primeiros três meses, em média dois dias por semana, na escola – um para transitar livremente pelos espaços e entender o funcionamento da Instituição e um outro, como dia marcado de encontros com a equipe diretiva. Esses encontros tiveram uma sequência muito importante para o processo que se

desenvolveria, pois foram encontros, nos quais estudávamos as necessidades maiores da escola, em que situação real a escola encontrava-se e como eu poderia colaborar nessa realidade. Foram entre 20 e 25 idas à Escola, entre julho e dezembro de 2013. A partir de final de agosto, iniciei minha participação nas reuniões do grande coletivo. Em 2014, a quinta-feira ficou demarcada como o dia da semana para eu viver as reuniões do grande coletivo da Escola, com idas mais esparsas em outros dias da semana, quando muito necessário, geralmente sextas, no primeiro semestre e terças no segundo semestre. Apesar dos tempos de afastamento por situações de saúde ou situações de agenda, com as escolas, em Porto Alegre, em meses como abril, maio e junho e após a segunda semana de novembro, foram 20 encontros com os professores, de fevereiro a meados de novembro. Aconteceram alguns encontros com crianças dos 5^{os} e 6^{os} anos, bem como com os 1^{os} anos em 2013, como vivências culturais e observação de alguns movimentos desejantes de trabalhar com seus professores, como a temática da Potência Humana e das Conversações. Esses encontros continuariam a existir se o recorte da pesquisa não fosse necessário fazer. Mas foi necessário, e hoje eu tenho a plena certeza de que foi o melhor, pois as condições que no decorrer da pesquisa foram colocando-se não constituiriam alicerces para que eu desse conta daquela primeira intenção.

A Banca da defesa de qualificação do Projeto, que compôs-se pelo prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PUC), pelo prof. Dr. José Roberto Goldim (UFRGS/PUCRS), pelo prof. Dr. Ricardo Timm (PUCRS) e pela prof^a Orientadora Dr^a Leda Lísia Franciosi Portal (PUCRS), minha orientadora, em comum acordo, pontuou que eu precisaria redimensionar o Projeto, o que foi uma orientação sábia e amorosa, a qual procurei atender.

A linhagem da Pesquisa

Como seria uma Pesquisa Ação-Participativa Colaborativa de caráter autopoietico e transdisciplinar e o estudo de base seria a Potência Humana, atravessada pela Autopoiese, pela Bioantropoética e pela Autonomia, com professores em formação pedagógica, com o propósito de colaborar, com alguns traços e vivências autopoieticas na reorientação curricular que a escola vem vivendo, compreendi que precisaria buscar uma metodologia que se alinhasse com o princípio da escolha da linhagem da Pesquisa e com os estudos teóricos e buscas epistêmicas para refletir sobre uma Pedagogia que acentua a Potência Humana. Escolhi, muito convicta de estar fazendo uma opção política situada e complexa, pelas *Conversações*, em campo de formação pedagógica. Desenvolveria, com todos os educadores da escola, algumas produções, experiências e traços pedagógicos poieticos pelas

Conversações, em reuniões pedagógicas.

**Procedimentos de coletas de dados
como procedimentos colaborativos**

No decorrer das *Conversações*, a coleta de dados também foi acontecendo, por meio de *observações e registros sistêmicos, escutas sensíveis, conversações com todos os sujeitos da Pesquisa-Colaborativa, ora registradas de forma escrita, ora gravadas e após, degavadas e transcritas*. Toda a coleta, de alguma maneira, passou por devoluções, aos sujeitos pesquisados. A própria *coleta de dados foi colaborativa*, de maneira que todos os extratos produzidos no campo educativo foram socializados com a pesquisadora, em processo autopoietico partilhado. Esse material coletado *estará diluído no corpo textual desse estudo*, em forma de narrativas escritas pela pesquisadora, *como contações dos acontecimentos e como partilhas das falas e escritas, legitimamente autorizadas*.



Imagem 10 - Tecelã Africana - República Democrática do Congo - FONTE: ONU Foto por Martine Perret - Disponível em:
<<http://axisstudiosdesign.com/RUINED.htm>>
Acesso em 1º de Maio 2015

OS PRIMEIROS MOVIMENTOS: A TECELÃ SE PÕE A TECER E, QUASE SEMPRE, A CANTAR

ENLACE VIII

A INTENÇÃO DA ARTESÃ, A MÃO E A AGULHA, OS SEUS PRIMEIROS MOVIMENTOS

Os primeiros movimentos, ocupando as calas em disposição e disponíveis para receberem a agulha com a intenção da artesã e o movimento de sua mão a se pôr a tecer

Ao realizar os primeiros encontros com a Equipe Diretiva, em rodas de conversas, fui situando-me em relação às condições pedagógicas que a Escola encontrava-se. Tomada pelo desejo de realizar algumas mudanças em seu currículo escolar, já tendo convivido por dois dias, na própria escola, com o professor José Pacheco, um dos mentores das transformações educativas da Escola da Ponte (Portugal), já estando a modificar padrões de salas de aulas em salões de estudos com grandes grupos de trabalho, alterando os processos dos tempos e espaços escolares, a Escola encontrava-se em um momento propício para aprofundar estudos e afirmar sua reorientação curricular que já estava iniciada há meses, e vinha desejante e inquieta. Mas algo estava, concomitante a esse desejo, acontecendo: a escola estava sem saber que rumos curriculares tomar, bem como enfrentava uma dificuldade enorme nas relações com o grupo de professores. Como se o grupo estivesse dividido, com dificuldades de se entender, de se tolerar, até mesmo de se respeitar nas posições políticas em relação às transformações que iniciam a ocorrer. Um profundo mal-estar se apoderava do grupo, inviabilizando o avanço pedagógico. Tínhamos pela frente já dois grandes desafios: colaborar na reorganização desse grupo em sua potência de se aceitar e conviver, diante das diferenças de cada um dos seus componentes e colaborar na produção de traços pedagógicos que contribuíssem para a proposta pedagógica da escola.

A Pesquisa iniciava-se, provocando-me a *acelerar* o processo Colaborativo

Amparada pela equipe diretiva, iniciamos conversas semanais, traçando novas possibilidades. A proposta da Pesquisa Ação-Participativa Colaborativa começava a esboçar-se. Apesar de todo nosso entusiasmo, esbarramos em um problema sério: o espaço de formação dava-se em apenas duas vezes ao mês, o que seria insuficiente para desenvolver o trabalho que desejávamos. Foi quando eu propus, então, a escritura de uma Proposta de

Formação, a qual apresentaríamos aos professores e, caso aceita, enviaríamos para a mantenedora, solicitando a sua aprovação e assertiva. Assim, a Pesquisa já iniciou-se: produzindo uma alternativa de reorganização do tempo de formação pedagógica do professor em campo de trabalho.

A projeção da Pesquisa, em 2013, organizou-se da seguinte maneira:

- Projeto de Formação Pedagógica, em campo de trabalho, com a ampliação dos tempos
- Mapeamento do coração pedagógico da Escola, com rodas de conversas
- Rodas de Conversações, nos espaços de formação, com a reorganização da convivência do grupo, a partir dos estudos colaborativos na reorientação curricular da escola

As próximas escritas tratarão de descrever a construção e o decorrer de cada um desses processos, detalhando os entrelaçamentos e as tramas produzidos nesse período.



Imagem 11 - Artesão de Bogolan , Ano 2005, tecidos tradicionais do Mali. FONTE: Fotógrafo Udo Ratschinske.
Disponível em: <<http://pt.trekearth.com/gallery/Africa/Mali/South/Mopti/Eende/photo1027107.htm>>
Acesso em 1º Maio 2015



Imagem 12 - Artesão de Bogolan, 2009 , tecidos tradicionais do Mali.
FONTE: Photos du monde IV.
Disponível em: <http://creationjeannine.canalblog.com/albums/photos_du_monde_iv/photos/37630474-gao_mali.html>
Acesso em 1º Maio 2015.

AS PRIMEIRAS TRAMAS SURGEM

ENLACE IX

A PRIMEIRA TRAMA : PROPOSTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, EM CAMPO PRODUTIVO DE TRABALHO

Após três encontros com a Equipe Diretiva, que foram prolongados e muito produtivos, em comum acordo, entendemos que a Escola desejava um apoio colaborativo na reorientação curricular, a partir de estudos e aprofundamentos com os professores de uma tessitura didático-pedagógica que lhes ajudasse em seus planejamentos coletivos e que durante esse mesmo estudo seria necessário colaborar na reorganização da própria convivência do grupo, a qual estava em situação de disputa de territórios, abalada por uma certa divisão do grupo, entre os que aceitavam as mudanças, disponibilizando-se para as mesmas e os que “diziam” aceitar as mudanças, mas revelavam-se com dificuldades de colaborar, no cotidiano da escola. As reuniões pedagógicas significavam os palcos das manifestações de desacordos, em que as diferenças individuais estavam sendo desconsideradas e, até mesmo, desrespeitadas. Encontros Pedagógicos mais seguidos, com a metodologia das Rodas de Conversações foi proposto como o movimento que abarcaria a reorganização das emoções do grupo e as proposições do novo desenho pedagógico do planejamento da escola. Mas para que tal desejo se realizasse, precisaríamos de mais tempo para a formação dos professores, de maneira que nos encontrássemos semanalmente, diminuindo as distâncias entre os tempos e o ritmo de produção potente que eu pretendia construir. Tomando como parte da pesquisa colaborativa, elaborei uma proposta de formação, apresentada para a equipe, enviada à Secretaria Municipal de Educação e apresentada aos professores. Importante colocar que, nesse primeiro momento não solicitamos tempos a mais, mas uma permuta de alguns tempos de aulas com os estudantes, para aulas culturais, em sábados, com visitas na Feira do Livro de Porto Alegre e Bienal, bem como alguns encontros meus com algumas turmas para trabalhar com o conceito de Potência Humana e Rodas de Conversações, pois não tínhamos certeza se a mantenedora apoiaria outra proposta para um Projeto novo na escola, e ao mesmo tempo, percebia a necessidade de conhecer um pouco a Escola mais por dentro dela mesmo, estabelecendo contatos e relações também com os estudantes. Como eu tinha vínculos culturais com a equipe da organização da Feira do Livro e da Bienal, consegui inscrevê-los, assim como empenhei-me para providenciar o transporte gratuito para todas as saídas de campo, encontrando, assim, alternativas bem produtivas e possibilidades culturais para as crianças que ainda não conheciam esses espaços nem conheciam, muitas delas, a cidade de Porto Alegre - desejava que vivessem esses

espaços, construindo novas subjetividades. A proposta foi aceita pela mantenedora, os educadores ficaram entusiasmados com os novos movimentos, os estudantes apreciaram muito as novidades e demos, então, início ao trabalho de pesquisa colaborativa.

1º Resultado Colaborativo da Pesquisa:

A Proposta abaixo disponível, seguida de seu Desenho Cronogramático, foi avaliada por todos os segmentos necessários - professores, Equipe Diretiva e Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Canoas – tendo seu aceite pleno.

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CAMPO DE PRODUÇÃO
COM OS PROFESSORES DA ESCOLA ERNA WÜRTH E
REPO(COMPO)SIÇÕES
DE CARGA-HORÁRIA COM OS ESTUDANTES**

Proposta: A PEDAGOGIA POIÉTICA PRODUZIDA E VIVIDA NA ESCOLA
NA E.M.E.F. ERNA WÜRTH

Apoio: Pesquisa-Ação de Doutorado em Processos Colaborativos Reflexivos por
meio de Rodas de Conversações, desenvolvido pela Doutoranda Prof^a Ana Felicia
Guedes Trindade - PUCRS/CAPES

Justificativa:

- Desejando, intensamente, desencadear um processo teórico-prático de novas constituições pedagógicas para a Escola de Comunidade Colaborativa que temos acreditado e continuamos acreditando ser possível realizar
- Desejando contemplar os horizontes da Legislação, tanto no que se refere à LDBEN quanto à Proposta Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS

- Desejando sistematizar todas as intenções políticas educativas que a Escola do estudo tem se proposto, por meio de inúmeras discussões, movimentações de sua prática pedagógica e experimentações de novas possibilidades
- Desejando refinar os estudos, as leituras, as problematizações, as conversações formais e informais, os necessários conhecimentos para constituir os novos movimentos pedagógicos que a Comunidade Educativa tem trazido como horizonte
- Desejando produzir, escrever, registrar, constituir narrativas imprescindíveis para a formação curricular da Escola, avançando na formulação sistêmica de nosso Projeto Educativo,

Propomos a constituição de um processo de Formação Contínua em Campo de Produção com a Comunidade Educativa Professores e Estudantes nos meses de outubro, novembro e dezembro. Para os professores, Rodas de Conversações nas quintas-feiras, com todo o coletivo. Para os estudantes, Aulas Culturais e Saídas de Campo em algumas sextas em turnos inversos e em alguns sábados, com 04 e 06 h previstas no cronograma em anexo, com acompanhamento de professores em mutirões previamente escalonados, recompondo as cargas horárias redimensionadas para as formações dos educadores.

Assim, inspirados na possibilidade concreta de construir uma Pedagogia Poética para o nosso viver em comunidade educativa, justificamos nossa Proposta.

**DESENHO CRONOGRAMÁTICO DE
FORMAÇÕES REFLEXIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS
(RODAS DE CONVERSÇÕES) COM OS EDUCADORES
E AULAS CULTURAIS E SAÍDAS DE CAMPO COM OS ESTUDANTES:**

ESTUDOS TEMÁTICOS	NECESSIDADES E PRÁTICAS	REFERENCIAIS TEÓRICO-PRÁTICOS INSPIRADORES	DATAS	MANEIRAS DE REPO(SICOMPO)SIÇÕES DA CARGA HORÁRIA COM OS ESTUDANTES:
A Potência Humana: a criação de si e a criação do nós	Refletir sobre a Potência existente em cada educador e em cada estudante para gerar novas realidades; Construir nossa trama de trabalho formativo	Pensamento Complexo: Edgar Morin Autopoiese: Humberto Maturana	03/10/13	05/10 Aulas Culturais: A Criança como ser potente e como sujeito de direitos - abertura da Semana da Criança (06h)
As matrizes culturais e a matriz biológica-cultural da existência humana	Estudar as matrizes culturais e a matriz biológica-cultural da existência humana	Matrizes: Maturana e Ximena Yáñez	10/10/13	(mesma proposta)
A Educação como Cultura A Educação como Cultura de Autonomia	Pensar e esboçar nossa Escola como um campo de cultura Pensar a Autonomia e como desejamos construí-la.	A Escola como Cultura: Carlos Rodrigues Brandão Autonomia: Paulo Freire	17/10/13	(mesma proposta)
A Cultura Escolar dos Tempos: Autonomia de Gestão Coletiva	Possíveis Novos Tempos	Tempos Escolares	24/10/13	19/10 - Saída de Campo: Visita à Bienal do Mercosul, em Porto Alegre (06h)
A Cultura Escolar dos Tempos	Novos e Possíveis Tempos-Espaços	Tempos e Espaços Escolares: vários autores	31/10/13	1º/11 -Aulas Culturais (em turnos inversos com mutirão):

Espaços				A Nossa Potência para o inédito-viável
Autonomia de Gestão Coletiva				
Nossa Potência expandida para Práticas Pedagógicas afinadas com o Horizonte Ético desejada por nossa Escola	Conversações dos inéditos-possíveis Intercruzamento reflexivos das práticas vividas, dos desafios enfrentados e planos de reelaborações do planejamento		07/11/13 14/11/13 21/11/13 28/11/13	MÊS POIESIS 08/11/13 - Saída de Campo: Feira do Livro de Porto Alegre (06h) 09/11/13 - Saída de Campo: Visita à Bienal do Mercosul, em Porto Alegre (06h) 14/11/13 - Saída de Campo: Feira do Livro de Porto Alegre (manhã - 04h)
A Potência Humana e a Ética da Vida	Constituição de nossa Carta de Princípios Educativos de Escola de Comunidade (Parte I)	Bioantropoética: Edgar Morin Poiesis:Humberto Maturana	05/12/13	
A Potência Humana e a Ética da Vida	Finalização (provisória) do processo de Constituição da Carta de Princípios Educativos de Escola de Comunidade (Parte I) Celebração da Potência: sorvetes e partilhas de alegrias finais	Bioantropoética: Edgar Morin Poiesis:Humberto Maturana A Coragem e da Ousadia de Viver inéditos-viáveis: a Autonomia em Freire	12/12/13	13/12/13 - Aulas Culturais: Festejos da Alegria de Estudar !

**Reflexões e análises pertinentes acerca da
Proposta de Formação de Professores
apresentada à Escola**

A Proposta de Formação Pedagógica em campo de trabalho, dentro da carga horária de trabalho do professor, confere, não apenas um direito ético, mas um direito legal, assim como um propósito político da escola em desejar construir a qualificação de seus processos de ensinâncias e aprendizagens, mantendo seu coletivo junto para realizar os estudos, as leituras, as reflexões e as proposições de novos movimentos, em campo real da produção, garantindo as trocas e partilhas, gerando a possibilidade de intervir e mediar os processos, por meio dos olhares do grupo gestor, da orientação e da coordenação pedagógica e nutrido-se com as experiências e saberes dos próprios colegas, de campos científicos tão diversificados. Um propósito inteligente, imprescindível e de direito que confere a possibilidade dos educadores aprofundarem estudos da proposta pedagógica da escola, retomando-a sempre que necessária: parto dessa defesa, muito minha como trabalhadora em Educação para iniciar essa pertinente análise do movimento surgido.

Implico-me e compactuo com o conceito de formação de professores de Carlos Marcelo García (1999), professor português, que transcende o conceito comum sobre formação, inclusive como treino ou objeto de consumo. Trata ele a formação como um campo fundamental, uma área de conhecimento e investigação, por meio da qual os professores potencializam seu desenvolvimento profissional:

“ A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”(GARCIA, 1999, p.26)

Sendo considerada uma área de produção de conhecimentos, em que pesquisas são constituídos, ela mesma encontra-se em processos, com evoluções e paralisias, conservando-se ou avançando, mantendo estados ou inquietando e revolucionando os conhecimentos que lhes compõe. As propostas políticas das formações e em que escolas científicas situam-se fazem a diferença. O processo de formação de professores também está a serviço dos

sistemas e dos regimes, e submete-se a propostas mais conservadoras ou mais revolucionárias de educação. Também está a serviço de escolas que desejam manter suas tradições e colaborar na manutenção do sistema vigente, está a serviço da construção de uma nova sociedade, autônoma e democrática. Está a serviço da merco-escola, a escola de mercado que descobriu os nichos de comercialização dos seus artefatos pedagógicos. Nessa perspectiva, estamos presenciando muitos tipos de formação de professores, com muitos nomes, com muitas intenções.

**Proposta alinhadamente responsável
com as necessidades da Comunidade de Professores:
*estudos e aprofundamento contínuo em campo de formação***

Nosso processo de formação de professores desenvolvido na escola, durante essa pesquisa colaborativa passou pela discussão da necessidade do grupo de viver uma formação sistemática organizadora dos planejamentos que a escola percebia ser sua necessidade. Foi um processo que deu-se por consultas ao grupo, por apresentação do projeto, por vinculação do projeto que esboçamos com as necessidades primeiras da escola. Esse projeto calcou-se em bases epistemológicas de escolas científicas, em estudos de autores contemporaneamente críticos, trazendo uma proposta metodológica democratizada pelo diálogo, em Rodas de Conversações, em que todo o coletivo sempre teve liberdade de expressar-se e de apresentar sua posição. Considero que nossa proposta foi respeitosa, ética e alinhada com a proposta da escola que é pensar a potência dos estudantes, suas autonomias, a produção de conhecimentos sustentáveis e significativos para as suas vidas.

A proposta da formação de professores em campo pedagógico que esboçamos na Escola Erna Würth alinha-se com Garcia (1999), quando defende que o primeiro princípio válido para ele é a *continuidade do processo*.

“ Um primeiro princípio que defendemos é o de conceber a Formação de Professores como um contínuo. A Formação de Professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de professores a que nos estejamos a referir.[...] este princípio a que nos referimos implica também a necessária existência de uma forte ligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente. De acordo com essa perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”(GARCIA, 1999, p.27).

O princípio da continuidade esteve conosco, na Pesquisa, como uma bandeira. Seguindo nosso desenho cronogramático, procuramos entrelaçar um estudo no outro, de maneira que as reflexões pudessem também operar suas continuidades, evoluindo o pensamento em relação aos temas que necessitávamos estudar. E o princípio, para nós, ocorreu como um “continuum” tanto do ponto de vista dos temas de estudos como do tempo, por isso, a preocupação em reorganizarmos, de imediato, os tempos dos encontros na escola, de maneira que pudéssemos visualizar e realizar esse contínuo processo de formação.

**É com os próprios professores que as mudanças ocorrem:
o aceno da Equipe Diretiva**

O segundo princípio da formação de professores de que Garcia (1999) indica trata-se da integração dos professores, por meio de formações, às mudanças curriculares. Também temos essa perspectiva. Quando a equipe diretiva da escola propôs que a pesquisa desdobrasse um trabalho de formação com os professores da escola em relação à reorientação curricular que a escola estava desejante, na verdade, a equipe estava fazendo a seguinte indicação: de que se são os professores que estão em campo produtivo e esse campo precisa se reorganizar, é com os próprios que essa reorganização dar-se-á. Como pesquisadora, penso que aqui apresenta-se um traço pedagógico autopoietico dessa proposta, em que a reorientação curricular vai se fazendo porque vai alimentando-se de novos pensamentos, novas posições, novas combinações. E vai fazendo-se e refazendo-se, balizado por um movimento inquieto, mutante, passível de se manter em permanente processo de mudança, que os sujeitos envolvidos criam e recriam. Refere-se esse autor:

“A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino. [...] há a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.[...] (GARCIA, 1999, p. 27)

Para o autor, há dissociações entre as mudanças necessárias na escola, no próprio currículo escolar, nas próprias ações didático-pedagógicas e à formação de professores. Muitas das formações não contemplam o que espera-se como alternativas para operar as mudanças educativas.

Escudero, também autor português que desenvolve estudos no campo da formação de professores, acrescenta, nessa mesma linha de pensamento:

“A formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto, como duas faces da mesma moeda. Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver na prática as reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagens dos alunos”(ESCUADERO, 1992, p.57)

Até aqui tratamos da formação de professores vinculada às necessidades da escola, do currículo escolar, do sistema em que esses profissionais trabalham e do quanto essas articulações são fundamentais. Mas desejo trazer aqui algumas posições críticas sobre a formação do professor, por meio de estudos sobre a constituição da professoralidade, de Marcos Vilella Pereira, autor que acompanha-me nesta produção da Potência Humana.

Pereira busca desvelar algumas posições subjetivas que dão forma à escolha dos professores em se tornarem professores – Pergunta “como se vem a ser professor?”, decidido a conversar sobre a escolha que o professor fez e a construção da identidade desse sujeito, atravessado por subjetividades e pela produção das diferenças, a partir da pesquisa autobiográfica do seu doutoramento. Assim, coloca:

“ Ser professor aparecia, para mim, como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. A busca pela formação caminha no sentido de buscar modos de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades do sujeito. Se me constituo formador, preciso me abrir para as formas de constituição de mim mesmo e propor situações de experiência que deem suporte para que os alunos experimentem a si mesmos como professores em formação”.(PEREIRA, 2013, p.18)

Contrariando a linha de continuidade da construção da identidade do professor, deseja o autor trabalhar e refletir conosco na linha da produção de diferenças. Diz ele que “ tornar-se professor, em última análise, significa uma diferença na história de cada sujeito. E para fugir da captura pelo estereótipo formal, do identitário, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si.”(2013, p.18). Para o autor, todos os atravessamentos que vivia, como professor, implicava produção de diferenças, e cada vez mais ele via-se desformatando a produção que havia se transformado para constituir uma nova formação, sua, própria, que duraria até novo movimento.

Pereira reconhece que ser professor não está separado do ser que vai se fazendo. [...] “tudo dizia respeito a um único sujeito que experimentava a segmentaridade, a descontinuidade e a prática de si como algo singular”.

Apaixona-me esse texto de Pereira. Ele me toca profundamente porque é muito real. Vejo nele uma verdade humana, muito vivida por todos nós, embora nem sempre percebamos esse processo. Coloca ele que um dos medos que aprendeu foi de não ter medo de perder um estado de coisas seguras, cada vez que é abalado por um novo movimento.

“Aprendi que é assim mesmo, que a gente perde os pedaços não no sentido de desintegrar-se: somos um complexo muito grande de práticas simultâneas e, a cada processo de desfazimento de si, sobrevivem resíduos que garantem uma referência retentiva, de memória, que não deixa a gente enlouquecer. O desfazimento é um processo absolutamente coerente com a existência em movimento que tenho propugnado, junto com tantos companheiros (tanto na universidade quanto na vida) e parceiros teóricos. Faz parte. É o momento de irrupção de uma nova formação existencial. Porque todo desfazimento vem acompanhado de um refazimento, de um novo fazimento, em que o sujeito, ao lado de reiterar certos aspectos de si, agrega, inventa, incorpora ou rearranja outros tantos.(PEREIRA, 2013, p.20)

Formação Contínua por Rodas de Conversações

A Pesquisa tentou trazer, como um dos compromissos, a formação contínua dos professores em campo produtivo, por meio das Rodas de Conversações, em movimentos demandados que a reorientação curricular tem provocado nessa escola, e que será relatado, em próximos enlases, como deu-se esse processo. Nesses movimentos muito produtivos, a professoralidade de cada um foi mostrando-se, colocando-se. Tão intenso esse processo foi acontecendo que sentimos a necessidade de abrir, nessa investigação, um espaço para conversações acerca da professoralidade, dos sentimentos e das marcas de cada um e cada uma. Nossas Rodas de Conversações foram marcadas por esse traço de discutir as próprias formações a partir de si.

Repensar a formação de professores passa, a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais. Não se trata de simplesmente trabalhar em torno de teorias e organizar uma nova proposta metodológica ou curricular: Isso seria um marcar-passo reiterativo do estado de coisas que já está aí. Meu intento é avançar em direção a um clareamento da compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como ele elabora seu conhecimentos e suas ações (PEREIRA, 2013, p.48)

Para além de aprofundar teorias e pensar nos marcos da reorientação curricular, fomos vivendo experiências, nas formações, que provocaram os professores a se pensarem como professores, nas suas subjetividades, nas suas referências, nas suas concepções de mundo. As Rodas de Conversações, a meu ver, representaram algumas janelas para cada um rever-se,

suas professoralidades, em direção a si mesmos.

A fiação do vínculo

Tramando essa rede de Conversações, fui confiando no ritmo que o grupo foi constituindo como o seu. E enquanto caminhávamos em várias frentes, aguardava que a confiança se estabelecesse, que o vínculo fosse estreitando-se, para incursionarmos mais continuamente por esse processo.

A construção da professoralidade de cada professor, que ao longo de suas vidas, vai permeando suas existências, de maneira mais ou menos consciente pelos próprios sujeitos, veio revelando-se, por alguns traços, no percurso da pesquisa, nas Rodas de Conversações. E fomos ficando mais alertas, mais atentos a essas marcas que produzem nossas diferenças como professores. Cada vez que percebíamos que estávamos tratando da professoralidade de cada um, articulávamos as relações possíveis, como modo de reflexão. Então, a metáfora do tear ia constituindo vida, quando percebíamos os muitos fios se tramando juntos, e a compreensão do que Morin brinda-nos em relação ao “complexus”(2000) também se realizava. Quanto mais os fios se cruzavam e a liberdade para isso existia, mais a própria trama se fazia e se mostrava com potência autopoietica. Os professores iam fazendo e refazendo, o tempo inteiro, suas reflexões das suas práticas pedagógicas.

Rumo às Conversações

Os próximos Enlaces tratarão das Tramas Contínuas e das Conversações, Dinâmicas Relacionais, as quais fomos chamando de *Rodas de Conversações*, nossa metodologia colaborativa de trabalho. Esses Enlaces pretendem narrar e descrever os movimentos que consideramos dos mais importantes da Pesquisa Colaborativa, pois foram nas Rodas de Conversações que construímos, efetivamente, o que nos propomos desde o início dessa investigação – construção de movimentos autopoieticos, potentes, autônomos que pudessem movimentar/reorientar o currículo fomos atingindo propostas concretamente colaborativas de autoria desse processo de Pesquisa junto à Comunidade de Professores, com apoio *intraduzível*, tão significativo foi, o acompanhamento, a produção de logísticas e a confiança da Equipe Diretiva durante a existência de todo esse trabalho.

Desejo reiterar que essa é uma Pesquisa Participante-Colaborativa, permeada por uma compreensão em Complexidade e Autopoiese, o que configura sua maneira de existir nessa narrativa – o próprio processo do trabalho, que envolve as Rodas de Conversações, as

produções de materiais, as devoluções, os estudos, *já representam, em si mesmas, produtos e produções colaborativas resultantes dessa Pesquisa*. Minha ênfase de que a Pesquisa, em si, precisaria ser autopoietica, desdobrando-se em campo produtivo de trabalho, diante das ocorrências e dos viveres do grupo pesquisado, com *dobras consideradas produções, com sujeitos reorganizando suas ações como processo produtivo*, vem da necessidade de produzir um trabalho que explique-se, que autoexplique-se, que honre-se, que realize-se *como diz ser e como deseja ser, de cunho sistêmico, autopoietico e complexo*. Assim, ao trazermos as bases da Autopoiese, da Bioantropoética e da Autonomia, desejamos que o próprio processo, em prática, alinhe-se com sua dimensão reflexiva. *Ação-reflexão-ação*, princípio de quem carrega genética cultural freireana, o qual desdobra-se como propósito a ser intensamente perseguido - essa *coerência de/entre viveres* - entre Pesquisa, Pesquisador e Pesquisados, traduz-se como uma *verdadeira sangria*, em um trabalho dessa natureza.

Segunda trama - a metodologia participante-colaborativa permitida e permitindo uma pesquisa entrelaçada e tramada junto: o reconhecimento dos demais tecelões e tecelãs e o aceite, dessa produção, em Rodas de Conversações

Da permissão para a Pesquisa Colaborativa, desenhada como um processo de formação pedagógica a ser vivido por Rodas de Conversações

Uma Pesquisa Ação-Participativa Colaborativa, de caráter autopoietico e transdisciplinar, a acontecer em uma escola pública, na qual o direito de falar e dizer a sua palavra é sagrado, e ainda, diante das circunstâncias, contextos e realidades encontradas, creio - não poderia ter feito melhor escolha do que buscar, como a sua metodologia, as Conversações, à luz do que os estudiosos Humberto Maturana e Ximena D'avila Yáñez suscitam. Percebo, como pesquisadora, que a metodologia das Conversações foi reconstituindo as relações do grupo, as quais estavam marcadas pela dor, e foi constituindo novas movimentações pedagógicas em direção à reorientação curricular, que tem sido o desafio dessa instituição. Assim, inicio esse meio enlace: demonstrando a alegria da escolha, a qual foi muito frutífera, tendo nutrido a caminhada de uma Escola que tem como marca a inquietude e a ousadia e que, por isso, coloca seu currículo escolar, corajosamente, sempre em movimento.

O porquê das Conversações com essa Comunidade

Ao fazer a escuta das necessidades da instituição já colocadas em Enlaces anteriores, compreendi que entre tantas metodologias a serem possíveis, as Conversações acenavam-me como a grande possibilidade de trabalhar, de maneira colaborativa, com as duas maiores necessidades da Escola: *reorganizar o grupo nas suas emoções e nutrir o processo de reorientação curricular, disponibilizando algumas alternativas didático-pedagógicas que buscaríamos de outras experiências escolares ou criaríamos de acordo com o sonho pedagógico da Escola.* Em algumas rodas de conversas com a equipe diretiva, conversamos sobre essa intenção, a qual foi acolhida e aceita, embora desejasse ter também o aceite dos professores e professoras, maioria e os grandes artesãos e artesãs em campo de trabalho direto e diário com os estudantes.

Como fomos nos encontrando

Passei a participar, em meados de setembro dos encontros dos professores, como observadora, levantando dados e coletando materiais que pudessem-me apoiar nas tramas seguintes. Nesses encontros, percebi o quanto o grupo estava dividido, amargurado, a maioria dos professores calados e constrangidos com as situações que se colocavam. Como se partido, um abismo separava o coletivo, por desentendimentos em relação às concepções pedagógicas e os movimentos que a escola fazia, muito orientado pela equipe diretiva, a qual estava composta de um grupo de professoras que entendiam a urgência da escola se reorganizar, pois as aprendizagens não estavam se confirmando, as metodologias utilizadas em salas de aulas, na maioria, não davam conta das demandas dos estudantes, os planejamentos estavam fragmentados e frágeis, a proposta dessa nova perspectiva de escola estava a se fazer, as regras da escola estavam esgaçadas pela ausência de discussões e combinações coletivas, a equipe diretiva estava desgastada, embora convicta da necessidade das mudanças.

Como o grupo encontrava-se

O coletivo de professores, vivendo todas essas turbulências, produzia, por sua vez, traços de indiferença e/ou de cansaços, demonstrando, no cotidiano escolar, a insatisfação com o processo.

Poucos professores não deixavam que esses atravessamentos roubassem-lhes a paixão pelo seu trabalho e pelas suas produções, resistindo a momentos muito difíceis que a escola passou, e mantendo um processo autopoietico que alimentavam suas práticas e suas escolhas. Quando esse coletivo encontrava-se quinzenalmente, ao discutir as necessidades mais

urgentes da escola, atitudes e falas de domínio e poder surgiam, manifestadas por representantes dos grupos. Muito presente estiveram essas manifestações, em muitos momentos, com posturas agressivas, falas demasiadamente fortes e ofensivas, dirigidas à equipe diretiva também. Pensamentos divididos, dores acumuladas, insatisfações e não-concordâncias com movimentos pedagógicos que a escola tentava construir foram marcando esse coletivo. A própria inconstância da escola, no que se referia à proposta pedagógica, aos planejamentos, aos conhecimentos a construir com os estudantes, às regras estabelecidas, por ela ainda não as ter consolidado, produziam essa dor, dor cultural, gerada pelo próprio grupo e suas circunstâncias.

Como eu percebia-me

Eu mesma, como pesquisadora, precisei esforçar-me muito para sentir-me incluída nesse coletivo, tal era a confusão emocional que lhe tomava, o que para muitos professores, inclusive, se eu não tivesse trabalhado muito bem a minha própria inserção, seria percebida como “invasora cultural”. Deu trabalho, mas fui, aos poucos, demonstrando-lhes que estava ali para colaborar, e sempre que tinha oportunidade, mesmo ainda em estado de observadora, reforçava essa intenção, o que foi abrandando a desconfiança e o coletivo foi permitindo minha entrada, aos poucos, no coração de suas convivências – a confiança foi surgindo.

Cada encontro era muito tenso. Nunca sabíamos o que seria, o que aconteceria, o que seria falado. Todos armavam-se como podiam: os representantes dos grupos afixavam suas posições, alguns professores apoiavam-os durante as manifestações, outros se calavam, outros notoriamente constrangiam-se com as manifestações.

A apresentação da proposta para o coletivo de professores

Assim, de encontro em encontro, o dia da apresentação da minha proposta de formação pedagógica chegou. E, encorajada, pela equipe, fiz a apresentação, confesso, tensa por não ter como prever a reação do grupo. Aliás, essa foi uma das maiores aprendizagens que tive durante as Conversações: a de que, quando nos propomos a trabalhar com um grupo de maneira dialógica e democrática, enfatizando a escuta e a palavra, nunca, jamais saberemos, de antemão, o que acontecerá durante as mesmas. Movido pela afirmação que as Conversações dão em relação ao direito de escuta e fala, o grupo vai se permitindo, aos poucos, a expressar-se com toda sua verdade, muitas vezes não consegue filtrar o que deseja dizer, e nós, mediadores desse processo, precisamos fortalecer essa escuta e essa palavra, seja

qual for a maneira que elas se traduzirão. Esse desvelamento que vivi, só se dá na circunstância em si, na ocorrência. Não temos como prever nada. E essa é uma das coragens que essa metodologia exige: que possamos manter nosso equilíbrio emocional o tempo inteiro, afirmando nosso papel naquele espaço como mediador de grupo, colaborador nos impasses, orientador de possibilidades.

A reação do grupo diante da Proposta

Ao concluir a apresentação da proposta de pesquisa, vinda, inicialmente pela proposição das formações entrelaçadas às conversações, o silêncio tomou conta do ambiente. Um silêncio constrangedor que até a mim constrangeu. Dias depois é que consegui elaborar sobre a normalidade dessa reação do grupo, pois o mesmo estivera diante de uma proposta definida, a qual, segundo a própria direção, a escola ainda sofria com essa inexistência de uma clareza pedagógica. A escola desejava mudar seu paradigma, mas ainda encontrava-se sem saber como, e essa inconstância e ausências fragilizava o grupo. Ao final da apresentação, após o silêncio constrangedor, um professor manifestou-se:

“Eu estou tonto. Agora sei porque não sou aprovado nas seleções para o Mestrado” (todos riram). Continuou ele: *“É muito estudo, muito difícil, muito conceito”*. (todos riram novamente).

Ali, um canal de conversação havia sido aberto: todos riram, porque também admitiam que estavam, como ele, “tontos”. Eu também ri. A partir daquele momento, o grupo ficou mais solto, mais à vontade, perguntaram-me sobre o mestrado, o doutoramento, respondi e contei-lhes também das minhas dificuldades e de algumas situações cômicas que vivi no início dos meus estudos na PUC, quando eu estava *“alfabetizando-me academicamente”*, o que também provocou risos. Ao final do encontro, o grupo assentiu a necessidade daqueles estudos, permitindo-me a iniciar a Pesquisa – essa foi a insígnia.

A Proposta, após esse encontro, foi encaminhada para a mantenedora, a qual deu seu parecer positivo. Assim estávamos devidamente legitimados a iniciar um processo de Pesquisa Ação-Participante Colaborativa.

O Primeiro resultado da Pesquisa, garantindo a participação coletiva e a democracia

Ouví-los. Sabê-los. Esse era o movimento essencial, pra mim, nessa primeira

investidura. Era importantíssima a aceitação da Equipe Diretiva e muito, ainda, da Secretaria Municipal de Educação, em termos de aceites organizativos e legais, imprescindíveis. Mas ouvir os professores, enfrentar a situação difícil que o coletivo atravessava, para consultá-los, para, sobretudo, convidá-los para um processo de estudos, representava o aceite ético. Estava convidando. Não estava impondo. Estava conversando sobre a necessidade de algumas novas perspectivas. E o aceite aconteceu. Naquele momento, senti-me uma pesquisadora. Senti o valor da formação que recebi durante meus seis anos de estudos com o PPGEDU/PUCRS. Senti, nos meus ouvidos, as orientações e recomendações de minha orientadora. Lembrei das aulas com a Prof^a Isabel Carvalho, em estudos antropológicos, Pesquisa em Educação, estudos etnográficos, sobretudo, lembrei: um pesquisador não pode ser um invasor; é um observador, um escutador; no caso de uma Pesquisa Colaborativa, também um mediador e um colaborador. Agradei, ao sagrado, o aceite desse coletivo inquieto.

Terceira trama: as conversações

A Chama, a Fala

Num poema leio:
 “conversar é divino.”
 Porém, os deuses não falam:
 Fazem e desfazem mundos
 enquanto os homens falam.
 Os deuses, sem palavras,
 jogam jogos terríveis.

O espírito desce
 e desata as línguas,
 porém não fala palavras:
 fala lume. A linguagem,
 pelos deuses acesa,
 é uma profecia
 de chamas e uma torre
 de fumo e um colapso
 de sílabas queimadas:
 cinza sem sentido.

A palavra do homem
 é filha da morte.
 Falamos porque somos
 mortais: as palavras
 não são signos, são anos.
 Ao dizer o que dizem,
 os nomes que dizemos,
 dizem tempo: dizem-nos.
 Somos nomes do tempo.

Mudos também os mortos
pronunciam as palavras
que nós, os vivos, dizemos.
A linguagem é a casa
de todos, a casa suspensa
no flanco do abismo.
Conversar é humano.

Octavio Paz

A primeira vez que tive contato com os estudos em Autopoiese foi em uma aula da Especialização em Psicopedagogia Social, com a professora filósofa Carla Coelho, que apresentou-nos os estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela. Impulsionada por essa professora, li a obra *Árvore do Conhecimento*, desses autores, e impressionada com os estudos em Autopoiese, continuei a ler e reflexionar outros de seus escritos sempre que podia, com colegas e amigos. Em 2009, ao iniciar os meus estudos de Mestrado, encontro-me com a obra *Habitar Humano – em seis ensaios de Biologia-Cultural*, escrita por Humberto Maturana e Ximena Yáñez. Esse estudo revolucionou minhas ideias sobre o universo do diálogo humano. Considerando o presente cultural que vivemos, discute a geração das realidades criadas por nós mesmos e a responsabilidade por essas realidades que geramos para viver e conviver. Discute, com profundidade, os fundamentos biológicos-culturais da existência humana, amplia nossos olhares sobre as eras dessa existência humana, gesta plataformas epistêmicas e operacionais para que possamos olhar, perceber e agir de maneira que possamos enfrentar e elaborar a dor cultural que nós mesmos produzimos enquanto humanidade. Assim vim, movida pelo universo da Autopoiese, encontrar-me com as *Conversações*, atravessada pelo paradigma que sustenta esses estudos – a *Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana*, escola científica que Humberto Maturana(2009) e Ximena Yáñez (2009) defendem.

Nessa perspectiva, nós somos seres biológico-culturais pertencentes a uma linhagem evolutiva que se entrelaça, recursivamente, em nossos viveres. Esses viveres são marcados por cegueiras que nos alienam em nossos sentires e viveres, o que faz com que, diante dessa complexidade que é a vida humana, contituída por entrecruzamentos de situações, experiências, contextos, realidades, geremos uma dor cultural – o que temos vivido enquanto humanidade, a qual nem sempre é consciente. Viventes dessa dor cultural, a qual geramos, porque geramos as realidades que vivemos, nem sempre encontramos, onde vivemos, alternativas para a elaborarmos, em um processo de ampliação da consciência, por meio de uma dinâmica operacional-reflexiva que pudesse trabalhar com os nossos estados de cegueiras e inconsciências, colaborando na sua dissipação.

Para os autores, a biologia-cultural não é uma teoria. É a própria dinâmica operacional que gera a matriz das relações, na qual acontece a existência humana, entrelaçando-se com os seus viveres, gerando redes de conversações.

A biologia-cultural é o âmbito relacional-operacional no qual ocorre este processo na história evolutiva de nossa linhagem. A biologia-cultural é, então, o peculiar da linhagem humana e é nela que ocorre todo o humano. Tudo o que os seres humanos vivemos, vivemo-lo em e desde a biologia-cultural, seja arte, ciência, tecnologia, religião, filosofia, esporte, ócio, ou simplesmente o viver dos fazeres próprios da conservação do viver. Desse modo, o fluir do viver humano na biologia-cultural é o que constitui o viver humano na linguagem e no conversar como um viver gerador de mundos que surgem como expansões das matrizes operacionais e relacionais do viver humano cotidiano fundamental.(MATRÍZTICA Y COLABORADORES, 2009, p.8)

É vivendo e convivendo, vivendo na convivência e convivendo no viver, que as redes de conversações vão se constituindo, e diferentes modos de viver e conviver também vão se fazendo. Ao nos relacionarmos de diferentes maneiras produzimos os muitos universos biológicos culturais que vivemos. Esses, geram-se como realidades. Geram-se, afinal, como matrizes biológico-culturais. Essas matrizes biológico-culturais se organizam por acoplamentos entre o organismo e o meio. Se esses meios e organismos sofrem quaisquer mutilações nesses acoplamentos, não conservando-se, há uma debilitação e o organismo não se mantém.

“Se não se conserva o acoplamento estrutural entre organismo e meio, o organismo morre. Quer dizer, se não se dão as condições de possibilidade para que o ser vivo gere, realize e conserve seu nicho no meio, se o meio não se mostra estruturalmente acolhedor, o viver do ser vivo torna-se impossível. Ora, todos os seres vivos, absolutamente todos, transformamos o entorno do meio que nos acolhe, e vice-versa, numa relação de mútuo desencadeamento de transformações estruturais recíprocas. E no caso dos insetos e animais sociais, os outros organismos da mesma classe passam a fazer parte do meio em que realizam sua existência. Assim também ocorre no nosso caso, como seres humanos, e quando falarmos de antroposfera estaremos justamente sinalizando este âmbito de relações em que as comunidades humanas são parte fundamental do meio em que os humanos existem e onde de fato se humanizam na convivência. A palavra antroposfera faz referência ao âmbito relacional que surge como uma dinâmica ecológica particular com o viver humano, e como tal é parte integral da biosfera. Nós, seres humanos, como seres vivos existimos na biosfera e, como seres humanos, em tudo o que fazemos (empresas, organizações, filosofias, políticas, etc.) existimos na antroposfera. Quer dizer, num sentido estrito biosfera e antroposfera somente são separáveis na distinção, não, porém, na dinâmica do fluxo dos processos sistêmicos-sistêmicos que as constituem, e, como veremos, a própria referência à biologia-cultural busca evocar essa unidade inseparável ao falar dos processos naturais e humanos. (MATRÍZTICA Y COLABORADORES, 2009, p.10)

Assim, os autores alinhados com o pensamento da Escola Matríztica defendem que o meio é transformado por nossos viveres e por essa relação de contínuo acoplamento natural.

Esse meio está em contínuas mudanças estruturais. São essas transformações que possibilitam o existir humano, e isso tudo faz parte do fluir do viver, da fluência do existir. Essas mudanças estruturais colaboram na conservação da organização do sujeito (Autopoiese³) e sua adaptação às novas interações, que vão acontecendo como fluir do viver. O organismo morre se não houver essa conservação desse fluir. O modo com temos transformado tanto a biosfera como a antroposfera é que tem produzido uma desagregação mundial, fragmentando-nos e violentando-nos como humanidade. As transformações são existências absolutamente necessárias, mas as maneiras como temos provocado essas transformações tem colocado em risco os nossos existires.

O languagear surge

Dessa natureza de primatas-bípedes que somos, surge o languagear, que na nossa linhagem, passa a ser o elemento mais importante dos nossos viveres, pois a partir dele, conservado de geração em geração desde a família ancestral, surgem as convivências, as partilhas das emoções, o prazer de se estar junto, as coordenações dos fazeres. Ao surgir o languagear como modo de existir e fazer fluir o viver, surge o conversar também como modo de viver. Esse conversar, que vai gestando-se de geração para geração, nas aprendizagens e ensinâncias, e constituindo nossa linhagem humana vai se fazendo em redes de conversações.

Em convivências em redes de conversações vamos, como grande família humana, surgindo e acontecendo em nossos devires históricos, em distintos âmbitos de fazeres, de sentires, de emocionares, entrelaces entre emoção e ação, que vão acontecendo no “transfundo fundamental do conviver no amar”, expressão magnificamente sensível de Maturana, na obra *Habitar Humano* (2009, p.56).

Produzimos Redes de Conversações

Em nossos existires produzimos redes de conversações. Geramos e gestamos a reflexão no conversar, que ocorre em um presente cambiante contínuo e se dá em um processo multidimensional, porque existe no movimento, na dinâmica dos sujeitos e dos seus viveres. Yáñez amplia nossos olhares:

“Cada um de nós, como seres humanos, é observador em nosso existir em redes de conversações, gerando o conversar reflexivo sistêmico-sistêmico no qual distinguimos a matriz biológico-cultural da existência humana que implica seu operar num presente cambiante contínuo. A matriz biológico-cultural da existência humana como a matriz biológica da existência de qualquer ser vivo não é fixa, e seu dinamismo inclui a multidimensionalidade dinâmica das redes de conversações simultaneamente com os mundos que com ela geramos.” (YÁÑEZ, 2009, p.220)

Essa multidimensionalidade colocada na perspectiva da produção das redes de

conversações, gestada em uma matriz biológico-cultural da existência humana, por Humberto Maturana e Ximena Yáñez, também surge nos estudos do Pensamento Complexo, com Edgar Morin.

Como o Pensamento Complexo discute a complexidade e a simplificação, opõe-se a tudo que reduz o todo, discute o elementar porque pensa, no vivo, as relações entre os níveis moleculares e globais, pensa as incertezas e as inúmeras possibilidades, defende, radicalmente, *a multidimensionalidade*, reconhecendo as interações que se fazem e se constituem em inúmeros contextos, realidades, circunstâncias, em redes de produções, em sistemas abertos e fechados, sistemas que abarcam a diversidade e a multiplicidade, produzindo antagonismos, antinomias e dicotomias, ordens e desordens, exercitando pluralidades e diversidades, acompanhemos, com toda a atenção amorosa, essa reflexão de Morin, no Método 2, A Vida da Vida:

“ Todo sistema constitui uma unidade complexa comportando diversidade e multiplicidade, e até antagonismos. Os “sistemas vivos” e o sistema da vida no seu conjunto (ecossistema, biosfera) dão ao termo complexum sentido pleno: plexus (entrelaçamento) vem de plexere (entrelaçar). O complexo – aquilo que está entrelaçado em conjunto – constitui um tecido estreitamente unido, embora os fios que o constituem sejam extremamente diversos. A complexidade viva é a diversidade organizada. Em primeiro lugar, temos de compreender simultaneamente, por um lado, a unidade da vida que parte da sua radicalidade (celular) e chega à sua totalidade (biosfera), e, por outro lado, entre a radicalidade e a totalidade, a desordem e o fervilhar de diversidades, pluralidades, heterogeneidades, concorrências, antagonismos, interdevorações e autodevorações. A vida é uma na sua base primeira e no seu cume global, mas entre os dois, a unidade parte-se, incessantemente, em estilhaços. A vida caracteriza-se pela extrema unidade e pela extrema falta de unidade.” (MORIN, 2005, p.402)

Assim somos feitos e feitas, nós e os processos que geramos: de metamorfoses, de diversidades, de mutações, de semelhanças e dissemelhanças, identidades e desidentidades, de concorrências, de dissociações e rupturas, de conciliações, divisões e diásporas, de autonomias e parasitismos, vários níveis de existências e de pensamentos, diferentes ontologias e epistemologias, temporalidades e atemporalidades, interações, desordens, ordens reintegrações, indeterminabilidades, interdependências. Vivemos e somos feitos assim: dessa poiesis latente e mutante, sem bula e sem receita, vivendo o risco do próprio viver. Como diz Bob Dylan: “Het not busy being born is busy dying” - “quem não está nascendo, está morrendo”.

Podemos refletir sobre nossos linguageares

Atravessados por essa multidimensionalidade e, então, compreendendo melhor os nossos viveres e as realidades que geramos, podemos olhar e avaliar os linguageares e as conversações sob a mesma luz. Os linguageares são diversos. As Conversações também. Estão, ambos, atravessados pela diversidade e multidimensionalidade da vida e dos viveres dos sujeitos imbricados. Estão mergulhados em processos complexos, porque são muitas as existências, muitas as culturas, muitas as realidades, muitas as concepções, muitas as perspectivas e expectativas, muitas são as subjetividades, os imaginários, os devaneios, os sonhos e as experiências que habitam os sujeitos, seus linguageares, suas conversações.

Por isso, pensar em uma metodologia pautada pelas linguagens pelos dizeres ou silêncios que são dizeres, orientados por uma perspectiva dialógica, representa um desafio e um esforço muito intensos.

Na linhagem do que Morin traz sobre a multidimensionalidade, Ximena Yáñez aprofunda, em relação às Redes de Conversações:

“ O observador que se vê, se sabe olhar a matriz biológico-cultural da existência humana, não olha as circunstâncias particulares, embora as veja. Olha a trama de relações em que as circunstâncias particulares fazem sentido no fluir dos processos aos quais elas pertencem como instantes históricos e a abstrai como rede de relações possíveis para a construção de um passado e de um futuro. Neste saber olhar, sabemos que sabemos que a matriz da existência de um ser vivo não é um mero suceder lógico. É um suceder, de correlações históricas de processos que, em seu ocorrer, são disjuntos e que se conectam no ocorrer do devir da arquitetura do viver que se vai construindo no fluir do viver mesmo como algo novo, que visto como o presente de uma história dá sentido ao passado como fonte poética e não lógica do presente.(YÁÑEZ, 2009, p.220)

Um dos cuidados, na prática das Conversações

Buscar, permanentemente, esse refinamento do olhar, do olhar de conjuntura, do entendimento contextual e do olhar da interpretação complexa, quando estamos envolvidos como mediadores reflexivos das conversações todas que se fazem quando um coletivo “conversa”, fez-se imprescindível e foi um dos cuidados que precisei ter, construindo e reconstruindo todas as vezes que foram necessárias. Considerar essa textualidade multidimensional que coloca-se no grupo precisa de fortalecimentos de muitas ordens para que o observador mediador, que também está habitado por atravessamentos multidimensionais, organize-se também, justificando sua presença para, realmente, problematizar as questões, facilitar as compreensões, mediar as conversações.



Imagem 14 - Tecelã do sudeste asiático, Ilha de Flores, trabalhando em tear de tensão dorsal
Fonte: A História Mundial da Roupas, de Patricia Anawalt <http://hid0141.blogspot.com.br/2013>

SURGEM NÓS OU DESENLACES NA URDIDURA

ENLACE X

NAS CONVERSÇÕES (NAS TRAMAS), O ENCONTRO COM ALGUNS NÓS E DESENLACES: das bases fragmentadas aos saberes isolados, as não-conversções e o reconhecimento das reorganizações (desenlaces e enlaces) como imprescindíveis nos movimentos pedagógicos

Para Maturana e Ximena Yáñez (2009), as Conversções representam uma arquitetura dinâmica, que deriva-se dos sucederes de linguaeares e emocioeares que desdobram-se de fazeres e emoções, em processos correlacionados, como ocorrências biológico-culturais, e decorrências históricas e no fluir sistêmico do humano. As Conversções ocorrem na fluição da trama emocional que orienta seus fazeres, seus emocioeares, seus fazeres, no agora, no presente. Nas conversções, o sujeito pode tomar consciência que a emoção do passado se conserva e pode ser a emoção do presente. Como bem coloca Yáñez, “ as dores do passado, ao serem conservadas (...) são as dores do agora, são dores do contínuo presente que se vive, não lembranças do que se viveu”(2009, p.221).

Observações sobre as primeiras Conversções

Muito postas manifestações mais ressentidas foram explicitadas nas primeiras Conversções, por professores que comportavam-se como porta-voz do grupo. Ao mesmo tempo, a própria equipe via-se em dificuldades de trabalhar com esses ressentimentos e diferenças. Eu observava que eram dores de tempos passados, carregadas por não-conversções, as quais não foram elaboradas, não estiveram em movimento dialógico franco. Muitas colocações vinham de experiências passadas, de outros tempos da escola, que se fiavam com outras dores de um passado mais distante ainda que provinham de dores de infância, de sentires de vivências dolorosas desses professores. Essa dor cultural, gerada pelos próprios sujeitos e nutrida pela negação à verdade, à franqueza, ao enfrentamento transparente, tornava-se uma dor calcificada. Uma dor do passado conservada, vivendo-se como dor presente. Impeditiva do encontro entre as pessoas e da ampliação das suas consciências em relação à produção amargurada desses viveres. O contínuo presente sendo vivido pelas pessoas e muito marcado por dores passadas que foram conservadas e se faziam, então, presentes, sinalizando-se como processo doloroso, sofrido. A cada encontro do coletivo, essas dores passadas surgiam e se fiavam com as circunstâncias do presente.

O conversar liberador

Nossa autora, orientadora desse olhar que viemos construindo, Ximena Yáñez, assinala o valor da tomada de consciência disso que estamos tratando:

“Se uma pessoa toma consciência disso, descobrirá que é no conversar liberador em torno da dor e do sofrimento que se vivem no presente onde se encontrará o caminho para a liberação da dor e do sofrimento que vive no presente, e não no reviver o passado(2009, p.221).

O conversar liberador é uma maneira do sujeito trabalhar a sua dor, entendê-la, tomar consciência de suas causas e do quanto o aprisiona. Tomar consciência de que seu passado foi conservado e a dor do presente é a dor do passado, junto com um outro sujeito, num processo de reflexividade recursiva, em que a dinâmica seja a da alteridade e do entendimento das multidimensões sistêmicas dos viveres é um processo doloroso, mas que vai dissolvendo a dor que abre espaço para a compreensão maior de si mesmo.

As maneiras que fomos encontrando para vivermos as Conversações

Iniciamos nossos encontros de formação, para estudarmos, juntos, algumas possibilidades pedagógicas que fortalecessem os desejos de mudanças na escola. Ao iniciarmos o primeiro encontro, contei ao grupo da metodologia colaborativa que havia pensado em desenvolver durante os nossos estudos: Conversações, em Rodas, para que pudéssemos fazer, dos nossos encontros, conversas reflexivas honestas e francas, em que todos pudessem falar e se expressar, assim como escutar, abrindo espaços para todos que o desejassem fazer.

Em slides, apresentei os temas de estudos que essa pesquisa propunha e, ao enfatizar a metodologia colaborativa (Conversações), que serviria de instrumento para construirmos algumas bases pedagógicas, em Rodas, refletindo e elaborando nossas possibilidades, fortalecendo ou desvelando nossas potências, apresentei as dimensões psíquicas-relacionais-sensoriais-operacionais que tornam possível o conversar liberador, as quais são produções do Laboratório Matríztica, compartilhado na obra *Habitar Humano*, por Ximena Yáñez (2009).

As Conversações são dinâmicas relacionais que desencadeiam, por meio de diálogos reflexivos, as possibilidades para trabalhar com a perspectiva da liberação da dor. “(...) não é um método ou procedimento a seguir na realização do conversar liberador porque só revela o

que pode ocorrer na conversação, sem dizer como fazer o quê”(p.235), afirma a autora.

Por tudo o que temos tentado compreender sobre a produção da dor cultural e a liberação dessa dor, a partir das Conversações, fica claro que por existirem as multidimensionalidades, as conjecturas, os contextos, as realidades, os viveres e fazeres, todos tão distintos, porque produzidos por sujeitos diferentes, em seus linguajeres e emocionares também distintos, cada Conversação é única e não temos como prever, definir, determinar o que acontecerá e como acontecerá durante o seu desenvolvimento. Justo sabermos minimamente nos organizarmos enquanto mediadores, pois essa experiência, por tratar com o sistêmico de organismos vivos, humanos e complexos, é arrojada, e exige dos envolvidos, envolvimento e profundidade, busca de sentidos e integridade.

A Orientação da Atenção:

o que é isso?

Ao apresentar as dimensões produzidas pela autora que estamos trabalhando, procurei sistematizá-las como espécies de princípios, acordos éticos que poderiam acenar para a construção de relações de grupo mais solidárias, fraternas, compreensivas e respeitadas. Falei-lhes da *Orientação da Atenção*, como encontramos nos estudos da Matríztica.

A Orientação da atenção, como dimensão, em que “escutar e ver o viver relacional das pessoas em seus âmbitos psíquicos, sem opinião no ânimo que acompanha sem expectativa, na confiança em que as pessoas sempre revelam seu viver desde a honestidade quando se sabem escutadas”(YÁÑEZ, 2009, p.235). Encontrar o outro, encontrando-se consigo mesmo, na compreensão do viver do outro como seu viver, em processo de reflexão atenta, de conversação buscando uma ação reflexiva e consciente. Assim, combinamos que nossas Rodas de Conversações seriam pautadas por esse esforço de escutar o outro com atenção concentrada e amadurecida pela alteridade e sensibilidade.

Escutar,

Escutar-se,

Escutar-nos

Escutar, escutar-se, escutar-nos, como dimensão psíquica, como o exercício de ver o outro na sua inteireza, na sua história, na sua singularidade. Dependendo da cultura que vivemos, geramos uma maneira de escutar. E essa maneira pode ser conservada por toda a vida. Saudável sabermos se essa maneira que aprendemos e conservamos é a maneira do agora que desejamos. Coloca a autora:

“Nesta cultura patriarcal-matriarcal, na medida em que existe uma realidade em si, uma verdade, o escutar se torna surdo, o ver se torna cego, o sentir se torna frio e distante ao estar com o outro ou a outra. Escutamos para ver se o outro ou a outra coincide ou não com o que pensamos[...] desde este modo de escutar o outro, a outra, os outros ficam fora, não têm presença, não os vemos, conservando nossa surdez e cegueiras, em nossa configuração de sentires relacionais”(2009, p.228)

Buscamos a identidade do outro conosco. Buscamos a igualdade, a semelhança, que seja. Escutamos com o sentido de nos identificarmos e averiguarmos essa possibilidade. É um escutar classificatório – classificamos o que desejamos escutar e o que queremos apagar. Desejamos escutar o outro para mudá-lo, para que passe a pensar como nós, à nossa imagem e semelhança, porque nos dói escutar quando a diferença se manifesta.

Ximena Yáñez constrói essa narrativa com muita verdade. Diz-nos ela:

“Ao aparecerem as expectativas, aparecem as exigências de querer mudar o outro, a outra, os outros, e estes desaparecem, tornam-se invisíveis na relação, não os amamos. Em nosso conversar desde este escutar, não estamos dançando com o outro, a outra, os outros, estamos escutando a nós mesmos, aprisionados em nossa verdade ou realidade, numa dança íntima de coincidir ou rejeitar. A partir deste ouvir, fecham-se as conversações reflexivas e colaborativas, achando-nos em relações de dominação e sujeição. Viu que eu tinha razão?; Por favor, seja objetivo; é um pedir ao outro, à outra, aos outros que pensem como eu penso”.(YÁÑEZ, 2009, p.236)

Percepção muito singular essa: de respeitar porque nos respeitamos

Penso que foi um dos maiores exercícios que fiz nessa Pesquisa, durante as Conversações: ser justa e escutar, independente de quem estava manifestando-se e de que lugar vinha essa manifestação. Nossas Conversações poderiam ser polêmicas, difíceis de contornar, de escutar algumas posições, de construir consensos ou compreensões mais ampliadas, mas aprendemos, com o tempo a preservarmos as escutas, de onde viessem, mesmo que oriundas de territórios ou sujeitos que não eram bem-vindos, para parte do grupo, mesmo surgissem muito diferentes do que desejávamos escutar. Mas foi uma das mais bonitas aprendizagens. Tão assim, de verdade, que quando uma pessoa do grupo excedia-se, tanto em tempo quanto em seu conteúdo de fala, alguém sempre a lembrava, de alguma maneira, dos direitos dos demais. Essa não foi apenas uma aprendizagem de escuta. *Foi, deveras, uma aprendizagem do respeito com o direito do outro que recursivamente, trabalhou na direção*

de respeitar-se também, desejando para o outro o que via como direito também seu, e que não raro, foi cobrado e exigido.

“Potência Humana: como criação de si e do nós”

um começo

Nossas formações iniciaram-se pelo estudo da “Potência Humana como criação de si e criação do nós”, cerne desse estudo e motivo pelo qual essa pesquisa existe. Nesse encontro, discutimos essa Potência produzida por nós mesmos, criada e gerada pelos nossos movimentos vivos e sistêmicos, que fazem e se refazem, constroem-se, desconstroem-se e reconstroem-se, e que existe como latência real, na condição de seres autopoieticos, orgânicos, dinâmicos, possuidores, pois, de forças que somam-se e inter cruzam-se, forjando a potência que já ali, em sêmen, existe e vibra e vive em cada um e em cada uma de nós. Senti que essa conversação foi forte, causou inquietudes, falas paralelas e silêncios, agora não constrangedores, mas silêncios misteriosos – eu não os sabia ler, não sabia o que as pessoas estavam querendo falar com aqueles silêncios, diante dos estudos sobre a Potência Humana, que queria dizer, *a potência de cada um e cada uma daquele grupo*. O objetivo era de refletir sobre a Potência existente em cada educador e em cada estudante para gerar novas realidades, com as bases no Pensamento Complexo, com Edgar Morin e na Autopoiese, com Humberto Maturana.

Como nos organizaríamos no espaço?

Combinamos que as Conversações dariam-se em Rodas, dispendo as cadeiras assim para que sentássemos lado a lado, sem mesas, para que nos enxergássemos todos, pudéssemos nos olhar, estivéssemos em posição de igualdade e realizássemos o destino de um círculo, que é o de concentrar energias psíquicas e construir uma intimidade circular, que pudesse ir produzindo, aos poucos, aproximações e cumplicidades entre o grupo. Pois assim que aconteceu sempre – estivemos em círculos, esses, ora mais tranquilos, mais polêmicos, ora mais suaves, mais agressivos, ora mais compreensivos, mais endurecidos, ora mais indiferentes, ora mais presentes, mas sempre em círculos de falas e escutas, na busca permanente de que as falas fossem *livres* e as escutas fossem sensíveis e *verdadeiras* escutas.

A cada encontro, os estudos iam se tramando. Estudamos, de maneira mais geral, os temas que apoiariam todo o constructo da colaboração que a Pesquisa desejava realizar na escola, e assim se organizaram: Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana, a Educação como Cultura, a Escola como Cultura de Autonomia, A Cultura Escolar dos Tempos:

Autonomia de Gestão Coletiva, Nossa Potência expandida para Práticas Pedagógicas afinadas com o Horizonte Ético desejado por nossa Escola, A Potência Humana e a Ética da Vida, A Coragem e da Ousadia de Viver inéditos-viáveis : a Autonomia em Freire. Esses estudos, perfazendo 20h, foram também valorizados com certificação de uma parceria estabelecida entre a Escola e o sindicato da categoria, o que foi uma surpresa valiosa para o grupo, pois a proposta da formação pedagógica em campo de trabalho percorria o direito legal da certificação, representando uma legitimidade do direito dos educadores em viverem seus campos produtivos também como espaços educativos para si, tendo como um dos produtos dos seus esforços dos estudos, um tempo certificado válido na sua trajetória, enquanto carreira. De antemão, combinamos que faríamos esse mesmo esforço, em 2014, de buscarmos certificações das nossas formações.

Conhecimentos e dores culturais cruzavam-se, nas Rodas: meu olhar reflexivo sobre os movimentos

Como as Conversações suscitam, os atravessamentos são muitos, a multidimensionalidade é complexa, as histórias dos sujeitos percorrem o tempo inteiro as suas novas proposições e se materializam por falas, gestos e ações. Foram assim nossa Rodas de Conversações. Costurávamos conhecimentos em meio a exposições e colocações de dores vividas, de dores culturais geradas pelo grupo em alguns viveres. Todos os temas eram aprofundados, e aprofundados também expectros das relações do grupo mal elaboradas, outrora, e conservadas como dor, que se faziam presentes no agora. Nunca saíamos iguais, dos encontros. Nunca entramos iguais nos encontros. Nossas evoluções foram acontecendo, numa velocidade que eu percebia como um ritmo muito produtivo. Mas quando menos esperava, o grupo travava, e alguma dor surgia. Era preciso que elaborássemos, para continuarmos a tessitura. Nunca foi linear, nunca conseguimos encerrar um encontro como havíamos palnejado no seu começo. Porque as diferenças, agora, tinham espaço para existir. E elas vinham, com muita força, ocupar os seus espaços. Foi depois de vários encontros que começamos a sentir a suavização das conversações. Já estávamos relembando ou reaprendendo a conversar, a produzir conversas-ações, a planejar mais juntos, a nos percebermos como grupo. A passos largos andamos, e conseguimos, durante estes mesmos estudos acima citados, delinear os que começaríamos a chamar de *Carta de Princípios, Teias da Vida, Alfabetizações de Mundo*, produções novas da pesquisa colaborativa, que seriam produzidas, a muitas mãos, e como colaboração da Pesquisa, na reorientação curricular que a escola vem tentando construir há algum tempo.

**Um dos retornos visíveis da Pesquisa:
a recuperação do Bem-Viver do grupo, aos poucos**

A Potência do grupo ressurgia. A Potência Humana, habitando cada um e cada uma, que como organismos, vivos, sistêmicos, latentes e pulsantes, organizam-se diante de novos desafios, assim aconteceu - em meio a muitas e muitas Conversações, dolorosas e complexas, o grupo reorganizava-se para produzir um projeto de escola: a Potência Humana apresentava-se, desnuda.

Os nós foram muitos, as Conversações foram tantas quanto tivemos de nós. Os gestos de verdade surgiram, fomos perdendo a cerimônia para falarmos as verdades, e diante de tanta honestidade, os nós iam desfazendo-se, temporariamente, até surgirem os próximos. As Conversações, em rodas, foram nosso sistêmico e autopoietico modo de existir entre nós, nas diferenças que nos habitavam e que precisávamos enfrentá-las, reconhecendo-as como diferenças - não como faltas.

Flores do Mais

devagar escreva
uma primeira letra
escreva
nas imediações construídas
pelos furacões;
devagar meça
a primeira pássara
bisonha
que riscar
o pano de boca
aberto
sobre os vendavais;
devagar imponha
o pulso
que melhor
souber sangrar
sobre a faca
das marés;
devagar imprima
o primeiro
olhar
sobre o galope molhado
dos animais;
devagar
peça mais
e mais e
mais

(Ana Cristina César, 1952-1983)

OS DESENLACES: do início da perda da cerimônia às verdades desveladas como gestos de verdade

O começo do encontro com os gestos de verdade, estudando as Eras Psíquicas da Existência Humana

Na Epigênese histórica-operacional das diferentes eras psíquicas da humanidade, conservamos desejos, sonhos, gostos, preferências, os quais tem estado vivos no habitar do presente que se vive. A dinâmica histórica da transformação da psique humana, em todas as suas fases, conserva o sentido do humano e a sua pertença na Biosfera. Ainda existe a dinâmica-recursiva a qual a sabedoria acumulada, a maturidade das vivências ampliam e influenciam a próxima geração, podendo ocasionar a ampliação da consciência sistêmica recursiva. Assim, o ser humano é um ser vivo que pode reflexionar sobre o seu próprio modo de vida e reflexionar sobre os mundos que são gerados por esses viveres. As Eras Psíquicas da Humanidade são elaborações reflexivas realizadas por Humberto Maturana e Ximena Yáñez(2009), em que afirmam o quanto as mesmas “orientam e definem, em cada instante”, o que fazemos, como “fluir relacional-operacional”(2009, p.29).As escritas que, a seguir, são apresentadas, fluíram de meus estudos e reflexões, embasadas nesses autores.

A Era Psíquica Arcaica

Desde a Era Psíquica Arcaica em que a família ancestral surge de forma espontânea e assim constroem-se os languageares, o conversar e o emocionar, os seres humanos vivem em Redes de Conversações que se culminam por um conviver e um amar. As famílias de primatas-bípedes já viveram uma convivência espontânea de Homo Sapiens Amans Amans, embora a explicação seria a “vida pelo reino de Deus”. Novos viveres psíquicos geram novos viveres relacionais e novos pensares e novas conversações.

A Era Psíquica Matrística

A Era Psíquica Matrística centrada na maternidade do cosmos que acolhe e nutre organiza-se em grupos pequenos que colaboram e compartilham, unidos pela sensualidade e sexualidade como bem-estar que surge em sintonia com um mundo natural. A colaboração experimentada no plantio e na colheita dos alimentos, no cuidado com as crianças, nos feitos

dos instrumentos, nas relações amáveis com o sol, a lua, o céu, o rio, as árvores – um modo de viver cultural que se conserva e constitui o fluir da vida humana, mediados pelo bem-estar de viver em companhia, em grupo. Entretanto, quando as diferenças começam a ser discriminadas e passam a sofrer preconceitos, essa cultura matrística do acolhimento e da nutrição afetiva passa a ser desfigurada por uma era psíquica de poder.

A Era Psíquica do Apoderamento

“A Era Psíquica de Apoderamento surge na perda da confiança”, explicam Maturana e Ximena. Expande-se o desejo de apoderamento de tudo, de acumular e de possuir tudo sem se importar com o outro. Amplia-se o poder de manipulação e controle do mundo que dá origem a uma linhagem humana em que a emoção que guia o conviver é a agressão e que se dá em redes de conversações de dominação, de servilismo e subjugação. Essa linhagem biológico-cultural surge e se conserva sob a forma de sociedades imperiais e escravistas, afirmam esses autores.

A Era Psíquica Moderna

Na Era Psíquica Moderna, a dinâmica emocional fundamental é o domínio da autoridade e alienação no poder, que se instala na obediência do outro, na imposição do saber, possessão de verdades únicas, lutas de verdades, posse da razão. Nesse jeito de viver pouco se compreende. Nessa era, o amor não surge espontaneamente, porque é sufocado por relações imperiosas da razão.

A Era Psíquica Pós-Moderna

Segundo Maturana e Ximena(2009), a Era Psíquica Pós-Moderna traz a dominação da ciência e da tecnologia, as alienações ideológicas, os homens semi-deuses, uma cegueira intencional frente à dor. Cegueira intencional porque não quer ver a sistêmica-recursiva da existência do viver humano na Biosfera e na Antroposfera. Ver implica a responsabilidade ética da transformação. Nesse caso, é melhor “não vermos”. Estamos todos precisando superar a cultura de individualização e de competição que nós mesmos criamos.

A Era Psíquica Pós-Pós Moderna

Maturana e Ximena Yáñez(2009) apresentam-nos a Era Psíquica Pós-Pós-Moderna. Nesta era, a reflexão e a ação ética surgem como possibilidades para essa superação. Talvez nossa grande oportunidade.

“Desejamos soltar nossas certezas e nos orientar para a reflexão e ação ética consciente em nosso viver e conviver na antroposfera. Vemos e sentimos a dor e o sofrimento gerados, nossa sensorialidade íntima se amplia. O fim da era pós-moderna ocorre ao se iniciar a Era pós-pós-moderna com nosso perceber e aceitar a responsabilidade de saber que somos nós mesmos que, com nossas cegueiras éticas e ecológicas, somos criadores tanto do mal-estar de nosso viver cotidiano como do dano que geramos na antroposfera e na biosfera com o que fazemos, destruindo ao mesmo tempo nossa própria possibilidade de existência.”(MATURANA E YĂNÈZ, pág. 69, 2009)

Sabemos que essa é uma era que, em seu tempo de existência, existe a dependência de nós. Dependerá de nossas consciências e compreensões. Dependerá de nossas atitudes conscientes e de nossos fazeres éticos afirmarmos essa era como um tempo que desejamos constituir e conservar. Precisaremos estar atentos sempre, ampliando nossas consciências de que “somos nós mesmos que geramos dores e sofrimentos como as alegrias e os prazeres que vivemos na antroposfera e na biosfera”, segundo Yănèz (2009, 142). Tem sido por meio dessas dores e sofrimentos que temos ampliado nossas consciências e percebido que não queremos perder nossas capacidades reflexivas e nossas responsabilidades que precisamos ter em nossos viveres. Mas não precisa ser por meio da dor. A Reflexão promove a possibilidade da ampliação da consciência para que não gere dores.

Os fundamentos psíquicos do nosso viver estão no Amar e na realização cotidiana de nosso conviver como seres primariamente amorosos desde o início de nossa linhagem na conservação de uma geração a outra de nosso viver e conviver biológico-cultural Homo Sapiens Amans-Amans, vem lembrando-nos Maturana (2009). Se conseguirmos centrar em um conviver ético, que nos impulse para o reencontro com os fundamentos psíquicos-biológicos-culturais de nosso existir humano amoroso, estaremos “retornando às fontes cósmicas”, como coloca Morin (2007, p.122): “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 - retorno às fontes cósmicas.” Retorno às fontes cósmicas para Morin , retorno à boa-terra para Maturana e Ximena:

“A Matriz Biológico-Cultural que gera, realiza e conserva o humano em seu existir gerador do cosmos em que nós, seres humanos, vivemos e convivemos como o âmbito operacional-relacional em que se dá nosso presente em contínua mudança é contraditória com o operar da liderança em sua subordinação à busca da eficiência e do sucesso como valores em si. O fim da liderança possessiva abre caminho para o ressurgir do bem-estar-psíquico-corporal-operacional-relacional da confiança na honestidade como fundamento ético do conviver na psique da pós-pós-modernidade. Abre espaço ao ressurgimento da responsabilidade desejável e desejada, à criatividade espontânea e geradora de mundos e ao surgimento de um viver autônomo no respeito por si mesmo e pelos outros, de onde se possa gerar o espaço

de boa terra em que é possível que frutifique a reflexão e ação-ética em todas as dimensões do viver e do conviver”. (MATURANA E YĂNĂZ, p. 87, 2009)

Somos seres primariamente amorosos e éticos. Somos natureza. Somos cultura. Desejamos habitar a era que vivemos. Podemos orientar esse habitar. “Se quisermos, poderemos viver o início de uma nova linhagem humana: Homo-Sapiens-Amans-Ethicus”, lembra Maturana (2009, p. 88).

Nesse sentido, dá para começarmos pelo abandono às razões absolutas, que sempre negam a reflexão e a liberdade de pensar. Isso abre espaços para novos pensares, para a abertura de novas dimensões psíquicas, para novas possibilidades de pensar, sentir e fazer. Também amplia a consciência de que o fundamento de nosso viver ético é o fundamento biológico-cultural de nosso ser e vice-versa e que novos sentires íntimos vão surgir dessa nova compreensão.

As eras psíquicas nas Rodas de Conversações, proposta de reflexões íntimas necessárias

Assim, com tamanho entusiasmo por Morin e seus estudos, o qual propõe as relações e a reflexão mais profunda sobre a Vida e em Maturana e YănĂz por nos desafiar um Habitar mais humano, pelos fios da Biologia do Amar, busquei pesquisar e colaborar em uma comunidade educativa que tivesse essas perspectivas. Que tivesse como projeto, a preocupação fundamental com o estudante e com o que esse menino traz, desde sua individuação e das trocas cambiantes com a sua comunidade aos seus sonhos e potências. Que estivesse no/em jogo a proposta pedagógica dessa Escola em que o estudante vai habitar. Que estivesse no/em jogo as ensinâncias e as aprendizagens com produção de sentidos. Que estivesse em/no jogo o educador desejante de auto-formação, a formação desse educador, a qualidade dessa formação em relação à busca da inteireza humana, da sensibilidade, da solidariedade e do viver colaborativo. Que estivesse no/em jogo movimentos nas concepções de mundo dos professores, nutridas pela consciência ampliada sobre as necessárias interlocuções entre espécie, indivíduo e sociedade.

O primeiro encontro de estudos: A Potência Humana e a criação dolorosa do si e do nós e como os professores veem suas Potências

Entre os laços e os nós e as tramas e os recortes entre Morin, Maturana e Yânèz, busquei apoiar-me, justamente, na dimensão ética da prática pedagógica. Imprescindível que essa dimensão estivesse nas iluminuras desse estudo, questionando e comprometendo politicamente a feitura deste viver humano, do qual somos todos responsáveis como educadores. Nessa perspectiva, ao iniciarmos os encontros de formações e seguindo os temas propostos no Desenho Cronogramático, conversamos, no 1º encontro, com o auxílio de slides, sobre “A Potência Humana: a criação de si e a criação do nós”, com o objetivo de refletirmos sobre o âmago dos estudos da Pesquisa - Potência Humana – e do quanto ela está em nós, professores, vívida, existindo e se re-fazendo e em todos os estudantes, de maneira muito arrojada.

Escutar alguns professores sobre o que pensam sobre a Potência Humana colaborou muito para compreendermos como as potências dos estudantes tem sido consideradas. Nesse encontro, falas muito significativas foram colocando-se, como no decorrer da pesquisa fomos encontrando-nos com escritas ou manifestações que situaram-me, significativamente, em relação ao pensamento dos educadores sobre as suas próprias potências, também. Ao serem convidados a exporem seus pensamentos de como se viam em suas potências, esses quatro professores colocaram-se dessas maneiras:

Professora 1:

“Vejo que não trabalho, não exploro ela em mim mesma”.

Professora 2:

“Minha potência, com todas as inovações e mudanças neste ano, posso dizer que utilizei metade dela, pois as mudanças ocultavam minha energia vital, mas fiz o que pude, da melhor maneira, não chegando ao limite dela ainda...”

Professora 3:

“Sei que tenho Potência, como todo mundo tem. Mas são muitas as vezes que não percebo essa Potência. Ou me sinto esmagado no dia a dia, e isso me tira essa energia”.

Professora 4:

“Sempre quero me sentir potente. Mas isso é teoria. Na prática, a gente pensa pouco sobre a Potência da gente, e nem dá tempo direito de pensar a força que a gente tem, porque a rotina

da semana vem e nos leva junto com tudo”.

Essa falas retratam o quanto os professores percebem-se como potentes, mas os atravessamentos, nos seus viveres, os despotencializam. E o quão sentem-se fragilizados por seus cotidianos. Em roda, conversamos sobre a Potência que tem cada um, como sujeito vivo que vive a autopoiese e se cria e se recria, movido por forças e atravessamentos dos seus próprios viveres. Conversamos sobre o que temos feito com todas as nossas potências, como as tratamos, que reconhecimentos temos de nós, como nos percebemos, como nas nossas vidas temos aproveitado nossas potências, como nos lemos e nos vemos.

A professora 1, a qual descreve como sente a sua Potência, ao ser questionada “como pensa a Potência da criança, coloca:

“A criança está aberta para trabalhar a sua Potência, pois ela ainda está livre de dogmas como “está tarde para aprender” ou “já sei tudo” que, infelizmente, muitos adultos pensam”.

Os “dogmas” citados, pela professora, em relação ao que as crianças ainda não vivem podem ser “dogmas” que os adultos vivem, colocados, com pesar, pela professora. E quando coloca que “não trabalha sua potência em sua totalidade”, levanta-nos então uma problematização: será que ela orienta-se por um desses dogmas que cita como obstáculos? O que a impede de viver sua Potência com mais plenitude? Quais os motivos que a levam “a não trabalhar sua potência em sua totalidade”, como afirma? O que a professora levanta na resposta da pergunta feita em relação à Potência da criança sobre “os dogmas” é bem pertinente, porque muitos adultos pensam que “aprendizagem” tem um “tempo definido”, que é o tempo linear, de que falamos lá atrás, nas reflexões com Boaventura de Souza Santos. Geralmente, esses adultos pensam que o tempo de aprender, de estudar, de se arriscar a novas aprendizagens é na infância e na juventude – afirmando o tempo linear que nos paralisa tanto. E são muitos desses adultos que, mesmo pensando assim, que essas novas aprendizagens tem “idade certa”, contradizem-se, explorando muito pouco seus estudantes, crianças e jovens.

A professora 2, ao ser convidada a pensar como pensa a Potência da criança, responde:

“É inesgotável! Deve ser explorada, respeitando cada indivíduo. A criança deve pensar mais sobre seu mundo”.

Ao descrever sobre sua Potência, na primeira questão, essa professora respondeu que *“fez o que pode da melhor maneira”...*

no entanto,

“minha potência não chegou ao limite dela ainda”...

Ao pensar a Potência da criança, ela descreve como “inesgotável”. O pensamento dela em relação à sua Potência é muito similar ao que ela pensa da Potência da criança, expressando que a sua não chegou ao seu limite, sugerindo pensarmos que ela tem muito ainda a explorar, e que a da criança, é inesgotável, também colocando em um lugar de infinitas potencialidades. Há uma reflexão, nessa textualidade, de porvir, de vir a ser, como estética da esperança, da fé na Potência Humana. Essa professora que vê no outro tanta Potência, vê em si tanta Potência.

A terceira fala é de um professor que, ao falar de sua Potência, expressa:

“Sei que tenho Potência, como todo mundo tem. Mas são muitas as vezes que não percebo essa Potência. Ou me sinto esmagado no dia a dia, e isso me tira essa energia”.

Ao ser perguntado como pensa a Potência da criança, ele responde:

“Nem sempre consigo estar tão consciente da Potência da criança, nem sempre consigo trabalhar bem com toda a energia dela”.

Essa é uma fala que considero bem comum, como fala de muitos professores que, ao sentirem-se “esmagados” pela rotina de tantas horas de trabalho, já não percebem as suas Potências e constituem uma atitude de percepção “cansada” ou “empobrecida” de suas crianças. A maneira como se percebem reflete na maneira como percebem as crianças.

Minha necessidade de problematizar algumas questões

Coube-me questioná-los na Roda de Conversações, problematizando o que ia sendo colocado, no geral, para todos e todas, de maneira intercalada, de modo sutil:

“Estamos conscientes do que temos vivido? Como construir práticas vivas e produtivas a

partir do cansaço e da exaustão? Como realizar uma outra Pedagogia, diferente dessa que encontra-se “exaurida”, se não percebemos a Potência para tal? Como não trabalhar com a energia vital das crianças? O que isso implica? O que há no sistema que faz com que esse professor não esteja tão consciente da sua própria Potência e sinta-se “esmagado” diariamente, perdendo sua vitalidade para produzir melhor sobre as próprias Potências? A questão é do/sobre o “sistema” ou a questão é do/sobre o “pessoal”? O que acontece quando uma prática está despotencializada? O que consegue-se produzir diante de tais fragilidades? Que experiências são essas?

Uma das expressões, fala de um professor, colocada nesse primeiro encontro, surgiu assim:

“Sempre quero me sentir potente. Mas isso é teoria.”

Quando ele coloca seu pensar sobre a maneira como vê a Potência da criança, expressa que

“...o tempo e as condições de trabalho não contribuem para que se explore melhor a Potência das crianças”.

Ao falar de sua Potência, transita pela ideia de uma certa “teoria”, porque na prática, pensa pouco sobre ela. Assume não poder refletir mais sobre ela. Ao mesmo tempo que contradiz-se, pois a afirmação de uma teoria passa pelo pensamento, e ao falar do sentimento de querer sentir-se potente, trata a mesma afirmação como teórica, para logo afirmar que

“...na prática, a gente pensa pouco sobre a Potência da gente, e nem dá tempo direito de pensar a força que a gente tem”.

relacionando Potência com força, para novamente expressar sobre a ausência do pensar, e levantando uma possível causa:

“...porque a rotina da semana vem e nos leva junto com tudo”.

Se o tempo que faz a rotina é linear, é possível que essa rotina seja uma “engolidora” da energia e da reflexão das pessoas. Não há tempo, porque não há tempo prazeroso. Porque ao pensar sobre Potência, sutilmente estamos pensando “possibilidades”, “potencialidades”, “novos movimentos”, “criação”, e onde está tudo isso, num tempo marcado linearmente?

Mais uma vez, os estudos de Boaventura de Souza Santos realizados no início desse estudo são muito bem lembrados. As relações entre esses saberes isolados e fragmentados, desenvolvidos na correria do tempo linear têm a ver com essa questão: como pensar em saberes conectados, se os tempos são fracionados?

Achados finais dessa Roda:

Minha reflexão sobre esse encontro deu-se pela compreensão de que, o coletivo, ainda acostumando-se comigo e com a proposta em si dos encontros por Conversações, estava contido. Como se alguns devessem e pudessem falar, outros não. Como se os que falassem estivessem falando por todos. Como se aquele momento de estudos não lhes pertencesse, pois estranho era estarem estudando juntos, sem crises, ironias, respostas direcionadas para alguém. O grupo sentia-se estranho ao produzir com mais escutas e falas dos próprios temas de estudos, e permanecer ali, por duas horas, sem partir para os enfrentamentos. Esse encontro revelou esse traço: o grupo estranhou-se, estudando sem se dividir. E o meu esforço foi possibilitar as inscrições que havíamos combinado, toda vez que alguém desejasse falar, de maneira que todos pudessem ter a oportunidade de posicionarem-se em relação ao que estávamos tratando, fazer uma escuta sensível e respeitosa, devolver considerações, caso fossem pertinentes ao que havia sido colocado e colaborar no equilíbrio da Roda de Conversações. Compreenderam rapidamente o meu lugar na Roda de Conversações e creditaram nele.

O segundo encontro: as matrizes culturais e as eras psíquicas da existência humana para nos perguntarmos: “onde estamos”?

No segundo encontro, optei por não usar slides. Preparei um desenho no quadro que tentou explicar, de um lado, resumidamente, os temas em estudo “As Matrizes Culturais e a Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana” e, do outro, “As Eras Psíquicas da Existência Humana”, por escrito, uma a uma. No centro da Roda, um globo terrestre iluminado, ligado na luz. Quando o grupo chegou, as cadeiras estavam em círculo, e fomos habitá-lo, constituindo uma Roda de Conversações acerca desses estudos, em que eu ia articulando os temas e provocando expressões e posicionamentos. Esse estudo foi embasado

teoricamente com Humberto Maturana e Ximena Yáñez e permeou a compreensão dos fundamentos humanos de que toda a dor é de origem cultural, oriundas de culturas de matriarcado e patriarcado. Fomos conversando sobre a Biologia do Conhecer, o amar e o desamar, os modos de habitar os cotidianos, a confiança no agora, o devir da mudança estrutural, a conservação do viver, o acoplamento cultural – estudos que, no capítulo “Armação do Tear e os fios cognoscentes imprescindíveis” foram refletidos, nessa Tese.

Apesar dos temas serem muito novos no universo teórico da totalidade dos professores, a compreensão foi organizando-se, mas o estudo das “Eras Psíquicas” produziu uma certa desestabilidade no grupo. As perguntas “onde estamos?” “Onde você está?” “Estamos inteiros onde estamos?” desencadeou uma quantidade de colocações. Essas questões iam sendo colocadas oralmente, no entremeio dos estudos das Eras psíquicas e das matrizes que conservamos em nossos viveres.

Na questão “onde estamos?”, uma professora posicionou-se logo no início das Conversações, dizendo:

“Estamos num momento de buscas, mudanças, experimentações, vontades, tentativas! Apesar de concordar com tudo isso, pois sempre pensei que precisávamos mudar, tentar, ousar fazer tudo o que seja possível, sinto que estamos também em uma grande confusão – sofrimento”.

E quando questionados sobre a dimensão individual “onde estou?”, essa mesma professora respondeu:

“Estou em meio a essa confusão, me sentindo às vezes perdida, com vontade de sair fora, outras vezes, acreditando, pois sabemos que onde há tentativas de mudanças, há sim, também, muitos conflitos, e por isso acredito que juntos poderíamos chegar a algum lugar.”

Assim como essa, muitos outros colocaram posições semelhantes, nessa Roda, o que gerou certo mal-estar entre o grupo, pois o mesmo falava de um lugar: de que para mudar, desentendiam-se. Falavam de uma dor cultural que haviam produzido ao tentar produzir novas realidades pedagógicas. A mesma professora, ao ser questionada “estamos inteiros aqui?”, expressou:

“Não vejo uma união. Não sinto que estamos inteiros, realmente. E acho muito difícil conseguir essa união. Parece que as pessoas preferem mais é complicar, reclamar, dificultar. Não perceberam ainda que somos, na real, engrenagens de uma grande máquina, partes de um todo) e que juntos, em sintonia, ela trabalharia muito melhor. Por isso, ainda não estamos inteiros.”

Ao expor esse pensamento, muitos desdobramentos a serem refletidos se colocam: ao não estarmos juntos, não estamos inteiros? o que significa “difícil conseguir uma união”? difícil ou complexo? o que é complicar, reclamar, dificultar? as pessoas preferem complicar? por que tem se reclamado? por que tem se complicado e dificultado? o que está por trás dessas dificuldades? que complicações são essas? por que não nos reconhecemos como partes de um todo? o que é o todo? o que quer dizer “sintonia”? por que lamentamos ainda não estarmos inteiros? se existir união, há um trabalho melhor? se não existir união, que trabalho existirá?

O desconforto existente na “grande confusão” existente na escola, no grupo, é o desconforto existente também em si. E quando a professora afirma existir-se em meio a essa confusão, com “vontade de sair fora”, permanece traços dos motivos a revelar, na última questão, a desunião do grupo. A professora afirma existir um “sofrimento” nessa confusão. É a dor cultural de que nos falam os autores orientadores desse encontro.

A professora liga a dor da confusão à necessidade da mudança, e levanta a possibilidade de que “juntos poderíamos chegar a algum lugar”. Tensiona a fragmentação da relação do grupo. Percebe o isolamento. Reconhece que não se está inteiro onde se está, ao mesmo tempo que expressa que somos partes de um todo. Revela a necessidade da inteireza do grupo para melhorar o trabalho.

**Essa Roda vem transcrita na íntegra:
ela é muito importante para a compreensão da linhagem da Pesquisa e a escolha
metodológica que foi feita**

A seguir, trarei, na íntegra, as Conversações que aconteceram nesse encontro, para acompanharmos a riqueza das falas reflexivas. O motivo da integralidade da transcrição é que essa é uma Roda de Conversações que colabora muito nos próximos encaminhamentos da Pesquisa, pois apresenta o sentimento dos professores em relação às mudanças que a Escola

propõe fazer, num movimento entrelaçado de perguntarem-se em qual a era encontram-se, onde habitam, por onde andam construindo. As falas são retornos das três questões acima citadas, as quais estão colocadas na diluição dos textos do *Habitar Humano*, obra de Humberto Maturana e Ximena Yáñez (2009). Nesse caso aqui, utilizarei uma legenda numérica para marcar cada professor e sua expressão, por exemplo, professor 1, professor 2..., com o objetivo de analisarmos a recursividade das reflexões, e como cada professor ou professora foi evoluindo nas Conversações.

Professor 1:

“Estamos onde chegamos. Estamos onde conseguimos chegar. Às vezes me vejo junto...às vezes na frente...às vezes, atrás. Nem sempre estamos inteiros onde estamos. Nem sempre procuramos estar onde pensamos estar inteiros. Procuramos estar inteiros onde estamos, mas nem sempre estamos”.

Professora 2:

“Estamos em uma sociedade em mudança, estamos interligados e a decisão do outro interfere em cada um de nós... e nos situarmos, cada um de nós, é uma busca diária, nessa sociedade em mudança. Em tudo o que faço, procuro me colocar por inteiro.

Professor 1:

“Fico pensando: até que ponto minha escolha é só minha, quando estamos inseridos em uma sociedade...”

Professora 3:

O outro é mais um. Vale mais o discurso do que os fatos.Estou em muitos lugares, em meus diferentes momentos. Aberta a novos experiências e procuro estar inteira onde estou.

Professor 4:

Onde estamos? numa escola, do sistema, do estado que existe para nos “civilizar”.

Professor 1:

Para nos controlar.

Professor 4:

É. E este ambiente não tem nada de nobre, nada de valoroso, de rico. Esta conversa toda para dar crédito ao que estamos fazendo? Nobre é outra coisa. Nosso trabalho é alienação e extremamente braçal. Nunca estou inteiro na escola. Ela nunca conseguiu me tornar um professor, sempre quis coisas diferentes...Mais aprendo que ensino.

Professor 1:

A escola enquanto organização do estado tem função específica que é de controle social, como hospital e manicômio. Existe para controlar o que está sendo aprendido e ensinado para defender os interesses do estado. O conhecimento não pode sair do controle. Por que os estudantes não aprendem? Não é interessante para o estado?

Professor 4:

A realidade, pra mim, só acontece quando estou inteiro. E só estou inteiro quando estou lendo e escrevendo. Fora disso, nunca estou inteiro.

(o grupo ri)

Professor 4:

Não é para rir. É isso mesmo.

Professora 5:

Mas as crianças aprendem?

Professor 4:

Nossa escola é do século XIX. Não sei se aprendem.

Professor 1:

Trabalhamos muito com o improviso. Mas o improviso tem que ter base, ao contrário, não tem como o improviso dar certo. E a base é uma espécie de “controle” também da produção intelectual.

(certo enredamento entre professor 1, professor4 e professora 5 – falas juntas. Minha

atuação de lembrar que cada um tem que ter sua fala garantida. O grupo se reorganiza).

Professor 6:

Aprende-se o que quer. O professor é portador da verdade? Estou numa escola da periferia de Canoas, me adaptando a coisas que não imaginava que acontecessem mais em Educação. Sou um professor de História, mas dou aulas de Geografia. Isso é superação? Não tem o que fazer? Às vezes, o meu psicológico não está inteiro.. Não sei se é culpa da escola tudo isso, mas do sistema tenho certeza que é. Até que ponto a culpa é minha se eles não aprendem?

Professor 1:

Vamos lembrar dos alunos muçulmanos expulsos na França. Os mundos se enfrentando, dentro da escola. Há tribos que matam crianças vivas. São as contradições da cultura. E a cultura instituída da escola é corrigir comportamentos inadequados...há tentativas de te fazer agir conforme o padrão instituído ou te marginalizam, te retirando para fora dos processos...os dogmas de bom cristão...

Professor 6:

Laico não é ateu.

Professor 1:

Ainda temos crucifixos dentro das escolas, das academias, dos tribunais, dos hospitais...

(enredamentos entre professores 1, 4 e 6 – reorganizo a escuta...)

Professora 7:

Estamos vivendo e construindo novas experiências. Sinto-me ocupando parte desse espaço de construção. Faço parte desse espaço em construção. É difícil estar inteiro em todo o tempo. O humano é uma composição de vários corpos. Acho impossível.

Professora 8 (membro da equipe diretiva):

Estou em um movimento de busca, vontade, tentativas. Preciso mudar. Sinto-me numa grande confusão, até sofrimento, buscando um lugar. Eu não sinto uma inteireza no espaço que estou pertencendo, porque faço parte de um todo mas com diferentes pessoas, que nem sempre desejam a mesma coisa – cada um tem seu pensamento. Formar um todo, se somos umas

“partezinhas” e queremos continuar sendo “partezinhas”. Eu não consigo ver. Ainda não estamos inteiros. Acredito que um dia poderemos.

Professora 9:

Estou em um lugar de muita riqueza, fértil de possibilidades. Tenho medo é de não saber. Tenho vontade de fazer diferente, e nessa vontade, sempre estou em conflito entre o real e o ideal. Estou onde meu coração está. Minha voz interior ilumina meu fazer. E me guio pelos sentidos. Algumas vezes, sim. Algumas vezes, não me sinto inteira no que estou fazendo. Estou ainda olhando para o que eu consigo ser. Estou mais inteira do que consigo, quando estou com outras pessoas, juntas. O medo é o medo do outro, das nossas fraquezas e verdades. De nos mostramos sem vendas. Estou onde meu coração está, onde os meus sentidos dizem e deixam eu estar.

Professora 10:

Me vejo vivendo uma espécie de normose. E ao longo da vida consegui me safar. Sempre busquei espaços do novo. Vim para cá porque havia uma proposta diferenciada. A vida toda me envolvi com Educação Especial, em Canoas, com saúde, saúde mental. E como sou psicóloga também, percebo quantos são os mitos derrubados pela Psicologia e Psicopedagogia de que as crianças não aprendem...Sinto que estamos vivendo um momento histórico de quebra de paradigmas, mas para isso, para sabermos onde estamos, é necessário uma revolução interna, para buscar novos alicerces...a gente não sabe como fazer isso, ainda...

Professora 8:

Este é o mais difícil: saber como fazer.

Professora 10:

Sinto-me inteira no que estou fazendo, mas me sinto afogada, me falta oxigênio. Tentar ser inteiro é o que há de mais criativo e mais doloroso. Me pergunto sempre: que fazer é este? Que opção é esta?

(muitos enredamentos, diante dessa colocação. Muitas falas ao mesmo tempo. Reorganizo o grupo, lembrando dos combinados, da escuta sensível do que o outro está nos falando. O grupo se reorganiza)

Professora 11:

Eu me sinto em diversos movimentos, cruzando por caminhos novos. Sinto que estamos tentando fazer uma grande construção. E isso não é de uma hora para outra. Estou buscando algo que transforme o meu ser, uma busca de um fazer diferente e melhor. Me sinto como um ser em eterna construção.

Professora 12:

Estou situada em tempo e espaço, buscando algo novo. Às vezes nos encontramos, às vezes nos perdemos. Sinto muita angústia quando idealizo e não acontece. Eu fico me perguntando se estarei eu onde devo estar(?...)

Professora 13:

Sentir-se inteira, pra mim, é estar questionando os muitos olhares dos alunos, estar pensando em cada um e em todos. Me esforço pra isso.

Professora 14:

Estamos vivendo em um mundo em constantes mudanças. Me vejo oscilando...às vezes, fico triste, com vontade de chorar...como se eu estivesse nadando e não chegasse a lugar nenhum...sem ter o apoio adequado, me sinto sem direção...sinto que estamos sem direção aqui....meu corpo se bate. Nem sempre estou inteira, sou muito impulsiva, grito, xingo, daqui a pouco, estou abraçando...a gente não se organiza direito...agora mesmo, pro dia da criança – até para fazer os bilhetes para os pais nos desorganizamos! Eu penso que tenho que organizar os meus alunos. O resto, é com a direção. Fico pensando: a gente está ou não está junto? Por que a gente entra em sofrimento? A gente precisa de ajuda! E não tem! Sempre penso: saio ou não saio? Fico ou não fico? Cada um de nós está fazendo o que pode....se não está, quem acha isso, vai lá e ajuda! Olha o que meu colega fez(cita o nome) com a ajuda da(cita o nome de uma segunda colega) Temos que ter uma administração que olhe pra gente com um olhar carinhoso. Mas é assim: se tu não está satisfeito, pega tuas coisas e vai embora! Isso não é construção!

(essa fala gerou muitos enredamentos. O grupo teve muita dificuldade para se reorganizar, esforcei-me muito para lembrá-los das escutas e das inscrições para quem desejasse comentar sobre a fala. Depois de alguns minutos de mediações, conseguimos retornar às

inscrições, que são espontâneas, mas precisam ser escutadas e garantidas de serem respeitadas)

Professora 15:

às vezes, abafamos o que sentimos...porque não damos conta, não sabemos o que fazer, como fazer...

Professor 1:

Talvez nossas relações estejam assim, porque viemos de diferentes concepções e culturas...a gente acha que vai chegar a algum lugar, isso é confiança? Não, é falta de clareza...a gente terá que caminhar muito...porque quando eu começo a negar o outro, tudo vira um grande equívoco....Todo mundo quer estar inteiro, mas nem todo mundo está inteiro...

Professor 4:

Tu estás coberto de razão! As tuas lógicas são as minhas também! Não é tanto a cultura, mas estamos falando de estruturas e de trabalho! A colega foi muito clara na questão. A gente não tem a clareza do que a direção espera, não sabemos como tem que ser. Não sabemos fazer como querem que a gente faça. Estávamos falando em conhecimento controlado. Continuamos controlando! Quando se fala “o meu projeto”, “a minha proposta” é o controle...É o nosso projeto! Que começamos em 2013, até que José Pacheco chegou...ele mesmo disse que cada escola tem que ter a sua caminhada. Não temos como ser a “Escola da Ponte”. Acho que a professora vai nos ajudar nisso (cita o meu nome), a construir a nossa identidade, com a gente junto. A gente não pode querer ficar sempre num modelo encerrado. E a gente gosta disso. Porque é controle.

Professora 9:

Porque viemos desse lugar fechadinho e egocêntrico. Porque estamos sempre divididos entre o querer, o desejo e o fazer. E nos perdemos. E ficamos sem ver direito. É preciso entrelaçar esse querer e esse fazer com uma organização. É preciso entrelaçar para dar sustentação, mas também vejo que todo mundo está aprendendo.

Professora 16:

Por exemplo, como a gente não vê duas crianças que saem sem o nosso olhar? Saíram e a

gente não percebeu?

Professora 17:

Eu não sei ficar quieta, eu não sei me calar. Sempre as pessoas deixavam a gente falar e diziam: vocês tem autonomia! Mas mesmo na autonomia, é preciso ter suportes...tu me entendes, né? (referindo-se a mim)

Professora 5:

Aqui a gente tem muita autonomia, e este ano iniciou com excesso de confiança das gurias conosco (referindo-se à Direção)...a gente está aprendendo aqui, todo mundo...não foi falta de confiança...vejo que falta muito, mas há tentativas...

Professora 17:

a gente quer fazer, quer se sentir mais inteira no trabalho, mas a gente se sente desamparada...precisamos de uma linha, de foco...iniciamos algo e nunca terminamos...parece que na metade, nos falta algo e deixamos de lado...não estamos conseguindo dar continuidade para as propostas que iniciamos...

Com muitas posições, vários enredamentos, muitos traços de mal-estar do grupo diante de algumas falas, com mais da metade dos professores em silêncio, reagindo apenas com risos ou outros gestos, com pequenas contribuições pertinentes recheando algumas falas, fui conduzindo, ou melhor, fomos nos conduzindo para o final do encontro, com o sentimento de de produção coletiva e de sentimentos compartilhados.

Fiz uma liga entre as falas e as Eras Psíquicas, recuperando, do colóquio, movimentos do grupo e falas significativas, concluindo o encontro e distribuindo uma síntese para leitura, dos temas em estudo.

Ao final, alguns professores vieram perguntar-me se poderiam escrever sobre as três questões levantadas, pois não haviam se sentido à vontade para falar diante do grupo. Respondi-lhes que sim, poderiam me entregar no próximo encontro. Esse gesto teve um sentido de co-responsabilidade, para mim. Como não tiveram coragem de se manifestar ou não se manifestaram por outros motivos, desejaram pertencer àquela conversação, nem que fosse por escrito. Abaixo, as expressões, por escrito, que me foram entregues no encontro seguinte:

Professor 18:

Na minha opinião, é difícil estarmos inteiros, uma vez que o ser humano é um conjunto de vários corpos (emocional, espiritual, físico, mental...) e sempre há a possibilidade de desarmonia entre eles, causada pelas adversidades da vida. Sendo assim, apesar de acharmos ou quereremos estar inteiros, acho impossível.

Professora 19:

Eu, profissionalmente, estou em um espaço de construção de relações diversas, tentando me posicionar e me estabelecer aqui. Penso que às vezes eu consigo, às vezes, não. Nem sempre consigo falar, no meio de tantas mudanças. Também nem sempre consigo estar inteira onde estou. Creio que tudo influencia em tudo, por vezes, abafamos ou acomodamos diferentes situações, de diferentes formas, para podermos dar conta de determinadas situações e momentos.

Professora 20:

Estamos em diversos movimentos que se cruzam pelo caminho. Buscamos sair do lugar marcado, romper barreiras, encontrar respostas, descobrir o novo, ser parte dele e ter sucesso nesta busca. Porém, esquecemos que as grandes construções não são realizadas de uma hora para outra. Muitas vezes esquecemos que estamos nestes movimentos de mudança com o que somos ou pensamos ser; nossas marcas, nossos sonhos, nossos ideais, maneiras e manias, criações e criancices.

Professora 21:

Estamos numa escola de mudanças importantes, onde buscamos colocar o ser humano num lugar de prioridade. Eu estou em processo de mudança e de aprendizagem. Estou onde as oportunidades acontecem e, preferencialmente, onde eu posso ser útil. Inteira onde estou, impossível. Sempre sou cortada, pelas ocorrências naturais da vida. Por mais que eu deseje estar inteira, o pensamento viaja a outros pontos e acabo por dar-me conta de voltar, mas nunca, infelizmente, inteira.

Professor 22:

Estou me sentindo engatinhando, às vezes, fico em pé, mas muitas vezes caio e me sinto sem forças para prosseguir. Algumas vezes me sinto inteiro, sinto que posso ser mais, mas o

conforto e/ou medo não permitem.

Professor 23:

Estou no meu dia a dia, com minhas próprias escolhas, dúvidas, decisões a serem tomadas. Ao mesmo tempo, estou inserida na sociedade, na comunidade, onde todos estamos interligados, e a escolha do outro pode interferir nas minhas. Quanto indivíduo, me encontro buscando buscando e alcançando, a cada momento, novos objetivos e novos projetos. Sou feliz! Em tudo o que faço procuro me colocar por inteiro. No entanto, o que me preocupa é o “espaço-mundo”, no qual faço parte. Jovens, famílias, pessoas perdidas no seu papel e na sua contribuição social e pessoal.

Professor 24:

Acredito que só conseguiremos as transformações que estamos buscando, se estivermos inteiros.

Professor 25:

Estou em um processo de construção coletiva, observando o processo e com dificuldades de colaborar na construção. Minha identidade como professora está indefinida. Eu não estou inteira onde estou.

Professor 26:

Estou junto com o grupo nesta caminhada, buscando um rumo, não para chegar a um fim, mas fazendo parte da caminhada.

Professor 27:

Estamos em uma escola com uma equipe muito corajosa, por tentar algo novo, diferente, sem medo de errar, para conquistar seus objetivos.

Professor 28:

Estamos numa instituição escolar que transmite a ideia de inovação aos educandos e educadores. Acredito que aparentemente estamos inteiros, mas em nosso interior, estamos cansados de batalhar por algo que não está surtindo efeito que é a indisciplina dos alunos.

Professor 29:

Estamos em um momento histórico de quebra de paradigmas, uma revolução social, ética, educacional... numa revolução interna, na busca de novos alicerces, para realizar uma prática significativa. Estou inteira, mas mergulhada... por vezes, me sinto afogada na definição e opção de que fazer é este..?

Estamos inteiros aqui?

Humberto Maturana pergunta

Em 2011, Humberto Maturana e Ximena Yáñez estiveram em Porto Alegre, em um ciclo de estudos mais restrito, pelo IEGE, Instituto de Estudos em Gestão Empresarial. Eu recebi uma bolsa para esse estudo e consegui viver uma experiência de partilhas de conhecimentos, por três dias, com esses autores. Foi uma experiência de extremo valor, por estar aprendendo diante da presença de dois dos meus autores-base tanto no Mestrado quanto no Doutorado, por ampliar meu olhar sobre os próprios estudos que eu vinha realizando, por entender melhor os conceitos que compõem os estudos da Matrística e por viver, na prática, as Conversações, metodologia que eu vinha desejando “saber mais na experiência feita”, como expressa Paulo Freire. No primeiro contato que tivemos, Maturana olhou para o grupo, demorou-se nos olhando e observando-nos, com toda a serenidade, marca sua, perguntou-nos: *Estão inteiros aqui?* Demorou-se, novamente, observou-nos mais um pouco, e perguntou novamente: *Estão inteiros aqui?* O grupo começou a movimentar-se, guardando celulares, desligando-os, soltando as bolsas no chão ou acomodando-as nas cadeiras, endireitando-se nas mesmas, reduzindo as falas paralelas... Na terceira vez que Maturana dirigiu-se ao grupo, questionando-os, novamente, o grupo estava mais entregue, conseguindo dizer: “sim, mais ou menos, um pouco, agora sim”... Foi marcante esse momento, em que eu mesma, passei, depois dessa experiência, a sempre perguntar-me: estou inteira onde estou? E essa pergunta é iluminadora, porque traz-me de volta onde preciso estar, tanto no âmbito do pensar, quanto do falar, quanto do agir. Devolve-me ao meu próprio eixo orientador de mim mesma. Faço, diariamente, esse exercício, e percebo o quanto ele colabora nas minhas organizações concretas de vida.

Estamos inteiros aqui?

A pesquisadora pergunta.

Por desfrutar, diariamente, do benefício dessa reflexão, decidi trazer, como suporte para esse encontro, o qual foi bastante decisivo para o decorrer da Pesquisa. E eu tinha consciência disso: de que os professores estavam apenas esperando um espaço democratizado, em que sentissem segurança para manifestarem-se, de maneira que suas colocações não escorregassem nem para juízos de moral ou tomadas como crítica de ordem pessoal, e que fossem escutadas como parte de uma construção maior, que implicasse numa epistemologia do conhecimento mesmo, como estado de conhecimento, como base empírica importante para a construção de um conhecimento teórico-prático, que evoluísse para um conhecimento científico, reflexivo, com massa e volume tal que se transformasse em conhecimentos operacionais, realizando-se como práticas sustentadas, sustentáveis, porque embasadas e refletidas. Eu sabia que assim que os professores entendessem a dinâmica relacional operativa que são as Conversações, eles falariam, posicionariam-se, trariam suas dores culturais, seus sentimentos. E essas três questões “*onde estou? onde estamos? estamos inteiros onde estamos?*”, oriundas do constructo da Matrízica que os autores Maturana e Yáñez propõem, seriam definidores desse momento.

Minhas percepções, atentas e reflexivas sobre o que escutei e vi dos professores, enquanto falavam

Diante dessas questões, de fato, o grupo refletiu sobre seus habitares, onde cada um estava habitando, que dificuldades surgiam nesse habitar. E para além, estavam aprendendo a se escutar, a organizar suas emoções, ao conversar. E nessa nova proposição de organização, o grupo aprendia a se ver em produção reflexiva, abrindo mão, aos poucos, do ataque verbal, de levar para o “pessoal”, como diziam. E como pesquisadora, esse encontro esclareceu-me muito sobre onde também eu estava, onde eu estava com eles e o quanto eu estava inteira nesse processo. Para além, situou-me na pesquisa em si, pois a partir desse encontro, consegui perceber melhor por onde precisaríamos caminhar, traçando os novos encontros, buscando alicerces teóricos condizentes, produzindo atitudes e movimentos, gestos e níveis de conversações em que o grupo pudesse acompanhar-me, bem como pudesse existir como construtor, inventor do “porvir”, do “vir-a-ser”. Ali, eu aprendi muito a “olhar”. Ximena Yáñez (2009, p.214-215) recorda: “A afirmação “saber olhar” faz referência a como observamos o que observamos, a como distinguimos o que distinguimos, sem perder a visão das relações entre os componentes e a totalidade que compõem, em sua dinâmica gerativa, isto é, sem perder o sentido de unidade.”

Nesse sentido, quando o biológico orienta-se ao viver e também ao que conserva esse viver e quando o cultural orienta-se ao decorrer que segue esse viver, o biológico-cultural orienta-se pelo pelas relações estreitas de uma dinâmica relacional operativa que acontece entre o biológico e o cultural para realizar e “conservar a unidade do viver humano”. Assim, a autora explica, de maneira muito didática, esse vínculo do biológico-cultural:

“[...] portanto, o cultural é biológico enquanto ocorre na realização do viver e do conviver dos seres humanos, eu biológico-humano é cultural quando ocorre na realização do fluir do conviver cultural que guia o suceder da realização do seu viver biológico, e o humano enquanto humano é o gerador de tudo”. Em tais circunstâncias, o que fazemos é *conversar reflexivo liberador*; a partir da compreensão da biologia em sua condição de fundamento do viver humano, a partir do que surge o substrato epistemológico que funda, em cada um de nós, a unicidade de nossa existência, como geradores dos mundos que vivemos, que às vezes nos aprisionam no sofrimento e às vezes nos aprisionam na exaltação do bem-estar. (2009, p.215)

Quando compreendemos essas relações, passamos a compreender melhor tudo o que vemos e escutamos, assim como passamos a nos ver e nos escutar de maneira mais atenta e generosa. E passamos a procurar a natureza do ser humano, sua potência para amar, sua essência vital. Passamos a compreender melhor a sua dor e as liberações dessa dor, da maneira que apresentam-se.

Compreender que preciso compreender, nessa perspectiva da história dessa biologia e dessa cultura do sujeito é fundamental, pois guia todo o “devir” da conversação.

“Esse entendimento guia a reflexão-ação e os sentires no conversar liberador. O operar a partir de nossa configuração de sentires que constiuem o substrato epistemológico unitário impede a fragmentação do fazer, sem interferir com a diversidade de sua realização nas diferentes ocasiões e circunstâncias em que este conversar se dá. Os três olhares – o que olha os componentes, o que olha suas relações e o que olha a totalidade destes – integram e constiuem o *saber olhar*”(YÁÑEZ, 2009, p.215).

Estar diante do grupo, em processos de construção de Conversações sempre representou um enorme desafio, para mim. Em todas as Rodas. Aliás, cada uma foi uma. Cada uma exigiu, de mim, novos movimentos, porque o viver flui, o grupo movimenta-se, seus temores e suas emoções, seus sentires e suas reflexões avançam ou sofrem refluxos, atrapalham-se ou organizam-se, seus olhares constroem-se ou desconstroem-se, de maneira que cada vez que o grupo vem para a Roda de conversações, não é mais o mesmo. É um

outro, porque suas historicidades já sofreram mudanças, pelo fluir da reflexão e das tomadas de consciência.

Quem media uma Conversação, precisa mediar-se

Assim, quem media uma conversação precisa mediar, também, as suas próprias ânsias, suas ganas, seus desejos, suas expectativas, seus apegos. Ao buscar o *saber olhar*, como pesquisadora, busca-se o emocionar, o falar, o silenciar do grupo. E precisa-se buscar, sobretudo, que culturas estão delineando essas conversações, de onde vem as falas, de onde vem as dores, de onde as relações acontecem – de uma cultura de competição ou de uma cultura de colaboração, distinguindo os modos de viver e de conviver, observando onde a dor é gerada, pelas próprias manifestações coletivas ou individuais. Esse *saber olhar* busca procurar onde a dor se conserva, que conserva o desamar, e onde o bem-viver se conserva, que se conserva pelo amar.

Nessa Roda de Conversações, assim como as demais, sempre busquei situar as falas reflexivas em relação aos Âmbitos Ativos de Universo Ético, que representam os espaços, como compósitos, que acolhem as vivências, as experiências, as manifestações, as falas, os gestos. Lembrando da metáfora desse trabalho, o Tear em si e o urdume colocado no Tear representam os espaços de recepção, de acolhimento para a produção em si e todos os desdobramentos que dela surgirem, nessa caso, as urdiduras e as tramas. Assim, quando os professores construíram essa segunda conversação, procurei pelos Âmbitos Ativos.

Um enlace, outro, assim se trama: os Âmbitos Ativos ressurgem

Lembrando o que já está colocado no início desse estudo, os três Âmbitos movem-se orientados pela tríade Espécie-Indivíduo-Sociedade, e seus movimentos organizam-se pela Auto-Ética, pela Sócio-Ética e pela Antropoética. Ao trazer as três questões para essa Roda (onde estou, onde estamos e se estamos inteiros onde estamos), desejei articular com os Âmbitos Ativos, pois os mesmos se complementam maravilhosamente.

Ao questionar cada professor do lugar onde ele encontra-se habitando, articulava movimentos com a Auto-Ética, âmbito que discute o “si”, a criação e a recriação de “si”, o olhar para dentro de si mesmo, portando uma busca interna consigo mesmo. Ao questionar

“onde estamos”, busquei a articulação com o Âmbito Ativo da Sócio-Ética, porque esse, envolve o sujeito e o outro, a sua comunidade de convivência, as relações sociais, provoca a saída do casulo e o encontro com os demais. Ao questionar “se estamos inteiros onde estamos”, busquei a articulação com a Antropoética, Âmbito Ativo que provoca o olhar do todo, da espécie, da busca pela humanização e pela hominização, incluindo os demais seres, reconhecendo a existência de outras espécies em relação com a nossa. Esse, inclui os espaços flutuantes que habitamos, as relações mais ampliadas em tempos e espaços que habitamos, envolve um olhar sempre para “um todo”.

Como os Âmbitos Ativos relacionam-se e, por vezes, diluem-se uns aos outros, as falas colocadas como expressão dos viveres dos sujeitos consigo, com os demais e com o mundo em que habitam também se constituíram assim. Muitos dos sentimentos colocados em âmbito individual, pela questão “onde estou”, também permeavam o âmbito mais coletivo (onde estamos), assim como quando perguntados “se estamos inteiros onde estamos”, os professores acabavam expressando “suas inteirezas” de ordem mais individual e, dali a pouco, já estavam, os mesmos, referindo-se a uma ordem mais ampliada – de escola, de comunidade, de sociedade, de planeta.

Os sentimentos, que ora encontravam-se em Âmbito Auto-Ético, ora encontravam-se em Âmbito Sócio-Ético, desvelaram-se como sentimentos de:

“confusão”, “sofrimento”, “medo de não saber”, sentimento de estar afogado”, de “falta de oxigênio”, “angústia”, “abafando o que sente”, “divisão entre querer e fazer”, “desamparo”, “conforto”, “medo”, “que sente-se engatinhando”, “controlado”.

O que esteve em jogo nessa Conversação foi a discussão da Inteireza. Da Inteireza do Ser. Onde está esse ser? Onde está esse ser com os outros seres? Esse ser está inteiro onde está? Como é esse estar inteiro? O que é essa Inteireza? Reflexões muito exigentes: pensar-se como si, consigo, pensar-se consigo no outro, com o outro, pensar-se consigo, da sua Inteireza, que inclui o outro e um outro maior ainda, que é o campo antropoético. Essas reflexões são complexas e dolorosas. Porque ao nos perguntarmos, nos respondemos às vezes. Em outras, nunca chegamos às respostas – a pergunta nos habita, a reflexão nos persegue que nem *sombra*, porque está, agora, em nós, em um nível de consciência ampliado.

Ao sentir o grupo interrogante, fui até o quadro, e depois até o chão, perto do globo iluminado e fiei mais um fio, entre os já rascunhados ali: *a Inteireza do Ser*.

O fio da Inteiraza do Ser, trazido para o urdume

Um dos sete fios que tramam-se com os três fios básicos do urdume, nesse trabalho-tessitura, é o fio da *Inteiraza do Ser*, estudo de vital importância a complementar as bases dessa pesquisa - Autopoiese, Bioantropoética e Autonomia – o qual remete a pensar, reconhecer e considerar a busca da Inteiraza do Ser Humano como a busca do sentido da própria vida. Esse fio-fundamento de meu trabalho, tão singular, enriquecerá essa tessitura pelo pensar, pelo sentir e pelo narrar da Dr^a em Educação, minha orientadora, professora Leda Lísia Franciosi Portal, pesquisadora do universo da *Inteiraza do Ser* pelo PPGEDU, da PUCRS, há muitos anos, acreditando que o mesmo seja um processo auto-formativo, o qual denomina *Educação para a Inteiraza*. Leda Lísia mantém o Grupo de Pesquisa “Educação para a Inteiraza: um redescobrir-se”, o qual realiza estudos e investigações nesse tema e em temas entrelaçados e afins, atuando, como docente, no Curso de Pedagogia, em nível de Graduação e na Pós-Graduação, em níveis de Mestrado e Doutorado.

O porquê de trazê-la para o estudo: a coerência entre a teoria e a prática

Desejo colocar que a intenção de trazê-la, em sua concepção teórica, para dentro desse estudo-pesquisa, não se dá pelo fato de termos a relação orientanda-orientadora. O motivo de tê-la trazido, como autora a complementar essa tessitura, foi pela qualidade com que o conceito *Inteiraza do Ser* tem sido pensado, refletido e elaborado por ela. E que com tamanha clareza e beleza, por ela pesquisado, tem colaborado de maneira significativa nas ambiências acadêmicas que pesquisam a *Inteiraza do ser humano e suas relações com a espiritualidade*. Mas ainda para além dessa elaboração teórica profunda, também é pela maneira como ela vive a própria Inteiraza do seu Ser, e instiga e compromete a todos e todas que convivem consigo, a buscarem-se como humanos que são, interrogando-se e interrogando-os, cotidianamente, pelas coerências imprescindíveis que precisam ser constituídas entre o que pensamos, o que dizemos e o que fazemos. E se há algo que eu respeito é uma teoria que é vivida, em meio ao esforço, de torná-la prática desse viver. E com essa autora convivo há seis anos, menos do que eu gostaria, por conta das minhas circunstâncias de vida que me tomam tempos de trabalhos excessivos, o que compromete essa convivência maior. Mas a possibilidade que tenho, dentro do que me foi possível, construiu, em mim, um respeito pela maneira digna e coerente com que Leda Lísia percorre seu viver. Essa coerência entre o

pensar, o falar, o sentir e o fazer que ela persegue e que relaciona com a construção de si e a construção do nós, reverberando numa construção espiritual e amorosa para com o mundo, constrói minha admiração e o meu desejo de ler, aprofundando os meus estudos em suas produções teóricas, porque sei que *o que é produzido, é produzido porque é vivido*. E esse é um critério que considero, de primeira grandeza enquanto valor, ao escolher os autores que desejo acompanhar.

A seguir, portanto, debruçaremos-nos, reflexivamente, sobre a Inteira do Ser, acompanhados dos estudos de Leda Lísia Franciosi Portal.

Para essa autora, a Inteira do Ser coloca-se na seguinte perspectiva:

“Inteira tem estreita relação com Ampliação de Consciência que propicia ao ser humano um desvelamento consciente e reflexivo de si, por e para si, como processo de construção interior e subjetiva numa inter-relação e interdependência com o processo de traduzir-se, exterior e objetivo, fundido na construção das relações que o constituem e o desvelam.”(PORTAL, 2006, p.77)

A autora relaciona a Inteira e a Ampliação da Consciência, defendendo que o desvelamento consciente de si mesmo produz uma construção interior, que vai constituindo-se pelos entremeios vividos em inter-relações, na busca da tradução de si. Esse processo é recursivo - à medida que a consciência amplia-se, a Inteira amplia-se e vice-versa, pois se dá numa relação interdependente, e se desdobra em construções interiores e exteriores, objetivas e subjetivas, consigo e com os outros.

Essas dobras que surgem a partir do que vemos em nós mesmos e também a partir do que vemos “fora” - o outro, os outros, eu e os outros em relação, e podemos repensar o “dentro” - dentro de mim, dentro de cada um de nós, promovem encontros sensíveis, encontros espirituais. As demandas do mundo contemporâneo, tecnológico, digital, “fast”, com seus tempos corridos e contados, em que a “moeda” vale mais que a “pessoa”, em que o “ter” sobrepõe-se ao “ser” - um mercado perverso sem limites, no qual as pessoas vendem seus tempos, nele formatam seus sonhos e submetem-se aos seus desmandos, também é contestado, rejeitado e colocado em avaliação por milhões de pessoas que desejam libertar-se dessa “vida imposta” que o capital, o mercado, o consumo exacerbado constroem. Esses movimentos rumo à libertação dessas forças, e rumo a um bem-viver, em que os sujeitos possam, conscientemente, escolherem o que fazer dos seus tempos, com quem desejam relacionar-se, conviver com a natureza e encontrar a sua nela, colaborar no processo de restauração do planeta, tomar consciência maior de sua própria potência, estão cada vez mais

intensificados, pois esses milhares de pessoas buscam o sentido de suas vidas, buscam a espiritualidade de si, buscam encontrar o seu ser espiritual. Referindo-se a essa busca, coloca Portal:

“[...] no momento de mundo que vivemos cada vez mais somos desafiados a algumas indagações que, invariavelmente, nos levam à espiritualidade, como missão e responsabilidade inerente a todos nós, na medida em que acreditamos ser a espiritualidade um fenômeno humano, parte essencial da existência humana, quiçá da natureza humana, entendida como uma maneira de experimentar o mundo, de viver, de interagir com outras pessoas e com o mundo, envolvendo um sem número de maneiras individuais ou coletivas, de pensar, de olhar, falar, sentir, mover-se e agir”(PORTAL, 2004, p.70).

A autora estabelece conexão interdependente entre a espiritualidade e a existência humana, conferindo à própria espiritualidade uma maneira de fazer a própria experiência humana – uma maneira de experimentar o mundo, salienta ela, o que acena que a própria vida é uma experiência espiritual. Diante dessa questão tão bela, forte e comprometedora, é nossa responsabilidade perguntarmo-nos, insistentemente, se o que estamos gerando produz o bem-viver e se nos desenvolve como seres espirituais que somos, se colabora em nossos processos evolutivos. Essas, foram questões entrepostas, que eu coloquei na Roda de Conversações, em meio às narrativas que surgiam:

Os modos de vida que optamos para viver coincidem com nossos desejos de ampliarmos-nos como seres sensíveis, espirituais, emocionais, sociais, afetivos que somos?

Como temos experimentado o mundo?

Nossas experiências com o mundo tem construído um mundo melhor?

Quais são nossas responsabilidades, nesse sentido?

Qual é a nossa missão de vida?

Qual o sentido de nossa vida?

Quais os sentidos de estarmos aqui, neste planeta?

Temos desenvolvido o máximo que podemos de nossa potência?

Temos caminhado para onde?

Caminhar para si traduz-se como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. Envolve

nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento de nossa capacidade para multiplicar, alargar, aprofundar nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo. Este processo exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. O autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um 'eu' mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções (PORTAL, 2007, p. 285)

Em uma narrativa chamada “Educação para a Inteira: um (re)descobrir-se, Portal trabalha com esse “caminhar para si” como um desvelamento de si, e de um si que não fecha-se em si, mas está em relação a um outro, aos outros, ao mundo em que vive e co-habita. E esse processo, para a autora, é um processo de desenvolvimento da Autonomia, que responsabiliza-se, que escolhe consciente e responsabiliza-se pelas escolhas que faz. Refere-se a autora de um “projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos”, o que considero vital no projeto de existência humana, de vir-a-ser, dos devires da própria espécie, da própria civilização que se constitui, do futuro da humanidade. Porque para onde caminhamos quando sequer sabemos o que desejamos, o que somos, o que queremos fazer? Para onde caminhar, quando não temos clareza de nossos propósitos como humanidade?

A saída de si:

a Educação como encontro com o outro

A Educação é uma das portas de entrada para trabalharmos esse caminhar humano. Ao nos encontrarmos com dezenas de pessoas por dia, podemos exercitar experiências sensíveis de verdadeiro encontro com o outro, partilhando maneiras de “ser, de pensar, de fazer, de valorizar e desejar”, como pressupõe a autora. Ao entendermos a Escola como um centro humano que produz culturas e que, então, em movimento intercultural, produz modos de vidas, poderemos, com ela e nela propormos movimentos de expansão do ser criativo, o qual tem fome de viver a sua integralidade por meio de uma libertação criadora, do ser potente, em permanente latência e expansão, o qual tem fome de ir ao encontro da sua própria natureza, das demais naturezas, de viver o encontro com essas naturezas com profundidade, desescolarizando todos os gessos que nos conservam enquanto seres submissos, competitivos, indiferentes e solitários.

Educação se coloca como um problema social e um fenômeno de inter-relação que se constrói a cada encontro e movimento, estando vinculada ao propósito de construir um ser humano por inteiro, A educação precisa ser um instrumento de

construção de um mundo em que caibam todos, sob todos os aspectos: material, ético, biológico, estético, enfim, um ser sob todos os pontos de vista, um Ser de Inteira. Nesta direção, Wilber (2003) reforça que a vida é uma série de espirais dentro de espirais, aos quais denominou de hólons dentro de outros hólons em busca do desenvolvimento integral; físico, mental, espiritual e emocional (PORTAL, 2009, p. 181)

No sentido dessa busca, uma das professoras da Roda de Conversações colocou:

Professora 30:

“Estamos buscando um outro jeito para exercermos os processos de aprendizagem e ensinagem. Estamos tateando, e intuitivamente, descobrindo outras formas de constituir a docência, a fim de atender as novas demandas da comunidade escolar. Estamos constituindo parcerias e em constante processo de avaliação.”

Evidencia-se um esforço para buscar outras maneiras de ensinar e de aprender, e aparece a complexidade do processo, quando a professora expressa que “estamos tateando”, o que demonstra não ser simples a transformação nem de si, nem da escola. A mesma professora, ao ser instigada para falar da sua “Inteira onde está”, respondeu:

“Sim, estou inteira. Mas estamos em grupo. Não somos os mesmos. Estamos em constante “ressignificar-nos”. Nossas identidades são provisórias e isso perpassa o contexto e as práticas que estamos inseridos”.

É um processo complexo, tramado por muito fios. Existe o sujeito com toda sua realidade, seu contexto de vida, sua emoção, sua concepção sobre o mundo, e existem os demais, também com esses universos, mas portando todas as diferenças que fazem jus à natureza que pertencemos que nos individualiza e nos subjetiva. Existe as histórias e a s historicidades de cada sujeito envolvido. Existe os atravessamentos, as circunstâncias, os imprevistos, a provisoriedade, as incertezas. Portal acrescenta:

“O complexo se opõe ao pensamento linear, sendo que a complexidade está em aprender a dialógica, a dialética, os elos, não só de conexão, mas de transformação que ocorre em todas as situações possíveis. A complexidade é uma forma de conhecer a realidade integrando, ao mesmo tempo, o desconhecido, de tal forma que nos libera de toda a racionalidade e torna possível o inconcebível” (PORTAL, 2011, p.183)

Nesse sentido que a autora traz a perspectiva da convivência com uma complexidade

ainda desconhecida, uma professora trouxe-nos:

Professor 29:

“Estamos em um momento histórico de quebra de paradigmas, uma revolução social, ética, educacional...numa revolução interna, na busca de novos alicerces, para realizar uma prática significativa. Estou inteira, mas mergulhada...por vezes, me sinto afogada na definição e opção de que fazer é este?... é complexo...é desconhecido ainda...”

Para a autora, os professores, quando entrevistados sobre a multidimensionalidade do ser, entram em estado de compreensão sobre as relações postas na busca de um todo:

Esta complexidade [...] permite que compreendam as teias das relações existentes entre todas as coisas. Trata-se, porém, de perceberem que ao transformarem suas práticas estarão se renovando para um caminho multidimensional, para além do conteúdo e das aulas tradicionais. A relação dialógica, neste sentido, a partir das entrevistas, produz condições para que essa prática renovadora e autônoma possa se solidarizar com outras e outros companheiros de formação da educação (PORTAL, 2011, p.179).

Durante essa mesma reflexão teórica a autora cita Morin, em seu texto: “O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente) de contextualizar, de globalizar, mas, do mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (2000, p. 217). E continua:

Assim, pode-se afirmar que através do pensamento complexo, o que importa ressaltar é o fato de que, no lugar do sujeito seguro, baseado em certezas absolutas, tem-se tal [...] um sujeito interrogante que, diante desse mundo complexo, em acelerado processo de transformação, tenta encontrar um novo centro ou uma nova ordem, considerando a relevância das dúvidas e das incertezas (PORTAL, 2011, p. 183)

As Rodas de Conversações e as Narrativas por escrito, trouxeram, sim, o que a autora pressupõe também em suas pesquisas com professores: a percepção de que a transformação das práticas dos professores avança sobre a transformação do espaço em que produzem, constituindo dobras de renovação do que todo um coletivo faz, permeadas pela Autonomia que se gesta, consigo e com todos, para si e para todos, desapegando da centração de si para buscar uma nova ordem, onde muitos outros possam estar incluídos. Afinada com essa

perspectiva, uma das professoras da Roda colocou:

Professora 31:

“ [...] estamos sempre situados no tempo e no espaço, em busca de um caminho que nos leve à felicidade. Entendo que o que move a humanidade é esta felicidade. No caso de nosso grupo, aqui na escola, estamos em busca, caminhando, nos movendo ao encontro de algo novo que nos faça felizes no ensinar e no aprender. Neste caminho e nesta busca, às vezes nos encontramos e às vezes nos perdemos [...]”

A Inteira não é o estado da perfeição humana. A Inteira do Ser coloca-se justamente nessa intersecção, que é o encontro consigo e com os demais, e que proporciona a interrogação e o encontro entre suas muitas dimensões - o ser espiritual, sensível, permitindo-se encontrar com o ser físico, psíquico que deseja encontrar-se com o ser mental, racional, e nada separado, mas tudo diluindo entre si, complexidade do humano que se fia junto, vivendo e experimentando as circunstâncias que se colocam ou as realidades que são geradas.

Essa fiação das muitas dimensões que existem em cada um de nós também encontra-se com as muitas dimensões do outro, quando o outro é reconhecido como legítimo outro. Se a Educação, na qual nós, professores, estamos mergulhados e fazemos desse espaço a nossa produção profissional, é um espaço da produção cultural, também o é como espaço da possibilidade do encontro com o outro. Ao olharmos para as nossas dimensões com sensibilidade e responsabilidade, encontramos os reflexos do outro em nós, nos encontramos nos demais, como vem colocando a autora.

Nessa linhagem de pensamento, Sívio Gallo contribui, com muita beleza:

“A Educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é o encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A Educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. Por esta razão, o tema do outro é um dos grandes problemas a serem pensados pela Educação” (2010, p.231).

Falamos no outro significa falamos de nós também, quando compreendemos que existimos a partir de outros, de outro, de um outro, e que só existimos porque existe o outro. Mas qual o outro? O que existe como legítimo outro ou o que existe como nossa representação? Estarmos falando em Inteira do Ser, que busca o encontro entre o si legítimo

e verdadeiro com o legítimo e verdadeiro outro é estarmos falando de Alteridade. E Gallo aponta, com certo rigor, pelos traços da Filosofia da Diferença: “[...]duas perspectivas filosóficas distintas em relação à Alteridade, à percepção do outro: o outro tomado como representação, que redundaria que o outro nada mais é do que o mesmo; o outro tomado enquanto tal, por si mesmo – o que significa pensar o outro como diferença”(2010, p.231). Na perspectiva cartesiana, o outro é uma invenção minha. Diz o autor:

“[...] Quem - ou o que – é o outro, no sistema cartesiano? Ora, o outro é um produto do meu pensamento, assim como todas as outras coisas das quais posso ter certeza racional. Isso significa dizer que penso, tematizo, concebo o outro sempre na interioridade de meu ser, na interioridade de meu pensamento. O outro é um conceito, um efeito do pensamento. O outro de que falo é uma representação, isto é, não tematizo o outro enquanto outro, alteridade absoluta, mas o tematizo como um efeito de meu próprio pensamento. Em outras palavras, no âmbito de uma filosofia da representação, como é a filosofia cartesiana e toda a filosofia hegemônica, desde suas origens até nossos dias, o outro não passa de algo que eu mesmo crio, no pensamento. O outro sou eu mesmo.”(GALLO, 2010, p.231-232)

A fenomenologia existencial tematiza o outro com ênfase. Para a fenomenologia, “a chave está na exterioridade”, enquanto para o cartesianismo “a chave está na interioridade”, afirma Gallo (2010). Explica ele?

“[...] Explico: Descartes estabeleceu sua “cadeia de verdades como exercício de pensamento dedutivo. Exercendo o mecanismo da dúvida sobre tudo o que há e que se conhece, descobriu na interioridade da consciência a certeza da existência, pelo exercício do pensamento. E tudo o mais foi deduzido dessa “verdade originária”. Na fenomenologia, por outro lado, a consciência se percebe no ato de perceber o outro – um objeto, uma coisa, outra consciência. O primeiro movimento é para fora: a percepção do mundo; nesta percepção, a consciência se percebe percebendo e, só então, volta-se para a interioridade, em busca de seu ser. [...] Mas para a fenomenologia e para Sartre, em especial – não há interioridade da consciência: ela consiste justamente neste ato de sair de si para perceber o outro. A consciência – que Sartre, hegelianamente chamada de Para-Si, enquanto o corpo, os objetos físicos são o Em-Si – portanto, é essencialmente a relação com o outro. [...] a consciência descobre a si mesma olhando o outro” (GALLO, 2010, p. 232)

Nessa perspectiva, a Auto-ética e a Sócio-ética produzem a Antropoética, que é esse estado de encontro, em que o sujeito, ao sair de si, encontra-se com o outro, ou ao sair de si e encontrar-se com o outro, produz a si, retorna a si de modo diferente, porque ao perceber o outro, percebe a si com mais clareza. “É chegada a hora de perguntar: será possível pensar o outro de maneira diversa, não como representação? Sim, é possível pensar o outro como diferença”, coloca Gallo (2010, p.236).

OS NOVOS ENTRELAÇAMENTOS: O RESSURGIMENTO DAS TRAMAS PELA COMPREENSÃO DA NECESSIDADE DAS CONVERSÇÕES EXISTIREM COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONVIVÊNCIAS COM AS DIFERENÇAS E DE UMA REORIENTAÇÃO CURRICULAR ALINHADA COM O TECIDO SONHADO

A Alteridade, em Emmanuel Lévinas

O mesmo e o Outro

“A Alteridade só é possível a partir de mim.”

Emmanuel Lévinas

“A verdadeira vida está ausente. Mas nós estamos no mundo. A metafísica surge e mantém-se neste álibi. Está voltada para o “outro lado”, para o “doutro modo”, para “o outro”. Sob a forma mais geral, que revestiu na história do pensamento, ela aparece, de facto, como um movimento que parte de um mundo que nos é familiar – sejam quais forem as terras ainda desconhecidas que o marginem ou que ele esconda -, de uma “nossa casa” que habitamos, para um fora-de-si estrangeiro, para um além. O termo desse movimento – o outro lado ou o outro – é denominado *outro* num sentido eminente.” (Lévinas, 2008, p. 19)

Assim Emmanuel Lévinas inicia a Secção 1 - O mesmo e o outro, na obra *Totalidade e Infinito*: localizando a metafísica, declarando seu lugar na história humana, lembrando-nos que “o outro” habita-nos, mas está em nós e está em um além. Denuncia que a metafísica é um movimento contínuo e intermitente que deseja desvelar o outro na verdadeira acção de que seja o outro, da verdade existencial do outro e da existência verdadeira em que o outro se faz presente. A dimensão da metafísica deseja parir o outro para um além-outro, porque é transcendente, é uma “trans-ascendência” e explica o autor que “o metafísico e o Outro não se totalizam; o metafísico está totalmente separado” (2008, p. 22). A fundição de um no outro destruiria a radicalização da alteridade que se pretende do outro – vejamos:

“ O Outro metafisicamente desejado não é “outro” como o pão que como, como o país que habito, como a paisagem que contemplo, como por vezes, eu para mim próprio, este “eu”, esse “outro”. Dessas realidades, posso alimentar-me e, em grande medida, satisfazer-me, como se elas simplesmente tivessem-me faltado. Por isso mesmo, a sua *alteridade* incorpora-se na minha identidade de pensante ou de possuidor. O desejo metafísico tende para uma *coisa inteiramente diversa*, para o absolutamente *outro* (Lévinas, 2008, p.19).

Perceber o outro como legítimo outro, e não como uma representação e extensão de mim, mas pela diferença que o sustenta como um outro, é uma construção complexa, que exige profundidade na reflexão dessa “separação”, que insinua-se como um estudo biológico-cultural da própria vida que está sendo produzida, que retém uma responsabilidade de perceber o mundo para o além-si, que convoca-nos a percebermos as tramas que se fazem e se refazem de seres que são bio(lógicos)antropo(lógicos)éticos, sujeitos a se produzirem nesse rizoma infinito que se trama em dimensões não-lineares do indivíduo, da espécie, da sociedade, coordenados por uma outra trama biológica-cultural dinâmica e sempre provisória, pois. Nessa trama complexa, a construção do eu, do eu que se pensa para além de sua individuação, de sua individualidade-identidade como conteúdo, nunca é o mesmo, nunca se mantém igual. Essa construção promove a busca de identificações com tudo o que é vivido e experimentado, reencontrando-se consigo mesmo pela própria vida que busca viver – *original e transgressora* de se fazer como se quer fazer, distante de sistemas de referências: “é a identidade por excelência, a obra original da identificação”, coloca Lévinas (2008, p. 22). É um eu que pensa, reflete o autor: “Com efeito, o eu que pensa dá por si a pensar ou espanta-se com as suas profundidades e, em si, é um outro. Descobre, assim, a famosa ingenuidade do seu pensamento que pensa “perante ele”, como “se caminha diante de si”. Dá por si a pensar[...]” (2008, p.23). Ele mesmo estranha-se, é um eu, o mesmo e um outro, uma consciência que pensa um si, um si dentro e um si fora, um si de fora-dentro-fora, que vive uma dinâmica operativa relacional com um eu e um outro. E que raro repelem-se, repele o si o outro, repele o outro em si. Modos de consciência que dilatam-se e ampliam-se a partir de relações entre o eu e o mundo da vida, que também ela mesma é estranha, estrangeira, que altera esse eu. E nessa relação tumultuosa entre esse eu e esse outro (mundos dentro-fora), é que ele, o mesmo-outro, que não é mais o mesmo, mas um si e um outro que encontra seu lugar no mundo, sua casa. Coisa linda como Lévinas nos fala:

“ Habitar é a própria maneira de se manter; não como a famosa serpente que se agarra mordendo a sua cauda, mas como o corpo que, na terra, exterior a ele, se aguenta e *pode*. O “em sua casa” não é um continente, mas um lugar onde *eu posso*, onde, dependente de uma realidade outra, sou, apesar dessa dependência, ou graças a ela, *livre*. Basta andar, *fazer* para apoderar-se, seja do que for, para apanhar. [...] é preciso tomar a sério o reviramento da alteridade do mundo na identificação de si” (Lévinas, 2008, p.24).

O outro é um “outrem”, como se refere Lévinas. Quando falamos “nós” é preciso termos lucidez capaz de nos lembrarmos que ao falarmos “nós” não estamos falando de uma

massa homogênea. Dizer “nós” implica saber que essa referência de coletivo não esfumaça as individualidades e diferenças, como nos poderes totalitários que encontramos um desejo de poder que transfigura, acaba ou entorpece quaisquer tentativas de salvamento das diferenças.

“ O absolutamente outro é Outrem; não faz número comigo. A colectividade em que eu digo “tu” ou “nós” não é um plural de “eu”. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. Nem a posse, nem a unidade de número, nem a unidade do conceito me ligam a outrem. Ausência de pátria comum que faz do Outro – o estrangeiro; o estrangeiro que perturba o “em sua casa”. Mas o estrangeiro quer dizer também o “livre”.(Lévinas, 2008, p.25)

Com ele *não posso poder*, expressa o autor logo a seguir, porque ele não está em mim, não tenho domínio sobre ele, ele encontra-se em outro lugar. E eu estou em outro lugar também para ele. Somos estrangeiros um para o outro. “Somos o Mesmo e o Outro. A conjunção *e* não indica aqui nem adição, nem poder de um termo sobre o outro. Esforçar-nos por mostrar que a relação do Mesmo e do Outro – ao qual parecemos impor condições tão extraordinárias - é a linguagem”, expressa o autor (2008, p.26).

Eu e o outro não formamos uma totalidade, pela impermanência, pela provisoriedade em que o outro pode estar em mim, vir pra mim, sair de mim, e eu dele, estando, indo e vindo, donde nascem as reflexões, o pensamento, o movimento da mudança do pensamento. “ É para que a alteridade se produza no ser que é necessário “um pensamento” e que é preciso um “Eu”, coloca Emmanuel Lévinas. Continua ele: “a irreversibilidade da relação só pode produzir-se se a relação se completar por um dos termos da relação, como o próprio movimento da transcendência, como o percurso dessa distância e não como um registro ou a invenção psicológica desse movimento”(2008, p.26). É o pensamento que produz a transcendência. O pensamento está em mim. “A Alteridade só é possível a partir de mim”, completa o autor. No encontro face a face: o pensamento de si consigo, com o mesmo, com o pensamento de si com o outro – na dor do face a face, mas na potência do face a face, que é o espaço do possível.

Esse encontro com a possibilidade, a partir do reconhecimento da legitimidade do outro, no enfrentamento face a face com essas forças dinâmicas do eu, do mesmo, do si, do outro, abrem os espaços da convivência respeitosa com a diferença do outro, e com a minha, que tanto defendo e enalteço. É o movimento da transcendência.

Os gestos de verdade e os encontros face a face nas Rodas de Conversações

Esse sistema-referência em que vivemos, essa escola paradigmática em que trabalhamos, essas concepções que nos acompanham, esse modos de viver e conviver que produzimos para viver, todos nos habitam, habitam esse eu, esse si, e vivem em conformidade - “esse mesmo”, ou em conflito - “esse outro”, e nos conformamos e nutrimos essas maneiras de pensar, de ver, de sentir ou nos inconformamos porque nos sentimos nos apequenando em nossos egoísmos e negatividades; ou aceitamos o dado e convivemos durante uma existência inteira com ele sem nos afetarmos ou vivemos em estado de susto permanente, de estranhamento, de surpresa com o “mesmo” de nós, o “mesmo do si”.

São necessários muitos e muitos enfrentamentos face a face com nossos rostos, com nossas intimidades, com nossos demônios, para que desejemos viver com o outro, no risco das diferenças e da verdade. É preciso muitos gestos de verdade, precedidos de muita coragem, para nos abriremos diante do estranho, do desconhecido, do estrangeiro. Transitamos pelo sistema fechado do egoísmo e da negatividade. Preferimos conviver com as certezas do “eu encerrado em si” do que o eu em relação com “o outro legítimo outro”. Alimentamos traços egoísticos, nutrindo nosso ego de vontades, desejos e paixões, instalando-nos em “nossas casas”, e negando o encontro, negando o outro absolutamente outro. A resistência “resiste”. Ela está ainda habitando “o mesmo”. Nega a verdade. Nega a transparência. Nega a incerteza. Nega a diferença. Diz Lévinas:

“A metafísica não coincide com a negatividade” [...] a negatividade é incapaz de transcendência. Quando transcendemos, não nos diluímos. Mantemos as diferenças na relação, colocando ainda o autor que “ a transcendência designa uma relação com uma realidade infinitamente distante da minha, sem que essa distância destrua por isso essa relação e sem que essa relação destrua essa distância, como aconteceria para as relações dentro do “mesmo”(2008, p.28).

Essas relações, nas rodas de conversações, foram intensas e aos poucos, foram organizando-se por novos modos de conviver no falar e no escutar. A ideia do outro, o pensamento do outro, olhar sobre o outro realizados como a negação do outro esteve muito presente em nossas conversações. Um dos professores trouxe a fala seguinte, como um gesto de verdade, o qual surpreendeu o grupo, e muitos outros, então criaram coragem para se manifestarem. Colocou o professor:

Professor 1:

Usei o termo “confiança” na falta de outro...Ainda falta confiança...mas só se enxerga o lado ruim do outro...as coisas negativas...mas somos pessoas, e pelo menos, cada um de nós tem uma qualidade..., no mínimo, uma qualidade...por que é mais difícil eu enxergar uma qualidade num colega? (vira-se e faz menção à colega sentada ao seu lado)...precisamos de autonomia, mas precisamos de motivação, de valorização do que somos, e precisamos pensar de maneira mais profunda em quem é este outro que me acompanha...

A fala desse professor abriu as comportas, para um manancial de águas represadas correrem livres. Por alguns minutos, o grupo esqueceu-se das combinações de uma escuta atenta, e levantou várias questões, em falas quase sobrepostas. Foi um momento ímpar, em que “aflitos”, perguntavam, perguntando-se. As questões abaixo colocadas foram as que consegui anotar, narrativas do grupo trazidas mais para o final desse encontro, que objetivou refletir sobre as eras psíquicas da existência humana, nas quais cada um se via e estava, repensando a existência do ser, as dimensões desse ser, o eu, o outro e tantos outros, o mesmo e o outro, a partir dos estudos entrelaçados das matrizes biológico-culturais que habitamos, das reflexões sobre as diferenças, de estudos sobre a alteridade, preparando-nos para um próximo encontro, em que nossa Roda de Conversações viria acontecer, então, pelas bordas da Educação como Cultura. Seguem algumas questões que eu trouxe para pensar com o grupo:

“Se a negatividade não é a transcendência, e desejamos tanto, pelo menos teoricamente, viver a transcendência, qual é o porquê ou quais são os porquês de nutirmos a negação?”

“Por que dificultamo-nos nos atos de escuta, nos discursos, nos gestos?”

“Por que o outro não é só estrangeiro, mas é inimigo também?”

“O que nos amedronta tanto? Sairmos de nós? Desapegarmos das velhas e conhecidas certezas?”

“Que cultura é essa que nos deseja todos iguais?”

“Que cultura é essa que nega nossas potências, que não as enxerga, que as imobiliza?”

“Que cultura é essa que nos apequena?”

“Que cultura é essa que desconstitui o outro, qualquer outro?”

O 3º encontro: A Educação como Cultura e a Educação como Cultura de Autonomia Co-inspirações em dois fios: Brandão e Paulo Freire

“Cultura é o contexto”.

Geertz

“A menina que lê”

“Certamente a menina lê. A corda frouxa entre a mão direita e o pescoço do boi – ou será um búfalo? - sugere que não há esforço e, menos ainda, perigo, embora o animal seja imenso e ela pequena. A quietude e o olhar do bicho não deixa dúvidas: apesar do longo chifre, ele é manso e mais do que apenas domesticado, doméstico. Não fosse assim, quem o entregaria aos cuidados de uma menina pequena e descalça, que lê enquanto trabalha e caminha? Pois, pelo menos enquanto atravessam a trilha ao longo do canal, parece nem ser necessário prestar atenção ao caminho e ao trabalho e, por isso, é possível ler. O olhar dela e como conhece de cor a trilha e a mansidão do bicho pode concentrar a atenção em ler e, assim, aprender o que não sabe. Criança e camponesa possivelmente pobre, estaria a menina apenas vendo ass figuras de uma revista em quadrinhos que também lá no Vietnã, em 1977, fazia as delícias das crianças de um país devastado por guerras de libertação? Parece que não. O verso quase branco das folhas sugere um caderno ou, quem sabe? uma cartilha. A menina lê. [...] a menina parece, atenta, estudar, e faz do trabalho o intervalo do ensino. A tarde é calma, a guerra acabou – até quando? - e crianças e bois podem conviver em paz”(BRANDÃO, 2002, p.11).



Imagem 15 - “A menina que lê” - cartão postal enviado de Paris por um amigo antropólogo de Carlos Rodrigues Brandão, cuja fotografia acabou sendo a capa da 1ª edição do seu livro A Educação como Cultura, Ed. Brasiliense, 1985

Quis trazer esse préambulo inspirador para esse entrelace capitular, que é a narrativa de Brandão sobre a menina que lê; um fragmento da sua contemplação escrita sobre a fotografia de uma menina que lê, em pleno contexto cultural que vive e trabalha. Quis trazê-los, o olhar do antropólogo e a menina que lê, porque ambos dialogam com o coração do nosso trabalho: a proposta de uma Pedagogia para a Potência Humana, que deseja falar da Educação como um modo, um meio, uma maneira de transformar culturas. Que também deseja fortalecer a compreensão de que a Educação é, por sua vez, uma produção cultural em si, que pode, por ela, transformar pensamentos, o que muda, entre tantos outros elementos, as culturas que produzimos como modos de viver.

Nos dois primeiros encontros com os professores, dessa pesquisa participante-colaborativa, realizamos Rodas de Conversações sobre a Potência Humana e sobre as matrizes culturais, nas quais estamos mergulhados e estão habitando esses sujeitos potentes, existindo, vivendo, trabalhando, estudando, produzindo modos de ver, de viver, de conviver. E ao desenvolvermos a segunda Roda, a qual foi muito significativa para construir o corpo da Pesquisa, as questões e problematizações existiram em torno das culturas que produzimos para viver. Essa movimentação definiu o estudo da 3ª Conversação, que viria, então, a ser esta, de que estamos aqui, já tratando.

Essa Conversação, em síntese, representou o esforço intelectual coletivo de compreendermos que as culturas são produzidas por nós mesmos, porque a história do viver não se dá determinista, e sim construtora, desconstrutora e reconstrutora, pensada e realizada por sujeitos sociais que constituem a própria ação dos viveres. Repensarmos a concepção fatalista de como o mundo é e se faz, repensarmos os determinismos que acompanham-nos em nossos ditos e feitos e repensarmos como é que até as dores culturais são geradas por nós, foi, de fato, um enorme esforço, pois doeu termos que, em plenas Conversações, essas mesmas que estão gerando novas maneiras de comunicação na escola entre o coletivo de professores, conversarmos, de maneira dialógica e tranquila, um tema tão complexo, que perpassa pelo olhar sobre nossas condições, até então, de gerarmos o mundo que está aí, cheio de contradições, desigualdades e dores – nós autores e produtores desse mundo.

Após análise de conjuntura dessas realidades mais amplas, por meio de imagens de Sebastião Salgado, percebendo o mundo enquanto uma produção gigantesca que há alguns milhares de anos temos produzido, reduzimos nossos olhares, e chegamos na Escola do século XXI, a qual está aí, presente, quase intacta, muito semelhante ao seu projeto de criação entre o século XXVIII e o século XIX; chegamos até nós, também como educadores

colaboradores para a sua manutenção e conservação.

Esse encontro foi extremamente misterioso: causou uma inquietude silenciosa no grupo, mas meu olhar foi de acompanhamento reflexivo o tempo inteiro do encontro. As questões levadas foram fortes e instigaram uma viagem em suas maneiras de olhares suas próprias culturas e suas produções culturais. Confesso que foi um tema de estudos que me tocou profundamente. Vim para casa, pensando a cultura que habito e minha colaboração na manutenção ou na transformação dela. Portanto, os compreendi. Nossos temas foram entrelaçando-se, de maneira que fomos produzindo sentidos e produzindo interligações entre os nossos viveres.

Elaborei alguns pontos de reflexão, para nosso encontro fluir, que são os que desejo aqui, também, propor como reflexão. Nutri-me das reflexões de Carlos Rodrigues Brandão, na obra *A Educação como Cultura* (2002) para organizar o roteiro dessa Conversação, que foi mediada por fotografias de Sebastião Salgado as imagens foram passando de mão em mão, enquanto iniciávamos o aquecimento da Conversação, problematizando algumas questões:

- O que é cultura?
- É possível pensar a Educação como Cultura?
- Como pensamos o saber? E como pensamos o poder? E por que estamos querendo pensar ambos, de modo entrelaçado?
- Existem fronteiras entre as culturas do aprender e as culturas do ensinar? Existem fronteiras entre ensinar e aprender?
- Como percebemos nossos diálogos inter-culturais? Como poderemos nos encontrar com as crianças, a partir desse olhar sobre as culturas?
- É possível *criar* uma Pedagogia *criadora*?
- É possível criar uma Pedagogia para a Potência da Criança?

O que é Cultura?

Carlos Rodrigues Brandão inicia sua reflexão sobre Cultura com um texto belamente explicativo. Diz ele:

“ Meu corpo é a natureza de que sou parte, transformada num ser de uma pessoa: eu. Refletida nas águas calmas e límpidas de um pequeno lago, a natureza devolve a ela a sua imagem. Ela se vê através de meu corpo e cabe a nós – ela e eu, sabermos distinguir o que faz inteiramente parte de alguma dimensão de seu domínio de existência no planeta Terra e no Universo, e o que já é, também, parte e partilha de uma dimensão da vida. Pois quando os meus olhos me veem refletido nas águas claras do lago, é ainda o mundo natural quem se revela a si mesmo através de um dos

seus seres. Mas nem tanto, porque, ser humano, não consigo como os outros animais com quem comparto o mistério de “estar vivo” aqui e agora, ver sem perceber, e perceber sem pensar. E a ideia que de mim me faço ao me ver refletido já pertence a um outro domínio do Mundo que comparto com a pequenina ave que, porventura, vem ao mesmo lago, como eu. Como eu? Entrevistos por um instante pelos nossos olhos, nossos corpos pertencem ao plano natural dos sinais. São o que são, como a água e o fogo, ou são o que de si mesmos dão a ver a quem os vê, como vê. Mas o que eu penso do que vejo salta do sinal ao signo e dele ao símbolo. E exige de mim o que dispensa na ave, requer palavras, códigos complexos de sentidos e significados, uma linguagem articulada por meio da qual em mim e para os meus outros a sensação e o sentimento aspiram ganhar sentido. Eu me vejo como um ser da natureza, mas me penso como um ser da cultura. Como um alguém que pertence também ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver.”(BRANDÃO, 2002, p. 15-16)

Para o autor, ver e perceber, perceber e pensar são condições humanas, linguagens que construímos com os nossos outros e que a elas atribuímos sentidos. Compõem nossa condição biológico-cultural, de ser da natureza e de ser da cultura.

Aprendemos a pensar, podemos refletir, e nossas memórias são lembranças multidimensionais de tudo o que vivemos em nossos viveres. Carregamos nossas experiências de vida por meio delas. Carregamos nossas incompletudes, nossas ancestralidades, nossos sentimentos, nossas emoções. Nossa condição de pensar amplia nossos olhares sobre o mundo e permite-nos reorganizar nossos viveres. Desde que somos seres humanos, organizamos nossos viveres e produzimos modos de perceber, de nos emocionar, de reagir, de sentir, de olhar, de perceber, o que nos move a construir modos de viver e de existir no mundo. O resultado dessas invenções de viver chama-se Cultura.

Brandão coloca a Cultura como produção interna e externa de nós: “[...]existe tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, quanto dentro de nós, seres obrigados a aprender, desde crianças e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a falar as suas várias linguagens” (2002, p. 16-17). E continua:

“ [...] nós nos sentimos sentindo[...] nós nos pensamos sabendo [...]nos sabemos pensando. E sabemos que sentimos e nos sentimos tomados desta ou daquela emoção porque aprendemos a nos saber sabendo. Passamos da consciência reflexa que compartilhamos com o colibri e o chimpanzé à consciência reflexiva, que acrescenta um “me” e um “mim” a um “eu”, e que é em nós o sinal e o símbolo do habitante de um mundo onde a própria natureza é vista e é compreendida como e através de símbolos e de significados. O que é uma árvore para você? O que é uma ave?” (BRANDÃO, 2008, p.19)

Mais do que sujeitos sociais e sujeitos morais, somos seres da vida. As linguagens com que nos inscrevemos no mundo, com que nos escrevemos uns aos outros, com que sentimos e conhecemos, desvelamos e produzimos, trabalhamos e inventamos, amamos e

odiamos, falamos e languageamos representam as culturas que inventamos e que nos definem como seres culturais que somos. As aprendizagens a que nos disponibilizamos a aprender, as ensinagens a que nos disponibilizamos ensinar, aos horizontes que almejamos chegar, às utopias, aos inéditos-viáveis, às potências, à autonomia, ao ser bioantropoético com quem nos deparamos em nós mesmos, são movimentos culturais gerados pela nossa ação no mundo, como sujeitos históricos que somos – produzimos nossas próprias histórias e pensamos as construções e as desconstruções da vida e na vida.

Aprendemos e desaprendemos, apegamo-nos e desapegamo-nos, produzimos rituais de passagens, velamos os nossos mortos, celebramos os nascimentos, dobramos os joelhos diante de nossos deuses, sobrevivemos ao caos, compartilhamos nossos alimentos, problematizamos a nossa existência, indagamos de onde viemos e para onde iremos, criamos nossas musicalidades, bebemos nossos vinhos e festejamos nossos nascimentos, renascemos das cinzas, sobrevivemos com água e pão, precisamos do outro para nos acolher, para nos aquecer, e o eu, neste modo de viver, não sustenta-se sem o outro, inventamos códigos, signos, linguagens, significados, conceitos, ciência, arte, política, religião, tecnologias e viagens a outros astros, mas morremos de falta de amor e declinamos diante da fome de sentidos. Nossas maneiras de organizar nossas existências são processos culturais que constituímos. E que damos o nome de Cultura. Por isso, percebemos e concebemos Cultura com sentimento, com sentido, com significado.

Nessas construções culturais, a interação é soberana. É no sair do “eu”, é no “sair de si” e ir ao encontro do outro que realizamos o conviver do qual somos tão dependentes. Aprendemos a realizar interações e integrações complexas. Trocas, partilhas, reciprocidades são movimentos e articulações absolutamente necessárias a todo ser humano. Suavemente, Brandão sustenta: “ a Cultura é o que fazemos dela, nela e, em e entre nós, através dela. Nós somos aquilo que nos fizemos e nos fazemos ser” (2002, p. 22).

Nossas inteligências múltiplas, nossas consciências reflexivas e o que fazemos com elas, tornam-se Cultura. E ao evoluirmos dos reflexos às reflexões, das teorias e conhecimentos às práxis e consciência, fazemos as culturas se desenvolverem.

Assim, para Brandão,

“ Antes de mais nada viver uma Cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores, o desenho do borado e o tecelão. Viver uma Cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social.”(2002, p. 24)

o que confere multidimensionalidades de ser, saber, fazer e viver, multifacetadas de modos de viver, interações múltiplas que criamos para conviver. O que confere viver num mundo de diferenças, das diferenças, do legítimo outro, absolutamente outro de direito, como refletíamos anteriormente.

“É possível pensar a Educação como Cultura?”

Essa foi a pergunta escrita no chão com giz colorido, no meio da Roda de Conversações. Escrevi essa pergunta no chão, como gesto simbólico de aliarmos a cultura como aquilo que produzimos, de trazer a Educação como cultura para o centro da roda, para o chão da vida.

Pensar a Educação como um processo que gera maneiras de pensar, entender e compreender o mundo e ainda, de interagir nele com o fim de transformá-lo é pensar a Educação como Cultura, e é nos pensarmos como produtores culturais desse movimento. Assim, refletindo dessa maneira, nossa responsabilidade diante de um grupo de crianças e jovens toma uma outra dimensão e uma outra direção. Para Brandão, a Educação é uma Cultura que forma pessoas:

“ Tal como a religião, a ciência e a arte e tudo o mais, a Educação é, também uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção, de reinterações de palavras, valores, ideias e imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga” (BRANDÃO, 2002, p. 25).

Somos seres aprendentes. Desde que nascemos iniciamos um processo de desenvolvimento e de evolução. Vivendo no caldo cultural que nascemos, vamos aprendendo a nos movimentar, a nos alimentar, a caminhar, a falar, a brincar, a criar, a nos defender, a produzir, assim como a humanidade caminhou antes de nós, até chegarmos aqui. Só que dependendo de nossa Cultura, e vivendo o tempo presente, o espaço alterado e as condições contemporâneas que construímos, conseguimos desdobrar outras invenções e criações passadas, outras culturas que se fizeram antes de nós, e assim, vamos modificando, nós mesmos, o caldo cultural que nascemos. Nessa caminhada, a Educação representa um dos espaços de re-criação dessa Cultura, toda vez que ela, enquanto processo que socializa, integra pessoas, coloca-as em interação, articula pessoas, experiências de vida, saberes e

conhecimentos. Toda vez que ela afirma a condição biológica-existencial da pessoa humana: aprender, desvelar, descobrir, inventar, criar, problematizar, perguntar, desejar, - pensar - ela existe como espaço de produção de novas culturas, e então, ela manifesta-se como processo emancipatório cultural, em que os sujeitos, nele envolvidos, a partir das dinâmicas relacionais de pensamento, reflexão, novas aprendizagens e desvelamentos de não-saberes, buscas contínuas de novas maneiras de perceber, sentir, reflexionar e pensar o mundo, orientam-se com autonomia e liberdade criativa no mundo em que vivem, alterando outras culturas circundantes. Lembro que o contrário é verdadeiro: se um processo de Educação desqualifica a interação humana por construções de dinâmicas relacionais competitivas ou indiferentes, passivas e alienadas, que minimizam a complexidade do encontro humano, empobrecendo as convivências, negando a aprendizagem emancipatória, velando as verdades do mundo, assujeitando as pessoas em processos de aprendizagens pela reprodução, produzindo indiferenças ao mistério da vida, às políticas do existir, soterrando os desejos e as possibilidades de escolhas – esta é, sem sombra de dúvidas – uma Educação para a alienação, para a morte do sujeito criativo, para a soterração de sua autonomia, para anegação da sua Potência, logo, para a não-participação da transformação do mundo em que vive, da sua realidade, da Cultura em que vive. Mas é claro, é e se mantém como um processo cultural, esse processo educativo, essa Educação. E é a esta que nos rebelamos, que lutamos contra o seu império construído há séculos e que, de maneira ou de outra, foi conservada. E está entre nós, dificultando, sim, a evolução da espécie, a evolução de nossa potência homini e humani.

Somos seres que, ao mesmo tempo que sofremos um processo de hominização, sofremos um processo de humanização. Vamos caminhando como espécie, neste planeta, avançando em nossa natureza como seres vivos pensantes, hominimizando-nos. Mas humanizando-nos. Porque são processos entrelaçados e interdependentes. Mas não fazemos esse movimento trabalhoso e complexo sozinhos. Somos seres da Potência. Mas não existimos na solidão da nossa Potência. Não existe Potência sem o Outro. Potencializo-me diante da existência do Outro. Nesse caso, a Educação é o Outro, que movimenta minha Potência para a reflexividade e para a alteração da consciência.

A Educação, quando processo que promove a interculturalidade, promove a transcendência. Encontra-se com a metafísica. Produz a Autonomia e nutre a fome pela busca da liberdade e da emancipação humana.

Pois então, a Educação como Cultura é potente e poderosa. Promove a solidariedade e o egoísmo. Promove a Reflexão profunda ou o raso pensar alienado. Promove a criação ou a reprodução. Promove a crítica ou o olhar superficial sobre o mundo. Promove a

indagação ou o conformismo. Promove a leitura crítica do mundo ou o analfabetismo funcional sobre o mundo. Produz o analfabeto político ou o sujeito inquieto produtor de novos mundos. Nega as liberdades ou produz as liberdades. Produz sentidos ou não-sentidos. Colabora na produção de uma vida curiosa e rica de possibilidades ou colabora na produção de uma vida insignificante e empobrecida pela negação das possibilidades.

Essa Roda esteve inquieta. Pouco falaram os professores, mas existia uma reflexão preocupada com as colocações que fiz.

Como temos refletido sobre as culturas que construímos?

Os professores, em reflexão, sobre as suas produções culturais

Essas reflexões, dessa mesma maneira como as coloco aqui, foram colocadas nas Conversações da 3ª Roda, o que gerou muita introspecção. Senti que os professores estavam acompanhando-me nas reflexões e produzindo as suas, para dentro de si mesmos, com profundidade e preocupação. Senti que essas reflexões tocaram a maioria, o que produziu um silêncio coletivo surpreendente. Ao trazer a Educação como Cultura, pelo olhar de Carlos Rodrigues Brandão, contextualizado pela minha experiência como professora de sala de aula, percebi, com gestos, acenos de cabeça, palavras ou expressões complementares, colocações curtas mas assertivas que cada um foi medindo, repensando, comparando, reflexionando, lembrando e relacionando suas pedagogias, suas experiências educativas, como estudantes que foram, como professores que são.

Ximena Yáñez colabora nos estudos dessas Conversações ao expressar que as Conversações também são feitas de movimentos de silêncio, de saber escutar e de saber olhar. A Existência que produzimos junto não é um mero suceder de fatos. Coloca a autora:

“É um suceder de correlações históricas de processos que, em seu ocorrer, são disjuntos e que se conectam no ocorrer do devir da arquitetura do viver que se vai construindo no fluir do viver mesmo como algo novo, que visto como o presente de uma história dá sentido ao presente[...]” (YÁÑEZ, 2009, p.220).

Assim, a multidimensionalidade das Redes de Conversações realiza-se, quando essas Conversações recuperam os viveres dos sujeitos com suas matrizes biológico-culturais na dinâmica das emoções, dos linguajeres e dos emocionares. O olhar sobre a trama de relações produz instantes históricos reflexivos potentes para gerar novos pensamentos e novas

realidades. Não se produz tamanho desafio apenas com relatos de vidas, mas “surge num ato poético reflexivo como uma abstração que o observador faz das coerências históricas de processos disjuntos que constituem a deriva epigênica do viver humano”, complementa a autora (2009, p.220).

Produções poiéticas, resultantes de um processo autopoiético, complexo e autônomo, surgem em dinâmicas relacionais de encontros humanos, em que muitos sucederes fazem-se como possibilidades concretas, a partir das muitas reflexões que originam-se pelas Conversações, pelas reflexões individuais e coletivas, pelos enfrentamentos da dor cultural, o que gera necessidade de Conversações de liberação dessa dor, quando começa a perceber que existe uma trama na fluência das emoções dos sujeitos, e que essas orientam todo os seus pensares, os seus sentires, os seus fazeres em cada instante que vive, do presente que encontra-se. E assim vai tomando consciência que as emoções do passado são emoções do presente que mantiveram-se, “conservaram-se”, como coloca a autora da Matriztica:

“[...] E também pode tomar consciência de que o emocionar do passado é o emocionar do agora que se conservou como configuração de sentires relacionais íntimos do emocionar no viver, não importa o quanto sejam distinguidos os acontecimentos do agora em relação aos relatos do passado. As dores do passado ao serem conservadas depois de acontecer pela primeira vez como configuração de sentires relacionais íntimos no contínuo presente cambiante do viver são dores do agora, são dores do contínuo presente que se vive, não lembranças do que se viveu.” (YÁÑEZ, 2009, p.221)

Olhar para essas gerações de realidades que criamos, para essa cultura que nós produzimos passa pelos nossos sentidos, sensações, afetos, saberes, pelos nossos domínios pessoais de interações. E é preciso oportunidade, abertura de espaço, sentimento de urgência, consciência ampliando-se em conflito para que enfrentemos essas realidades. Sobretudo, é necessário compreender o sentido do que vivemos, o sentido vivido do que fazemos, do que falamos, do que sabemos, porque sentimos profundamente tudo o que compreendemos melhor. Precisamos sentir o que sabemos e precisamos sentir o que devemos compreender. E interpretaremos com mais lucidez a realidade se estivermos sentindo a realidade de maneira que compreendamos melhor essa realidade.

Sim, é possível pensar a Educação como Cultura!

“Se tudo o que inventamos é Cultura, então é possível desinventar culturas que inventamos para reinventar culturas que, no presente, no agora, nos faltam e nos são imprescindíveis”,
(Professora orientadora educacional da Escola).

Joguei para o grupo essa fala marcadamente desafiadora, perguntando o que encontravam de coerência na colocação da colega, o que suscitou vários apoios e resultou em falas que desvelaram os desejos pelas mudanças nos processos que estavam acontecendo na Escola, em relação à organização e produção pedagógica. E os achados, valiosamente bem aproveitados no decorrer da pesquisa Colaborativa fizeram-se, parcialmente, como estão transcritos abaixo:

Professora 2, dessa roda⁵

“Estamos em um lugar repleto de possibilidades, riquezas e contradições. Uma realidade nada fácil de conviver e, ao mesmo tempo, rica em aprendizagens, terreno fértil de possibilidades e conflitos. Percebo o medo como companheiro de muitos, medo de não saber, de não dar as respostas certas, medo de errar. Do outro lado, a vontade de fazer diferente. Enfim, o conflito entre o ideal e o real. Mas estamos desejando transformar nossa Escola!

Professora 3:

“Com bastante luta pelo ensino, acredito que aparentemente estamos inteiros e podemos fazer mudanças, mas em nosso interior estamos cansados de batalhar por algo que não está surtindo efeito, que é a indisciplina dos alunos”.

Professora 4:

“Nós sentimos que estamos fazendo mudanças, e as mudanças não são apenas para a escola e na escola. Nós também estamos mudando. E queremos continuar mudando nosso jeito de ensinar, de aprender, de trabalhar com as crianças. Isso é mudança da cultura”.

Nos entrelaces dos movimentos que fizemos, introduzi alguns estudos sobre Currículo, pelo olhar de Tomaz Tadeu da Silva, referenciando-me pelas obras suas “O Currículo como fetiche” e “Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo”, estudos que muito foram contribuindo para a compreensão maior, do ponto de vista pedagógico, para estabelecer relações entre Cultura e Currículo. Nesse encontro, reunimo-nos em quatro grupos, para conversarmos e organizarmos o pensamento sobre alguns recortes que nos seriam muito válidos para o momento em que nos encontrávamos.

Distribuí, em folhas, fragmento do capítulo “O Currículo como prática de significação”, da obra “O Currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular”(SILVA, 2003), para leitura, em que pensaríamos sobre quatro questões que o próprio autor levantava no corpo do seu escrito.

Resultados dessa Conversação em Grupos:

As questões a serem problematizadas e organizadas, em pensamentos, estavam dentro do próprio texto de Tomaz Tadeu:

1. Qual é nossa aposta, qual é nosso lado, nesse jogo?
2. O que vamos produzir no currículo entendido como prática cultural?
3. Vamos fazer do currículo em campo fechado, impermeável à produção de significados e de identidades alternativas?
4. Ou vamos fazer do currículo o campo aberto que ele é, um campo de disseminação de sentido, um campo de polissemia, de produção de identidades voltadas para o questionamento e para a crítica?

Os grupos, após as problematizações, apresentaram ao grande coletivo, as maneiras como pensaram, o que trago aqui, sucintamente, com indicações de cores, na diferenciação dos coletivos.

Grupo Vermelho:

“Qual é nossa aposta? É num processo organizado, que contemple essa nova metodologia, contando com a ampliação da estrutura física e humana. Queremos pensar um currículo que contemple a diversidade cultural e suas diferenças. Desejamos um currículo visto e pensado como um campo aberto e permeável às construções de novos paradigmas e significados. E que objetive disseminar os sentidos e as diversas produções de identidades”.

Grupo Alaranjado:

“Queremos estar do lado de um currículo aberto que valorize a autonomia e a capacidade crítica de cada criança. Queremos produzir um processo onde o sujeito pense e critique, ampliando seus horizontes culturais. A partir disso, se cria uma cultura de respeito, paz e tolerância, justamente pelas aberturas e produções desses conhecimentos que respeitam as

culturas. Vamos orientar a produção desses conhecimentos pela Interdisciplinaridade”.

Grupo Marrom:

“ Queremos ser facilitadores nos processos de aprendizagens. Pensamos em promover uma construção de valores e reconstrução dos mesmos, que forma perdidos ou deixados de lado, ou outros que são novos valores, e fazermos com que os estudantes apropriem-se das aprendizagens como um todo. Queremos trabalhar com um currículo que represente relações humanas solidárias, valorização da cultura do outro e empatia. Queremos superar nosso currículo fechado, pois é através das diferentes experiências, vivências, que construímos novos conhecimentos.”

Grupo Amarelo:

“Queremos estar do lado de um currículo que proporcione práticas diárias que visem a autonomia, o autoconhecimento, a libertação individual, através do conhecimento e da valorização das humanidades. Queremos produzir a sustentabilidade, o questionamento dos valores éticos e morais da sociedade contemporânea. Queremos ser orientadores no sentido de sistematizar e organizar esse currículo. Queremos produzir um currículo aberto, desde que a autoridade não se torne autoritária, desde que o professor não se posicione como membro de uma casta revestida de valores mais elevados”.

Demarcações importantes encontradas nas respostas dos grupos:

O grupo vermelho aposta em um processo que organize-se: deixa claro que “essa metodologia” seja parte do processo. Pergunto, a ele, “qual a metodologia”, o que três integrantes respondem: “as Conversações, a Pedagogia Poiética, esse jeito que a gente vem pensando de mudar a Escola”...

Novos paradigmas, nova metodologia, ampliação da estrutura física e a ampliação dos recursos humanos, permeados pelo respeito à diversidade cultural, pelo reconhecimento legítimo de suas diferenças, que possa construir sentidos e considerar as produções identitárias múltiplas é o feixe que o grupo tem de perspectivas, em um *currículo como um campo aberto e permeável*.

O Grupo vermelho está incorporando, em seu imaginário coletivo produtivo que o que estamos realizando, em termos de discussões paradigmáticas possa fazer parte do processo, em forma de novos movimentos pedagógicos metodológicos, o que evidencia uma posição

política diferente que está sendo tomada e escolhida, no percorrer do próprio processo de formação.

Em relação às estruturas materiais, chama a atenção para a ampliação dos espaços físicos, o que gera uma conversação no coletivo, em que muitos posicionaram, colocando, talvez, a necessidade de reordenação/reorganização dos espaços, pois a escola é ampla. Outros, do coletivo maior, lembraram da amplitude do terreno, que poderia ser melhor aproveitado. Colada a essa preocupação, a ampliação dos recursos humanos foi fruto de uma discussão mais prolongada, em que trouxeram as questões relativas à Docência Compartilhada, na qual necessitam de mais companheiros de trabalho, aos tutoriais/orientadores, à própria equipe, que poderia ser ampliada, aos funcionários da alimentação e manutenção, para dar conta das enormes demandas da escola.

O grupo traz o recorte do “respeito à diversidade cultural e identidades múltiplas”, o que leva-me às considerações que Tomaz Tadeu faz nessa mesma obra, sobre identidades sociais, evidenciando que as mesmas são efeitos das práticas culturais. Fortemente defende ele que “as identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social”(SILVA, 2003, p.25). As identidades não são “naturais”, produções da natureza. Elas são constituídas nas lutas entre produções de sentidos e de significações, os quais são “*contestados, negociados, transformados*”, para o autor.

Identidade e Cultura são produzidos, incessantemente, pelos atravessamentos históricos, sociais, econômicos, culturais, morais, éticos, espirituais, físicos, estéticos, que o sujeito vive na provisoriedade das ocorrências de seus viveres, e sempre estará em processo de construção, inacabadamente existindo. Para além, os atravessamentos não se dão apenas com o sujeito, em estado de solidão. Há um outro. As identidades e diversidades referem-se, sempre, também a um *outro*. Como coloca Tomaz Tadeu, “identidade e alteridade são processos inseparáveis” (2003, p.26) e que mais adiante brinda-nos com uma “tese”, que todos acolhemos e acreditamos: “[...]o currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. O currículo está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”(2003, p.27). Encontrei recursividade e alinhamento político no que o grupo vermelho trouxe como expressão de identidade e diversidade com esta posição de Tomaz Tadeu.

O grupo alaranjado pautou sua discussão sobre currículo preocupado com a formação crítica e pensante dos estudantes, com a ampliação dos seus horizontes, evidenciando a

necessidade da criação de uma cultura de respeito, paz e tolerância. Acredita que podemos orientar a ampliação dos conhecimentos pela Interdisciplinaridade.

Esse grupo demarca uma preocupação com a produção cultural de respeito, paz, tolerância, o que recupera, em muito, o que o grupo anterior discute sobre identidade e diversidade, e que o autor, Tomaz Tadeu, articula teoricamente. Lembrei que na obra Documentos de Identidade, desse mesmo autor, há uma entrada em Henry Giroux, que trabalha com o currículo como política cultural, indo buscá-la. Tomaz Tadeu escreve que, na análise de Giroux, “as perspectivas dominantes, ao se encontrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento”(2004, p.51). Assim, apagam-se os traços sociais, históricos, culturais, as diversidades, as identidades, as emoções, as relações humanas, reproduzindo as teorias tradicionais educacionais, “reproduzindo-se as desigualdades e injustiças sociais”, recorta-se em Tomaz Tadeu, ainda no mesmo texto (p.52). Essa reprodução mecanicista contrapõe-se à cultura das identidades, das diferenças, *da pluralidade, do respeito, paz e tolerância*, como bem coloca o grupo alaranjado.

Esse grupo evoca a aspiração de um currículo marcado pela cultura da solidariedade, e evoca a inspiração em um “currículo do encontro”, em que os próprios conhecimentos possam ser concebidos, produzidos e compartilhados pela Interdisciplinaridade.

O grupo marrom alinha-se ao alaranjado, quando defende a necessidade de construirmos um currículo baseado em valores éticos, e amplia sua expectativa construtora pela compreensão de que, em um currículo assim, os professores podem organizar-se como facilitadores dos processos de aprendizagens. Esse grupo enfatiza, em suas expressões, que para um currículo aberto, “o professor não é o sujeito que domina tudo: os conhecimentos, os saberes, os fazeres, as falas, a disciplina, a avaliação”, mas um mediador e facilitador, o que ampara-se, segundo o grupo, “na Autonomia”, o que também surge como ponto forte da discussão do grupo amarelo, quando demarca “autoconhecimento, libertação individual” como práticas diárias que visem a autonomia, a sustentabilidade e o posicionamento crítico diante do mundo.

O pensamento conclusivo sobre o currículo desejado para a escola em que produzem

Para esses professores, o currículo escolar que estão envolvendo-se para construir, e

que já estão mesmo construindo passa pela autonomia, capacidade crítica, ampliação dos horizontes culturais, espaços físicos e recursos humanos, novas metodologias, processos que promovam a interdisciplinaridade, o respeito às diversidades e identidades, produção de sentidos, professores como mediadores e facilitadores, problematização permanente sobre autoridade, poder, saber, reflexões sobre os valores que vivem, produção de conhecimentos significativos, relações humanizadoras, alteridade e sensibilidade, novas experiências, preocupação concreta com sustentabilidade, autoconhecimento e liberdade.

Os professores foram concluindo suas falas, trazendo sempre a palavra “mudança”, de maneira muito presente. Levantei-lhes, então, a pergunta-chave: *Para além do que a Escola vem tentando fazer, e do que desejamos, em processo que sabemos, será prolongado, que mudança emergencial precisamos e podemos promover?* O grupo atrapalhou-se diante da questão levantada, desorganizou-se nas maneiras de fazer as falas como vínhamos combinando, mas com muita disposição, logo retomaram as Conversações. Os professores foram se colocando; as falas um pouco sobrepostas, mas não as interrompi, frente à riqueza e à espontaneidade:

“Planejamento. Acho que não tem ninguém aqui que esteja se opondo às mudanças. Tem resistência e medo. Mas a gente não sabe como fazer, como planejar. Estamos desorganizados. Mas queremos aprender a fazer um planejamento que traga mais resultados.”

“Não somente planejamento da aula em si, mas não sabemos planejar pra mais tempo. Às vezes, fazemos isso por Projetos, às vezes improvisamos diante do que surge”.

“Não temos uma linha pedagógica, didática. Cada um faz o que quer, ensina o que considera importante. Nós utilizamos, com os pequenos, as Diretrizes da Alfabetização da mantenedora, mas sentimos que nos falta uma forma de planejar mais coletiva”.

“Até nas exigências de disciplina e organização com os alunos, cada um faz do jeito que considera melhor. Não temos uma unificação, uma diretriz que nos guie.”

“Todos estamos, de alguma maneira, em movimento, porque a Escola se propôs a mudar. Mas cada um para uma direção diferente”.

“Não sabemos o que ensinar, exatamente, em cada ano. Tomamos os livros didáticos, alguns planos... Às vezes, começamos muito bem, depois já não seguimos...improvisamos muito...até as atividades coletivas são improvisadas...sempre dá certo, mas é na última hora que começamos a correr...”

A gente começou com os roteiros...os roteiros nos serviram...já não nos servem mais...passaram a ficar automatizados, e na verdade, muito pro-forma...”

“Com os pequenos, dá mais certo o planejamento, mas também não temos alinhamento pedagógico. Nos reunimos e vamos planejando juntas o que vamos fazer. Mas sabemos que seria preciso uma linha de planejamento mais geral na Escola.”

“Fazemos combinações com as crianças, mas são lá, da sala de aula. Não são da Escola, no todo. No outro ano, as crianças são exigidas de maneira diferente...vai oscilando muito...precisariamos também de uma normatização mais real do que o Regimento Escolar...algo mais perto de nós”...

“A gente sabe que não seguramos os maiores porque nos falta apoio pedagógico, não temos organização didática...um dia é de um jeito, outro dia é de outro...”

“É...mas nós queremos mudar tudo isso. Acho que a Escola avançou muito...A Escola vem tentando fazer as mudanças...as gurias da Direção tem se esforçado muito pra isso acontecer...mas nos falta....muito na relação com os conhecimentos...o que vamos ensinar a eles, como, de maneira mais sólida, que encante eles...”

“Nós queremos mudar. Queremos aprender. Temos medo de errar. Muito medo. Mas também temos coragem. Nossa Escola tem caminhado, errando, acertando, mas está se movimentando, buscando, e o que precisamos é nos unir, trabalhar mais juntos”.

Essas foram as falas que definiram, então, um novo momento para a Pesquisa Colaborativa: passaríamos, eu, eles e a Direção, a elaborar os próximos movimentos pedagógicos, aqueles que mais o grupo reconhecia que necessitava.

A mudança da cultura escolar

Existia uma proposição de mudança de cultura, de parte da cultura escolar, que o grupo estava desejando. Algumas das estruturas não estava mais sendo possível de sustentar, pois as mudanças anteriores à minha entrada na Escola, promovidas pelo desejo da Equipe Diretiva da Escola, muito especialmente pelas professoras Diretora e Vice-Diretora, provocaram que isso acontecesse. Mudanças como os grupos aprendentes que substituiriam o modelo de turmas que conhecemos, a docência com professores e professores tutores em relação, os roteiros em vez de planos de aulas, os salões com grupos aprendentes grandes em vez de salas com turmas de trinta alunos, mudanças essas que foram alterando os tempos e as relações, as maneiras de trabalhar os conhecimentos, de olhar os grupos, de avaliá-los. Essas mudanças, muito inspiradas na Escola da Ponte, com estudos que os professores realizaram por dois dias intensos na Escola com o próprio José Pacheco, foram definidoras de toda a interrupção de um modelo conservador de Educação, embora não houvesse clareza do lugar onde iriam chegar, como a voz corrente no grupo, vinha sempre colocando.

A fala da Diretora da Escola em relação a esse momento

Essa movimentação de uma cultura tradicional - rígida das tradições jesuíticas, que nossa Escola brasileira reproduziu e que a Escola mantinha - para uma mudança de paradigma crítico-construtivista-progressista, proposta de maneira rápida e decidida, pela Direção, causou, ao mesmo tempo, muito medo e insegurança aos professores, pois os colocou num não-lugar, numa não-definição de escola e de Pedagogia. Havia uma luz de inspiração, que era a Escola da Ponte, mas o próprio coletivo sabia que precisaria gerar uma identidade sua, própria daquela comunidade, e não sabiam como fazer isso. O depoimento da Diretora da Escola historiza e clareia esse processo que refiro-me. Leiamos:

“ É importante pensar em 2012, quando convidei cada professor, cada professora, para dar um salto de paraquedas, em um novo jeito de aprender e de ensinar. Esse desejo intenso meu de novo jeito de aprender e de ensinar, passou pela militância política-sindical, pelos Seminários da Escola Cidadã, pela professoralidade em Educação de Jovens e Adultos, em Educação de Surdos, em anos de Alfabetização...Com o Rubem Alves, reconstruí minhas andanças em espaços de possibilidades...Uma palestra que assisti com José Pacheco me deu a certeza de que uma nova Escola poderíamos inventar. Em 2013, desafiei toda a Comunidade Escolar para viver esse sonho...mas foram 200 dias letivos, entre 2012 e 2013,

que mais parecia um pesadelo...enfrentar uma mantenedora que aceita mas, por toda a conjuntura que enfrenta, atualmente, não investe...a mantenedora aceita a proposta de mudanças em respeito à trajetória que percorri na Rede, também com a chegada de uma professora com experiência muito grande em Saúde de Comunidade, em Educação Especial, em Inclusões...junto com a vice-diretora, fomos a mais uma palestra com José Pacheco, e ela também sentiu-se envolvida com a ideia de romper a lógica, o que fez com a supervisora abraçasse a ideia...o grupo de professores estava dividido: existia aqueles que acreditavam ser possível, aqueles que diziam “vou pagar pra ver” e aqueles que não acreditavam mas colocavam “vou ficar pra ver”...chegaram pessoas novas na Escola, que não sabiam o que seria a proposta, mas acreditavam que a Escola poderia fazer diferente...Foi um tempo de muitas dificuldades, muito enfrentamento com os colegas e, ao mesmo tempo, precisando dar muitas respostas...No meio do ano ficamos sabendo que havia uma pesquisadora que estava procurando fazer uma pesquisa em um espaço que “desejasse mudar”, por meio de duas voluntárias da Escola, que faziam um Curso com ela em outro espaço e em outro projeto...combinamos um encontro e colocamos o perfil do nosso momento enquanto escola...era o perfil que ela buscava por meses...com sua vinda para a escola, os nossos desejos começaram a tomar forma, começamos a sentar e planejar...fomos aprendendo a teorizar sobre as práticas que vínhamos fazendo, a entrelaçar teoria e prática, a dar sentido pedagógico para as mudanças que queríamos...Foi o ponto que precisava acontecer...precisávamos reencontrar os professores, reencontrar-nos professores e Equipe Diretiva...encantar os professores através das Rodas de Conversações, reaprendermos a dialogar, a conversar sobre nossas dores, encantando-os e seduzindo-os para a construção fraterna de um currículo que desejávamos”vivo”. Essa Pesquisa Colaborativa proporcionou que estudássemos e refletíssemos sobre nossas práticas, conseguimos reorganizar as horas dos encontros semanalmente com uma proposta da Pesquisa, cobrindo os tempos de aulas, para podermos fazer os encontros semanais, com atividades educativas culturais em Porto Alegre...Fomos reafirmando essas horas, coletivamente conhecendo Edgar Morin e Humberto Maturana, vivendo Freire, constituindo uma pedagogia autopoietica, poiética, vivenciando as ações colaborativas, vendo não mais “alunos”, mas “estudantes”, compreendendo-os na sua Potência, com autonomia para construírem seus próprios caminhos.”

Novamente:

Sim, é possível pensar a Educação como Cultura!

Estava, sim, sendo possível pensar a Educação como Cultura – pergunta que Brandão fez-nos anteriormente. Estava sim, sendo possível pensar o saber e o poder entrelaçados. As fronteiras entre as culturas das aprendizagens e das ensinâncias estavam dissolvendo-se e começávamos a pensar nossos diálogos inter-culturais, com as crianças, com as famílias, com os colegas, com a Equipe Diretiva. Ao dialogarmos, na Roda de Conversações, sobre as relações entre Educação e Cultura e refletirmos que o que produzimos na Escola também é Cultura, definidora de existências, de pensamentos, de concepções de mundo, os professores iniciaram suas manifestações a favor de mudanças pedagógicas, inclusão de novas didáticas, problematizando os paradigmas que nos habitam; concluímos, juntos, que seria possível criar uma Pedagogia para a Potência Humana, que se voltasse para as possibilidades, os desejos, as vontades, os sonhos, as necessidades.

O diálogo continuava ardentemente político, e vez ou outra, alguns professores se omitiam de participar ou vez ou outra, alguns tentavam retomar algumas dores constituídas no percurso das mudanças, mas já com poucos seguidores, enfraquecidos pelas Conversações, e pela natureza franca e aberta com que elas aconteciam, com as proposições de pensar e inventar novas maneiras dessa Escola que tanto queriam que existisse.

Fomos traçando, então, dois novos encontros, onde delineamos o que a Escola precisava, emergencialmente. Esses encontros estão presentes no Desenho Cronogramático da Proposta de Formação Pedagógica, em Campo Produtivo de Trabalho já colocada no entrelace intitulada “A Primeira Trama surge”. Denominamos, para os dois encontros, os estudos temáticos “A Cultura Escolar dos Tempos” e “A Cultura Escolar dos Tempos e Espaços”, em que as necessidades de conversarmos em Rodas aconteceu pela perspectiva de estarmos pensando possíveis novos tempos, possíveis novos espaços, possíveis novas perspectivas de planejamento.

Conforme combinado e estabelecido na Proposta, entre esse dois encontros, vivemos experiências colaborativas com crianças do 1º ao 8º ano, em Saídas de Campo para a Bienal do Mercosul⁶ e Feira do Livro, em Porto Alegre. Algumas turmas foram em um evento, outras turmas no outro, algumas em ambos, de acordo com as possibilidades de transporte e agendamentos que consegui articular. As turmas que não fizeram Saída de Campo, viveram uma Roda de Conversações, cujo tema era “Potência Humana”, comigo e professores, em horários de aulas, em turnos inversos. Consegui honrar a Proposta de Formação apresentada à Escola e enviada à Secretaria Municipal de Educação, e o mais importante: as crianças apreciaram muito as Saídas de Campo, houve aprendizagens significativas, novos

conhecimentos oportunizados a elas, assim como os encontros na sala dos tapetes coloridos foram muito enriquecidos pela compreensão e reflexão das crianças sobre a temática em discussão.

Nos encontros supracitados, as Rodas de conversações foram muito leves, pois o grupo havia sinalizado, coletivamente, o desejo de buscar novas maneiras de organizar-se pedagogicamente. Novas ambiências de estudos foram organizando-se, de maneira que todos participavam das Conversações, opinando, ajustando ideias, complementando sugestões, problematizando questões. Os temas Planejamento, Tempos e Espaços Escolares foram sendo estudados e pensados a partir de conversas pedagógicas informais, esboços no quadro branco, imagens passadas de mão em mão ou objetos colocados no meio da roda para mantermos a concentração sobre o estudo a que nos dispomos. Foram Conversações, em que tentei suavizar, ao máximo, minhas colocações e minha própria metodologia, para os professores aliviarem a tensão sobre a luta travada entre “o não-saber e o saber”. Tentei, de muitas maneiras, “des-pedagogizar”, explicando a eles minúcias do universo, dos enlaces teórico-práticos e, até mesmo, do vocabulário que a Pedagogia produz e utiliza para organizar-se enquanto ciência que preocupa-se com as aprendizagens e ensinâncias.

Da vivência desses encontros, saímos com alguns alinhavos muito importantes: a necessidade de construirmos “Combinações mais concretas e aproximadas da Comunidade Escolar em relação a princípios educativos e pedagógicos”, que existisse como uma “Carta da Escola”, reunindo tudo o que já andávamos fazendo e desejando fazer, nessa perspectiva de Escola em movimento. E a proposta de iniciarmos um alinhavo , um desenho, uma tessitura de um Planejamento que se alinhasse com os horizontes que a Escola vinha contemplando surgiu como necessidade vital para o grupo.

Conversamos sobre “Cartas”. Levei a “Carta da Terra”, lemos o seu Preâmbulo, lemos alguns de seus princípios, os discutimos, conversamos sobre Princípios. Decidimos que seria uma “Carta de Princípios” o que desejávamos para que existisse como borda ética no cotidiano da Escola. Fomos elencando tudo o que desejávamos que contivesse nessa Carta enquanto Conceitual e Princípios Gerais, alinhados com o que vínhamos estudando. As Conversações foram muito produtivas, mas percebemos que precisaríamos elaborar uma “Parte 1”, que traria os conceitos teóricos gerais, balizadores do fazer pedagógico e do viver escolar. E que, em 2014, continuaríamos a elaboração da Carta, enquanto princípios educativos e pedagógicos de cotidiano escolar - a Parte 2. Porque percebemos a complexidade que envolvia a produção desse material orientador.

Nos entremeios dessa Conversação, já íamos conversando sobre Planejamento. Conversações sobre a Potência dos estudantes, a preocupação com sua Potência no dia a dia, os traços de autopoiese nas interlocuções e diálogos interculturais, a Autonomia, os movimentos autônomos percebidos pelos professores, o conhecimento significativo, as Rodas de conversações em sala de aula, e em que intensidade esses temas habitavam o universo da sala de aula de cada professor e grupo de estudantes. As fronteiras iam cada vez mais diluindo-se entre essas temáticas, e íamos percebendo a complexidade desses movimentos e as tramas que elas produzem entre si. Discussões sobre metodologias, saberes e conhecimentos, saberes populares, avaliação classificatória e avaliação emancipatória permearam sempre nossas Conversações. Minha preocupação e intenção não era “derramar” conceitos pedagógicos sobre o grupo. Claro ficou-me o quanto havia de distanciamento deles com estudos pedagógicos e filosóficos de última geração, pois contávamos, no grupo, com poucas pedagogas. A maioria vinha de graduações outras, bem diversas como Letras, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física, o que causava, a eles, estranheza de vocabulário, o qual é natural, para nós, pedagogos. E, então, com muita paciência, fazia tentativas de minimizar essas distâncias e construir, de fato, uma compreensão ampliada sobre os temas de estudos. Íamos convivendo e íamos estudando um pouco de cada temática que atravessava-se, pelas próprias problematizações. Não havia um roteiro pré-estabelecido, a não ser o que nós, em grupo, de maneira sempre muito respeitosa, construímos, que foi o Desenho Cronogramático. Eu não dava um passo sem consultá-los, com construções constantes com a Equipe Diretiva.

Uma Comunidade Científica Ampliada

Fomos nos constituindo como uma comunidade científica ampliada. Por muitas e muitas vezes, demoramos tempos a mais do que, juntos, havíamos previstos, em algumas temáticas, dada a sua complexidade e o assentamento daquele estudo no constructo mental e vivencial de cada educador, o que causava-me certa preocupação com o tempo. Aos poucos, fui compreendendo melhor que uma Formação complexa como a que se propôs, não poderia desenvolver-se em caráter apressado e superficial, “calando” ou “constrangendo” as pessoas que desejavam manifestar-se (e esse respeito demanda tempo), após tantas conquistas, entre elas, a recuperação da aprendizagem de conversar sem dividir, de problematizar sem “pessoalizar”, de dialogar, considerando as legítimas diferenças, vivendo a alteridade absoluta, como nos propõe Lévinas. Agradou-me e tranquilizou-me muito a colocação feita

por uma das professoras:

“Não fala quem não quer aqui. Porque a Ana garante que possamos falar tudo o que quisermos. Me sinto livre pra participar e falar. E penso que todo mundo se sente. Agora temos esse espaço de Conversações. Temos que aproveitar. Quando eu não falo é porque naquele momento, não sinto necessidade. E às vezes, não falo, porque tenho certa timidez, até com alguns assuntos que não conheço. Mas a liberdade, agora, a gente tem”.

Essa manifestação me trouxe contentamento! Andava sofrendo com os atrasos dos temas ou quando os temas não se esgotavam naquele encontro planejado, sofria também com algumas observações de parte da equipe, que vivia a preocupação em estabelecer novos movimentos, de uma vez, na Escola. Minha responsabilidade como pesquisadora colaboradora era enorme, e eu sentia o peso dessa responsabilidade. Ao mesmo tempo, eu tinha noção da realidade: o tempo, mesmo um ano inteiro, era pouco, para tantas mudanças.

Iniciei um processo de conversações comigo mesma, reavaliando o que era mais essencial, o que estava na alçada de uma pesquisadora, mesmo sendo Pesquisa Participante Colaborativa. Existia limites. E eu percebia, muitas vezes, que a Escola, transtornada por emergências pedagógicas, como reprovações, índices do IDEB, indisciplinas, planejamentos descontínuos, ausência de linhagem pedagógica pressionava-me, com sutileza, e sempre com muita delicadeza, esperando que esse trabalho mudasse as realidades geradas pelos professores em sala de aula. Essa ingenuidade política de que as mudanças podem se dar de uma hora para outra eu mesma carreguei em alguns tempos, e ela, habitava algumas pessoas. Natural. Viemos dessa cultura da “salvação”. Como diz Morin: “Mais fácil esperar o anjo salvador redentor do que enfrentar meus demônios”. Eu, como pesquisadora, bem ciente do lugar da Pesquisa dentro de uma Instituição, muitas vezes fui carregada pela ideia do “anjo”. Sempre que me via assim, buscava minha noção de realidade. A Pesquisa Colaborativa daria conta de alguns “quefazeres”, de algumas mudanças, não de todas, nem da maioria. Assim, caminhei, no fio do equilibrista. Assim, vim caminhando, como uma tecelã que teme que as lãs terminem no meio de uma tessitura muito única e especial.

Senti que esses encontros eram verdadeiras Conversações – falávamos, escutávamos, quando eu sentia que o grupo estava produzindo um impasse, abria a Roda de Conversações com franqueza e compartilhava minha intuição ou a minha percepção. Sempre deu certo. A verdade elabora a dor cultural, vai delineando novos movimentos, novos entendimentos vão

se fazendo, tudo vai esclarecendo-se. Os professores, agora, afirmavam-se em um constructo pedagógico em que eles faziam parte e, coletivamente, estavam produzindo os suportes com os quais eles trabalhariam em campo produtivo. Sentiam-se incluídos. Dava para nos sentirmos como uma Comunidade Científica Ampliada, pois nossos estudos e Conversações superaram as ingenuidades, os ranços, as indiferenças. Mesmo com retrações, refluxos, retomadas nem sempre tão favoráveis para o nosso processo, na sua maioria, estavam caminhando mais juntos, e agora, com certas orientações que permitiam uma constância pedagógica (provisória), o que é importante viver em processos de desconstrução. Os professores se colocaram a pensar sobre os processos que desenvolveriam-se: *as Tecituras*.



Imagem 16 - **Tear Humano** - Foto tirada na 1ª Semana de Artes Visuais do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. F
FONTE: Contemporartes - Revista de Difusão Cultural - LEPCON Disponível em:
<<http://www.revistacontemporartes.com.br/2013/06/voodoo-hop-e-intervencoes-timalina.html>>Acesso em: 1º de Maio 2015

URDIDURAS E TRAMAS VÃO CONSTRUINDO AS TECITURAS

ENLACE XI

**TECITURAS PRODUZIDAS NO CORAÇÃO PEDAGÓGICO DA ESCOLA:
A POTÊNCIA HUMANA
A POTÊNCIA DA AÇÃO**



Imagem 17 – Coração da cidade, 2010. Material distribuído em Encontro Ambiental/POA/RS

“É do nascedouro da vida a grandeza.

É da sua natureza a fartura

a proliferação

os cromossomiais encontros,

os brotos os processos caules,

os processos sementes,

os processos troncos,

os processos flores,

são suas mais finas dores.

As conseqüências cachos,

as conseqüências leite,
as conseqüências folhas,

as conseqüências frutos,
são suas cores mais belas.

É da substância do átomo
ser partível produtivo ativo e gerador
Tudo é no seu âmago e início,
patrício da riqueza, solstício da realeza

É da vocação da vida a beleza
e a nós cabe não diminuí-la, não roê-la
com nossos minúsculos gestos ratos
nossos fatos apequenados de pequenezas,
cabe a nós enchê-la,
cheio que é o seu princípio

Todo vazio é grávido desse benevolente risco
todo presente é guarnecido
do estado potencial de futuro

.....
Viva a burilação eterna, a possibilidade:
o esmeril dos dissabores!
Abaixo o estéril arrependimento
a duração inútil dos rancores

Um brinde ao que está sempre nas nossas mãos:
a vida inédita pela frente
e a virgindade dos dias que virão.

Libação
Elisa Lucinda

Nossos dias foram se fazendo, e tornaram-se libações. Um oráculo. Uma grandeza. Uma fartura. Uma proliferação de ideias, conversações, reflexões. Aos poucos, o grupo reorganizou-se a dialogar sem sair da reunião triste, magoado ou ressentido. Aprendia, agora, a reflexionar, em um grande coletivo, sem confrontar ideias, mas enfrentando as diferenças com graça e grandeza - “*É do nascedouro da vida a grandeza*” (Lucinda, em Libação). Esse estado de “bem-viver” colocou-se. Desejo deixar claro que esse movimento continuou tendo suas “próprias movimentações”, com traços, vez ou outra, de “recaídas” ou de “retração” em relação aos avanços que obtínhamos, como a natureza dos dias humanos, em que não ocorrem alegrias ou bem-viveres lineares e fixos - para que não interpretemos que movimentos assim possam sair de um estado de caos para o cosmos da perfeita convivência num passe de mágica. O que ocorreu foi que a partir de muitas reflexões coletivas, a compreensão consciente do outro, por um olhar mais atento, mais acalmado, e por uma escuta mais sensível, começou a ser ampliada. Todos foram reorganizando suas potências para escutarem-se, para viverem as diferenças de posições e concepções de maneira respeitosa, considerando a legitimidade do outro, a absoluta alteridade, o outro como ele mesmo. Lenta e complexa aprendizagem que não está pronta, que nunca estará, que continua e continuará se fazendo no esforço e decisão política de cada um e de todos. E sempre precisará estar se re-fazendo, pois novos elementos, novos sujeitos e novos objetos de conhecimentos cruzarão, permearão ou atravessarão-se a essa complexa teia de relações, viva, e que, por ser assim, estará sempre em permanente processo de construção e de desconstrução, de tecituras e de des-tecituras, permeável a transformações.

Esse movimento de bem-estar sentido no grupo - “bem-viver”, autorizou-me a propor movimentos pedagógicos que pudessem vir ao encontro do que estavam desejando reorganizar em seus tempos e espaços escolares, enquanto coletivo. E três movimentos poiéticos, nascidos de muita reflexão e práxis pedagógica vividas e experimentadas, foram se fazendo, devagar, como uma tecelagem que se realiza, olhando o debuxo⁸ esboçado previamente por meio de muita produção de sentidos, pela delicadeza com os fios, pelo cuidado com a urdidura no todo, pela reflexão ao produzir as tramas. Iniciamos as Tecituras da Carta de Princípios, das Teias da Vida e das Alfabetizações de Mundo. Cheios de medo. Cheios de esperança, porém. O estado de confiança que permitiu que chegássemos onde chegamos e o estado de esperança, “sonhos diurnos” para Ernst Bloch, nos orientariam. Confiamos no fio da vida, a maior artesã autpoiética, e nos colocamos, com ela, a fiar.

A CARTA DE PRINCÍPIOS

Uma das produções resultantes da Pesquisa Colaborativa

De maneira muito singela, como uma professora que vai trabalhar com um grupo apenas com o giz na mão e o desejo da problematização, provoqueei o grupo a esboçarmos os temas imprescindíveis para iniciarmos a produção da Carta da Escola.

Vimos fiando nossos estudos, desde o início dessa experiência colaborativa, com as três vertentes científicas em aproximações - a Matrízica, o Pensamento Complexo e o Pensamento Freireano - nutridos por outros autores que alinham-se com a intenção desse trabalho. Assim, também aconteceu nas Rodas de Conversações – íamos fiando com esses autores, os quais foram trazidos para tramar juntos, essa tessitura, e alguns de seus estudos permearam nossa tecelagem.

A Esperança, em Ernst Bloch, sugerido pelo professor Ricardo Timm, na apresentação do Projeto de Pesquisa, quando apresentei o desejo de trabalhar a esperança como princípio foi um deles – fiado junto na complexidade da própria tessitura. Trabalharia com outro autor, e não queria buscar em Freire, a “Pedagogia da Esperança”, pois com ele, nesse momento, queria trazer a sua orientação de luz sobre “Autonomia” como a vertente que atravessa toda a sua obra. Pensava muito complexo para minha possibilidade de reflexão, em meio a tantas e em meio a tantos atravessamentos, esse encontro com Bloch. Diante da sugestão de Ricardo Timm⁹, e sua tranquila afirmação que esse autor alinhava-se com esse Projeto de Pesquisa, perdi o medo, iniciei a lê-lo. Das belezas que ganhei na apresentação do projeto – o encorajamento para entender Ernst Bloch, e os ganhos que surgiram durante a leitura desse autor, não só para o momento da Pesquisa, mas para a minha vida como um todo – essa foi uma das mais preciosas. Assim como os estudos sobre Alteridade, em Lévinas, fio fundamental dessas tecituras, orientada por esse mesmo professor. Indescritíveis os aprenderes que vivo, nesse momento, com esses estudiosos que, tão pouco - irrisoriamente os conhecia, até então. À medida que ia apropriando-me um pouco mais nesses novos estudos, compartilhava com o grupo, diluindo-os nas textualidades que produzíamos, nas narrativas vivas que experienciávamos, de modo que os autores que acompanham-me nesse estudo, todos, estiveram conosco, nas Rodas, nos materiais compartilhados, nas minhas narrativas com o grupo. Assim foi com os demais: Goldim, Portal, Timm, Maturana, Pereira, Santos, Brandão, Boff, Capra, Freire, Morin, em movimentos sistêmicos de introdução aos diálogos, de fundamentação nas Conversações, de sustentação de projeto.

Esse feixe de autores que acompanharam a nossa decisão esperançosa de produzir novos movimentos dentro de uma comunidade aprendente estiveram tão presentes, que quando fomos conversar sobre que princípios orientariam nossa Carta, o grupo foi encaminhando-se para os estudos que vínhamos fazendo, com naturalidade. Permearam nossas Conversações, os conceitos de Democracia, de Alteridade, de Potência, de Autonomia, de Esperança, de Inteiraça, Cuidado, Sustentabilidade e Bioantropoética.

A Proposta de trabalho

Ao longo dos trabalhos que produziram a Parte 1 da Carta de Princípios, os professores reuniram-se em pequenos grupos para fazerem as Conversações, de maneira que tivessem mais tempo para expor seus pensamentos. Eu passava de grupo em grupo para ouvi-los, me colocar junto, levar esclarecimentos ou contribuições. Os conceitos ressurgiam, em falas baseadas em suas experiências, processo rico de acompanhar. Eu ia escrevendo no quadro, formando uma grande *teia*. Conceitos, palavras significativas pelos processos vividos eu escrevia e puxava mais um fio, mais fios, para elas. Suas falas elaboravam a Carta de Princípios que desejávamos. Falas parciais serão trazidas aqui, do que pude colher enquanto passava pelos grupos (a cada parágrafo, obviamente, falas de professores diferentes):

Grupo1:

“ Eu penso que precisamos nos perguntar qual é a escola dos nossos sonhos. Mas ela não pode mais ficar em nossas fantasias”.

“Considerar o ser de cada um, as subjetividades é o começo da escola dos nossos sonhos...”

“Esses gessos que carregamos entre deveres e direitos, pra quê? Se estamos falando em totalidade, em ética...”

“A gente precisa conhecer mais, e aplicar o que a gente aprende e acaba conhecendo...”

“Estamos mesmo nos construindo com Autonomia? Podemos escolher o caminho? Até que ponto? Queremos isso? Queremos viver a Autonomia? Não sei...”

Grupo 2:

“Autonomia que tem que ser coletiva e que tem que ser partilhada...não dá pra construir Autonomia só para alguns setores se beneficiarem dela...”

“Como assim?...”

“Autonomia existir só pra Direção, pra Supervisão?...estamos falando de Autonomia com todos, entre nós, como princípio educativo, para nós professores, pros estudantes, pra Direção, pra Supervisão...pra todos mesmo, não é assim, Ana?”

“Nós não temos Grêmio, não temos Conselho Escolar funcionando, nossos Conselhos de Classe não são bem o que sabemos que precisariam ser...”

“É...tem que ser uma escola que tenha Autonomia como um pertencimento mesmo...”

Grupo 3:

“ a gente precisa ter mais voz na escola...”

“A autonomia tem que ser participativa, partilhada”

“Mas pra isso é preciso mais Responsabilidade de todos...não há!”

“Tu achas que não há? Agora explica...”

Grupo 4:

“mas é que assim, ó: autonomia docente passa por liberdade de criar...quem está tão a fim de criar? Sempre a gente quer tudo meio mastigado...e aí queremos um estudante autônomo. Nós vamos conseguir colaborar na vida desse estudante como sujeito autônomo? Vamos? Nós precisamos que os outros nos lembrem do que precisamos fazer...e tem mais: minha autonomia de criar como docente passa pelo amar – quem não ama, não cria. Pra que criar, que sentido tem, se não estou nem aí pro outro? Autonomia passa pelo criar e pelo amar”...

“é...e a gente precisa que eles se apropriem dos conhecimentos construídos, aplicando imediatamente nas suas vidas...e nós fazemos isso? Os conhecimentos estão diante de nós, e muitos de nós ficamos indiferentes a eles...”

Grupo 5:

“temos muitas dificuldades de gerenciarmos nossas próprias aprendizagens”...

“por isso também temos dificuldades de ensinar os estudantes a cuidarem das suas”...

Grupo 6:

“Nossa liberdade de avaliar me preocupa...está muito na nossa mão, na nossa autonomia...não temos ainda uma maneira mais coletiva de pensarmos como os estudantes tem aprendido...”

“Mas também a maneira de dar aula, a maneira de planejarmos...estar solto não é a mesma coisa que ser autônomo. A gente precisa de referências. E isso não é não ter autonomia.”

Ao retornamos à Roda de Conversações, os grupos trouxeram suas discussões, que tornaram-se de todos. Cada grupo apresentou sua discussão e posição, e todos os demais acabavam participando da discussão daquele grupo. E algumas temáticas percorridas para além foram essas:

- *Participação ativa das atividades da escola*
- *valorização do profissional e compreensão do lugar do professor*
- *necessidade de cumprir regras e combinações*
- *tomadas de consciência como necessárias*
- *tomadas da responsabilidade como pertencimento*
- *assunção da compaixão – consigo, com o outro, com o ambiente*
- *compreensão do lugar em que os docentes encontram-se: numa comunidade de trabalhadores, em situação de vulnerabilidade social*

Nesse momento, em que um dos professores fez essa última colocação, transcrita

acima e grifada, o grupo passou a discutir sobre “Alteridade”, utilizando esse termo mesmo, com sentimento de que “nem sempre os professores (eles mesmos) tem consciência desse lugar em que estão trabalhando. Ou usam-o para desconstituições ou justificativas dos fracassos, reprovações, negações de potência”. Expressaram:

“É preciso colocar-se no lugar do outro...”

“Pra mim, alteridade é fazer justiça com o direito do outro, com a existência do outro”...

“ Estamos agora nos sentindo mais, enquanto grupo...precisamos nos perceber, perceber o outro como pessoa...”

“É...perceber com sentimento de grupo, que é o pertencimento que a gente fala sempre aqui”...

“ Alteridade...eu estou aqui, mas eu poderia estar ali...percepção da situação do outro”...

“E uma convivência assim traz muitas responsabilidades para cada um e para todos...por isso, não queremos ver o outro...ver o outro me deixa mais responsável, preciso me responsabilizar mais...”

Foi muito enriquecedor escutar um grupo de professores fazendo colocações tão sérias, contínuas, transbordadas de sentimentos. Foram sequenciando os diálogos e repensando, então, o que é Ética:

“Viver assim é complexo, mas é ético”.

“Esse conjunto de responsabilidades formam uma ética dentro de mim”.

“Nossos pensamentos podem ser éticos ou não...estão dentro de nós...até falarmos, ninguém sabe deles...a ética começa dentro de mim...”

“Esse viver mais expandido, quando incluo outros, isso é Ética, pra mim...”

Todos juntos repassamos a Teia, conceito por conceito. Tentávamos perceber repetições e ausências de conceitos, assim como o mais importante: o sentido de cada conceito em nosso processo. Retiramos alguns termos, acrescentamos outros, expandimos muitos, o que resultou, na verdade, um esboço, um desenho, um “debuxo” de nossa tessitura.

Nossa Carta de Princípios, Parte 1, estava ali, em *teia, complexo de fios tramados, interdependentes*. Ficou combinado que um grupo voluntário “escreveria a teia”, o que não ocorreu, devido aos envolvimento que tivemos com as produções que vieram e se colocaram de maneira muito intensa e produtiva, entre nós. Um mês depois, as férias foram chegando e nos dispersamos. Conversei com a equipe diretiva para ir escrevendo o “desenho”, com o compromisso de que, no primeiro encontro do ano seria compartilhado o texto para apreciação e alterações, o que ficou bem pra todos nós.

Venho tentando seguir à risca a ordem cronológica em que aconteceram todas essas experiências nesse campo de pesquisa, para que acompanhem-me, os que lerem esse trabalho, numa linha de tempo real, que colabora em nossas percepções e reflexões acerca do crescimento e da evolução de engajamento que esse grupo foi constituindo, a partir das formações em campo de produção. Apenas aqui, considerando as textualidades em movimento como possíveis, adiantarei a escrita do texto, apresentada no primeiro encontro do ano de 2014, ao grupo de professores, para que possamos visualizar, desde já, a Parte 1, da Carta de Princípios.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ERNA WÜRTH.

1º Encontro do Ano Letivo de 2014

CONSTRUINDO A PEDAGOGIA POIÉTICA,

pela Pesquisa Colaborativa e pelas Rodas de Conversações

1º Exercício do nosso ano letivo: trabalhar na Carta de Princípios, lendo, conversando, trocando e/ou suprimindo termos e palavras, acrescentando,

alinhando, afinando vocabulário, expandindo-a, reescrevendo-a ou, até mesmo, redesenhando-a.

Nós, educadores dessa Escola, desejamos afirmar nossas reflexões e conversações realizadas, por essa Carta de Princípios, em que registraremos nossas inspirações e desejos em relação à comunidade de aprendizagem que pertencemos. Queremos construir nossa Escola como um espaço educativo que pautar-se pela Ética, enquanto universo de vivência de valores e princípios, aspirações e inspirações, orientações e referências, que possam ter validade democrática, igualmente para todos e todas que habitam nossa comunidade, por estarem sustentados pelas nossas próprias humanidades. Uma Escola ética, pela maneira como nós, hoje, estamos pensando, é uma Escola que busca orientar-se pelos princípios da Potência Humana, da Criação do "Si" e do "Nós", pela Democracia, pela Autonomia, pela Responsabilidade, pelo Cuidado, pela Sustentabilidade, pela Ética, pela Alteridade e Sensibilidade, pela Inteira do Ser, pelo Espírito Científico. Compreendendo Ética como um universo de valores e princípios que orientam os viveres humanos, e que estejam sendo, constantemente, revisitados à luz dos tempos e fenômenos sociais, desejamos viver, em nossas convivências e experiências educativas, a Ética da Vida. A Ética da Vida é a Ética que tem como horizonte pensar a vida no centro de nossas reflexões, a vida como um tesouro a cuidar, a vida vivida de maneira que promova um Bem-Viver, um viver que esteja voltado para a dignidade dos seres, para a sua integralidade, para a inteireza do seu existir. Nesse sentido, desejamos que a Ética da Vida a viver nessa comunidade, oriente-se por alguns princípios éticos fundamentais, nas relações que desejamos construir.

PARTE I

PRINCÍPIOS ÉTICOS

O Princípio da Potência Humana e da Bioantropoética:

Acreditamos que todos os seres são potentes e que a vida, em sua complexidade, é potente. Somos potentes para desejarmos viver, para nutrirmos nossos viveres, para expandirmos nossos viveres. A Potência existe em cada ser como uma força motriz, de um resultado de nossa formação 100% biológica e 100% cultural, que nos coloca numa concepção hologramática de ser, jorrando de nós e em nós forças culturais, biológicas, sociais, históricas que nos potencializam e nos impelem a desejar crescer em direção à vida. Se somos, portanto, tão potentes, tão bio-culturais, precisamos viver, experimentando o máximo de nossas potências - a Bioantropoética. Pensar a Potência dos seres a partir da Bioantropoética é pensar a Ética em outras bases. É pensar uma ética que surja de uma potência humana em ação, em processo ativo que reconheça a necessidade premente de viver uma auto-ética, uma sócio-ética, uma antropoética, e que reconheça nessa, a tríade espécie, indivíduo e sociedade que existe em cada um e cada uma de nós. Esse princípio vive em todos os estudantes e em todos os professores e clama por se fazer existir, concretamente, no cotidiano da comunidade de aprendizagem. Se somos potentes, aprendemos. Aprendemos porque somos potentes. Nutrimos nossas potências porque aprendemos. Construir um elo indissociável entre Potência e Aprendizagem é um dos nossos horizontes.

O Princípio Autopoiético: a Criação do si

Acreditando que a Potência Humana é a herança biológico-cultural que temos

herdado e nutrido, ao longo da história humana, da tríade espécie-indivíduo-sociedade, temos refletido sobre o princípio da Autopoiese como auto criação e recriação de si, produção de si e reinvenção de si como um princípio aproximado do que chamamos de potência humana. Mais do que um conhecimento aproximado, desejamos nos orientar pela possibilidade de que o ser humano é potente, tão potente a ponto de se produzir, de se criar e reinventar. Desejamos construir as experiências educativas nessa comunidade de maneira que reconheçamos essas possibilidades em todas as pessoas.

O Princípio da Autonomia Coletiva Partilhada

Autonomia carrega o sentido de dar-se, a si mesmo, as próprias leis. Implica potência humana para perceber a Autonomia como direito legítimo de todas as pessoas. Implica coragem da auto-criação de si, percepção do direito da autoprodução da sua diferença enquanto ser. Mas onde não há autonomia, não há criação nem recriação, não há continuidade de evolução criadora. Desejamos construir, com nossos estudantes, a Autonomia como um legítimo direito, em que eles descubram-se como sujeitos, como seres históricos, potentes, para construirmos suas próprias histórias, criarem suas próprias vidas, seus viveres. Pensamos que uma das novas bases é o espírito autônomo do sujeito no mundo, para nele, desejar interferir e também recriar - "a recriação do nós". Para pensarmos em produção autônoma coletiva partilhada é preciso pensarmos em Autonomia do Pertencimento. Sem nos sentirmos "pertencendo", não nutrimos nossas Autonomias. Sem Democracia, sem liberdade, sem movimento democrático para pensar e criar, ser e fazer, não há Autonomia Coletiva Partilhada, que é o nosso horizonte de Autonomia.

O Princípio da Responsabilidade: Não basta sermos potentes. Nem tampouco, nos reconhecemos autopoieticos. Nem vivermos de maneira autônoma e em

democracias, se não temos ampliado as nossas visões acerca da Responsabilidade que nos compromete a nos construirmos, organicamente, potentes, autopoieticos, autônomos e democráticos, de maneira que possamos nos organizar e nos comprometer com tudo isso. A Responsabilidade é um princípio e também um valor imensurável na construção de outras maneiras de ver, sentir e viver a vida. Ela existe, tecendo-se com a Autonomia Participativa Compartilhada. Desejamos construir, entrelaçadamente a todos os princípios já colocados, a Responsabilidade como um elemento imprescindível no pressuposto viver de uma Ética da Vida. Nesse sentido, como professores, também nos colocamos com a responsabilidade de sermos "responsáveis", por tudo o que representamos como referências e orientações para com os jovens com quem trabalhamos, vivendo uma Autonomia em que também tenhamos voz na Escola para construirmos alternativas, propostas, projetos. Uma Autonomia e Responsabilidade Docente que promova, com os estudantes, a socialização e a partilha desse modo de viver e de fazer Educação.

O Princípio da Esperança: Acreditamos em um mundo mais justo e mais fraterno. Acreditamos na Educação como uma das maneiras de construirmos esse mundo, por meio de pessoas que se comprometam com a justiça e com a fraternidade. Isso é Esperança. Acreditamos nas pessoas, na Educação, na Vida, na potência da vida e das pessoas. Desejamos construir nossos processos educativos pelo horizonte da Esperança ativa e militante, e desejamos socializar essa intenção com toda a comunidade educativa, permeando, inclusive, os processos de ensinâncias e aprendizagens.

O Princípio da Alteridade e Sensibilidade: Desejamos construir todo o processo educativo nas tramas da alteridade e sensibilidade, porque reconhecer o outro, como legítimo outro, fortalecer a nossa humanização e a nossa

sensibilidade são maneiras de viver a Ética da Vida, como prazer e fruição, como ampliação permanente da beleza dos conviveres, dos viveres, dos fazeres.

O Princípio da Inteiraza do Ser: Reconhecer "o todo" dos seres humanos, em suas muitas dimensões, supera a fragmentação da vida. Compreender o outro na inteireza da sua própria vida, na compreensão da necessidade de que o outro exista como um todo humano, recuperar o sentido do todo do ser, supera o fracionamento, a segmentação dos viveres humanos. Nesse sentido, educar para a inteireza do ser significa educar para a auto-construção do ser humano, ampliando as consciências a respeito de si, desvelando o "si" como um processo de construção interior, que também se reorganiza para viver melhor o encontro com o outro, com o "nós". Pretendemos construir uma orientação curricular que inclua essa reflexão de maneira profunda.

O Princípio do Amor: Em uma comunidade de aprendizagem, o amor pode ser aprendido. O Amor como princípio organiza as relações, os compromissos uns com os outros, retoma a emoção, recupera a amorosidade da convivência, interage com outros princípios para fortalecer a potência humana do amar. Como energia fundadora da criação e da recriação, da interação e da convivência, da partilha e da fraternidade, o Amor se aprende. Nossa Escola deseja trabalhar com o Amor como um princípio do Bem-Viver, respeitando as subjetividades, afinando o cuidado com a comunidade aprendente.

O Princípio do Espírito Científico e da Aplicação do Conhecimento Construído: Desejamos construir uma Escola que tenha como verdadeira preocupação a construção do conhecimento para sua aplicação nos viveres da própria comunidade, na expansão do entendimento do mundo, na interpretação das realidades. Que a Escola seja uma das mediadoras desse processo,

desenvolvendo um currículo que prime pelo espírito da pesquisa e da investigação, e da função social de todos os estudos, com a preocupação de que os conhecimentos constituídos e apropriados estejam a serviço dos viveres dos próprios sujeitos e das suas comunidades. Que os conhecimentos presentes no currículo escolar tenham sentido de existir e produzam sentidos de vida.

O Princípio do Cuidado: A Vida é o centro ético e ecológico de nossas reflexões. Desejamos construir entre nós e com todos, uma nova cosmologia, que tenha espaços para a ecologia profunda, para ética, para a Espiritualidade, para a Bioética Complexa. Essa, como percepção de tudo aquilo que coloca a vida como importância e valor. Essa nova cosmologia abraça preocupações como a ecologia ambiental, a ecologia social, a ecologia mental e a ecologia integral. Nessa maneira de pensar os viveres dessa comunidade, o Cuidado surge como um sentimento de zelo, de acolhimento, de convivência, de respeito, numa dimensão psicossocial e cósmica. Cuidar de si, cuidar do outro, cuidar das relações, cuidar das atitudes, dos pensamentos, da coerência entre eles, revela profundidade de pensar a vida, os viveres e os viventes. O cuidado sempre é acolhedor e hospitaleiro. Saber cuidar é saber acolher, escutar atentamente, negociar com honestidade, dialogar com transparência. Saber cuidar remete a saber amar, saber potencializar, saber democratizar, saber libertar, saber ver o outro na sua legítima humanidade. Temos discutido esse zelo: quando desejamos ter voz e vez e dar voz e vez, quando desejamos minimizar os gessos entre os direitos e os deveres, quando refletimos sobre qual a Escola de nossos sonhos, quando desejamos deixar de fantasiar essa Escola e nos projetamos a construí-la efetivamente, quando desejamos "perceber" a Escola no todo, quando desejamos construir liberdades para avaliar e recuperar processos, quando repensamos o quanto não participamos ativamente das múltiplas propostas que a Escola vive, quando nos vemos discutindo Disciplina em vez de Responsabilidade, quando

re vemos nossas professoralidades.

O Princípio da Sustentabilidade: Desejamos que o que construirmos de ético e de estético possa ser sustentável, possa dialogar com os desejos da comunidade, possa colaborar em seus processos de humanização. Que o que construirmos de potência institucional, curricular, educativa possa se disponibilizar para essa e outras gerações de estudantes com quem nos relacionarmos, e que possa ser partilhado também com outras comunidades de aprendizagens. Desejamos que o que está sendo construído e o que virá a ser construído seja, permanentemente, reflexionado e problematizado, de tal maneira que essas construções estejam no tempo presente e na vida presente de todos, de maneira colaborativa, crítica, contemporânea, produtiva, atualizada, fértil. Que possa ser sistêmico, constante, que supra as necessidades do presente, com a perspectiva do futuro breve que se desenvolverá pelo presente contínuo cambiante.

A Carta de Princípios - Parte 1, discutida, sintetizada, desenhada, escrita, lida, compartilhada, reescrita, aceita, desencadeou um processo de habitar no imaginário da Escola, no cotidiano das Conversações entre professores, no fortalecimento das práticas de alguns educadores que já tem princípios como esses em vivências, no chão da sala de aula, porém problematizando e inquietando os professores que ainda não trabalham nessa perspectiva. A Carta, embora inacabada, com o devir ainda de princípios pedagógicos e educativos, passou a fazer parte das referências, das citações, dos professores, no dia a dia da escola.

Certa tarde, ao chegar para a Pesquisa, na Escola, surpreendi-me com os Princípios Éticas da Carta, mimosamente organizados nas paredes da Escola, como para lembrar deles, sempre que necessário. Organizadas pela própria Diretora, a Ética da Carta estava ali, nos corredores da escola, entre nós, acompanhando-nos, para lembrar-nos do compromisso coletivo estabelecido, para vivermos com essa Comunidade.

A Carta segue sendo escrita

A Carta segue sendo escrita. O último encontro do ano, no qual não pude me fazer presente, os professores dedicaram-se a refletir sobre os Princípios Pedagógicos-Educativos, que vem construindo-se junto com a Proposta, numa trama inseparável. Por isso, os Princípios Pedagógicos-Educativos estarão definindo-se quando as propostas pedagógicas-educativas estiverem mais claras. O enredamento entre ambos é complexo – tecido juntos. Mas ler a escrita da Supervisora da Escola, por e-mail, sobre a postura dos professores nessa reunião, tratando da Carta de Princípios com tamanha desenvoltura pedagógica e discutindo os seus movimentos, mostra-nos os ganhos de um processo de Pesquisa Colaborativa complexa e árdua, elaborada em comunidade científica ampliada, por uma metodologia de Conversações, e que, ao final, deixa traços pedagógicos muito producentes, possíveis de reorganizar novas matrizes culturais escolares. Leiamos juntos:

“Ouvir os professores se apropriando e explicando, com suas palavras, nossa Carta de Princípios, discutindo e planejando os temas das Teias da Vida/2015, analisando os índices da escola e falando de avaliação a partir da Potência Humana de cada estudante, mostra-nos que o caminho trilhado, nos levou e continua levando pelo rumo escolhido: o da mudança pela busca de uma educação de qualidade para todos.”

O desejo de construir uma Carta de Princípios surgiu pela vertente de três desejos: o de construir um corpus filosófico que represente o horizonte de Educação e Pedagogia que deseja-se construir com essa comunidade aprendente; de organizar os princípios éticos, educativos e pedagógicos que vem orientando a nova proposta pedagógica da escola com a comunidade aprendente de maneira compreensível para toda a comunidade aprendente ; o de construir uma convivência diária baseada em um constructo que represente o desejo da comunidade, superando regras regimentais e disciplinadoras.

Assim, essa primeira produção escrita e reescrita, concebida e problematizada, elaborada pelo coletivo de professores seguirá sua caminhada, sofrendo todo o processo de ampliação e problematização naturais em uma gestão democratizada pela voz das pessoas implicadas, ao chegar à comunidade de estudantes, famílias e funcionários da escola, que trarão suas potências em forma de experiências, de saberes, de palavras, de pensamentos, para redimensionarem aquilo que será para todos e todas compartilharem.

Acredito que pela maturidade do grupo, essa Carta possa ser uma referência concreta, no percurso que a Escola vem fazendo, de maneira que vitalize as suas reflexões e ações cotidianas, afirmando a responsabilidade, a amorosidade, o cuidado.

Women at market, Chichicastenango, Guatemala



(c) Harry Kikstra, WorldOnABike.com

Imagem 18 - Tecelãs reunidas vendendo seus tecidos, Chichicastenango, Guatemala. Entre 2008 e 2011. FONTE: Harry Kikstra. Disponível em: <<http://worldonabike.com/photos/album/72157623198495166/photo/4270844438/worldonabike-com-guatemala-women-at-market-chichicastenango-guatemala.html>> Acesso em 1º de Maio 2015

**AS TECITURAS VÃO SE APRONTANDO
E AS TECELÃS E TECELÕES VÃO
COMPARTILHANDO, MUNDO AFORA,
OS SEUS TECIDOS**

AS ALFABETIZAÇÕES DE MUNDOS

ENLACE XII

AS ALFABETIZAÇÕES DE MUNDOS

*Linha severa da longínqua costa
quando a nau se aproxima ergue-se a encosta
em árvores onde o Longe nada tinha;
mais perto, abre-se a terra em sons e cores:
E, no desembarcar, há aves, flores,
onde era só, de longe a abstrata linha.
Fernando Pessoa (1995:78)*

O coletivo de professores estava dizendo, com todas as letras, que precisava, agora, emergencialmente, de organização pedagógica na perspectiva do planejamento, das metodologias, dos conhecimentos. Nossas Rodas de Conversações demonstraram que um constructo pedagógico coletivo era o que os professores sentiam falta, pois não tinham em que apoiar o processo das aprendizagens e ensinâncias de maneira organizada e que pudesse colaborar na fluência das produções a serem constituídas com os/as estudantes.

Vínhamos ampliando os estudos sobre a estrutura em que as disciplinas encontram-se e todos os desdobramentos que a cultura das “disciplinaridades” constituíram, ao longo da história escolar, encerrando as possibilidades dialógicas, isolando e definindo conhecimentos que foram fragmentando-se, que perderam sentidos e significações, que distanciaram-se do todo da vida. Operando em “partes”, esses conhecimentos “parcelaram” as compreensões, distanciando-se do mundo da vida, que existe numa totalidade. As Conversações sobre Interdisciplinaridade sempre se faziam muito presentes, e o grupo evidenciava um bom entendimento dessa temática, embora assumisse sempre o quanto era complexo “realizar a Interdisciplinaridade”, devido aos muitos obstáculos que atravessavam-se, como tempos escolares para encontrarem-se e disponibilidade de todos para constituir um processo que demanda parceria e desapego.

Sempre que possível, introduzia, em meio às Conversações, conceitos, diferenciações, termos, palavras, orientando-os para uma ampliação das compreensões dessa temática. Muitas vezes, conversamos sobre “campos de conhecimentos”, fazendo exercícios de pensamento expandido sobre as disciplinas e as áreas de conhecimentos. Conversamos muito sobre as diferenças entre “áreas” e “campos”, as delimitações, as expansões, os limites, as bordas

flexíveis, os pontos cegos, os pontos de cruzamentos, as intersecções, as redes, as teias, conceitos esses que estamos acostumados a estudar em Pedagogia, quando nos aprofundamos em estudos interdisciplinares. Todas as vezes que precisávamos aprofundar as Conversações sobre essa questão, fazíamos. Posso dizer que essa temática acompanhou-nos sempre, devido ao sentimento de urgência que o grupo sempre manifestou - a produção de um processo que pudesse estar sendo “tramado” junto aos conhecimentos.

Nunca senti necessidade de pararmos de estudar as temáticas previstas para fazermos um estudo específico sobre Interdisciplinaridade. Primeiro, porque o grupo, em geral, apresentava um bom conhecimento sobre o tema, descartando a necessidade de fazer estudos conceituais. E esse sempre foi um dos meus cuidados didáticos: “não chover no molhado” - aproveitar, ao máximo, suas experiências e saberes, para não estar reproduzindo uma prática muito cansativa em Educação que é o “estar começando sempre do zero”. Prática essa, reprodutora, do campo político da reprodução, a qual não reconhece as potências humanas que encontram-se nas experiências e saberes construídos pelas pessoas envolvidas nos processos, nem reconhece a necessidade da continuidade, a partir das realidades que os coletivos pertencem e de suas construções anteriores. Esse coletivo já tinha saberes e experiências, assim como tentativas várias para trabalhar em perspectiva interdisciplinar. Eu, como mediadora das Rodas de Conversações, precisaria “continuar” da onde eles acenavam-me. E eles acenavam-me do lugar da organização pedagógica, em termos de planejamento funcional, *planejamento pedagógico didático operativo*, em que pudessem viver a Interdisciplinaridade, experimentando-a numa perspectiva de Transdisciplinaridade, ali naquela escola, com aqueles colegas, no dia a dia, de uma maneira operativa, funcional, prática, respeitando as bases teóricas que lhes precediam e/ou permeassem.

Conversamos sobre os conhecimentos expandidos que alinham-se com os conhecimentos significativos, sobre os campos de conhecimentos que, em bordas em movimentos, superam as áreas de conhecimentos na operação em si, do cotidiano escolar. Retomamos os conceitos de Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, sempre estabelecendo suas relações com a produção de sentidos, com as significações necessariamente presentes nos conhecimentos a serem construídos, à luz mesmo do conhecimento significativo que, por ser assim, é sustentável e produtor de autonomias.

Ao perguntar-lhes que concepções teriam de “conhecimento significativo”, as respostas foram muitas. Acompanhem algumas delas:

Professora 1:

“É o conhecimento que tem significado para as crianças, que parta de suas realidades. Não pode ser significativo só para o professor”.

Professora 2:

“É aquele conhecimento que faz sentidos para melhor vivermos nosso dia a dia. Aquele que nos dará condições de entender o mundo e resolver ou ajudar a resolver problemas.”

Professora 3:

“É dar sentido ao que estão aprendendo, tornar próximo o conhecimento, dialogar com eles”.

Professora 4:

“Entendo como sendo a construção do saber, seja a partir do potencial do estudante ou dos apresentados pelo professor. O conhecimento significativo é aquele que permite a construção do sujeito histórico”.

Professora 5:

“É aquele que faz sentido ao estudante, quando ele consegue fazer um link, com a vida real, as pessoas ao seu redor, e é a minha forma favorita de trabalhar”.

Professora 6:

“Conhecimento significativo precisa ser prático, usual e pertinente à vida das pessoas envolvidas.”

Professora 7:

“É aquele que realmente é absorvido pelos estudantes, que tem significado representativo no cotidiano deles.”

Professor 8:

“É aquele que favorece a reflexão para uma ação consciente e ecológica no mundo”.

Professora 9:

“A partir de um conceito já incorporado pelo aluno, o conhecimento pode ser construído de modo a ligá-lo em novos conceitos, facilitando na compreensão de novas informações”.

Professora 10:

“Construir um conhecimento significativo começa por reconhecer o todo das crianças, suas dimensões. Compreender o outro na inteireza da sua própria vida, da necessidade de que o outro existe como sujeito potente”.

As nove professoras e um professor que manifestaram-se (acima transcritos), deixaram evidente: *todo o conhecimento significativo passa pelas realidades dos/das estudantes, por isso terá sentidos e significados reais para eles. E que ao construírem-no, nessa perspectiva, conseguirão ligá-los e relacioná-los com os fatos do mundo da vida.* Essa é, senão a mais importante premissa pedagógica relacionada às significâncias dos conhecimentos, uma das principais. Construí, com o grupo, reflexões relacionadas ao que escrevo, a seguir.

Essa premissa da observação das realidades dos sujeitos é extremamente complexa, porque passa pela problematização das maneiras como os saberes são construídos a partir de suas experiências, dos modos como são absorvidas outras experiências de outros sujeitos, dos sentidos produzidos e aplicados imeditamente à própria vida, do discernimento das categorias de conhecimentos e suas aplicabilidades nas diferentes circunstâncias, da própria compreensão e interpretação sobre um determinado conhecimento, da influência da concepção de mundo no acolhimento ou não de novos conhecimentos, dos objetos de conhecimentos como elementos de nutrição da experiência epistemológica do sujeito, da historicidade de sua construção cognoscente, da leitura expandida/reduzida de mundo ao relacionar-se com os conhecimentos, minimamente - esses são alguns elementos que desejei evocar para afirmar que não basta entendermos que os conhecimentos significativos passam pela compreensão das realidades das crianças e suas articulações. Nada simples, esse é um dos processos mais complexos na construção do conhecimento. As realidades são múltiplas, e o que me arrebatava não é o mesmo que arrebatava o outro, a dureza de uma circunstância experimentada para alguns é uma afirmação para outros. Passa pelas subjetividades, pelas identidades, pelas culturas, pelas diversidades, a significação dos conhecimentos. Porque a produção dos sentidos é de sujeito para sujeito, de identidade para identidade, de cultura para cultura. Não há como imaginarmos que a realidade de Guajuviras é *uma* realidade. Guajuviras é *um* bairro, cujos moradores identificam-se por serem trabalhadores e por travarem lutas sociais, econômicas e culturais historicamente por necessidade de afirmarem-se como população urbana, pois sua história inicia-se por uma *ocupação*, a qual não foi nada suave ou

fácil. Porém, dentro de Guajuviras, existem múltiplas realidades, inúmeras maneiras de viver e muitos e muitos modos de existir.

Para tanto, a Escola pode *supor de uma realidade* para essa comunidade, utilizando critérios de pertencimento e lutas políticas, de condições mais gerais apresentadas pela maioria dos/das estudantes, mas precisa debruçar-se, diariamente, sobre cada um/cada uma, buscando sua cultura mais particular, seus modos de subjetivação, suas necessidades pessoais, suas maneiras individuais de compreender o mundo, para só então, poder começar a falar em respeitar suas realidades e pensar em constituir conhecimentos significativos que passem por essas tantas experiências do viver no mundo, tão muitas, tão complexas, tão dinâmicas, tão provisórias.

Essa percepção mais expandida de pensar o que representa conhecimento significativo passa, sim, por estudos em produção de sentidos. Uma professora traz esse recorte com muita clareza:

“Conhecimento significativo é o conhecimento que tem sentido e uso prático na vida do estudante, que tem aplicabilidade e que seja necessidade dele porque foi ele quem produziu o sentido, e que seja também estruturado a partir de um conhecimento prévio do mesmo.”

Em sua obra “Sobre a construção do sentido”(2003), Ricardo Timm de Souza recupera a reflexão sobre o pensar e o agir entre a vida e a filosofia. Nesse texto, ele compartilha seu desejo de tematizar sobre a produção de sentidos. Souza entrelaça o pensar a vida como um pensar filosófico, em que tentar compreender o sentido da vida é o próprio filosofar. Pergunta ele: “qual o sentido de fazer filosofia hoje, aqui e agora?”(2003, p. 13).

Para o autor, produzir reflexões é produzir a vida. Assim, entrelaçar as reflexões sobre os conhecimentos pelos quais nos perguntamos e atribuímos sentidos é exercitar a vida filosoficamente. Perguntar-se é uma preocupação filosófica. Buscar responder-se é filosofia prática. Investigar, problematizar, questionar, criticar, sintetizar, relacionar, estabelecer conexões são exercícios filosóficos práticos que a própria vida produz. Buscar as significações do que estamos vivendo, aprendendo e buscando é o sentido da filosofia.

Mas essas buscas não são isoladas. Não há um campo sequer de conhecimentos que se baste a ponto de resolver-se. O diálogo com outras dimensões do conhecimento faz-se imprescindível na abordagem do real, ampliando os olhares, produzindo novas interfaces, o que produzirá novas questões filosóficas.

Assim, significar o conhecimento passa por uma abertura epistêmica, por um esforço cognoscente, por desconstruções, por reorganizações, por aproximações entre os campos científicos, pela constatação de seu inacabamento. Souza afirma:

“ Não existe, portanto, entre as mais variadas formas de investigação do real, uma hierarquia rígida de valor; cada uma é construtiva e pertinente, desde que coerente com sua especificidade. O que é realmente importante é que as múltiplas linguagens não permaneçam estanques, isoladas em si mesmas, presas as suas próprias verdades, mas que se disponham a dialogar com outras dimensões de realidade.”(2003, p.21)

Não existe um campo de conhecimento mais importante do que o outro. Na especificidade dos sentidos que cada um traz, torna-se necessário e de valor os âmbitos onde cada um colaborará. E os campos são muitos. Precisam eles estarem interligados, dialogando, construindo interfaces de comunicação produtiva.

Produzir sentidos, significando os conhecimentos que habitarão os mundos dos estudantes, passa por uma complexa construção: o redimensionamento dos campos produtivos de conhecimentos também precisam abarcar a democratização das suas próprias produções, complementarem-se uns com outros, compartilhar com a sociedade os seus achados. Por outro lado, a sociedade aprendente precisa saber buscar esses conhecimentos com inteligência social, interpretando a necessidade de articulá-los e tomá-los de sentidos, relacionando-os com os seus próprios movimentos em suas histórias de vida. Assim, os conhecimentos, sendo significativos porque habitam o próprio viver, tornam-se críticos da própria realidade, mediados por sujeitos sociais envolvidos com a transformação social. A realidade passa a ser objeto de observação e de problematização, o que a coloca num lugar possível de ser modificada. E a realidade é múltipla, riquíssima em suas manifestações, como traz o autor: “[...]os sentidos são infinitos, porque a realidade, seja em que concepção for tomada, é infinitamente rica e variada”(2003, p.76). Souza colabora muitíssimo com essa nossa reflexão, quando coloca:

“Não há como exercer a crítica, no sentido que propomos, sem que se tenha a percepção a)de uma pluralidade de perspectivas possíveis de abordagem da realidade (...) b) da possibilidade de diálogo e mútua fecundação com outras dimensões do conhecimento, da literatura à ciência, das artes à psicanálise...c) de que o absolutamente decisivo nessa abordagem da realidade não será a teoria que lhe serve de referência, mas o que fazemos com essa teoria, com essas referências[...]” (2003, p.78).

Nessa perspectiva de ampliação dos campos de conhecimentos, pautados pela realidade e seus sentidos, começamos, enquanto coletivo de professores a repensar, com mais velocidade, as tentativas de movimentos interdisciplinares da escola e a nos movimentarmos em direção a novas produções.

**Nova produção resultante da Pesquisa Colaborativa:
As Alfabetizações de Mundos**

Vinha para casa, pensando em ajudá-los e pensando em fazer avançar a pesquisa naquele que ela tinha de mais potente: a colaboração. Busquei minhas referências de alfabetizadora de vida inteira, e percebi o quanto fazia, do meu trabalho, um espaço habitado por muitos campos de conhecimentos. Busquei a memória disso em mim, nas minhas lembranças, nos meus diários de campo, e comecei a perceber que havia uma possibilidade bem clara na minha frente: a de redimensionar as áreas de conhecimentos em campos, em que pudéssemos nos relacionar com bordas em movimentos, num exercício de desterritorialização. Fui lembrando de como oxigeno meu campo na escola com os campos das Artes, da Biologia, da Ecologia, da Estética. Fiz uma busca de memórias antigas e recentes, recuperando meus fazeres significativos, minhas práticas imprescindíveis, projetos fundamentais que realizei, e que só aconteceram com resultados proveitosos porque busquei a participação efetiva de outros campos, que vieram complementá-los, com seus corpus de conhecimentos e experiências.

A “mandala” inicial que eu ficava rascunhando era uma representação desses campos. A ideia latejava: muitos campos em comunicação, superando as disciplinas e as áreas, funcionando com um manejo transdisciplinar, de cunho didático-pedagógico, que não ferisse a “ordem legisladora” das disciplinas atuais em vigor - uma espécie de contrato didático interno da escola, uma metodologia de funcionamento efetivo, de uma experiência absolutamente necessária que é a comunicação enriquecedora entre os campos, para revitalizar, reorganizar e potencializar a produção de conhecimentos que a escola vinha tentando fazer.

Em meio a essa rabiscagem toda, perguntava-me: qual havia sido o sentido dessa busca que eu fazia sempre que trabalhava com outros campos? E a resposta brotou mais rápido do que eu esperava: para ampliar os mundos dos meus estudantes; para construir uma leitura de mundo ampliada e enriquecida pela multiplicidade de saberes que a humanidade criou; para alfabetizá-los de um lugar da possibilidade, da riqueza de espectros, das múltiplas culturas e visões de mundo – para se alfabetizarem com os mundos - “Alfabetização de

Mundos” - surge esse termo com o impacto vibratório que somente a produção de sentidos consegue produzir – algo que vem de dentro, que faz sentido, que tem a ver com a voz da vida vivida. E eu escrevi, naquela mandala, o termo “Alfabetização de Mundos”, como alguém que inaugura uma ideia com sentimento de mundo inteiro.

Retomei esse termo, a sua origem lá das minhas entranhas cognoscentes. Encontro-o mergulhado em águas freireanas; de todos os saberes constituídos e re-constituídos ao longo da minha experiência como alfabetizadora, o termo “Leitura do Mundo” - termo freireano, absolutamente freireano, habitou minha temporalidade como professora, minha professoralidade nessa dimensão inteira de vida nas escolas, produzindo “leituras de mundo” com as crianças e jovens. Naquele momento, percebi que havia andado – que de “ler o mundo” eu caminhava para o “alfabetizar-se com/em mundos”, com toda a força que a expressão tenta trazer: alfabetizar-se em outros mundos, em mais mundos, incluindo os outros mundos aos meus, não só lê-los, mas reconhecer outros existindo ricamente e beber em suas fontes, levando junto também meus/nossos mundos, e em fruição, diluïrem-se acrescerem-se.

Melhorei os esboços e os levei para o coletivo. Ainda “verde”, faltavam-me respostas para as perguntas que viriam, certamente. Mas nós, em nosso acordo permanente de que não tínhamos todas as respostas, agíamos com muita naturalidade aos não-saberes que surgiam, os quais anotávamos e ficávamos de pensar e de recuperar essa problematização, em próximos encontros. Em encontro seguinte, levei o meu sentimento desse primeiro movimento, produzido em pequeno e simples texto, denominado “Alfabetizações de Mundos - Gênese: chão de sala de aula”, incluído a seguir e os esboços, que também, aqui, comparto, em fotografias.

ALFABETIZAÇÕES DE MUNDOS

Gênese: chão de sala de aula

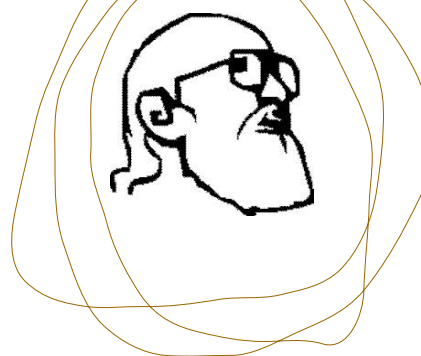
As Alfabetizações de Mundos é uma proposição de cunho teórico-prática que assumi por muitos anos em minha prática docente, mas sem consciência da dimensão e do termo em si - nem neste enredamento todo, nem com o nome em si. Reconhecia e trabalhava com as "Alfabetizações" por permanente necessidade de trazer, à produção educativa que realizava, um código maior do que aquele que a Escola me oferecia e a minha formação recebida havia determinado. Sempre rompi com as algemas curriculares hegemônicas por não acreditar nelas, e precisava, imediatamente, buscar outras maneiras que falassem a língua das crianças. Mas era uma maneira de trabalhar menos comprometida com a pesquisa e o rigor metódico da pesquisa em si, embora o que acabava gerando as novas maneiras, as novas didáticas, era sempre a leitura de autores que se/me desafiavam. Desde há muito, compreendia que o cinema, por exemplo, estava para além de apenas assistir filmes e dar uma comentada com a turma sobre eles, que as imagens não eram apenas imagens para serem conhecidas pelos olhos...dava-me conta de que ali, existia muito mais do que essas obviedades todas. E, então, me iniciava num processo muito mais comprometido com estes filmes, com estas imagens, com o olhar da criança sobre...me empenhava naquilo, mas "aquilo" ainda não tinha nome pra mim. Aos poucos fui entendendo e aprendendo que "aquilo" era Alfabetização Audiovisual.

E assim, com outras Alfabetizações. A que eu me sentia mais segura do que significava, pois trabalhava diariamente com ela, era Alfabetização e Letramento. As demais existiam em minha prática docente, mas não tinham nome.

Foi, então, quando comecei a pesquisar para esse nosso estudo, e pesquisar também minha práxis, que encontrei os nomes, porque encontrei as conexões e os sentidos maiores. Mas ainda existiam de maneira um tanto desconectada de um todo maior. Foi quando minhas reflexões me levaram à síntese que buscava. Dei-me conta de que eram "Alfabetizações de Mundos" o que eu vinha produzindo. Eram várias "Alfabetizações de Mundo"...tudo falava de uma coisa só maior, maior, bem maior. E este nome ressurgiu como uma invocação deste meu lugar de "alfabetizadora" de vida inteira, e cruza com um dos conceitos que mais respeitei, falei e vivi vida afora, em Paulo Freire: *Leitura de Mundo, Leitura do Mundo*.

Hoje, trago das minhas práticas, as dimensões que trabalhava e elaboro esta mandala de algumas "Alfabetizações" para compartilhar, com a possibilidade de as incluirmos, se fizer sentido para o coletivo, nos estudos que viemos fazendo. Elaboro esse estudo, com o objetivo de contribuir em Pedagogias que vivam currículos que se pensem e se façam críticos, posicionados política e culturalmente em relação ao mundo.

Certamente que essas reflexões surgiram das minhas entranhas pedagógicas freireanas. Paulo Freire, desde que apresenta o termo "Leitura de Mundo" para designar uma leitura ampliada, uma leitura da vida e dos acontecimentos, de maneira crítica e questionadora, e carrega, em toda a sua obra a *Leitura do Mundo* como um conceitual absolutamente fundante em todo o projeto de Escola que se quer cidadã, modifica, plenamente, meu olhar sobre o mundo. E os de muitos e muitas. O termo "Alfabetizações de Mundo", autoria desse meu movimento introspectivo-reflexivo, é fruto de meus estudos teórico-práticos, surgidos pela construção da minha professoralidade de alfabetizadora que tem, no campo da Alfabetização, o lugar donde tudo se desdobra para a vida, e que orientou-se, sobremaneira, em Paulo Freire como alfabetizador-desvelador de mundos.



Essa produção foi lida, como a justificativa teórico-prática de minha experiência na construção da ideia criativa da ampliação dos campos. Conversamos um pouco sobre, retornamos ao esboço, seguimos as Conversações sobre as Alfabetizações de Mundos.

O esboço contemplava, num primeiro momento, as Alfabetizações: Alfabetização e Letramento, Alfabetização Política, Alfabetização Audiovisual, Alfabetização Científica, Alfabetização Ecológica, agregando a Alfabetização Estética, mais tarde, quando percebemos que distinguia-se da Audiovisual, pela intenção política distinta de ambas.

Essas Alfabetizações pretendiam abraçar as áreas de conhecimentos e colocá-las em relação, aproximadas, envolvidas, reconstituindo suas semelhanças, suas diferenças, possíveis complementaridades, colocando-as em um redimensionamento prático tenso de problematização “territorial” (o que é meu, o que é seu, esse conhecimento é da onde, de quem, fica com quem, quem é o dono desse...), provocando a superação dessa egoística, parcelada e empobrecida maneira de conceber “o(s) mundo(s) dos conhecimentos”, seria o passo adiante, nesse sentido, que ousávamos dar.

Os estudos iam realizando-se, e eu compartilhava sempre com o coletivo nas Rodas de Conversações os meus achados, considerando suas sugestões.

Ainda no esclarecimento necessário, para mim, da abrangência do termo “Alfabetizações de Mundo”, busquei-o em leituras freireanas, no sentido de construir mais certeza de que este termo não fora utilizado por Freire. Encontrei um estudo que colaborou muito, nesse sentido: a Tese de Doutorado de Angela Antunes, professora e Diretora da Gestão de Conhecimentos do Instituto Paulo Freire. Coloca ela, em nota, no 2º capítulo de sua Tese/USP, intitulada “Leitura do mundo no contexto da planetarização – por uma Pedagogia da Sustentabilidade”:

A palavra “mundo” é muito forte na obra de Paulo Freire. Ao longo de todos os seus escritos ele nos fala de “dialogação com o mundo”, “palavramundo”, “inteligência do mundo”, “Leitura do Mundo”, “presença no mundo”, “passagem pelo mundo”, “consciência do mundo”, “transformação do mundo”, “esperança no mundo”, “cidadão do mundo”, “mundo dos fatos”, “mundo da vida”, “mundo das lutas”, “mundo da discriminação”, “mundo da experiência”, “visão de mundo”, “crítica do mundo”, “pronunciar o mundo”, “reescrita do mundo”, “meu papel no mundo”, “intervenção no mundo”, “o mundo está sendo”, “o homem no seu mundo e com o seu mundo”, “problematização homem- mundo”(2002, p.87).

Esse inventário que Angela Antunes, profunda conhecedora da obra de Paulo Freire, re-constituiu, arremessou-me a realizar outras buscas, inclusive nas próprias obras de Freire e,

por último, no Dicionário Paulo Freire. Não encontrado o termo, e absolutamente adequado ao estudo que realizávamos, passaria a usá-lo, assumindo e constituindo, sequencialmente, os sentidos que, a ele, caberiam.

Fundamental colocar que as Alfabetizações de Mundos organizadas para o nosso estudo na escola não pretende-se, jamais, como “conhecimento acabado”, nem mesmo no sentido do termo em si. Essas Alfabetizações são as que, nesse momento, estamos trabalhando e que no Projeto da escola em pesquisa cabe. Sabemos, infinitas outras são as Alfabetizações de Mundos pelos quais nós mesmos nos alfabetizamos vida afora.

Muitos foram os esboços no quadro branco da sala das Rodas de Conversações. Muitos foram os movimentos, até chegarmos num desenho que pareceu-nos o que esperávamos para dar vigor ao nosso trabalho e aos traços de uma Pedagogia Poiética que nos disponibilizamos a pensar.

As Alfabetizações de Mundo iam abarcando as “áreas”, “as disciplinas”, e nossas Conversações passaram por ampliarmos os nossos pensamentos em relação a cada Alfabetização.

Laboratório de Conceitos das Alfabetizações de Mundos

Em pequenos grupos, por Alfabetizações, fomos conversar sobre o que entendíamos sobre cada termo, o que comporia cada Alfabetização, como construí-las de modo que garantíssemos o que estávamos nos propondo, como as interações, a produção de interfaces, o diálogo entre os campos, a superação do olhar “partido” e “fragmentado” para um olhar de inteireza sobre os conhecimentos. Cada grupo apresentou suas primeiras impressões, em segundo encontro sobre essa temática, e o coletivo trouxe suas compreensões. Eu debruçava-me sobre toda essa geração de pensamentos e organizava-os, de maneira que pudéssemos ir construindo um *corpus* suficiente para termos chão, enquanto nos movimentávamos.

Produções resultantes desse Laboratório:

Os professores, após discussões em seus grupos, apresentaram os resultados conceituais do que eles imaginavam que precisaria compor o corpus de cada Alfabetização de Mundo. Os resultados, abaixo relacionados, foram os que obtivemos, enquanto síntese escrita nos cartazes; obviamente, as discussões e explicações dessas ideias deram-se ricamente,

enquanto os grupos compartilhavam as discussões uns com os outros. A exposição dos tópicos, tão somente, empobrecem o registro. De qualquer maneira, trago-os aqui, pois eles foram constituindo-se em eixos, mais adiante, fundamentais na construção dos orientadores mínimos.

Alfabetização Ecológica:

- sustentabilidade
- equilíbrio
- vida
- reciclagem
- planeta
- co-dependência
- responsabilidade
- subjetividades
- coerência
- social/individual
- preservação
- ações
- transformação mental, social, individual, coletiva

Alfabetização Política

- pensar sobre o que é ético e moral
- relações sociais
- participação política
- pensamento crítico
- reflexão e ação coerentes, pautadas na argumentação
- posicionamento e tomada de decisões
- instrumentalizar o sujeito para ação em sociedade
- fazer a leitura política de mundo
- desnaturalizar paradigmas e preconceitos
- valorização da diversidade cultural
- apropriação das leis (conhecimentos dos direitos e deveres)

- conscientizar as pessoas da sua condição de agente histórico, político e social
- desmitificação do que é “ser político”

Alfabetização Audiovisual

- cinema
- música
- jornal/jornal da escola
- rádio comunidade
- notícias
- teatro
- dança
- jogos
- fotografia
- vídeos
- partilha de conhecimentos
- preocupações com valores como ética, respeito, integração, comprometimento, autonomia, sociabilização, superação, amor, motivação.

Alfabetização e Letramento

- nova visão de mundo
- função social
- contextualização
- interação
- crítica
- descoberta
- culturas
- finalidades/significados
- desejo
- conhecimentos
- mudanças

Alfabetização Científica

- ciência produzida atualmente
- ciência e tecnologia
- ciência a serviço de quem?de quê?
- Múltiplas inteligências
- raciocínio
- curiosidade
- produção e invenção
- a história da ciência
- solução de problemas do século
- feiras de ciências/ laboratórios/produções

Alfabetização Estética:

- música
- arte
- dança
- espaço
- acolhimento
- movimento
- saúde
- corporeidade
- auto-imagem
- experiências pessoais

Olhar de passagem:

Ao apresentar os resultados das Conversações, os professores demonstraram uma boa produtividade, em termos de compreensão dos campos que as Alfabetizações suscitavam. Percebi várias falas contraditórias, em narrativas nesse encontro e em outros, em relação aos “territórios” - fechados ainda em suas áreas e disciplinas, contradizendo-se, trazendo

colocações fechadas, supondo “fechar” os campos, não por intenção consciente, mas por força reprodutora habitual, traços pedagógicos das tradições que temos vivido em Educação, e com seus processos de fragmentação de conhecimentos. Essas falas não foram possíveis de trazer para esse texto, pois deram-se em meio aos trabalhos de explanações aos colegas, e eu não consegui dar conta desses registros, pois não poderia perder as sínteses do pensamento sobre as Alfabetizações, o que, no momento, era mais importante.

Os Fios Orientadores

Percebi, nas Conversações, que havia uma fragilidade que precisaríamos discutir: não só precisaríamos ter clareza das dimensões dos campos de conhecimentos, mas do que pretendíamos com eles e, essencialmente, teríamos que construir referências por dentro de cada um que colaborasse com o delineamento do que abarcaríamos como conhecimentos fundamentais. Precisaríamos pensar em pontos iluminadores que guiassem o campo de conhecimentos, sem que ficassem soltos os próprios conhecimentos que estávamos iniciando a discutir. Conteí a eles sobre isso. Também concordaram que estaríamos trabalhando sem unidade, como falou uma professora: “vai ser a zona da vontade de cada um”. Combinamos que isso seria uma demanda necessária a pensarmos durante as férias, pois estávamos quase chegando ao final do ano letivo.

Um debuxo em movimento para as Alfabetizações de Mundos: As Teias

Assim como fomos percebendo a necessidade da construção de pontos de referência por dentro das Alfabetizações de Mundo (orientadores mínimos) para organizarmos os conhecimentos dentro de uma pauta cognoscente, epistêmica e cultural, a qual colaborasse na sequência de saberes que os estudantes precisarão construir, também percebemos que as Alfabetizações de Mundo, dimensões a abarcar os campos de conhecimentos e lhes trazer um fluxo de comunicação interdisciplinar, precisariam existir por meio de um formato de planejamento que as organizassem, como um mapa, um desenho, um “debuxo” do que seria realizado pelo período que desejasse existir. Conversamos sobre Projetos, conversamos sobre Temas Geradores, sobre Mapas Conceituais. Conversamos sobre as Teias Pedagógicas, o que agradou o coletivo, pois compreenderam que essa maneira de planejar abre espaços para sempre estarmos “puxando novos fios”, híbrida, aberta, leve, possível no cotidiano atribulado de uma escola. Ficamos de continuar essa ideia-estudo, em próximos encontros.

**O último encontro:
partilha da avaliação institucional**

A última formação, antes das férias, foi coordenada pela Supervisora da Escola, a qual trouxe os resultados da Avaliação Institucional, em que cada professor/professora havia realizado. Penso ser importante compartilhar as falas que dirigiram-se à Pesquisa Colaborativa e ao meu lugar enquanto pesquisadora, movimentando as reflexões sobre o processo de formação que estava sendo constituído. A Supervisora organizou os itens a serem avaliados em “curtidas” e em “não curtidas”. Nossa presença, na Escola, foi muito “bem curtida”, demonstrando-se pelas escritas compartilhadas, em slides:

- *Reuniões periódicas com professores* (referiram-se à Proposta de Formação em espaço produtivo que havíamos proposto)
- *Reuniões às quintas-feiras, de duas horas* (referiram-se à reorganização que propomos)
- *Proposta da Ana Felícia e visita do José Pacheco* (José Pacheco, professor da Escola da Ponte/ Portugal, que teria vindo na Escola anteriormente à Pesquisa)
- *A presença da Doutoranda melhora prática docente e promove atividades com os alunos*
- *Discussões de fazer diferente e melhor nas reuniões de 2 horas*
- *Oportunidade de reuniões semanais e formações (visita do Pacheco, Ana Felícia...)*
- *Assumir a proposta da Dranda. Ana Felícia para que em 2014 tenhamos uma proposta real. E que paremos de navegar sem rumo*
- *Gostaria que em 2014 continuássemos com encontros com profissionais como a Ana Felícia, que veio já no finalzinho do ano, mas que nos ajudou muito.*

Constatamos que os professores, em sua grande maioria, apoiaram as formações pedagógicas em campo produtivo de trabalho, reconheceram que a Pesquisa estava *colaborando* em seus processos, apontaram para o desejo da escola assumir a proposta em 2014, para “deixar de navegar sem rumo”(fala de uma professora), pois vinham fazendo muitas tentativas e várias experimentações, até chegarmos na Escola). Essa avaliação trouxe-

me um novo fôlego para continuar o processo, no ano seguinte.

Início de 2014: Desenho Cronogramático, continuidade aos estudos iniciados

Durante as férias, contatei com a Direção da Escola e, junto com a Supervisão Escolar, iniciamos a pensar nossa programação para 2014, a qual foi compartilhada com os professores na primeira formação do ano.

Ao longo do semestre, a programação precisou ser alterada por vários motivos, desde afastamento meu por motivos de saúde (período entre abril e maio) a revisões temáticas em mais de um encontro, por necessidades de compreensão dos professores ou agendas que se sobrepunham. Estávamos lidando com matriz pedagógica. A maioria dos professores cursaram outras Licenciaturas, diferentes da Pedagogia. Os estudos pedagógicos sempre precisaram respeitar essa realidade, por isso alguns temas não concluíam-se em duas horas, o que, de certa maneira, forçava-nos a demorar um pouco mais do que sempre prevíamos.

O desenho Cronogramático de 2014, esboçado abaixo, foi a nossa referência de estudos. Teve seu alicerce na mantenedora e foi o trabalho que desenvolvemos, mantendo as quintas-feiras, semanalmente, como planejamento imprescindível para a Escola.

DESENHO CRONOGRAMÁTICO DE FORMAÇÕES REFLEXIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS COM OS PROFESSORES EM 2014

DATAS	ESTUDOS	OBJETIVOS
21/02/14	Carta de Princípios: leituras do que produzimos em 2013 e conversações	Retomar a Carta de Princípios
13/03/14	Retomada das Alfabetizações de Mundos	Retomar estudos sobre as Alfabetizações de Mundos
20/03/14	Teias da Vida	Retomar estudos sobre Teias da Vida
27/03/14	Trabalhos em Grupos: Teias da Vida	Elaborar Teias da Vida
03/04/14	Teias da Vida e Alfabetizações de Mundos	Elaborar planejamentos coletivos
24/04/14	Teias da Vida	Estudar o tema
08/05/14	As Alfabetizações de Mundos e os Orientadores Mínimos	Pensar sobre os fios orientadores das Alfabetizações de Mundos
22/05/14	As Alfabetizações e os Orientadores Mínimos	Esboçar os fios orientadores de cada Alfabetização de Mundo

29/05/14	Alfabetização e Letramento e seus orientadores	Esboçar e compartilhar a organização dos fios orientadores
12/06/14	Alfabetização Política e seus orientadores	Esboçar e compartilhar a organização dos orientadores
26/06/14	Alfabetização Científica e seus orientadores	Esboçar e compartilhar a organização dos fios orientadores
03/07/14	Alfabetização Ecológica e seus orientadores	Esboçar e compartilhar a organização dos fios orientadores
31/07/14	Retomada de traços de uma Pedagogia Poiética	Conversações: traços de uma Pedagogia Poiética
14/08/14	Alfabetização Audiovisual e seus orientadores	Esboçar e compartilhar a organização dos fios orientadores
21/08/14	Alfabetização Estética e seus orientadores	Esboçar e compartilhar a organização dos fios orientadores
28/08/14	Retomadas das Alfabetizações e seus orientadores	Estudar e compreender os fios orientadores
11/09/14	Retomadas das Alfabetizações e seus orientadores	Estudar e compreender os fios orientadores
16/10/14	Retomada da Pedagogia Poiética Fechamento da Pesquisa	Retomar estudos dos traços de uma Pedagogia Poiética

Imagem 19 - Desenho Cronogramático de Formações Reflexivas Teórico-Práticas, com os professores, em 2014

O Primeiro Encontro de 2014: as Bandeirinhas Budistas

Esse primeiro encontro do ano foi construído pela Equipe Diretiva e por mim, enquanto pesquisadora colaborativa.

Combinamos que a pauta do dia traria a Carta de Princípios para a Roda, com a retomada dos princípios que elencamos em 2013, por meio de apresentação em slides dos mesmos e Conversações em grupos. Fizemos esse primeiro encontro, na parte da manhã, em uma sala grande, com espaço suficiente para as Conversações entre o coletivo. Após um café da manhã muito especial preparado pela Direção da Escola e Funcionárias, o grupo dirigiu-se a essa sala de trabalho, onde encontrou, sobre cada mesa, uma camiseta colorida para cada

professor/a, com a insígnia da Escola e com a seguinte escrita: “*E.M.E.F. Erna Würth – por uma aprendizagem significativa, sustentável e autônoma*”, o que alegrou a todos e todas, e em mim, causou uma alegria especial, por sentir que nossa colaboração estava, de fato, consolidando-se. Estampada nas camisetas, estava muito do que vínhamos propondo e trabalhando dedicadamente. Muitos foram vestindo as camisetas, por cima das roupas mesmo, num alegre barulho, enquanto conferiam seus tamanhos e cores preferidas. A Diretora fez sua fala de abertura nessa linha: “do vestir a camiseta da escola”, as implicações dessa atitude, o sentido real desse gesto para 2014, relacionando com o “vestir a proposta que estamos construindo, enquanto vivê-la e realizá-la”.

A seguir, retomamos a Carta de Princípios, com a sua leitura, distribuímos cópias da mesma para os grupos, e solicitamos que lessem cada princípio, um a um, construindo, com o seu coletivo, conversações e compreensões acerca deles. Solicitamos que fossem esboçando as ideias que pudessem surgir, bem como traços pedagógico-educativos que surgissem, em meio às discussões.

Em um segundo momento do encontro, assuntos gerais da Escola foram desenvolvidos, encaminhados pela Equipe Diretiva. Em um terceiro momento, no período da tarde, dirigimo-nos para o Auditório, espaço ampliado, para trabalharmos com a mística do dia. Eu havia organizado o espaço com o apoio da Orientadora Educacional – tomamos a sala de colorido: forramos todo o chão com colchas de retalhos e fuxicos coloridíssimos. Propôs ao coletivo uma Dança Circular Sagrada, de saudação alegremente brasileira, com origem em Minas Gerais, em que as pessoas abraçam-se e dançam, celebrando o reencontro. E logo após, mais uma – essa, dança Grega, a “Dança do Perdão” como é chamada - que significa: “eu caminho, eu e tu caminhamos, nós caminhamos juntos”, com música e passos gregos - tradição grega muito antiga que até hoje, na maioria das festividades gregas, essa dança é dançada, como patrimônio cultural a ser continuado. O grupo aderiu a proposta de dançar em círculos, acompanhando tudo com muita disposição. A seguir, propus ao coletivo que sentássemos nas colchas e, ao lembramos de nossa Carta de Princípios, que pudéssemos lembrar de nossos princípios pessoais e de nossos sonhos. E que, relembrando o quanto defendíamos a interculturalidade, pudéssemos escrever nas bandeirinhas coloridas que cada um/uma de nós havíamos recebido, nossas intenções e sonhos para 2014.

A Equipe Diretiva havia ajudado-me muito, recortando um conjunto de bandeirinhas para cada professor/a. Esse foi um momento muito especial: a concentração dos professores foi extrema, o silêncio interior foi muito significativo. Quando todos e todas terminaram, sugerimos colocar nos espaços abertos e livres da frente da escola, áreas, pátios, saguão, para

que “fossem ao vento para serem abençoados pela vida”, segundo a crença budista. Todos se ajudavam para esticar os fios com as bandeirinhas. Todos queriam ver todas as suas bandeirinhas ao vento. Foi muito especial. O espaço ficou cheio de intenções, e foi com essa insígnia de emoções e sentimentos, que a Escola recebeu os/as estudantes, no dia seguinte. Vê-los, em dezenas, tentando ler e decifrar os sonhos e princípios, ao retornarem das férias, foi algo muito prazeroso. Algumas turmas quiseram fazer suas bandeirinhas.

O maior resultado de nosso dia de trabalho foi a experiência de religação que vivemos: reconectamos nossos desejos em relação à caminhada de construção pedagógica que viemos fazendo, trabalhamos, porém vivemos um dia leve de trabalho, guardamos tempo para a ludicidade, para a celebração, para a alegria, para a busca interior do que nos unia.

Senti, nesse momento, mais uma vez, “a grande responsabilidade”, pois *a Pesquisa Ação-Participativa Colaborativa estava, literalmente, colaborando na proposta pedagógica da Escola*. Existia, agora, uma linha orientadora pedagógica-filosófica, a qual ligava-nos todos e todas.

As Rodas de Conversações como Conversas para “dizer a sua palavra”

Minha proposta de trabalho com o coletivo de professores não reduzia-se a dinâmicas motivadoras. Sempre trouxe *as Conversações* como a metodologia que nos movimentaria em reflexões e construção de propostas pedagógicas concretas. Acreditava nessa Dinâmica Relacional, a qual garante, sobretudo, “a palavra a dizer”, a escuta sensível, o olhar sobre quem está falando, o sentir de quem está com a palavra. Portanto, as Rodas de Conversações, em 2014, continuariam sendo as Rodas de Conversações que havíamos iniciado em 2013 – sem “técnicas”, sem “dinâmicas”, sem “jogos”, em cada encontro. Não faço uma crítica aqui, jamais, a essas maneiras de se trabalhar com coletivos. Eu mesma trabalho, dependendo das circunstâncias. Apenas, desejo deixar claro que as Conversações a que nos propomos foram trazidas, para o corpo da Pesquisa, como a metodologia que provocaria o “Conversar”, olhando-nos, enfrentando-nos pelo olhar e pela escuta, pela compreensão e pela interpretação do que estaria sendo dito, pelo círculo que proporcionaria que estivéssemos sentados em igualdade de posições, pela coragem a construir, de propor, de contrapor, de colaborar. Para além, as Rodas de Conversações sugeriam o estudo profícuo, o aproveitamento, em coletivo, dos temas que estavam sendo estudados e precisavam concretizar-se, no dia a dia da escola. Assim, clareio que os encontros de 2014, a serem relatados, virão sempre em Rodas de

Conversações, metodologia escolhida para realizar essa Pesquisa.

Tanto o “Conversar liberador”, como expressa-se Ximena Yáñez nos estudos das Conversações e “Dizer a sua palavra”, termo de Paulo Freire, nos Círculos de Cultura, ambos existindo como dinâmicas relacionais, fomentam a libertação do dizer das pessoas, nutrindo a comunicação dialógica. Para Freire, *dizer a sua palavra* estabelece, tão forte é, *dizer o mundo*. No Dicionário Paulo Freire (2010), escrito por muitas mãos freireanas, cabe à Fábio da Purificação de Bastos, compartilhar o sentido desse termo freireano:

“Para Freire, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. Na Pedagogia do Oprimido, retoma essa problematização em torno do conceito “dizer a palavra”, aprofundando o tema abordado inicialmente em Educação como Prática da Liberdade. Centra a área temática no conceito principal – diálogo -, afirmando ser a revelação existencial desse, a palavra. Palavra essa constituída por duas dimensões - ação e reflexão - de tal forma solidárias, que interagem radicalmente, formando o que denomina de “palavra verdadeira”. Portanto, não há palavra verdadeira que não seja práxis, em especial, no âmbito da educação dialógica”(2010, p.127-128)

Assim, Bastos recupera o conceito dialógico em Freire, que abarca a ação e a reflexão, em relação solidária, constituinte da “palavra verdadeira”. Esse movimento na Roda de Conversações é real. Acontece assim, pois com o tempo, um estado de confiança vai tomando o grupo, que por sua vez, vai entendendo que ali, naquela Roda pode surgir a verdade entre os pares - uma cumplicidade dialógica vai construindo-se, *e as pessoas vão recuperando seus dizeres, suas vontades e coragens para dizer*. Nesse sentido, há que lembrar do quanto somos roubados em dizer nossas palavras, no cotidiano da vida, seja pela correria, pelo sistema de exploração que vivemos, pela negação explícita de nós mesmos ou de outros sobre nós – os motivos são muitos. Mas a negação existe. Bastos fala sobre essa negação, à luz de Freire:

“No contraponto dialógico, está a negação do direito de dizer a palavra, consequentemente ocultando o mundo e desumanizando-o, extendendo-o na forma de comunicados, opacizando seus significados libertadores (FREIRE, 1971). Na cultura do silêncio, no âmbito da educação bancária, existir é apenas viver. O ser humano, neste escopo cultural, segue ordens de cima, comunicadas, ouve-se dizer a palavra do outro, apenas. Se pensar, torna-se difícil, dizer a palavra é essencialmente proibido nesse contexto silencioso e opressivo”(2010, p.128)

As Rodas de Conversações defendem o direito a dizer a palavra, seja qual for. As palavras que precisarem ser ditas estão asseguradas para serem libertadas, nas Conversações. A ética dialógica assegura esse dizer, porque assegura o escutar e o diálogo entre as diferenças, como diálogo e como legítima diferença.

Dessa maneira, recupero aqui, as Conversações como experiências dialógicas. Necessárias para a construção de um pensamento pedagógico na Escola em que estamos produzindo. E imprescindíveis, na compreensão de que, com o tempo que temos, estabelecer Rodas de Conversações para produzirmos um pensamento pedagógico que constitua algumas linhas orientadoras para trabalhar, nos afirma na escolha que fizemos: encontrarmo-nos para *con(m)-versarmos*, versando em conjunto e transformar as *conversas em ações - con-versações /conversações, essas ações conversadas em ações práticas diárias, em projeto vivo da Escola*. Para tanto, as Conversações continuariam sendo a opção metodológica dos encontros, em 2014.

**O segundo encontro do ano:
a retomada das Alfabetizações de Mundos**

Ao iniciarmos o encontro, retomamos as Conversações com essa temática fundamental - Alfabetizações de Mundos - pela construção que vínhamos fazendo, expondo os cartazes construídos pelo coletivo em 2013, retomando os conceitos que estavam em construção, pelo coletivo, com leituras comentadas.

Dos meus estudos, durante as férias, compartilhei com o coletivo, sínteses que elaborei, a partir de um processo reflexivo de leituras em Freire. Trouxe-lhes, em pequenas folhas de estudos, para lermos e refletirmos juntos.

LER PALAVRAS, LER O MUNDO

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

(Paulo Freire, Medo e ousadia: o cotidiano do professor, p. 164)

A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma, transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo”.

(Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981).

LEITURA DO MUNDO E SUA SIGNIFICAÇÃO NA VIDA DO SUJEITO

“A Leitura do Mundo ensina a escola a perceber as práticas educativas que nunca são registradas nos diários de classe preenchidos pelos professores. Há fazeres aos quais a “história oficial” da escola está alheia. Há saberes e práticas da comunidade que a escola ignora. No entanto, estes fazeres, estes saberes e práticas interferem no seu dia-a-dia e constituem-se numa dinâmica social educativa. Subjacente a eles podem estar mecanismos de dominação, de resistência, de opressão, de contestação que são facilitadores ou dificultadores da implantação do projeto político-pedagógico da escola numa perspectiva emancipadora. Nesse sentido, o conhecimento da realidade escolar, da “vida miúda” da escola, dos seus atores sociais – seus valores, crenças, atitudes, modos de ver e sentir o contexto em que vivem – vão nos ensinando a sermos melhores educadores e educandos, vão nos constituindo em sujeitos de nossa história, vão nos instrumentalizando a agir sobre a realidade (...) é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. (...) Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação” (FREIRE, 1992, p.96).

As Conversações desse encontro aconteceram em torno desses pequenos textos, os quais viriam a compor o Caderno das Alfabetizações de Mundos, que continua em construção. Os professores trouxeram contribuições, a partir das suas maneiras de pensar os escritos freireanos e fizeram algumas considerações:

Professor 1:

“Há muita distância, sim, entre ler as palavras e ler o mundo. Na própria escola, dividimos, não esclarecemos esta relação. Nós mesmos nem sempre estabelecemos relações.”

Professor 2:

“É...porque também fomos estudantes dessa mesma escola tradicional. Vamos relacionando, aprendendo com a vida. Custamos muito a fazer esses encaixes. Politicamente, então, sofremos. Não juntamos uma coisa com a outra”.

Professor 3:

“Pensamos que a nossa maneira de trabalhar pode dar conta. Mas é muito reduzida. O mundo é muito mais do que a Escola do jeito que ela está.”

Professor 4:

“Os guris nos ensinam mais – trazem fatos de suas realidades muito distantes das nossas. E nós acabamos colaborando pouco, nesses momentos, porque não vivemos aquelas realidades deles”.

Fiz considerações sobre o enfoque que eles trouxeram a “Leitura de Mundo”. Conversamos sobre as razões que travam-nos de trabalhar melhor com essas relações – razões históricas e culturais, que obstaculizam nossos avanços, embora não os impossibilitem. A ampliação de nossa consciência política e a desconfiança de que nos falta algo é fundamental, nesse processo de “acordar” para as múltiplas realidades. A pouca profundidade em nossos olhares sobre as realidades, a nossa indiferença em realizar análises de conjunturas mais elaboradas que demandem esforços intelectuais nossos, nossas poucas leituras, nossas discussões frágeis sobre as múltiplas realidades do mundo, nossas formações escolares e acadêmicas segmentadas e não comprometidas com a transformação social, nossos encerramentos e modos fechados de pensar os conhecimentos, a cultura que vivemos - mais

tradicional/conservadora que nos “cega”, nossas vivências e escolhas culturais empobrecidas, nossas negações para aprender, nossos medos ao que desconhecemos, as ausências de políticas públicas eficientes e eficazes em Educação e em formação permanente de professores, os ínfimos investimentos em Educação, a cultura da reprodução como modelo intocável, o silêncio dos intelectuais, os mecanismos de reprodução, de opressão e de dominação de todas as ordens (econômicas, políticas, sociais, culturais, históricas...) conservam e mantêm a Educação como a temos acompanhado nos últimos séculos, colaborando para a hegemonia desse modelo de escola e de mundo, e para a conservação e aprofundamento da desigualdade social.

Essa Conversação inquieta, e inquietou os professores, mais uma vez. Absolutamente normal. Pois se somos nós, professores, que estamos dentro das Escolas, nas salas de aulas, diante dos meninos e meninas, produzindo conhecimentos com eles, e lemos e escutamos críticas duras em relação a essa Escola, a essas aulas inertes, aos conhecimentos estéreis que estamos produzindo com esses meninos e meninas, *isso nos toca – esse assunto nos diz respeito*. Essa discussão que toma, hoje, a sociedade inteira, toma a mídia, toma os políticos, toma a população, e que vem, desses lugares, como críticas duras e fortes sobre a Escola e suas não-aprendizagens, ela, a discussão, é nossa em primeira mão. Diante disso, não podemos mais agir com os mesmos mecanismos tradicionais - de indiferença e não-escuta, fortalecendo a cultura do silêncio. Enquanto silenciemos, nos alienamos e o modelo reproduz-se rapidamente.

A inquietude entre os professores manifestou-se em todas as Conversações, de alguma maneira, quando entrávamos nessa seara. E minhas considerações, respeitadas, porém sempre firmes, radicalizando os temas, produziram desconfortos, algumas vezes, em alguns professores, que evidenciaram por gestos, como “sair da sala” para fazer algo, ir ao banheiro, tomar água, buscar algo com alguém, ou em deixar de olhar o grupo, a mediadora (eu, no caso), fixar o olhar em um ponto distante para “sair” daquele lugar de conversar o que temos produzido, ou “cochichar” no ouvido do colega ao lado, dispersando-se e dispersando-o, ou negar-se a participar com sorriso revelador de ironia, descrença, discórdia, algo assim. Cada vez menos, mas em todas Conversações, pelo menos alguns quatro, cinco professores ainda assim se manifestavam. Os movimentos também trazem dissabores e desconfortos.

**Alfabetizando de Mundos:
somos?**

Essas Conversações sobre ampliar nossos olhares sobre o mundo, questionando-nos como professores que somos, e se sentimo-nos “Alfabetizando de Mundos”, é tensa, e foi tensa lá, também, porque quando tratamos de Alfabetizações de Mundos estamos tratando de quê mesmo?

As Alfabetizações de Mundos estão sendo propostas como dimensões que possam abarcar as áreas de conhecimentos, formando grandes campos de conhecimentos. Campos, não áreas.

Quando falamos em áreas, referimo-nos a territórios disciplinares que, natural e comumente, agrupam-se pelo critério da “parecência”, da “semelhança”, dos “estudos afins”, os quais, obviamente, sendo territórios, possuem limites, linhas limítrofes, fronteiras, divisas que determinam o que é daquela área, o que não é daquela área e quem toma conta daquela área, quem “é o dono da área”.

No “mundo da vida”, não há áreas separadas, assim, tão “escolarizadas”. No chão da vida, as totalidades apresentam-se em fatos, fenômenos, circunstâncias, movimentos humanos, jogando o sujeito para muitos campos entrelaçados, significativos e, necessariamente reflexivos. Para explicar uma circunstância real, o sujeito que a vive, precisa estabelecer muitas relações para explicá-la, significando-a e ressignificando-a, com busca de recursos reflexivos de muitos campos do seu viver, que faz-se presente de muitos lugares, de muitas origens, de muitas causas.

Temos desejado, ardentemente, construir uma Escola que ressignifique-se, principalmente a partir da ressignificação dos conhecimentos, para/com os/as estudantes. Para nós, precisam eles, estarem ressignificados, sob pena de não os construirmos, com os/as estudantes esse desejo (como reflexo perverso, o conhecimento que não é significativo para um/a professor/a poderá não tornar-se significativo para uma criança, um jovem, desde o (des)interesse de quem orienta uma turma inteira, desde sua negação, seu não-ver, sua(in)diferença ao compreendê-lo, ao senti-lo, ao vivê-lo). Ressignificar os conhecimentos a partir da busca das relações entre si, da busca de um todo que o recupere em sua “totalidade”. No olhar de Kosik, “Totalidade não significa todos os fatos. Significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p.35). Ricamente, o autor colabora acerca das relações entre a leitura da realidade e o todo dialético:

“Além disso, é preciso ter clareza de que o todo, como algo que cria partes, é também ele criado pelas mesmas. Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade

macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. Então, insistimos, ler a realidade significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético, significa captar a “totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos”(KOSIK, 1976:36).

Os estudos em interdisciplinaridade, em transdisciplinaridade, em processos sistêmicos, orientam-nos de que o todo é feito de partes. É feito por elas. Elas são feitas por esse todo. Assim, a realidade, que é feita de um todo, é feita de partes e é feita por elas. E em cada parte dessas, existe uma parte do todo, mas não o todo. E para que possamos buscar essa totalidade, é preciso buscarmos todas as partes, ou o máximo delas que pudermos, suas marcas histórico-culturais, para desvelarmos seus signos, seus fundamentos, suas origens, buscando explicações para a própria existência, para os fatos que ocorrem em nossos existires. Para o autor, quando lemos a realidade estamos compreendendo melhor os fatos, que são partes, de um todo maior, que comunicam-se e dialogam. Esse todo, portanto, faz-se dialético e dialógico.

Banhar-nos de mundo, encharcarmo-nos de todoparte, de partestodo, de mundotodo, implica a mobilizar a consciência, a vontade, o desejo, a ampliação da compreensão, para nos nutirmos das culturas, conhecimentos e racionalidades possíveis e que estiverem ao nosso alcance, com o fim de derrubarmos nossas próprias fronteiras, para desafiar o que chamamos de “nossos limites”, para banharmo-nos em novas águas, para conhecermos novos pensamentos, para buscarmos os des-conhecimentos, para enriquecermo-nos de mundos não vistos, não escutados, não percebidos, não sentidos, não reconhecidos ainda.

Destarte, Alfabetizações de Mundos são muitas, feitas de milhares de conhecimentos, de infinitas composições e re-composições. E a vida é o espaço de vivê-las. A Escola é apenas um desses espaços. Mas é um espaço fecundo porque, no encontro com tantos outros sujeitos e suas humanidades, há a partilha de saberes e de conhecimentos, com a riqueza das experiências de cada um/uma.

Pois nesse espaço que tem potência para ser fecundo, que é a Escola, vê-se que a maioria das suas experiências educativas ainda vive ordenadamente fechada em disciplinas e áreas de conhecimentos, cujos professores tem, também em sua maioria - haja vista tantas pesquisas neste sentido - seu olhar restrito às “suas” disciplinas e áreas, produzindo conhecimentos, de maneira isolada e fragmentada, com as crianças e jovens. Inúmeras tentativas de produzir movimentos interdisciplinares existem e dão certo. Mas inúmeras não-

tentativas também são reais, e estamos caoticamente, vivendo esse momento no Brasil - de aprofundada confusão, despreço, desvalor, desintegração da Escola, naquilo que ela representa de maior, de melhor - a potência presente das autorias e autonomias dos sujeitos aprendentes que vem para a Escola cheios de ganas de viver novas experiências.

As Alfabetizações de Mundos como proposta metodológica

Em nossa experiência-estudo-pesquisa colaborativa, as Alfabetizações de Mundos surgem como uma proposta metodológica para trabalhar com as áreas, em fusão, de tal maneira que possam elas irem constituindo-se como grandes campos de conhecimentos, onde não existam fronteiras, mas bordas, tênues, móveis e dialógicas. E que esses campos possam movimentar-se em grandes dimensões, de espacialidades, de temporalidades e de historicidades, tramando-se com os acontecimentos, com os âmbitos culturais, sociais, políticos, econômicos, de maneira que uma dimensão de alfabetizar-se por aqueles muitos mundos surgidos, surgindo e a surgir possam provocar inquietudes no sujeito cognoscente capazes de o fazer mergulhar, encharcar-se, tomar-se de novas aprendizagens, conhecimentos significativos, totalidades re-juntas, desvelando suas origens e contradições, suas causas, seus por quês, capturando, assim, a significância do conhecimento, para si mesmo e para partilhar com os demais, nessa dinâmica relacional intensa que é o viver.

As Alfabetizações de Mundos como Dimensões

As Alfabetizações de Mundos pretendem, na arquitetura pedagógica da Escola pesquisada, existir como “*Dimensões*”, que abarquem o desenvolvimento dos pensamentos, que tomem o corpo que a curiosidade epistemológica dos sujeitos suscitar, que cresçam a proporções mesuradas ou desmesuradas, agigantando-se ou acoplando-se às necessidades de quem os busca, estendendo-se, dilatando-se enquanto “dimensão”, envolvendo as disciplinas e áreas em grandes campos, desestruturando suas fronteiras e abrindo suas próprias comportas. As Alfabetizações de Mundos desejam trabalhar com bordas móveis, com circunvizinhanças, com adjacências, com inclusões, com processos circulares e circunstantes. As Alfabetizações de Mundos desejam relacionar-se como grandes zonas de entrelaçamentos de conhecimentos e saberes, de curiosidade epistêmica e pesquisa criativa que possam envolver-se com universo de outros e muitos outros conhecimentos, olhares, concepções, na

perspectiva de uma cosmovisão científica.

Nesse espectro, retomando nossas primeiras ideias sobre cada Alfabetização de Mundo, fomos juntos, pesquisando e refletindo, ampliando nossos olhares, buscando auxílio nas Tecnologias, na Sociologia, na Filosofia, na Antropologia, na Arquitetura, na Arte Cinematográfica, na Bioética, nos Saberes da Terra, na Agroecologia, na Economia Solidária e em muitos outros campos de conhecimentos, saberes e modos de vida alternativos, de maneira que os nossos primeiros escritos refletidos ampliaram-se, enriquecendo nossos olhares. O debuxo primeiro ampliou-se para um segundo, como mostra-nos as composições, a seguir, trazendo sublinhados os conceitos dos acréscimos colaborativos da pesquisa:

Alfabetização Ecológica:

- sustentabilidade
- conceito ampliado de natureza
- bioética complexa/ética da vida
- cadeia alimentar/interdependência/habitat
- a crise planetária de percepção que estamos atravessando
- Ecologia Profunda / as quatro ecologias
- equilíbrio e coerência
- teorias sistêmicas / visão sistêmica
- teias da vida
- reciclagem
- alimentação natural
- economia social/popular solidária
- planeta
- gaia
- os ambientes da vida
- co-dependência
- responsabilidade
- conexões
- subjetividades
- os ciclos da natureza

- social/individual
- redes sustentáveis e visão sistêmica
- preservação - ações
- Pedagogia verde: o amor pela Terra/ ecopedagogia
- escolas vivas
- transformação mental, social, individual, coletiva – **vida verde**
- Educação para um mundo sustentável
- Biofilia: afinidade com a vida
- os sistemas aninhados
- a diversidade
- o equilíbrio dinâmico, os valores, os princípios
- a terra para todos

Alfabetização Política

- diferenciações entre ética e moral
- coletivos/comunidades
- relações sociais
- democracia
- participação política
- cidadania
- experiências autônomas
- poder/poderes
- globalização/competição/consumismo
- comunidades/colaboração/consumo sustentável
- pensamento crítico
- resistência crítica e pacifismo
- reflexão e ação coerentes, pautadas na argumentação
- produção e reprodução
- direitos e dignidade
- deveres e compromissos
- posicionamento e tomada de decisões

- provocação do sujeito para ação em sociedade
- **compreensão dos geradores de desigualdade social**
- produção de leitura política de mundo
- desnaturalização paradigmas e preconceitos
- **direitos humanos/alteridade/solidariedade/justiça social**
- valorização da diversidade cultural
- **autonomia**
- apropriação das leis (conhecimentos dos direitos e deveres)
- conscientização das pessoas da sua condição de agente histórico, político e social
- desmitificação do que é “ser político”
- **a cidade vista pelas crianças e jovens**
- **territorialidades**
- **cidade, poder local, juventudes**
- **memórias individuais e coletivas/ imaginários coletivos**

Alfabetização Audiovisual

- **leituras da vida**
- **leituras das cenas da vida**
- cinema **/na escola/de escola**
- **os elementos de um filme**
- **gêneros cinematográficos**
- **mundo analógico e mundo digital**
- **imagens em movimento**
- **aprender a olhar**
- música
- jornal/jornal da escola
- **produção de vídeos/produção de curtas**
- rádio comunidade
- **rádio-escola**

- notícias TV - **leitura política**
- **libras**
- teatro
- dança
- **democratização do audiovisual**
- jogos
- fotografia / **mostras/leitura de imagens**
- vídeos
- **celulares/ computadores/tecnologias diversas**
- **apreciação estética**
- partilha de conhecimentos
- preocupações com valores como ética, respeito, integração, comprometimento, autonomia, sociabilização, superação, amor, motivação.
- **a multidão equipada**

Alfabetização e Letramento

- nova visão de mundo
- **leitura e escrita (dos códigos, convenções, intuitivas)**
- **literatura como alicerce**
- **gramática intuitiva**
- função social
- **leitura consistente/escrita ortográfica**
- contextualização e **significação**
- interação
- **portadores de textos**
- crítica
- **o ato de ler e o ato de aprender a ler**
- descoberta
- culturas
- finalidades/significados
- **contextualidades**

- desejo
- conhecimentos
- mudanças

Alfabetização Científica

- ciência produzida atualmente
- saberes locais
- conhecimentos/conceituais/experiências/pesquisa
- ciência e tecnologia do/no cotidiano
- ciência a serviço de quem?de quê?
- Acesso à ciência/linguagens de acesso
- aprendizagem significativa: a ciência e a vida
- bioética complexa
- Múltiplas inteligências
- raciocínio
- curiosidade
- produção e invenção
- a história da ciência
- solução de problemas do século
- feiras de ciências/ laboratórios/produções
- biologia/química/física do cotidiano

Alfabetização Estética:

- criação de si como obra de arte
- a criação do nós
- o pensar e o fazer
- o olhar e o ver – o olhar de ver
- música

- arte
- meu projeto como minha obra
- dança
- espaço
- acolhimento
- nossa vida como arte
- movimento
- auto-conhecimento, reflexão de si
- saúde
- ética e estética
- processos de estetização
- corporeidade
- racionalidades sensíveis
- inteireza do ser
- produção de sentidos
- auto-imagem
- experiências pessoais

A partir desse segundo debuxo sobre as ampliações que os campos de conhecimentos precisariam promover, minimamente, compreendemos que faltava-nos aquilo que chamaríamos de Orientadores Mínimos, pois não conseguiríamos operar com as temáticas aleatoriamente - precisávamos de algo que ligasse as temáticas, que tramasse os seus sentidos de existir no planejamento, algo que definisse as abrangências, mesmo que temporariamente. Coloquei-me a pensar por dias, e trouxe ao coletivo, novamente, os meus achados.

Por dentro de cada Alfabetização de Mundo, elencaríamos aquilo que fosse o fundamental, aquilo que não poderíamos prescindir, garantindo, ao mesmo tempo, abertura e espaços para novos engendramentos. Arriscamo-nos e deu certo, com a participação do coletivo apreciando e inferindo no que se apresentava como colaboração de pesquisa.

Os Fios Orientadores deveriam ser aqueles que não poderiam deixar, em hipótese alguma, de se fazerem presentes, pois trariam conceitos/contextualizações e sentidos que colaborariam em desdobramentos de pensamentos acerca dos conhecimentos do mundo. Diante de uma “dimensão” complexa como uma Alfabetização de Mundo, seriam as

referências fundantes – que, “no mínimo”, os/as estudantes precisariam ter conhecido, discutido, apropriado-se, por meio dos conhecimentos que viriam por dentro desses orientadores. Esses fios orientadores “orientariam” o planejamento transdisciplinar, de maneira que não nos perdêssemos tanto dos fios em conexões. Todo o “novo conhecimento” teria sempre assegurada a sua “entrada livre” no espaço da dimensão, mas minimamente, os estudos assegurariam alguns dos conhecimentos, que viriam por dentro de linhas orientadoras, de modo que “fundamentos dos campos” estariam presentes, atuando como capturadores de outros e mais outros conhecimentos afins (profundidade).

Pensando dessa maneira, fomos compreendendo que as Teias realmente demonstravam ser a maneira mais apropriada para nossas intenções.

Alfabetizações de Mundos: os campos de conhecimentos para além- em Dimensões

As Alfabetizações de Mundos comportam mais, para além das disciplinas e das próprias áreas, porque buscam outros campos abertos, todos os que desejarem relacionar-se com os objetos de conhecimentos tomados ou surgidos. Mas ao comportarem mais, sempre retornam às matrizes, às ramificações, para delas beberem o sumo natural, específico, para nutrir-se da origem e novamente ampliar-se e estender-se. As Alfabetizações de Mundos, dimensões tão maiores, tão profundas, tão extensas, mantém suas bases científicas, alicerces histórico-culturais, que são verdadeiros pontos de apoio, porém suspendem-se, balançam-se, enredam-se, vibram, perdem o pé, jogam-se, sem vacilar, no corpus em movimento, e impermanente, dos (des)conhecimentos. E, na contradição do que seja segurança pedagógica, “agarrada” em disciplinas e áreas fechadas, esses campos em confluência, sustentam-se, apoiam-se e fundamentam-se. Adjacentes, cercam-se, rodeiam-se, abrangem-se, contruindo raias comunicativas, teias interativas.

Dessa maneira, as disciplinas de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira, de Literatura, de Artes, de Educação Física, as quais formam a área das Linguagens, em suas especificidades, vão diluindo-se em campos de conhecimentos, que comunicam-se entre si, minimizando, cada vez mais as fronteiras, superando as linhas demarcatórias e seus respectivos “donos”, e vão orientando-se como um campo rico das linguagens que precisam de outros campos de conhecimentos a somar, redimensionando-se, tornando-se uma dimensão, ampliada e grandiosa, denominada **Alfabetização e Letramento**. Esse é um exemplo, desse nosso caso específico, enquanto pesquisa colaborativa, nessa escola, para concretizar os balizadores filosóficos. Mas não trata-se, absolutamente, de um campo maior

que “engole o outro” - sim, de uma abertura cognoscente de um território fechado, que abre-se, diante das constelações de conhecimentos, em milhões, que existem. Também não trata-se de mais uma invenção pedagógica. Trata-se de uma metodologia que está sendo criada para colaborar na operacionalização da Interdisciplinaridade, mais, da Transdisciplinaridade, em chão de escola, em planejamentos coletivos.

Essa tomada de conversa que tivemos aqui, desde o subtítulo do segundo encontro, foi, em síntese, as Conversações que fizemos nesse encontro, de uma maneira que enquanto falava, eu ia rascunhando no quadro, esboçando as disciplinas e as áreas, esfumando-as com canetas, destacando-as quando necessário, “parteando”, em escritas, as Alfabetizações de Mundos, de maneira simples, enquanto ouvia alguém que levantava alguma questão, tentando responder-lhe, utilizando os próprios esboços do quadro.

Depois de muitos esboços, e muitas reflexões, chegamos a esse esboço, a seguir, já colocadas as Alfabetizações de Mundos em Teias da Vida - como Teias da Vida.



Desenho 20 – Constructo das Alfabetizações de Mundos em Teias da Vida, elaborado pela pesquisadora, em processo colaborativo com a Escola. Fonte: arquivo da autora, 2014.



Registro fotográfico 21- pesquisadora e diretora da Escola, discutindo a operacionalização do constructo gráfico das Alfabetizações de Mundos e Teias da Vida – Fonte: arquivo da autora, 2014.

Foram muitas as alterações entre teias-alfabetizações, campos, disciplinas, algumas, por vezes, reagrupadas, até chegarmos a esse desenho, que imaginávamos funcionar, a partir de nossas reflexões já partilhadas nesse estudo, e que colocamo-nos como experimentadores dessa possibilidade.

Sistematizando em texto, as disciplinas/áreas e alfabetizações foram organizando-se assim:

Alfabetização de Mundo: Alfabetização e Letramento

Disciplinas/áreas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura e em comunicação com todos os demais campos de conhecimentos

Alfabetização de Mundo: Alfabetização Política

Disciplinas/áreas: História, Geografia e em comunicação com todos os demais campos de conhecimentos

Alfabetização de Mundo: Alfabetização Audiovisual

Todos os campos de conhecimentos

Alfabetização de Mundo: Alfabetização Científica

Disciplinas/áreas: Matemática, Química, Física e em comunicação com todos os demais campos de conhecimentos

Alfabetização de Mundo: Alfabetização Ecológica

Disciplinas/áreas: Ciências da Natureza, Química e Física, Ecologia, Biologia, Permacultura e em comunicação com todos os demais campos de conhecimentos

Alfabetização de Mundo: Alfabetização Estética

Disciplinas/áreas: Artes, Educação Física, Culturas Religiosas, e em comunicação com todos os demais campos de conhecimentos



Imagem 22 - Tear Humano - Oficina de Fiar da Escrita, 2014. FONTE: Dra. Nina Veiga. Disponível em: <<https://www.pinterest.com/atelierninaveig/fiar-a-escritaa/>> Acesso em 1º de Maio 2015.

TECELÕES E TECELÃS COMPARTILHAM CONHECIMENTOS E CONSTROEM-SE COMO COMUNIDADES APRENDENTES

AS TEIAS DA VIDA

ENLACE XIII

TECITURA SEGUNDA: TEIAS DA VIDA

A Infinita Fiadeira
(Mia Couto)

A aranha, aquela aranha, era tão única: não parava de fazer teias!
Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia, mas não lhes dava utilidade. ...
O bicho repaginava o mundo.
Contudo, sempre inacabava as suas obras.
Ao fio e ao cabo, ela já amealhava uma porção de teias que só ganhavam senso no rebrilho das manhãs.
E dia e noite: dos seus palpos primavam obras, com belezas de cacimbo gotejando, rendas e rendilhados.
Tudo sem fim nem finalidade.
Todo bom aracnídeo sabe que a teia cumpre as fatais funções:
lençol de núpcias, armadilha de caçador.
Todos sabem, menos a nossa aranhinha, em suas distraídoeiras funções.
Para a mãe-aranha aquilo não passava de mau senso.
Para que tanto labor se depois não se dava a indevida aplicação?
Mas a jovem aranha não fazia ouvidos. E alfaiatava, alfinetava, cegava os nós. Tecia e retecia o fio,
entrelaçava mais e mais teia. Sem nunca fazer morada em nenhuma.
Recusava a utilitária vocação da sua espécie.
-Não faço teias por instinto.
-Então, faz por quê ?
-Faço por arte. [...]

Quatro encontros de estudos para as Teias da Vida

Estávamos recriando-nos, pelos estudos, pesquisas, desafios, conversações, debuxos. Junto ao estado de tensão, desdobrava-se um estado de conhecimento, que desdobrava-se em estado de arte. Porque nos autorizamos, agora, criávamos autorias. Assim, estávamos em movimentos quando começamos a estudar as Teias. Havíamos compreendido o lugar das Alfabetizações de Mundos, pensado a necessidade da existência de Orientadores Mínimos. Era hora de pensarmos o debuxo das Teias e toda a complexidade que, sabíamos, elas trariam consigo.

Realizamos quatro encontros de estudos e leituras. As escritas desses encontros, a seguir, virão *em único bloco narrativo* do que foram nossas produções e sistematizações, os quais resultaram como uma tecelagem fundamental. Essas produções serão trazidas, em próximas narrativas teórico-práticas, evidenciando, naturalmente, nossos movimentos de pesquisa criadora, autora e colaboradora, efetivamente, na tecitura pedagógica de uma Pedagogia Poiética, a qual viemos perseguindo e tentando produzir traços poiéticos que passassem a desdobrar movimentos e experiências autônomas e sustentáveis concretas nessa escola.

Isto sabemos.

todas as coisas estão ligadas
 como o sangue
 que une uma família...
 Tudo o que acontece com a Terra,
 acontece com os filhos e filhas da Terra.
 O homem não tece a teia da vida;
 ele é apenas um fio.
 Tudo o que faz à teia,
 ele faz a si mesmo.

(Ted Perry, inspirado no Chefe Seattle)

As Teias da Vida

Fritjof Capra coloca-nos, sobre o novo paradigma que desejamos construir:

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo "ecológica" for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza e, em última análise, somos dependentes desses processos. Os dois termos, "holístico" e "ecológico", diferem ligeiramente em seus significados, e parece que "holístico" é um pouco menos apropriado para descrever o novo paradigma. Uma visão holística, digamos, de uma bicicleta significa ver a bicicleta como um todo funcional e compreender, em conformidade com isso, as interdependências das suas partes. Uma visão ecológica da bicicleta inclui isso, mas acrescenta-lhe a percepção de como a bicicleta está encaixada no seu ambiente natural e social — de onde vêm as matérias-primas que entram nela, como foi fabricada, como seu uso afeta o meio ambiente natural e a comunidade pela qual ela é usada, e assim por diante. Essa distinção entre "holístico" e "ecológico" é ainda mais importante quando falamos sobre sistemas vivos, para os quais as conexões com o meio ambiente são muito mais vitais (p.16, 2003).

A visão ecológica que o autor refere-se, associa-se à filosofia de uma escola que chamamos hoje de Ecologia Profunda, e que percorre, atualmente, como um movimento planetário ecológico, fundada pelo filósofo norueguês Arne Naess, na década de 70. Naess trazia uma distinção: ecologia rasa e ecologia profunda – rasa como a ecologia antropocêntrica, centrada no homem, no ser humano distante da natureza, a não para o seu utilitarismo. A ecologia profunda cocebe os seres humanos como natureza, não separando-os, mas compreendendo como uma rede de fenômenos interconectados e interdependentes, expressando-se Capra: “a ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres

vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida” (2003, p. 31).

A ecologia profunda nutre a espiritualidade do ser como o seu próprio modo de consciência que permite ao sujeito uma percepção e sensação conectivas com o cosmos como um todo, e assim, produzindo formulação de questões mais profundas diante da existência que problematizam os fundamentos da vida e os sentidos do que vivemos e experimentamos como viver. A ecologia profunda questiona nossas visões de mundo, os paradigmas que orientam a vida materialista e consumista. Questiona nossas relações com os outros e gerações que virão. Questiona-nos “*na Teia da Vida da qual somos parte*”, parafraseando Capra.

Em sua obra *Teia da vida*, Capra tece:

“A “teia da vida” é, naturalmente, uma idéia antiga, que tem sido utilizada por poetas, filósofos e místicos ao longo das eras para transmitir seu sentido de entrelaçamento e de interdependência de todos os fenômenos. Uma das mais belas expressões é encontrada no célebre discurso atribuído ao Chefe Seattle, que serve como lema para este livro” (2003, p.35).

E vale a pena construirmos esse pensamento, nutrindo-nos com o dele:

“À medida que a concepção de rede tornou-se mais e mais proeminente na ecologia, os pensadores sistêmicos começaram a utilizar modelos de rede em todos os níveis dos sistemas[...] A concepção de sistemas vivos como redes fornece uma nova perspectiva sobre as chamadas hierarquias da natureza.[...]Desde que os sistemas vivos, em todos os níveis, são redes, devemos visualizar a teia da vida como sistemas vivos (redes) interagindo à maneira de rede com outros sistemas (redes) Em outras palavras, a teia da vida consiste em redes dentro de redes”(2003, p.35)

Nessa perspectiva é que estamos tentando construir movimentos poiéticos, em redes, que preservem a potência humana, sobretudo a potência da vida. Nossa busca por uma Pedagogia Poiética surge dessa emergência. Importei o conceito que Capra utiliza “*Teia da Vida*” - para construir o sustentáculo pedagógico das Alfabetizações de Mundos em relação, movimentando os conhecimentos em redes e levei, ao coletivo, esse termo-conceito como uma possibilidade. Justificando-o como um termo que aproxima-se de todo o corpus teórico de nosso estudo, conversei com os professores que estávamos diante de um termo que implicará sempre pensar na Vida como uma grande construção e reconstrução permanente, complexa, intrincada, com elementos em redes, por isso, interdependentes; que carrega a ideia da existência e do viver de tudo o que é vivo como um emaranhado de acontecimentos, circunstâncias, fatos, que cruzam-se e intercruzam-se, numa produção infinita de novos

movimentos e o Projeto de Escola e, que implica-se com os estudos em Autopoiese, Complexidade, Relações Sistêmicas, Ecologias que a Pedagogia Poiética sustenta. O coletivo apreciou muito os achados dos estudos últimos e definiu nosso modo de planejar transdisciplinariamente com “*Teias da Vida*”.

Iniciamos um esboço do que poderia ser pensado enquanto “*Teias da Vida*”. O primeiro desenho de uma Teia foi realizado em uma Conversação, de maneira muito espontânea, por uma professora que dizia “saber fazer teias de tanto que havia feito para seu filho pequeno as teias do Homem Aranha. Enquanto produzíamos as primeiras teias, percebia a ideia das Teias da Vida habitando nossos espaços de reflexões, como organização didática-pedagógica de planejamento dos conhecimentos, em um constructo com as Alfabetizações de Mundos.

As Teias, naturalmente, iam surgindo e colocando-se, entre nós

Fizemos a proposição de tentarmos esboçar as primeiras Teias, como imaginávamos ser. As produções vieram por ano-ciclo, e foram compartilhadas em um mural de papel, na parede do corredor, em frente à sala dos professores. Foi um momento muito forte aquele de ver os professores engajando-se e esforçando-se muito para construir as Teias da Vida dos seus momentos pedagógicos com as turmas, ainda muito inquietos e inseguros pelas novas aprendizagens que ainda estavam verdes, inclusive para mim. De qualquer maneira, observar suas inquietudes, nas produções das Teias foi muito importante na trajetória de uma pesquisa que deseja-se “Colaborativa” - ali, ela se fazia concretamente, ao provocar um coletivo para organizar sua maneira de planejar, de produzir conhecimentos com as crianças, respeitando as seqüências necessárias, os aprofundamentos temáticos, as problematizações que decorrem quando existe um planejamento sequencial e contínuo, aberto para as discontinuidades e novos arranjos.

Algumas construções teórico-práticas foram se produzindo e sendo compartilhadas, servindo de exercícios e reflexões para os professores, durante o período em que todos esforçavam-se para construir as teias do seu ano-ciclo, da sua turma, com os seus pares de trabalhos de campos de conhecimentos:

- Toda teia tem um início. Toda teia tem uma base.
- Nossa base são as Alfabetizações de Mundos.
- As Teias que produziremos sempre estarão se referenciando no “estofa” das

Alfabetizações de Mundos.

- As Alfabetizações de Mundos são bases sistêmicas móveis.
- As Teias são armações de fios que estendem-se sempre pelas bases móveis entrelaçadas que são as Alfabetizações de Mundos, fazendo-se em redes, que produzem-se e autoproduzem-se.
- As redes vão se fazendo em fios. Os fios da teia são as temáticas, buscadas nos ambientes da vida, nos conhecimentos científicos, nas experiências, nos saberes.
- Os fios da teia, que são as temáticas, desdobram-se, encurtam-se, alongam-se, cruzam-se, considerando a aprendizagem pelos sentidos, a aprendizagem pelos significados, a aprendizagem das compreensões e das articulações.
- As Teias são os constructos ativos dos conhecimentos e das possibilidades de experiências a viver, são os saberes e os fazeres a construir, que possibilitarão ressignificar a vida prática do sujeito aprendente, esclarecer a função autônoma do seu viver e a sua função social, de modo que ele possa colaborar com/nas políticas da vida.
- Para pensar as Teias da Vida, por dentro de cada Alfabetização, é necessário ir às fontes intencionais de cada campo – buscar as bases de cada campo (Alfabetizações).
- As bases de cada Alfabetização perpassam os conhecimentos imprescindíveis – passarão pelos Orientadores Mínimos de cada campo.
- É preciso acessar os conhecimentos de cada Alfabetização, num movimento sistêmico e ampliado, com visão integradora, para buscar, reter, aproximar, relacionar cada um desses conhecimentos que, em rede, constituirão a Teia da Vida, ativa, operativa, a ser trabalhada e ampliada com os/as estudantes.
- Cada conhecimento da rede pode ser considerado um nodo. Cada nodo pode representar um organismo cultural. Ampliado, ele mesmo é uma rede (redes dentro de redes – sistemas aninhados)
- O grande esforço é manter o pensamento sistêmico durante o processo.
- A tensão maior existe entre as partes e o todo.
- Orientar-se por um pensamento sistêmico, partindo das partes para o todo e retornando às partes, mantendo e cuidando das relações das partes entre si;
- Ao deslocar a própria atenção e o próprio olhar, deslocar-se em níveis sistêmicos, observando os níveis de complexidade.
- Considerar o princípio de realimentação entre os nodos.

- Lembrar que a teia estende-se em todas as direções.
- Reconhecer os emaranhados, os rizomas e considerá-los como riquezas.
- As circularidades produzem a “autopoiese da teia”.
- “Autopoiese é a autocriação da teia” (criada com a turma, ela se recria, recria a turma...)
- A chave que uma rede está viva: produção contínua de si mesma. A rede é produzida pelos seus componentes e pelos sujeitos envolvidos.

Assim, íamos caminhando, o grupo elaborando Teias da Vida e desenvolvendo com as turmas. Eu, a produzir o pensamento em si das Teias da Vida, a compartilhar com o grupo, a retomá-las, e a tentar reduzir as muitas dúvidas dos professores em reflexões com eles mesmos, no decorrer das suas elaborações, aproveitando cada observação/ideia/reflexão, para enriquecer o que íamos construindo de funcionamento da teia.

Nessa tecitura, tramas e urdiduras, em tensões, eram tecidas. Mas os tecelões, as tecelãs, em atitude cognoscente, tensionavam-se, durante a tecelagem das Teias da Vida. Um caderno foi elaborado, com materiais de leituras e que serviram de reflexões, para o coletivo, em alguns encontros. Muitos e muitos exercícios foram realizados e colocados em prática, com as turmas. Alguns davam certo, outros não. Outros, parcialmente. E ficávamos tentando desvelar os nós, e produzir teorias sustentadas na prática, lá no chão da sala de aula.

Trabalhamos com um processo de “passo a passo” muito interessante: pensávamos juntos, a partir das necessidades que surgiam, das aflições pedagógicas que apresentavam-se, levantávamos hipóteses, construíamos algumas teias, refazíamos as anteriores, quando tentávamos a elaboração das próximas ou as inventávamos, do “zero” mesmo. Nessa tensão da aprendizagem, da busca do como fazer, firmamos alguns passos, uma espécie de metodologia, que foi fruto de nossos esforços, unificou alguns movimentos primeiros, que são os seguintes:

1. Pensar o Tema Geral da Teia com o coletivo
2. Pensar as temáticas que envolvem o campo de conhecimentos e de experiências por ano, por grupo de aprendizagem (do centro irradiado, mais simples para mais complexo, também em relação aos anos e grupos): o tal "estofa", "preenchimento", "bases" de cada campo.

3. Os conhecimentos e experiências do meu campo precisam estar articulados, sistemicamente, com os demais campos de conhecimentos e experiências - hora de fazer muitas conversações com os meus companheiros de grupos (sempre pensando as distinções entre os anos)
4. Pensar sempre nos desdobramentos das temáticas.
5. Ex: Bairro - o que é conhecimento? o que é a experiência? o que é experiência desse conhecimento? o que é o conhecimento dessa experiência? (tramas pedagógicas em si mesmo e com os demais campos) - essa é a sustentação!
6. Retomar sempre o "estofo" de cada Alfabetização (o que escrevemos e o que foi ampliado - prezí), o conjunto sistêmico dos conhecimentos para cada grupo de aprendizagens (a lista totalmente revisitada e rediscutida, reelaborada), a LDB, as Diretrizes, o que prevê a Secretaria, o que a Escola e a comunidade escolar entende como absolutamente necessário).

Conceber essas produções como objetivos cotidianos, acompanhando-as, sistematizando-as e valorizando-as, anotando-as em planilhas próprias, e transformando-as em elementos necessários na intenção de uma reorientação curricular foram exercícios que nos valeram muito.

A base das Teias são as Alfabetizações de Mundos, como já conversamos anteriormente. Cada Alfabetização tem um "estofo" de possibilidades sustentada pelos campos de conhecimentos que lhe forjam. Para pensar as Teias da Vida, por dentro de cada Alfabetização, é necessário ir às fontes intencionais de cada campo. Por exemplo: se vamos tecer a Teia da Alfabetização Política, precisaremos buscar as bases de conhecimentos e experiências do que prevê a História, a Geografia, as Ciências Sociais e Políticas, em primeiro lugar, de maneira integrada ao tema geral da Teia daquele momento, em pleno diálogo com as demais alfabetizações, naquilo que elas representam de potência para dialogarem e constituírem o processo inter/transdisciplinar. Digamos que o tema geral seja "A Formação do Povo Brasileiro" - ao tecer os fios da Alfabetização Política precisarei buscar as temáticas de conhecimentos e experiências relacionadas aos campos naturais dessa alfabetização., Conjuntamente ou simultaneamente, iniciarei diálogos com as demais alfabetizações, puxando os fios possíveis de cada uma das dimensões alfabetizadoras,

tecendo-os juntos, em exercício complexo, sempre buscando a composição de uma totalidade, no devido sentido desse termo que construímos durante esses estudos, e que nesse caso, representa o esforço sobre a ampliação do tema em estudo, de maneira que o mesmo seja observado, pesquisado, experienciado pelas seis alfabetizações, minimamente. Quando definir o que estudaremos em cada Alfabetização, de maneira clara, ajudados pelos fios orientadores, movimentamo-nos, buscando as construções possíveis com as demais alfabetizações, em estado de conhecimento inquieto, em movimento permanente, acrescentando mais fios, suprimindo alguns, puxando novos, de maneira que o composê entre as Alfabetizações de mundos e as Teias da Vida produzam circularidades cognoscentes.

As Teias da Vida dos anos-ciclos iam brotando de muitos lugares. O coletivo docente estava ousando em experimentar, embora cheios de insegurança. A pergunta geral era: “será que estou fazendo certo?”, o que expressava a dificuldade de libertarem-se de “um modelo”, e um “modelo *certo*”. Retornava às reflexões, estudos, esboços que vínhamos fazendo, com muita calma, expressando sempre que o período que vivíamos era de tentativas e exercícios. Para mim, enquanto pesquisadora, o processo era nosso maior ganho. Ajudá-los a compreender isso foi bem complexo.

Sabia que existiam dúvidas, equívocos, ausências de conhecimentos, lacunas, supressão ou/e sobreposição de conhecimentos fundamentais. Percebia que os planejamentos estavam acontecendo, não de uma maneira integral, pois alguns professores não construíram-se com essa necessidade, e movimentar essa questão precisaria de muitas outras construções, as quais já elencamos nesse estudo. Mas os movimentos transdisciplinares estavam acontecendo. As Alfabetizações de Mundos estavam provocando um novo estado de conhecimentos na Escola. Os professores procuravam-se, organizavam-se em grupos, apoiavam-se na busca do enredamento temático.

Quando perguntado para algumas professoras, como estavam trabalhando e o que estavam propondo, as respostas trouxeram as Teias incluídas em seus planejamentos:

Professora 1:

“Venho desenvolvendo metodologias dentro dos desportos e incluindo-as nas Teias...porque estamos engajados nas Teias e desejo desenvolver melhor essa metodologia...o que nos falta é um acompanhamento pedagógico diretamente em sala de aula...”

Professora2:

“Estou comprometida com o planejamento conjunto, procurando dar novos passos em busca do aperfeiçoamento da proposta. Estamos propondo que a aprendizagem seja atingida de modo mais prazeroso e dinâmico, porque precisamos construir com as crianças que o mundo é a grande escola da vida. Então, tem que fazer sentido. Nossos principais procedimentos de trabalho estão vinculadas às Alfabetizações de Mundos: leituras, vídeos, brincadeiras, jogos, passeios, expressões corporais, histórias contadas...gostaria de manter a docência compartilhada, as reuniões de estudos, os horários de planejamentos, as Teias da Vida...”

Professora 3:

“ Meus principais procedimentos de trabalho, hoje, são as Teias, e os conhecimentos que cada turma necessita e que eu acredito serem necessários para a aprendizagem”...

As Teias da Vida habitaram o universo docente dessa Escola, assim como as Alfabetizações de Mundos, assim como a experiência em Conversações. A Escola incluiu em sua organização curricular, em seu cotidiano, novas maneiras de pensar a produção dos conhecimentos e novos modos de perceber a constituição do pensamento e das emoções dos sujeitos cognoscentes e tem esforçado-se para continuar produzindo uma pedagogia que se produza assim, junto com a comunidade aprendente. Até mesmo o vocabulário foi alterando-se: “alunos” estavam sendo chamados de estudantes, “reuniões” como “rodas de conversações”, “professores” como “orientadores” ou “mediadores”, “salas de aulas” como “ambientes educativos”, “áreas ou disciplinas” como “campos de conhecimentos”. Ao transitarmos pela Escola, íamos percebendo suas mudanças - a pesquisa colaborativa, a presença orgânica da Universidade, a mediação de uma pesquisadora produziam diferenças.



Tecido aéreo, 2009. Rio de Janeiro. FONTE: Escola Hebraica, Acrobacia aérea.

Disponível em: <<http://www.hebraicario.com.br/atividades/acrobacia-aerea/>> Acesso em 1º de Maio 2015



TODO O TECIDO TEM SEUS FIOS ORIENTADORES

FIOS ORIENTADORES DAS ALFABETIZAÇÕES DE MUNDOS

E OUTROS MOVIMENTOS RELEVANTES

ENLACE XIV

TECITURA TERCEIRA: OS FIOS ORIENTADORES DAS ALFABETIZAÇÕES DE MUNDOS - Por dentro das Alfabetizações de Mundos, nutrindo as Teias da Vida

Já fiz menções algumas vezes, sobre os “Fios Orientadores”, enquanto tecia a escrita das Alfabetizações de Mundos e Teias da vida, apenas por necessidade de situar e esclarecer o momento da Pesquisa. Nesse enlace, pretendo compartilhar os movimentos dos Fios Orientadores, à luz das Alfabetizações de Mundos que estivemos a construir.

Após os quatro encontros de estudos sobre as Teias da vida, precisamos retomar as Alfabetizações de Mundos. Até ali já vínhamos entendendo-as como grandes dimensões que relacionariam-se umas com as outras, ampliando os olhares, os conhecimentos e as experiências dos campos de conhecimentos.

Importante colocar, novamente, de passagem, que a Escola em pesquisa, nesse momento, não tinha, de maneira atualizada e sequencial, um mapa de conhecimentos definidos com clareza, profundidade e significância, comprometido com a sequenciação e a necessidade dos e entre os anos-ciclos. Dentre várias colaborações da Pesquisa, todas no campo da Formação de Professores surgiu, do próprio grupo, a necessidade de revisitar as matrizes curriculares que orientavam, até meados de 2013, a vida científico-pedagógica da Escola. No processo de busca de novas propostas, essa pesquisa comprometeu-se em investigar orientadores curriculares que pudessem reinventar o que a Escola estivera, nos últimos anos se propondo, e que ainda não havia conseguido estabelecer, como organização didático-pedagógica mais consistente, de maneira que chegasse até a sala de aula uma proposta pedagógica que contemplasse, não apenas os desejos dos professores, mas as necessidades culturais e educativas dos estudantes.

Entre movimentos contínuos e descontínuos, artefatos pedagógicos e estilhaços ideológicos, produtividades e improdutividades, tempos de perguntas e esboços de respostas, fomos constituindo, como um caleidoscópio, aquilo que seriam nossas novas orientações curriculares. Dessa produção intensa, as Alfabetizações de Mundo colocaram-se imprescindíveis, como uma matriz nada fixa, mas em processo metamorfofísico curricular. Esse trabalho de organizar as Alfabetizações de Mundos, desdobrando-se nos Fios Orientadores vem ao encontro dessa necessidade, de maneira muito especial.

Ao iniciarmos a produzir um elenco de conhecimentos científicos que pensávamos

como imprescindíveis no processo de construção cognoscente dos/das estudantes, percebemos que dávamos vazão ao que pensávamos sem critério algum – por pura livre experiência com a liberdade de criar e de emancipar-se dos currículos tradicionais que sempre apresentavam-se como os “oficiais”. Ficamos muito tempo conversando, esboçando e traduzindo o que seria mais importante de ser construído com os/as estudantes, e rascunhando o “recheio” das Alfabetizações de Mundos, muito movidos pelas construções anteriores que já tínhamos em relação à escolha de conhecimentos, muito por puro deleite, sem descartarmos algumas visões mais ingênuas que surgiam, manifestavam-se e ocupavam espaços. Cuidávamos delas, tentando ampliá-las.

Fizemos uma produção importante, tanto com os grupos entre si, quanto com o que a pesquisa conseguiu colaborar, ampliando os Mundos das Alfabetizações. Mas ao amadurecermos nossas Conversações sobre currículos emancipatórios e currículos oficiais, fomos percebendo que a recriação e a reorganização de um conjunto de conhecimentos científicos, parte importante de um currículo, perpassava pelo critério ético fundante - o sentido, a significação, a produção de valor e de sentido dos conhecimentos em questão, para os/as estudantes. Foi quando nos debruçamos em estudos sobre a Produção de Sentidos e, nesse estudo, referenciamos-nos com Ricardo Timm de Souza.

Ao percebermos que precisávamos trabalhar com a produção de sentidos, percebemos que precisaríamos trabalhar com as *estruturas significativas*, para podermos decidir as relevâncias, no mundo dos conhecimentos científicos. Pois é certo que, entre tantos valores que a Escola possui, um deles, e dos mais importantes é a socialização dos conhecimentos construídos ao longo da história humana, o que é um processo complexo, de suma importância, que jamais pode ser desconsiderado, a ponto dela mesma, a Escola, perder sua vitalidade e seu processo criativo que passa por essa energia vital - partilha de conhecimentos e saberes- caso perca essa função social fecunda.

Mais uma vez, joguei-me em estudos bem embaixadores sobre as estruturas significativas. Li, busquei, pesquisei, conversei com colegas pesquisadores, abri muitos livros, até que encontrei importantes estudos em Lucien Goldmann, que trama com as estruturas significativas, em Paulo Freire. E percebi que esse estudo abasteceria-nos para podermos elencar nossas estruturas significativas – nossos orientadores mínimos.

Goldmann produz um método de pesquisa rigoroso, em que por meio da dialética, investiga e busca as coerências entre as partes e o todo, colaborando na sistematização e aproximações dos sentidos, dos significados, das estruturas significantes. Para o autor, conhecer a natureza e a significação dos movimentos humanos passa por conhecer a estrutura

significativa do todo em que está inserido. E para diferenciar o essencial do acidental numa estrutura significativa, é preciso colocar essa estrutura significativa dentro de outra mais ampla que a abarque, e é preciso estudar as relações que existem entre esse todo:

“ O que faz com que uma estrutura se torne significativa é a coerência interna do estudo. Esta coerência interna, mais exatamente, é o conjunto de relações necessárias entre os elementos do objeto que estudamos. São relações entre o conteúdo e formas, elementos particulares com elementos do conjunto, daí a impossibilidade de estudar quaisquer elementos particulares de uma obra sem referência à sua estrutura significativa global”(GOLDMANN, 1962, p.45).

A experiência humana é permeada de estruturas significativas. Compreender e explicar essas estruturas é possível diante de um estudo que detenha-se na historicidade e análise crítica, do tempo que está sendo vivida e experimentada cada experiência. A metodologia é a conceitualização dialética, que concebe as relações recíprocas integradoras entre as partes argumentativas ao todo das significâncias, o que, para Goldman, constitui a *unidade orgânica*, que produz o sentido. A coerência interna e o impacto na realidade social são critérios de validade, para o autor.

De acordo com José Eustáquio Romão, “mais do que a coerência interna – relações necessárias entre os diferentes elementos que as constituem e, nas mais importantes delas, entre forma e conteúdo, é necessário dar-se conta da necessidade de cada elemento em relação à estrutura significativa global”(2002, p.72)

Se para Kosik, como já vimos, a “Totalidade não significa todos os fatos, também é posto que “o todo é algo que cria partes e é criado por elas”, então, ler a realidade do mundo é compreender os acontecimentos como partes de “um todo dialético”(partes estruturais). Para o autor, uma totalidade concreta que se transforma-se em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos (KOSIK,1976, p.36).

Assim, a temática implícita em cada ideia desejada de ser objeto de estudos, deve ser uma possibilidade de análise que, partindo do local, se vá estendendo ao mais geral, ao mais universal. É preciso partir de significados particulares e específicos - estruturas significativas - é preciso partir de *orientadores mínimos*, coerentes e que produzam impacto na realidade.

As estruturas significativas embasam o mundo dos sentidos, o mundo da produção de significados, em um estudo. Pensar os Orientadores Mínimos, nesse sentido, que possam ajudar-nos a definir, entre o vasto mundo dos conhecimentos, um conjunto imprescindível de conhecimentos básicos, que sirvam de iniciação, para partirmos de algo significativo e necessário, preocupando-nos com o horizonte de leitura de/do mundo foi fundamental para o

coletivo. Mas pensar Orientadores Mínimos que pudessem servir-nos de ponto de apoio, os quais pudessem ampliar-se, com a autoria de cada professor/a e seu grupo de estudos, não foi um processo simples. Pensar esses orientadores perpassa pela cosmovisão de cada professor/a e pela disponibilidade política de realizar, efetivamente, essa busca.

Continuei na Pesquisa, “compartilhando os achados” e “achando riquezas perdidas” e “extraviadas”, pelos pensamentos e contribuições do coletivo, nos encontros que seguiam acontecendo e pelos professores que me procuravam, fora dos encontros, com novos dados.

Percebia que cada Alfabetização de Mundo precisaria ter seus Fios Orientadores - seus pontos de apoio, organicamente coerentes e comprometidos com o todo da vida, sequenciados e entrelaçados, caminhando juntos com a ferramenta metodológica “Teias da Vida”, que constituiria o movimento entre os pontos conectados, por meio das relações entretecidas dos conhecimentos e experiências.

Utilizando as temáticas que os professores levantaram, em um primeiro momento, para “recheiar” cada Alfabetização de Mundo e utilizando as contribuições que eu trouxe, pela Pesquisa, a somar-se com elas, fui constituindo agrupamentos temáticos, buscando suas gêneses, seus pontos de contato e suas relações particulares e universais, guiando-me por aquilo que Goldmann chama de *Conceitualização Dialética*. Por alguns dias, fiquei aprendendo a fazer essa busca pelas “*unidades orgânicas*”, com os materiais pensados e coletados do coletivo. Aos poucos, fui conseguindo, o que me trouxe uma alegria “mui linda”, pois aprendia algo extremamente necessário para o nosso estudo. À medida que obtia as “estruturas significativas” que, para nós, eram os “Fios Orientadores”, compartilhava com o coletivo. Construí uma maneira: produzia por Alfabetizações de Mundos, organizava o material e compartilhava no próximo encontro, explicando orientador por orientador. Assim, tivemos um encontro para cada Alfabetização e seus orientadores, ao todo, seis encontros. Acabamos precisando de mais dois encontros, para trabalharmos com estudos mais pormenorizados sobre orientadores de algumas Alfabetizações. Para os professores, na continuidade desses estudos, caberá construir um conjunto de conhecimentos e abordagens por níveis, de maneira que um nível dê continuidade para o anterior.

A seguir, apresentarei, por Alfabetizações de Mundos, os resultados organizados de minha investigação, com base nos estudos em Estruturas Significativas, em Goldmann e em Situações Significativas, em Freire, e que foram para a partilha, apreciação crítica e sistematização com o coletivo de professores:

ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA

“Reorientar o modo como os seres humanos vivem e educar as crianças para que atinjam seus potenciais mais elevados são tarefas com aspectos bem semelhantes. Ambas têm de ser vistas e abordadas no contexto dos sistemas - familiar, geográfico ecológico e político. Nosso empenho para criar comunidades sustentáveis será em vão caso as futuras gerações não aprendam a estabelecer uma parceria com os sistemas naturais, em benefício de ambas as partes. Em outras palavras, elas terão que ser 'ecologicamente alfabetizadas'. O conceito de “alfabetização ecológica” é um dos eixos mais avançados em termos de pensamento sistêmico, ecologia e educação”.

Fritjof Capra(2006)

“Para ser ecologicamente alfabetizada, uma pessoa precisa ter, no mínimo, conhecimentos básicos de ecologia, de ecologia humana e dos conceitos de sustentabilidade, bem como dos seus meios necessários para a solução dos problemas. Levada a uma conclusão lógica, a meta de alfabetizar ecologicamente todos os nossos estudantes resgataria a ideia de que a Educação é antes e acima de tudo, uma ampla troca, envolvendo aspectos técnicos, não apenas um conhecimento técnico.. Qualquer que seja a situação da nossa pesquisa pedagógica, a vida da mente é e continuará sendo um processo misterioso e fortuito, só um pouco influenciado pela educação formal (às vezes, sem nenhum efeito positivo). Nesse amplo diálogo, nós resgataríamos para a disciplina da educação a importância que deram a ela todos os grandes filósofos, desde Platão, Aristóteles, Rousseau, Dewey e Alfred North Whitehead. A Educação como eles a viram estava relacionada com a questão humana atemporal que trata de como viver. E no nosso tempo, a grande questão atemporal é como viver à luz da verdade ecológica de que somos uma parte inextricável da comunidade da vida, una e indivisível.”

David Orr (2006)

A Alfabetização Ecológica é uma Alfabetização de Mundo que trama-se estreitamente com as Ciências da Natureza, com os princípios da Química e Física, da Biologia, da Ecologia. Como afirma Capra, ser ecologicamente alfabetizado passa pela construção de um pensamento sistêmico e, para o autor o conceito de Alfabetização Ecológica é um dos eixos mais avançados que existe em termos de visão do todo, de percepção ecológica educadora. Para David Orr, ser ecologicamente alfabetizado passa por conhecimentos básicos em ecologia, em ecologia humana e em conceitos de sustentabilidade, assim como pensar os meios para solucionar os problemas. Ao organizar, de acordo com Goldmann, os Orientadores dessa Alfabetização cuidei para que contemplássemos a cosmovisão apontada por esses autores que discutem, incansavelmente, o tema Alfabetização Ecológica.

Dos estudos primeiros do coletivo às colaborações da Pesquisa, as temáticas levantadas foram organizadas em três Orientadores Mínimos:

1. a ampliação da consciência da situação planetária
2. a alfabetização ecológica

3. as práticas transformadoras

- **A ampliação da consciência da situação planetária**

Nesse orientador, cabem as reflexões profundas sobre a situação atual do planeta e das agressões e ameaças que ele sofre, em todos os seus ecossistemas, construindo-se um elenco de elementos a serem estudados como o ar, a água, o solo, a fauna e flora. As Rodas de Conversações, os filmes, leituras em coletivos organizados são metodologias que mediam essas reflexões mais profundas. Nesse orientador de *ampliação da consciência*, os conhecimentos precisam estar organizados sequencialmente e serem, de fato, ampliados pelas demais Alfabetizações de Mundos, estudados e sistematizados, para que os estudos e análises aconteçam em níveis mais complexos, com profundidade, de maneira que os/as estudantes também ampliem seus olhares, suas análises e seus compromissos com o mundo em que vivem, radical e amorosamente, a partir da realização com cada conhecimento a ser construído.

É importante destacar que os conceitos levantados pelos professores e ampliados pela Pesquisa, apresentados no enlace anterior, foram sendo discutidos em Rodas, com intenções de sempre os ampliarmos e os contemporaneizarmos, de maneira que íamos constituindo sínteses.

As temáticas relacionadas abaixo, trabalhadas e levantadas pelos encontros e estudos foram incluídas nesse Orientador, pela sua amplitude. São temas que colaboram no aprofundamento da ampliação da consciência sobre o mundo.

- Biofilia: afinidade com a vida
- visão sistêmica
- bioética complexa
- a linguagem da natureza
- sustentabilidade
- complexidade
- teoria dos sistemas vivos
- múltiplas realidades
- equilíbrio dinâmico

- interdependência, indissociabilidade e diversidade
- comunidades de aprendizes
- visão/tradição/relação/ação das culturas
- visão lógica e visão ecológica
- comunidades humanas sustentáveis
- permacultura
- bioética complexa

- **Alfabetização Ecológica**

Os conhecimentos desse orientador voltam-se para uma dimensão de reorientação dos usos sustentáveis dos elementos da natureza e dos novos movimentos com os sistemas naturais. São eles os que organizamos em estudos coletivos e de Pesquisa:

- ecossistemas
- as três ecologias
- ecologia humana
- eco-alfabetização: educação para uma vida sustentável
- bioética complexa
- ciclos e fluxos dos ecossistemas
- teias de relações/redes
- sistemas aninhados
- biodiversidade
- produção orgânica
- fast food / slow food
- slow school
- economia popular solidária

- **As práticas ecológicas transformadoras**

Esse orientador incumbe-se de pensar, organizar e desenvolver intervenções e práticas revolucionárias e transformadoras, que busquem solucionar problemas, chamar a atenção sobre eles, mobilizar os pensamentos e corações nas mudanças de atitudes para com o planeta e o viver humano no planeta. Seriam as seguintes práticas as que discutimos e elencamos

como mínimas:

- agendas com câmaras e prefeituras e envio de protocolos
- produção de Cartas Verdes e socialização com a comunidade
- Lutas Verdes: manifestos, caminhadas, mobilizações
- permacultura na escola (culturas permanentes): organização dos lixos, construção de pátios comestíveis, jardins, hortas, mandalas de chás, capturação das águas da chuva, compostagens, feiras verdes...
- assembléias e rodas de conversações para discutir as mudanças de atitudes
- construção de redes comunitárias verdes, utilizando o mapa de ativos.

Imagina-se possível constituir uma ampliação temática de orientador para orientador, de maneira que o orientador seguinte dê sequência ao anterior. Se no primeiro orientador (ampliação da consciência), tivermos a temática *“A situação da água no mundo”* para trabalharmos, que o próximo orientador (alfabetização ecológica) sequencie o estudo, ampliando-o para *“a água e as muitas maneiras de nos relacionarmos com ela”*, e por último, o orientador (práticas transformadoras) possa trabalhar *“a água e todas as possibilidades de cuidarmos dela concretamente, com ações previstas de impacto”*.

Preciso deixar claro, assim como acordamos em Rodas de Conversações, que os Orientadores Mínimos construídos para relacionarem-se com as Alfabetizações de Mundos e Teias da Vida são uma base, apenas – por isso, os Fios Orientadores, podendo e precisando ser ampliados sempre que os coletivos perceberem necessário, como um sistema cultural aberto e flexível.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Pensar a Alfabetização e Letramento como decorrência da configuração e nomeação de comportamentos e ampliação de experiências de práticas sociais na leitura e na escrita, vislumbrando a ultrapassagem do domínio, tão somente, do sistema alfabético e ortográfico como nível de aprendizagem da língua escrita, tem sido o horizonte de todos/as que envolvem-se com o campo da alfabetização. Apenas alfabetizar é insuficiente: os sentidos

ampliaram-se. Temos desejado e sabemos ser necessário construir a Alfabetização como aquisição do sistema convencional de escrita articulada com o Letramento, com vistas ao uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Alfabetização e Letramento são processos interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita.

Assim, essa Alfabetização de Mundo é vital, percorrendo desde o primeiro nível ao último de nossa Escola (9º ano), porque organiza e prepara o sujeito para viver, no mundo da vida e da sua vida, os atravessamentos e experiências do universo das linguagens, e o qualifica para viver outras Alfabetizações de Mundos, simultaneamente.

Nesse produzir o “ler o mundo”, há necessidade de constituir um esforço intelectual pedagógico dos profissionais envolvidos, para buscar suportes contemporâneos críticos que permeiem o mundo da alfabetização de ler, escrever, compreender e interpretar, codificar -decodificar-descodificar, relacionando e articulando todas as linguagens possíveis, em todas as suas potências.

A Consciência Psicogenética e a Consciência Fonológica são dimensões temáticas extremamente necessárias; o entendimento da fala como um sistema de sons e do sistema de escrita e como um sistema de representação desses sons, buscando-se assim trabalhar com a relação fonemas-grafemas, os movimentos da psicogênese da leitura e da escrita, as palavras, ideias e temas significativos, a busca constante da leitura fluente e a intensificação da leitura compreensiva e interpretativa, os usos das diferentes funções da escrita e a produção da escrita sistêmica, as tomadas de conhecimentos e leituras ampliadas dos diferentes portadores e diferentes gêneros textuais são elementos indispensáveis nessa Alfabetização de Mundo.

Podem ser os Fios Orientadores para essa Alfabetização:

- 1. A ampliação da consciência do mundo letrado**
- 2. A ampliação da consciência psicogenética**
- 3. A ampliação da consciência fonológica**
- 4. As narrativas**
- 5. A gramática essencial da língua materna**
- 6. As práticas transformadoras**

1. A ampliação da consciência política do mundo letrado

“Uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que

ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo (...), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, *letrada*, tem já um certo nível de letramento”(SOARES, 2000).

Compreendendo o significado do Letramento como a compreensão do uso social expandido da língua, há a necessidade de expandir a ideia de “Letramento e de mundo letrado”, por um viés que denominamos de “ampliação da consciência política do mundo letrado”. Nesse orientador, faz-se imprescindível valorizar todas as práticas sociais e culturais que envolvem a palavra, a comunicação entre as pessoas, as textualidades, as narrativas, os portadores textuais, mesmo antes do sujeito saber ler e escrever.

A ampliação da consciência política do mundo letrado inicia a constituir-se quando o sujeito vai percebendo, aos poucos, que o mundo em que ele habita organiza-se por relações humanas mediadas pelas linguagens. Essas, são múltiplas, e co-existem com a existência humana, produzindo-se a partir dela. Quando o sujeito percebe que essa maneira de viver comunicando-se produz letramentos no mundo, e o “próprio mundo se letra” e vira um mundo letrado, porque os sujeitos organizam-se em seus languageares e vão se letrando juntos, há uma expansão de sua consciência - há uma compreensão que amplia-se sobre o mundo letrado e sobre si mesmo como sujeito que se letra - há uma construção de consciência política do mundo letrado, no qual ele mesmo já se vê inserido e letrando-se permanentemente, como uma necessidade humana imprescindível.

Entendendo-se **esse orientador dessa maneira**, acredito que as mediações pedagógicas produzidas pelos professores e professoras, **por meio dos conhecimentos, abaixo, colocados**, podem colaborar com as questões abertas das crianças sobre essa dimensão, bem como colaborar em suas hipóteses, perguntas, desejos de saber, curiosidades epistemológicas sobre esse mundo que se escreve, que nós o escrevemos, que nos inscreve, que nós nos inscrevemos. Sob esse prisma, esse orientador pode desdobrar-se:

- **O mundo letrado e o sujeito letrado que você é** - Conversações variadas e constantes sobre o mundo letrado e o sujeito letrado que cada criança é.
- **A função social da leitura e da escrita e a liberdade** - Conversações constantes sobre a função social da leitura e da escrita e as autonomias e liberdades construídas a partir da aquisição delas.
- **A competência linguística das pessoas** - Conversações constantes sobre as

práticas de comunicação que se dão desde os mais primórdios tempos – sobre a competência linguística dos sujeitos e das comunidades – das narrativas orais – das histórias orais transmitidas de geração para geração.

- **Os portadores de textos** - Contato com portadores de textos, os mais variados possíveis, explorando todas as suas naturezas e usos necessários.
- **As muitas textualidades** - Análise oral das diferentes textualidades do mundo contemporâneo.
- **A rua e as letras** - Leituras de placas de rua, placas de estabelecimentos comerciais, de ônibus, por meio de saídas de campo.
- **A leitura incidental e os portadores de textos** - Leitura incidental de livros, revistas, bulas, receitas médicas, receitas culinárias, cartas, cartões, bilhetes.
- **Leituras de mundo:** as múltiplas linguagens que existem e se fazem presentes em nossas vidas – as palavras, os gestos, as fisionomias, as emoções, os textos do dia a dia.
- **Práticas sociais de leitura e escrita** - Pesquisas de práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita.
- **Onde estão os livros?** Visitações constantes a bibliotecas, livrarias e sebos para leituras incidentais.
- **Onde estão os rótulos e embalagens do que consumimos?** Visitações a supermercados para atos de letramento.
- **Leituras (incidentais) constantes** - de embalagens e rótulos colecionados a partir dos produtos que consomem
- **Pesquisa e compilação de portadores textuais** - Produção de mercadinhos, de feiras, de caixas colecionadoras em sala de aula, utilizando rótulos, placas, imagens... .
- **Registros de leituras-** Construção de Cadernos de letramento, tipo diários, para compilação de materiais que as crianças dizem “ler”.
- **Discursos e narrativas orais midiáticas** - Sessões de filmes e propagandas de TV para análises dos discursos e narrativas orais midiáticas.

- **Familiarização com as textualidades dos jornais** - Rodas de leituras coletivas dos últimos jornais da semana, produzindo atos de leitura (incidental) e desenvolvendo reflexões críticas sobre o lido.

2. A ampliação da consciência psicogenética da língua escrita

A proposta construtivista aprofundada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky defende uma alfabetização contextualizada e significativa, por meio de uma transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a escola, para a sala de aula. A descoberta do princípio alfabético como um desdobramento cognoscente da exposição do sujeito aos usos da leitura e da escrita precisam passar por um processo reflexivo, por meio de apresentações e provocações de situações-problemas conflitivas em que ele revele, espontaneamente, as suas hipóteses - situações essas em que o sujeito seja convidado a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor a mediação e a intervenção, tornando mais efetiva, aproximada e concreta essa reflexão.

Assim, é fundamental que os estudantes ampliem suas consciências de que vivem um processo de evolução de escrita, desde uma ideografia à uma ortografia, no sentido de se auto-reconhecerem como produtores de escrita e leitura, como protagonistas da sua evolução como escritores-leitores.

Compartilhar, com eles, essa caminhada humana, facilita suas compreensões em relação aos seus próprios processos, auxiliando-os a se auto-desvelarem em relação às escritas e leituras que produzem. Trazer a eles os níveis da psicogênese da língua escrita é uma maneira de ampliar suas consciências psicogenéticas. Mostrar-lhes em que níveis encontram-se, contribui na partilha de responsabilidades de que podem se auto-construir, colaborando conscientemente neste processo.

Desdobrando esse Fio Orientador fundamental, alguns conhecimentos e procedimentos são indispensáveis:

Para os Anos Iniciais:

- A evolução da escrita ao longo da história da humanidade (livros e filmes) -
- Os níveis psicogenéticos (de maneira didática e sucinta)
 - a “escadinha”, que precisa ser desvelada e acompanhada por eles, constantemente. Precisa estar em sala de aula, em cartaz. Precisa estar nos portfólios, ao alcance da criança.

- Atividades organizadas que provoquem os conflitos cognitivos, de maneira que a criança seja auxiliada a superar um nível e avançar para o seguinte.

Para os Anos Finais

- A evolução da escrita ao longo da história da humanidade (livros e filmes)
- Os níveis psicogenéticos (de maneira didática e sucinta), com a utilização de textos explicativos simples e curiosos.
- Níveis Alfabético e Ortográfico – entre um e outro, o que precisa acontecer? Conversações para desvelamentos.
- Atividades previamente organizadas para auxiliar no avanço do alfabético para o ortográfico, em níveis mais complexos, de acordo com a profundidade exigida e necessária.

“O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da ‘leitura’ da realidade através da análise correta da prática social...Na pós-alfabetização, a leitura da realidade social continua, de forma aprofundada, já agora, porém, associada a um saber fazer especializado, de natureza técnica, a que se junta um maior domínio da linguagem, um conhecimento mais agudo da organização econômica e social da história, da geografia, da matemática, etc” (FREIRE, 2001, p.110).

3. A Ampliação da Consciência Fonológica

Existe uma corrente de alfabetização que defende que o desenvolvimento da consciência fonológica como uma consequência da aprendizagem da leitura e da escrita ou da evolução psicogenética da criança. Existe uma outra corrente que acredita que a consciência fonológica constrói-se com proposta pedagógica adequada a este fim.

“Se considerarmos que o desenvolvimento da consciência fonológica é um facilitador da evolução psicogenética e da aprendizagem da leitura e da escrita transformaremos este tipo de reflexão num alvo pedagógico durante o processo de alfabetização. Se por um lado, não podemos descartar a importância das práticas sócio-culturais da leitura e a apropriação da língua escrita enquanto forma de comunicação, temos que considerar que também é um fato incontestável, que só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas formamos um leitor e escritor autônomo. Portanto, temos defendido uma proposta pedagógica que dê suporte ao pleno desenvolvimento desses dois aspectos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita desde o início da escolaridade, distribuindo o tempo pedagógico de forma equilibrada e individualizada entre atividades que estimulem esses dois componentes: a língua através de seus usos sociais e o sistema

de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica e evidencie de forma mais direta para a criança as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica (1986, 1988). É preciso ter em mente que a grande maioria das nossas crianças só ingressam na escola após os seis anos de idade. Portanto, não há porque protelar o desenvolvimento de um leitor mais autônomo em nome de um prolongado processo de letramento, se há evidências na literatura científica de que atividades que estimulam de forma mais sistemática o desenvolvimento da consciência fonológica afetam positivamente a aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo quando esta estimulação vem associada à palavra escrita através de jogos e atividades especificamente dirigidas para tal” (Rego, 2011).

Segundo José Morais,

“Consciência fonológica é uma habilidade metalingüística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, incluindo a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação das palavras”(1996, p. 28).

Para Cardoso-Martins,

“A consciência fonológica é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e permite a identificação de rimas, de palavras que começam e terminam com os mesmos sons e de fonemas que podem ser manipulados para a criação de novas palavras” (1991, p. 103).

Nesse Fio Orientador, os estudos fundamentais permearão as relações existentes entre as unidades sonoras das letras, das palavras, das frases, dos textos, suas formas gráficas, suas organizações, respeitando os contextos e sentidos.

4. Narrativas

Se as Narrativas são as exposições de fatos, de histórias, contos, notícias, romances, novelas, são, entre outras, expressas por linguagens como a palavra (linguagem verbal: oral e escrita), a imagem (linguagem visual), a representação (linguagem teatral) em muitas outras, é o sujeito em relação com as múltiplas linguagens que produzirá a ação e a reflexão, movimentos de interação com o mundo, que possibilita a própria mudança no mundo. Segundo Maria Isabel Cunha (1997),

“A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma. O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Acabamos agindo sobre o ponto de vista do outro, abrindo mão da

nossa própria identidade, da nossa liberdade de ver e agir sobre o mundo, da nossa capacidade de entender e significar por nós mesmos. Para o educador esta perspectiva é fatal, porque não só ele se torna vítima destes tentáculos, como não consegue estimular seus discípulos a que se definam a si mesmos como indivíduos. É preciso recuperar a condição da *racionalidade prática* tão bem explicitado por Pérez Gomez para dizer que o professor tem de ser o *sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos* (1992, p.103). Mas não se trata apenas de um conhecimento implícito na atividade prática. Trata-se, sim, de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências. É a idéia de reflexão-ação, tão bem explicitada pelo autor anteriormente mencionado, que pode tornar-se num dos melhores instrumentos de aprendizagem. O discurso construído sobre esse diálogo é que torna possível transformá-lo numa situação profundamente pedagógica. A linguagem, aí, é uma poderosa aliada da formação”(1997, p.36).

Verdade também que o sujeito aprendente emancipa seu pensamento, desvela o potencial das experiências e do próprio cotidiano quando vive possibilidades mais ampliadas com as linguagens do mundo. Os próprios elementos de uma narrativa, interligam os fatos e servem, a esse sujeito, como exercícios de composição real, como os acontecimentos, os tempos, os lugares, os personagens, as causas, os modos, as consequências. O sujeito narra a vida e é narrado por ela. O sujeito vive seus enredos e é enredado por eles.

Assim como ele vai percebendo que seu cotidiano é permeado por “personagens” que produzem fatos que desenvolvem-se em cenários, em que acontece o clímax dos fatos que é quando uma enorme carga dramática habita os fatos, e que para tudo, tem um desfecho, ele vai se sentindo um protagonista, percebe antagonistas, encontra os personagens secundários e os figurantes em sua própria história de vida.

Experiências com as narrativas literárias, em prosa e em verso, narrativas, líricas ou dramáticas, são experiências estéticas em que o sujeito encontra-se com outros para pensar o mundo. Desde romances, novelas, contos, crônicas, fábulas são experiências singulares que os sujeitos cognoscentes precisam experimentar como beleza de linguagem, na Escola. A partir das múltiplas leituras, suas compreensões e interpretações é que os sujeitos enriquecerão também suas experiências, constituindo repertórios culturais que modificarão suas bases de pensamentos e ação no mundo, conseqüentemente.

A gramática essencial da língua materna

A língua materna, língua nativa ou primeira língua, primeiro idioma que uma pessoa

aprende traz, consigo, uma subjetividade, muito própria, que se constrói de sujeito para sujeito. Apropriada de uma maneira natural, pela interação com o meio, sem intervenções e mediações pedagógicas ou reflexões linguísticas conscientes, é a língua materna, uma herança cultural em movimento, atravessada pela subjetividade e cultura dos sujeitos.

A gramática existe na condição de reguladora dessa língua e da linguagem proveniente da língua, estabelecendo padrões de fala e de escrita, analisando, até preservando unidades e estruturas próprias da língua. A gramática de uma língua é um universo muito complexo, não um conjunto de regras prescritas por estudiosos, reduzida a prescrever um idioma. Uma língua precisa ser descrita e preservada à luz da função social de quem fala a língua, mantendo seus traços culturais históricos e preservando a sua natividade.

A gramática normativa é um sistema utilizado na escola. A Escola, ao normatizar a língua, passa a ser um mecanismo cultural de difusão e socialização da língua materna. Por meio de suas regras, é a gramática normativa que orienta-nos como devemos falar e escrever corretamente. A gramática descritiva preocupa-se em analisar esse conjunto de regras, mas considera as variações linguísticas, ampliando os territórios do certo e do errado no sistema linguístico. A gramática histórica pesquisa a origem e a evolução de uma língua. A gramática comparativa compara a língua materna com outras línguas de uma mesma origem, por exemplo, a Língua Portuguesa é comparada com as línguas românicas. O que desejo levantar, nesse orientador, é que a língua é um organismo vivo, e as gramáticas precisam, todas elas, serem articuladas e trabalhadas, com as crianças e jovens, em universos de sentidos, para que não produza-se o “famoso” distanciamento entre “as regras gramaticais” e o que é, efetivamente, utilizado e vivido pelos nativos.

As práticas transformadoras

A possibilidade dos sujeitos produzirem e compreenderem textos passa pela possibilidade de comunicarem-se e entenderem o que os outros comunicam, nas mais diferentes situações de uso da língua, em seus viveres cotidianos. Em meio a essa articulação, os sujeitos vão, para além de uma competência textual, construir uma capacidade formativa em relação às textualidades, percebendo, produzindo e compreendendo uma infinidade de textos, transformando seus olhares linguísticos, qualificando suas vivências com textos diversos, qualificando sua comunicação com o mundo. Para tanto, os/as estudantes precisam viver, na Escola, experiências ricas com sua língua materna, de modo que gestem-se na língua

e sejam gestados por ela.

Experimentar, vivenciar, conhecer, analisar, criticar, enriquecer, aproximar, ampliar conhecimentos no campo da Alfabetização e Letramento, de modo que os/as estudantes ampliem sua consciência do mundo letrado, sua consciência psicogenética e fonológica, que contatem com as múltiplas narrativas do mundo, que reflitam sobre a gramática de sua própria língua, são fios orientadores mínimos que acreditamos, deveras, possam construir-lhes mais pensantes e autônomos em suas caminhadas e em seus languageares, pelo mundo. As práticas que transformarão-os de “falantes de língua” para “sujeitos apropriados de sua língua”, em tudo que isso significa. Cabe à Escola elencá-las de maneira didática e pedagógica, com o fim de construir essas relações, produzindo sentidos, sobretudo, esclarecendo a função social de toda essa construção, e os porquês dessa intencionalidade.

ALFABETIZAÇÃO POLÍTICA

“O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais”.

(Bertold Brecht)

Temos defendido na Escola que a Alfabetização Política precisa ser construída desde a mais tenra idade, com a mesma preocupação e continuidade que a Alfabetização e Letramento, e que colaborar na constituição de como essa criança vê e pode ver o mundo é alfabetizá-la politicamente. Temos vivido em um mundo de muitos analfabetismos. E sabemos quem são os analfabetos políticos. Mas, enquanto escola, pouco nos perguntamos de como alfabetizamos politicamente as pessoas, se o fazemos ou não.

Jorge Barcellos pergunta-nos:

Como alfabetizar um analfabeto político? Ora, alfabetizamos politicamente o cidadão à maneira como o alfabetizamos de forma geral: identificando os campos de saber envolvidos, os procedimentos didáticos e conteúdos necessários, apontando os papéis desejáveis e formas da sua aquisição da linguagem política. A alfabetização política é uma prática que visa potencializar o bom uso do exercício da cidadania, e deve estar presente nas escolas e nas instituições, especialmente as instituições políticas. Ela deve ser uma preocupação do ensino fundamental, do ensino médio e dos parlamentos. A primeira etapa para a construção do alfabetismo político é reconhecer que a política é uma linguagem, e assim, ser alfabetizado politicamente é saber fazer uso da linguagem política. É um analfabeto político aquele que é incapaz

de fazer uma leitura do universo político (BARCELOS, 2003, p. 39)

A Alfabetização Política está entre nós, em nossas conversações, em nossas discussões a respeito dos fatos e acontecimentos do mundo, e todas as vezes que experimentamos as argumentações, os debates, as discussões entre diferentes pontos de vista, de maneira dialética ou dialógica, estamos alfabetizando-nos politicamente uns com os outros. Como qualquer campo, tem ela seus códigos, suas linguagens, suas narrativas, seus funcionamentos, e alfabetizar-se politicamente passa pela decifração desses elementos. Diluir estudos das ciências políticas e sociais na Escola, cruzando com as experiências políticas e sociais que os/as estudantes vivem diariamente, é uma via não só possível, mas absolutamente necessária. Porque a vida está encharcada de política, e pensar Alfabetização Política é encharcar-se de vida.

Francisco Gutierrez discute conosco a leitura desse mundo político, e deseja perguntar o que é ler o mundo no contexto da globalização:

Entendendo que, mais do que nunca, no contexto atual, local e global se interpenetram e se intensificam os contatos em escala mundial, e pensando, então, no “oprimido do mundo”, e na construção da cidadania para o mundo, a cidadania planetária, colocamo-nos as perguntas: Como ler o mundo na perspectiva da cidadania planetária? Como ler o mundo na perspectiva do sonho da planetarização, da constituição de um planeta habitado por uma única comunidade? Como formar para a cidadania planetária, conscientizando os alunos de que somos cidadãos do mundo, do planeta, e não apenas do bairro, da cidade, do Estado e do País em que vivemos? Como formar para a cidadania que considera o local como ponto de partida e o global como ponto de chegada, que pensa o local, sem perder de vista o global, sabendo de suas determinações e desafios? O que é “ler o mundo” no contexto da globalização, neste contexto em que, através do desenvolvimento tecnológico, do desenvolvimento da informática, temos acesso tão facilmente e tão rapidamente a informações de e sobre diferentes partes do mundo e culturas? O que é “ler o mundo” no contexto da globalização, em que ampliamos nossa capacidade de comunicação, que vai além do um-a-um/um-a-alguns (telégrafo e telefone), um-a-muitos (televisão, rádio, imprensa, cinema) para muitos-a-muitos (Internet), permitindo que nos tornemos membros de variadas comunidades não enraizadas na geografia, permitindo que sejam criadas comunidades virtuais ligadas a interesses comuns: áreas do conhecimento (grupos de filosofia, psicologia, antropologia...), ligadas a questões de gênero, etnia, raça etc.? [...] Esse contexto, que amplia o número de vozes contando sua própria história a partir do lugar em que se encontram, criando a possibilidade de diminuir a força das narrativas hegemônicas, garante “ler o mundo” de forma mais democrática e abrangente? A Leitura do Mundo na era da globalização exige/permite procedimentos diferenciados do que vimos fazendo até agora? Que procedimentos seriam esses? Quais são os limites da Leitura do Mundo nesse contexto? Que benefícios traz para a escola a construção do saber ler o mundo globalizado? De que maneira esse saber contribui para a formação da cidadania planetária? É possível ser cidadão do mundo sem antes construir a cidadania local, nacional?(GUTIERREZ, 2010, p.59)

Essas questões que o autor levanta são imprescindíveis para orientar as nossas

perguntas na escola, ao compormos as Alfabetizações de Mundos. Assim, buscando uma amplitude de olhar o local e o mundial, o particular e o universal, para essa dimensão, elencamos os seguintes Fios Orientadores:

A ampliação da consciência política do mundo

Pensa em colaborar na ampliação da consciência dos/das estudantes sobre a história do mundo, seus processos de transformação histórica, geográfica, social, cultural, filosófica, humana. Espera tratar com conhecimentos que cruzem-se pelas bases da História, Geografia, Sociologia, Bioética, Filosofia, Antropologia, Arqueologia, Psicologia, Direitos Humanos, entre outros campos que situe o sujeito em relação com o mundo.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1981, p.105).

Ampliação da consciência política do mundo do próprio viver

Sugere ampliar a consciência dos/das estudantes sobre a sua própria história, sobre o seu próprio viver, sobre conhecimentos “de si” e na inscrição “desse si no mundo”. Deseja constituir possibilidades por meio da autopercepção humana, do autoconhecimento, com o encontro consigo, com os seus desejos, seus sonhos, suas necessidades. Busca o encontro do sujeito com sua própria potência. Busca relacionar essa potência com o mundo, transformando a si e aos demais.

O processo de conhecimento obedece, então, ao movimento de agir sobre a realidade e recompor, no plano do pensamento, a substantivação da realidade por meio da volta reflexiva. Assim uma vez formulada uma série de proposições sobre a realidade, estas orientam o sujeito na transformação dessa realidade por meio da práxis, terceiro momento do processo do conhecimento. (...) Ao dialogar sobre sua própria realidade, ao revisar seu contexto existencial, o analfabeto não recebe conteúdos externos a si mesmo. O método se faz consciência de um mundo que o alfabetizando começa a admirar e no qual começa a admirar-se. A recomposição da objetividade (o concreto pensado) é sempre um reencontro do alfabetizando consigo mesmo (TORRES, 1981, p.28-29).

3.As reflexões contextuais

Supõe estabelecer processos de reflexão sobre os contextos do mundo

contemporâneo, seus fenômenos sociais e políticos, históricos e geográficos, que atravessam as experiências humanas e produzem evolução ou degradação para a humanidade. Sugere uma atualização política sobre o mundo acontecendo, sendo, historicizando-se.

4. As práticas transformadoras

Busca construir práticas, ferramentas e metodologias capazes de provocarem as mudanças paradigmáticas, de mobilizar as pessoas, de colocá-las em debates, em conversações, em discussões argumentativas em forma de textualidades múltiplas, de mobilizações, de manifestos, de rodas, de sessões e análises de filmes acentuadamente políticos, de construção e participação em seminários, de pesquisas, de publicização e socialização de conhecimentos críticos.

**“Alfabetização Política anda de mãos dadas
com a Alfabetização Científica”.**

Attico Chassot

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

“Quais são, no mundo de hoje, as necessidades de uma Alfabetização Científica?
Quais são as características de uma Alfabetização Científica?”(CHASSOT, 2014:61)

A Alfabetização Científica traz, como horizonte, construir conhecimentos científicos, por meio de estudos, análises e experimentações, deseja analisar criticamente as relações entre a ciência e a sociedade, perceber a ética das ciências e dos cientistas, dos benefícios que as ciências produzem para a humanidade. Essa alfabetização deseja perceber as relações possíveis existentes entre os conhecimentos e as experiências e fazer uso delas. A produção de saberes científicos que perpassem pela construção crítica do pensar esses saberes, de modo radical e político, utilizando os conhecimentos científicos para o seu próprio bem-viver é é um dos intentos éticos dessa dimensão.

Attico Chassot, químico, doutor em Educação, professor-pesquisador IPA / Unisinos / UFRGS, trabalha com esse campo-conceito da Alfabetização Científica há muitos anos. Em seu livro intitulado “Alfabetização Científica” (Edit. Unijuí) já em 6ª edição, radicaliza a defesa de uma Alfabetização Científica efetivamente para a vida, na Escola. Faz-nos refletir:

“[...]Como tornar efetiva a Alfabetização Científica de nossos alunos e alunas? Primeiro, é oportuno dizer que esta Alfabetização Científica não ocorre em uma disciplina de Introdução à Filosofia da Ciência[...] São o Ensino Médio e o Ensino Fundamental o locus para a realização de uma Alfabetização Científica. Os estudantes, durante três anos, no Ensino Médio, estudam Biologia, Física, Geografia, Química...no Ensino Fundamental, pelo menos durante quatro anos há estudos na área de Ciências. A grande interrogação é para que(m) são úteis todos esses anos de estudos. Como, com os conteúdos estabelecidos historicamente e definidos como importantes, se pode dar aos estudantes uma incipiente Alfabetização Científica? [...] Há aqueles que, quando se fala em preservação do meio ambiente, pensam no que se poderia fazer para evitar o aumento do buraco na camada de ozônio ou minimizar a produção da chuva ácida, temas que até nos são muito próximos e comovem com a extinção das baleias azuis ou com o desaparecimento de alguma variedade de beija-flor. Tudo isso é importante...mas nossa relação com o ambiente é mais próxima. O riacho de nosso bairro, o lixão da vila ou o esgoto sanitário da nossa rua são preocupações tão(ou mais) importantes quanto as campanhas pelo não uso de derivados de fluorcarbonetos. A cidadania que queremos é aquela que passa a ser exercida mediante posturas críticas na busca de modificações do ambiente natural – e que estas sejam, evidentemente, para melhor[...] Há um continuado desafio: o quanto nós, educadoras e educadores de professores e professoras somos capazes de envolvê-los nas discussões dos problemas que lhes são mais próximos. Estes são suficientemente relevantes para transformar nossas alunas e nossos alunos em mulheres e homens críticos que serão os responsáveis pela construção de uma sociedade com menos desigualdades. Acredito que as questões anteriores, que talvez alguns possam estar rotulando de irrelevantes, são mais importantes que ensinar o que são isótonos ou números quânticos, situações que defino como de violência química que ocorrem no Ensino Fundamental”(2014, p.139-140).

O autor defende a constituição de uma Alfabetização Científica fazendo-se com outros campos de conhecimentos. Lá pelas tantas, em seu texto extremamente provocador, questiona: “como com a Ciência que ensinamos vamos ajudar a curar e a preservar o planeta e mesmo o universo?”(2014, p.151). Defende a Alfabetização Científica em relação estreita com a Alfabetização Ecológica. Defende a Alfabetização Política como parceira da Alfabetização Científica:

“Paralelamente a uma Alfabetização Científica precisamos fazer uma Alfabetização Política. Talvez esta preceda a Alfabetização Científica. Esta é a nossa responsabilidade no fazer um ensino politizado. Uma das dimensões do nosso exercício de cidadania está no nosso consciente fazer profissional. Aqui está nosso grande desafio: como fazer do ensino um instrumental que responda às exigências mínimas de Alfabetização Política de alunas e alunos. Esta Alfabetização Política pode/deve ocorrer na esteira da Alfabetização Científica [...] Uma vez mais cabe a pergunta: quanto o que ensinamos contribui para uma Alfabetização?”(2014, p.149-150)

É dessa trama entre as Alfabetizações que temos nos referido e insistido. Nossos

esforços em aproximar e promover a convivência desses campos todos tem sido nossa metodologia mais operacional e dinâmica para constituirmos as Teias da Vida. Também cunhamos o termo “Alfabetização Científica” porque acreditamos nas argumentações desse autor e de todos os que com ele caminham, temos acompanhado os movimentos políticos desse campo para afirmar bases em uma maneira de fazer “ciência com a vida” e porque vislumbramos e acreditamos nessa possibilidade, nessa concretude.

Assim, os Fios Orientadores desse campo tem se tramado:

Ampliação da consciência da função social das construções científicas

Supõe envolver a Matemática (Ciências da Lógica e da Abstração) e Ciências da Natureza, num processo de expansão da sua potência na prática da vida. Supõe produzir um campo conceitual em que as desvelações científicas passem a existir para qualificar a vida no planeta, de alguma maneira, no pensar ampliado dos/das estudantes. Esse entrelaçamento, por exemplo, da Matemática da Vida e a Vida da Matemática, da Vida da Ciência e da Ciência na Vida, proporcionando a compreensão ampliada de que a Ciência precisa existir na concretude dos viveres, em prol de todos os organismos vivos, precisa se constituir como uma das justificativas mais relevantes dessa Alfabetização.

Trabalhar com a Matemática, na concepção da Educação Matemática Realística, e com Ciências da Natureza, Física, Química, Biologia, Bioética, em uma compreensão sistêmica de vida e de universo, de Gaia, de viver integral, pensando e vivendo processos concretos, construirá a dimensão do valor desse campo. Como colaborar na construção do pensamento integrador e da ideia sistêmica de habitar o mundo e se relacionar com ele, pela interpretação dele e desejo de interagir com ele, partindo do seu repertório, mas expandindo esse repertório com as experiências ricas que a escola pode proporcionar? Nessa perspectiva, a discursividade, a oralidade, as muitas linguagens para consolidar essa maneira de perceber e ver esse processo é que definirão esse orientador. As rodas de análises, de conversações, de compreensões sobre esse eixo complexo de “olhar” e “ver” o mundo de muitos lugares, são alguns dos movimentos desse orientador.

A Ciência Operativa

“Poderíamos considerar a Alfabetização Científica como o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem. Amplio mais a importância ou as exigências de uma Alfabetização Científica. Assim como exige-se que os alfabetizados em língua materna sejam cidadãos e cidadãos críticos, em oposição, por exemplo, àqueles que Bertolt Brecht

classifica como analfabetos políticos, seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivesse facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo para melhor”(CHASSOT, 2014, p. 62)

Com quais os conhecimentos relevantes e significativos cada ano vai se relacionar, de maneira que esses conhecimentos sejam as bases para o próximo ano ou ciclo de aprendizagens? Nesse operativo, as definições de quais os conhecimentos existirão para cada ano são o seu núcleo: a operação em si, a ciência designada ciência, a pesquisa enquanto temas de estudos. Nesse momento, a Escola está esboçando esse conjunto temático de estudos, o qual será ampliado junto com os estudantes, em assembleias estudantis.

As intervenções e práticas transformadoras: a ciência para o bem-viver

As intervenções e práticas da maioria das alfabetizações estão sendo ainda construídas pelo coletivo de professores da Escola. Essa é uma delas. Mas contribuir com a lembrança de que as práticas precisam estar relacionadas diretamente com os viveres dos sujeitos cognoscentes, não me parece demais. Lembrar que as experiências em laboratórios de analisar e de pensar, nos cotidianos das aulas, nas feiras de ciências, nas partilhas intra e extra muros escolares, na socialização dos conhecimentos com as comunidades, na radicalidade de compreensão dos fenômenos da vida diante de questões científicas, são algumas memórias de práticas pedagógicas importantes para incluímos em nossas intervenções e práticas transformadoras. Esse orientador é uma das possíveis alternativas que pode proporcionar as práticas das ciências na vida da comunidade aprendente.

Antonio Manoel dos Santos Oliveira escreveu, como uma verdadeira carta pedagógica, um capítulo na obra intitulada “Ciência da Terra e Meio Ambiente: diálogo para interações no planeta”, com outros dez autores, no qual ele abre os diálogos:

“Mais importante que as respostas são as perguntas instigantes, pois todo diálogo inicia-se em nós mesmos. Então, nos perguntamos: quais são as nossas coisas da Terra e do meio ambiente? Para responder a essa questão, é necessário deixar, por um momento, as grandes questões ambientais, como o efeito estufa, a agressão à camada de ozônio e os incidentes que nos atemorizam, estampados nas manchetes dos jornais, como os enormes incêndios das florestas ou os extensos derramamentos de óleo nos mares, assim como o risco de extinção de espécies. Embora sejam estes os fatos que catalisam nossas emoções e preocupações, quando pensamos em meio ambiente, não são, em sua maioria, tangíveis pelo nosso dia a dia. Pensemos em nossa morada e suas relações com as coisas da Terra e do Meio Ambiente. De forma científica, ou seja, com método e sistematicamente. Primeiro, vamos considerar a

unidade espacial de análise do meio físico que habitamos, como sendo a bacia hidrográfica. Em que bacia hidrográfica está a nossa casa? Qual é o menor e o mais próximo curso d'água da nossa residência? Nossa casa está no topo de uma colina, na encosta ou no fundo de um vale? Quais são seus solos e seu substrato geológico? Como está ocupada a área da pequena bacia hidrográfica em que a nossa casa participa como um dos fatores dessa ocupação? A água subterrânea sob a nossa casa está sendo explorada? Poluída? Quais são os processos geológicos que estão em atividade, que foram alterados, acelerados ou frenados pela ocupação? Quais são os problemas do meio físico, objeto das Ciências da Terra na área da nossa morada? E no nosso bairro? Há riscos geológicos nas imediações? Há áreas degradadas? A nossa área é coberta por uma carta geotécnica? O que ela indica como recomendações para um uso adequado do solo? Qual é o nosso envolvimento, e dos vizinhos, com tais questões? (Oliveira, 1999, p. 25-28)

Essas questões levantadas por Oliveira, colocam-nos, de imediato, com os pés no chão. Afinal, quanto sabemos mesmo do meio ambiente que vivemos cotidianamente? As práticas transformadoras desejam fazer esses reconhecimentos entre o que aprendemos/ensinamos na escola e a própria vida das pessoas.

ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL

A Alfabetização Audiovisual vem organizando-se como o campo que tramará, com todas as demais alfabetizações, um universo mágico e estético das produções de imagens, sons e movimentos. Acreditamos que a Alfabetização Audiovisual potencializará as crianças e os jovens, os estimulando a conhecer melhor o mundo da vida também por meio de experiências dessa natureza, que possam alimentar sua criatividade, criticidade e autonomia. Acreditamos que ela possa constituir-se como um suporte cultural em potencial, nutrindo os movimentos didáticos, pedagógicos e científicos das novas orientações curriculares que a Escola vem esboçando para viver em 2015.

Esse tecido embrionário das seis alfabetizações que também se tecem junto com os campos e componentes curriculares, podem dialogar e produzir conversações que ampliem os movimentos culturais e educativos da infância e da juventude, colaborando com o direito dessas comunidades aprendentes em formação a expandirem seus olhares sobre o mundo.

Sob essa perspectiva, uma miríade audiovisual vem sendo construída para a Escola viver na continuidade dos seus processos: introdução de estudos e formação em Alfabetização Audiovisual com os professores, aulas culturais temáticas com as crianças e experiências de “cinema na escola”, com uma organização sistêmica de sessões de filmes e animações agendadas e articuladas com movimentos pedagógicos que envolvam outras linguagens e outras alfabetizações. Esses movimentos em fase experimental, existindo como laboratórios

semióticos que compõem um texto cultural muito mais amplo, serão iniciados no novo ano letivo.

Nessa teia de “Alfabetizações”, a Alfabetização Audiovisual precisava inscrever-se. E aconteceu. A escola definiu-se por desenvolver um processo de educação do olhar sobre o universo das imagens, dos sons e dos movimentos e já percebe e tem presente que as relações com este mundo, na escola, é pura potência e alegria cultural. Cabe à escola inteira, cabe a cada um e cada uma dessa comunidade aprendente, agora, confirmar essa experiência como nutridora de sua história no mundo, criando possibilidades de alfabetizar-se audiovisualmente, em coletivos, fazendo com que os extratos dessa experiência, que também é estética, habitem seus projetos de vida. Os orientadores constituídos para esse novo movimento foram:

1. A ampliação da consciência do universo audiovisual do mundo contemporâneo
2. Imagem, som e movimento
3. Fotografia, Cinema e Artes Visuais
4. As práticas transformadoras audiovisuais

A ampliação da consciência dos movimentos audiovisuais do mundo contemporâneo

“De que forma o audiovisual pode ajudar estudantes e professores a se apropriarem das múltiplas linguagens em contextos educativos formais e informais? Como os saberes, as experiências e as práticas culturais relacionadas ao cinema e ao audiovisual podem contribuir para a construção do conhecimento na escola?”
(FANTIN, 2014, p.51)

Assim, Monica Fantin como estudiosa das relações entre crianças, audiovisuais e educação, interroga-se e interroga-nos, e lança-se às respostas que, como ela mesma afirma, “podem ser diversas, diante da pluralidade de práticas educativas que se tem construído a esse respeito”, e aponta muitas em seus escritos publicados.

Para a autora, a experiência estética construída em contextos formativos, cruzando-se com práticas sociais diversas, servindo como instrumento de socialização do patrimônio cultural da humanidade, promove os diferentes encontros que surgem entre os/as estudantes e as ferramentas audiovisuais, a diversidade cultural e os mais diferentes imaginários. Podem

eles contribuir na ampliação da consciência sobre os movimentos culturais e sociais e na alfabetização dos sujeitos em relação ao universo audiovisual.

Rivoltella (1998; 2005) destaca a relevância educativa do audiovisual na escola, situa ele, a *validade cultural*, ao reconhecermos o cinema como uma das expressões culturais próprias do tempo que vivemos, em tramas com a arte e a literatura, a *validade alfabética* ao aprendermos a gramática e a sintaxe da linguagem audiovisual e cinematográfica, em relação ao consumo e à produção, e a *validade cognitiva*, desvelando o cinema como pesquisa histórica da realidade política e social contemporânea. A essas “validades” que Rivoltella, levanta, Fantin sugere ampliações:

“ A tais aspectos acrescentamos a validade psicológica (explorar identificações e projeções de sentimentos através da interação com as narrativas cinematográficas e seus processos de significação), a validade estética (compreender momentos de prazer e desprazer nos contextos de fruição do audiovisual que provocam emoção e estranhamento na construção de outras formas de ver e representar o mundo) e a validade social (construir espaços que fazem da prática de assistir filmes um evento coletivo, que permite diálogos e interações diversas). Poderíamos ampliar essa lista, incluindo também a validade ética (discutir os valores que as narrativas oferecem e os aspectos ideológicos dos filmes), a validade política (afirmar o sentido da cidadania e das políticas públicas para a produção, a distribuição e a exibição de audiovisual para a necessidade da educação audiovisual nas escolas, assim como o direito ao acesso a produções audiovisuais de qualidade na escola e nas salas de cinema)” (2014, p.53).

Dessa maneira, em que tantas dimensões de ampliação da consciência se fazem possíveis nos/com os sujeitos que “vivem” a experiência audiovisual, assumimos o valor inestimável dessa produção, por meio da inscrição efetiva dessa ferramenta cultural-pedagógica chamada Alfabetização Audiovisual, no currículo escolar.

A ampliação da consciência se trama por um processo de percepção, conhecimento, produção e exercício cotidiano com as produções e as práticas audiovisuais na Escola. Perceber que o mundo é feito de imagens, sons e movimentos, desejar conhecer esses processos, produzir elementos culturais audiovisuais, exercitando-se como produtor de sentidos, é o ponto de apoio desse orientador mínimo.

Imagem, som e movimento

Fotografia, Cinema e Artes Visuais

“Minha esperança está na linguagem,
a esperança de que haverá sempre poetas
para refletir sobre ela e pessoas para querer
politicamente que essa palavra, que essa filosofia

da poesia, produza uma política. Diria que minha aposta tem a cara da esperança”.

Paul Ricoeur

O viver contemporâneo está imerso em imagens, sons e movimentos. As tecnologias avançam, velozmente, sobre esses viveres, desde a mais tenra idade. As invenções tecnológicas de comunicação e informação produzem uma comunicação planetária intensa e veloz, de maneira que os substratos dessas produções assim como nos chegam já são substituídos por ferramentas de última geração. A velocidade que esses universos operam, produzem, nas pessoas, mudanças radicais em seus comportamentos, sonhos, produções, pensamentos. Os universos virtuais e audiovisuais tomam e reorganizam imaginários e inteligências coletivas. Mas a Escola ainda encontra-se lenta, nesse processo. Imbuída do compromisso com a formação cultural dos sujeitos a Escola, muito lentamente, aborda essa questão em seu universo curricular.

Pensar as relações que a Escola pode estabelecer com as linguagens que forjam-se pela imagem, som e movimento é, hoje, um propósito do campo da Alfabetização Audiovisual. O letramento cultural, as leituras de narrativas e as experiências sensíveis provocadas pela Alfabetização Audiovisual configuram os sujeitos em suas práticas pelo mundo, produzem interrogações nesses sujeitos, fabricam produções simbólicas que atuam sobre a construção cognoscente e afetiva dos sujeitos.

Tanto quanto as crianças, os professores podem participar de formações em audiovisual, também alfabetizando-se, pois esse é um campo em processo. O Programa de Alfabetização Audiovisual proposto em parceria entre UFRGS-FACED, Secretaria da Educação e Secretaria da Cultura de Porto Alegre, Programa Mais Educação/MEC tem, há alguns anos, dedicado-se a produzir formação de professores em Audiovisual. Esse é um dos trabalhos, no Brasil, muito reconhecido, por construir a aproximação das linguagens audiovisuais à comunidade educativa, iniciante nesse campo. Uma miríade de proposições o Programa de Alfabetização Audiovisual tem proposto como estudos sobre o cinema e a escola, cinema e a infância, os elementos de um filme, o cinema clássico, o cinema moderno, o cinema de animação, introdução aos documentários, cinema e gênero, cinema na primeira infância, cinema e juventude, bem como teorias de montagem, curtas-metragens, pedagogia para a imagem, artes visuais, fotografia, enquadramentos, experiências pedagógicas com cinema, com músicas, com imagens, com sons, em Cursos, Seminários e Oficinas. Uma Mostra de Cinema e o Festival Escolar de Cinema trazem o protagonismo das infâncias e das

juventudes das escolas municipais de Porto Alegre, bem como os exercícios e projetos em Audiovisual construídos por professores que fazem formações no Programa.

Ao produzirmos um corpo de trabalho para esse orientador mínimo Imagem, Som e Movimento, buscamos referências nesse Projeto. Essas referências continuarão a ser buscadas pela Escola. A Pesquisa colaborou na iniciação dessa construção em parceria, que seguirá, também junto com as crianças e jovens, buscando essa e outras possibilidades de enriquecimento do currículo audiovisual da escola.

Práticas audiovisuais transformadoras

Esse é um primeiro esboço que foi construído, nos encontros com os professores, e que sabemos o quanto será ampliado, junto com as crianças e jovens, e também a partir dos próximos estudos e formações que haverá sobre essa dimensão, entre o coletivo. Para tanto, buscamos pesquisas de práticas em uma obra publicada recentemente denominada “ Escritos de Alfabetização Audiovisual (Libretos, 2014), em que artigos como o de Monica Fantin, Adriana Fresquet, Moira Toledo, Gabriel de Andrade Junqueira Filho e Maria Carmen Silveira Barbosa trouxeram possibilidades de práticas transformadoras muito possíveis e abrem verdadeiras janelas de práticas em audiovisual. Algumas foram colhidas, em nosso estudo, para compor esse Fio Orientador:

- filmes em debate
- análises filmicas
- oficinas de fotografia;
- brincadeiras com imagens e experimentações com filmagens desde celulares a máquinas filmadoras
- produção com crianças
- storyboard
- organização de equipes de trabalho: direção, filmagem e edição
- captação de imagens (pertencimento e apropriação de espaços públicos), edição, exibição e avaliação do percurso
- construção de roteiros, utilizando-se dos muitos gêneros linguísticos e filmicos
- filmagens de cenas escolares
- produção de curtas-metragens
- análises comparativas entre filmes-arte e filmes comerciais

- enquadramento de imagens com os dedos, com marcos de cartolina, com caixas de papelão
- construir narrativas com algumas fotografias
- Minuto Lumière, Georges Méliès, Charles Chaplin, Glauber Rocha com exibição dessas produções e realização de filmagens curtas
- estudos dos universos dialógico e digital
- organização de módulos filmográficos que tragam crianças e jovens como protagonistas, para sessões de cinema na Escola
- produções de narrativas e produções de argumentos
- visitas às mostras de fotografias, às mostras de cinema, às estréias de filmes, às mostras de artes visuais

Acreditamos que práticas como essas constituirão a fruição e a estética, produzindo autorias e autonomias, democratizando os espaços e os tempos criativos de cada um – potencializando crianças, jovens e professores.

A Alfabetização Audiovisual, em sua potente produção, relaciona-se com outras linguagens como dança, teatro, artes plásticas, música, literatura, constituindo circuitos culturais inter e transdisciplinares, o que gera uma riqueza e ampliação do olhar e da consciência do sujeito sobre esse mundo de imagens, sons e movimentos que habita e se relaciona.

ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA

À primeira vista, pareceu-nos que uma das duas poderia representar a outra, mas com o tempo, fomos percebendo as diferenças entre ambas: estamos falando da Alfabetização Audiovisual e da Alfabetização Estética. Num primeiro momento, parecia que estávamos falando da “mesma coisa”. Precisamos maturar nas Rodas de Conversações, para percebermos as sutilezas encontradas em uma e outra que as organizam em campos distintos, embora entrelaçados, indissociáveis e interdependentes.

A Alfabetização Audiovisual trabalhará com as sonoridades, imagens e movimentos que nos circundam e as tentativas de compreensão e interpretação sobre elas, que nos provoquem para um letramento cultural capaz de ampliar nossos olhares e, simultaneamente, produzir estranhamentos. Nesse sentido, Maria Carmen Silveira Barbosa, pedagoga-

pesquisadora da UFRGS, pesquisadora nesse campo, esclarece-nos sobre o termo “Alfabetização Audiovisual”:

“Foi nessa perspectiva ampliada que pensamos em usar a palavra Alfabetização, pois consideramos que ela contém aquilo que queríamos enfatizar: por um lado, alude aos começos, aos inícios de apreensão de um tipo de linguagem, o que envolve esforço e enfrentamento de um processo complexo, o que demanda continuidade, ou seja, exige tempo para a sua aprendizagem; por outro, nos remete à escola e a sua função como favorecedora da formação e da ampliação do repertório dos estudantes, para que eles sejam, cada vez mais, capazes de compreender e de atuar no mundo em que vivem.[...]Assim, compreendemos que letrar os estudantes na linguagem audiovisual é permitir que eles tenham acesso à ampla produção considerada de qualidade[...] Em síntese, audiovisual é compreendido como aquele produto da fixação ou transmissão de imagens, com ou sem som, que tenha a finalidade de criar, por meio de sua reprodução, a impressão de movimento, independentemente dos processos de captação, do suporte utilizado inicialmente ou posteriormente para fixá-las ou transmiti-las, ou dos meios utilizados para sua veiculação, reprodução, transmissão ou difusão”(2014, p.250;254;256).

Sendo a Alfabetização Audiovisual o campo que trabalha com as mídias tecnológicas e de comunicação que permeiam entre as imagens, os sons e os movimentos, há que compreendermos que a Alfabetização Estética envolve outros elementos, que não somente esses, como as artes plásticas, o teatro, a dança, por exemplo, o que não dissocia-se da Alfabetização Audiovisual, mas que trata de especificidades de campos de conhecimentos. Ambas trabalham com os sentidos, com a sensibilidade em potencial, com a estética, com a poética e a poiética, com a fruição. Ambas promovem o sensível e a autoria, a autonomia e a alegria, por isso tão próximas, embora possuem suas especificidades, diferenças e limitações, importantes de serem consideradas, para que possam operar-se como campos também científicos, cognoscentes e produtores de vida.

A Alfabetização Estética coloca-se na história dos homens, desde suas primeiras garatujas rupestres, nas paredes das cavernas em que faziam suas moradas. O desenho, a pintura em corpos com extratos da natureza, as danças circulares ao redor do fogo celebrando a colheita ou o nascimento de uma criança da tribo, as imitações, as produções simbólicas, as linguagens, os próprios languageares, foram exercícios de estética compartilhada.

A linguagem e o discurso específico que o mundo das artes carrega encontra-se com o mundo mais profundo do sujeito, constitui relações com o seu mundo simbólico, produz catarse, nutre subjetividades e imaginários, reorganiza emoções e sentimentos, promove a educação do olhar, amplia seu repertório visual, gráfico e musical, projeta suas memórias e acolhe suas histórias de vida.

Considerando a necessidade desse letramento sensível, organizamos os seguintes

orientadores, os quais estarão sempre em movimento, abertos para serem revisitados sempre que a Escola entender que precisa:

- **A ampliação da consciência estética e do olhar sobre o mundo**

- o letramento sensível
- a educação do sensível
- a alfabetização cultural

- **Os mundos das múltiplas artes**

- as sete artes (estudar, com os professores, o sistema das artes de Hegel e o manifesto de Canudo)

- **1ª Arte-Música**(som)
- **2ª Arte-Dança/Coreografia**(movimento)
- **3ª Arte-Pintura**(cor)
- **4ª Arte-Escultura/Arquitetura**(volume)
- **5ª Arte-Teatro**(representação)
- **6ª Arte-Literatura**(palavra)
- **7ª Arte-Cinema**(integra os elementos das artes anteriores mais a 8ª e no cinema de animação a 9ª)

Outras formas expressivas também consideradas artes foram, posteriormente, adicionadas à numeração proposta pelo manifesto.

- **8ª Arte - Fotografia** (imagem)
- **9ª Arte - Banda desenhada**(cor, palavra, imagem)
- **10ª Arte – Vídeo Jogos** (alguns jogos integram elementos de todas as artes anteriores somado a 11ª, porém, no mínimo, ela integra as 1ª, 3ª, 4ª, 6ª, 9ª artes somadas a 11ª desde a Terceira Geração)
- **11ª Arte – Arte Digital** (integra artes gráficas computadorizadas 2D, 3D e programação)

- **O corpo como arte : um novo letramento para todos nós**

- o corpo como suporte da arte
- a vida e o corpo: a experiência de viver como busca da espiritualidade e da estética
- a arte e o corpo
- o exercitamento de uma estética corporal no espaço

- o movimento do corpo como estética: a corporeidade e o olhar sensível do corpo

Importâncias e/ou Desimportâncias

SOBRE IMPORTÂNCIAS

Uma rã se achava importante
 Porque o rio passava nas suas margens.
 O rio não teria grande importância para a rã
 Porque era o rio que estava ao pé dela.
 Pois Pois.
 Para um artista aquele ramo de luz sobre uma lata
 desterrada no canto de uma rua, talvez para um
 fotógrafo, aquele pingo de sol na lata seja mais
 importante do que o esplendor do sol nos oceanos.
 Pois Pois.
 Em Roma, o que mais me chamou atenção foi um
 prédio que ficava em frente das pombas.
 O prédio era de estilo bizantino do século IX.
 Colosso!
 Mas eu achei as pombas mais importantes do que o
 prédio.
 Agora, hoje, eu vi um sabiá pousado na Cordilheira
 dos Andes.
 Achei o sabiá mais importante do que a Cordilheira
 dos Andes.
 O pessoal falou: seu olhar é distorcido.
 Eu, por certo, não saberei medir a importância das
 coisas: alguém sabe?
 Eu só queria construir nadeiras para botar nas
 minhas palavras.

Manoel de Barros

Se é o olhar de quem olha que dirá das importâncias e desimportâncias daquilo que olha, fica na escolha crítica de quem lê, alguns pontos que consideramos válido levantar para refletirmos, e que trazemos a seguir:

1ª (des)importância: são muitas as alfabetizações

Ao tecermos as Alfabetizações de Mundos, como um desenho metodológico possível para potencializarmos o encontro entre os campos de conhecimentos, experimentando, assim, a *transdisciplinaridade*, jamais passou pelas nossas cabeças que “seriam essas as Alfabetizações” que dariam/darão conta de todo o processo dos conhecimentos em

movimento transdisciplinar. Temos consciência de que são muitas as Alfabetizações com que os sujeitos esbarram no mundo da vida, tecendo-se com elas.

Procuramos elaborar um mapa pedagógico transitório (em des-territorialização permanente) *com algumas alfabetizações* - com aquelas que entendemos como possível na realidade escolar que temos produzido, que vimos como possibilidade cultural contemporânea, respeitando demandas muito urgentes das crianças e jovens estudantes e respeitando os campos de conhecimentos das bases curriculares existentes na Rede Municipal de Educação. Pensamos nessa tecitura como *uma* das possibilidades de colaborar nesses primeiros movimentos de reorganização curricular da Escola, servindo como exercícios transdisciplinares, com os coletivos dessa comunidade aprendente.

Teve, como um dos propósitos, o desvelamento das potências da comunidade educativa ao encontrar-se para produzir conhecimentos que enriqueçam-se pelos *múltiplos encontros dos múltiplos campos de conhecimentos* que existem, com outros que se desdobram, com outros que se criam/criarão e com outros que se reinventam/reinventarão, exercitando essas potências de maneira criadora, com ferramentas possíveis e didáticas concretamente viáveis.

2ª (des)importância: esforços intelectuais produtivos e tempos para formação em campo de trabalho

Importante colocar que a possibilidade de tudo isso realizar-se depende muito dos esforços intelectuais dos professores, no sentido de ampliar suas próprias concepções sobre cada Alfabetização de Mundos. Os tempos que esses professores necessitam, como tempos de produção pedagógica e formação para encontrarem-se, precisam ser revisitados e garantidos. Não há interdisciplinaridade sem encontro. Não há processo com traços transdisciplinares que desencadeiem-se, ampliando nossas cosmovisões, se não houver encontros para pesquisa, estudos, partilhas, trocas de impressões e saberes, planejamento coletivo.

3ª (des)importância: o valor dos saberes e produções dos/das estudantes

Referimo-nos à responsabilização e preocupação com a produção de conhecimentos significativos na abordagem poiética, tanto em relação aos professores quanto aos estudantes. Se é verdade que sabemos necessário professores carregarem intencionalidades políticas com o que dispõem-se a trabalhar (formação e conhecimentos como matéria-prima do seu ofício), e isso inclui produzir significâncias para si, em seus processos de produção, em suas professoralidades, também é verdade que os/as estudantes necessitam do reconhecimento de

que também têm, eles/elas, potência para “dizer” que saberes e que conhecimentos podem compor as Alfabetizações de Mundos. As Alfabetizações, por serem pensadas como dimensões, estão abertas, híbridas, para as composições e recomposições que surgirem como necessidades de *toda* a comunidade aprendente, e não de *só parte* dela.

4ª (des)importância: a identidade das Alfabetizações de Mundos

As Alfabetizações de Mundos ocorrem na linha identitária das gerações das linguagens múltiplas, em campos de linguagens geradoras, afinam-se com temas geradores, com projetos, com centros de interesses, com mapas conceituais. Alinham-se. Identificam-se. Mas não se representam por nenhuma dessas possibilidades metodológicas-pedagógicas. São, as Alfabetizações de Mundos, dimensões culturais que expandem-se, simultaneamente tecendo-se com as Teias da Vida. Carregam, como as formas metodológicas supra citadas, o propósito de produzir processos de dialogicidade, de interfaces, de conversações entre os saberes e os conhecimentos, de sentidos, dos querereres, das necessidades da comunidade aprendente. Sempre no horizonte de expandir pensamentos, olhares e concepções humanas. Mas inscrevem-se como nova possibilidade, em uma proposta política pedagógica que caminha pelas linhas da Potência das comunidades educativas. Em um processo como esse, os conhecimentos são de si com o mundo, de intervenção em si e no mundo, de produção de linguagens consigo, para si e para o mundo. E passam por transitoriedades e previsibilidades, esses conhecimentos, por aberturas epistêmicas e por desalojamentos, na inscrição significativa e na desinscrição. Tanto professores quanto estudantes encontram-se em lugares de produtores, leitores, autores, criadores autônomos, ao produzir encontros entre as Alfabetizações que geram Teias da vida, que passam pelos sentidos das suas próprias vidas.

5ª (des)importância: A vida é maior do que as Alfabetizações de Mundos e Teias da vida

Numa tentativa de finalizar as considerações (bem consciente de que existem muitas outras veladas ainda, para mim) desejo *dizer* da condição em si das Alfabetizações de Mundos e dos Fios Orientadores que levantamos, nessa pesquisa colaborativa, diante do mundo da escola, tentando fiar a escola com os fios da vida dos/das estudantes. As histórias de vida das pessoas, as suas experiências, suas vivências, acontecimentos, práticas de si, culturas, os viveres, é a vida em sua plenitude, e ela é e sempre será muito maior e muito mais rica do que as Instituições, nesse caso, a Escola. A vida sempre ultrapassará a Escola e quaisquer organizações políticas-pedagógicas que a Escola construir. A vida sempre será maior do que as nossas próprias metodologias de “Alfabetizações de Mundos” e “Teias da Vida”. Assim,

nosso cuidado imprescindível em *não subtrair a realidade acontecendo, a vida sendo*. Cuidar para não ficarmos “tentando capturar a vida”(isso não é possível!) para a “utilizarmos” em nossas produções pedagógicas (utilitarismo, não!). Zelar, para que ela mesma, *a vida*, seja o fôlego ou o arremesso ou o redemoinho que produzirão sentidos para a mais importante educação: a educação da vida, em que o próprio sujeito invente sua pedagogia de viver - o sujeito, consigo mesmo e com o outro, na busca de uma relação aprofundada pela liberdade conspiradora e criadora.

6ª (des)importância: uma das possibilidades, entre tantas...e ainda inacabada!

As Alfabetizações de Mundos, assim como as Teias da Vida, desenham-se, nesse momento, como *uma* das possibilidades, *entre tantas outras que existem*. Desejam acontecer no encontro alquímico entre a Autopoiese, a Bioantropoética e a Autonomia dos sujeitos, por si, potentes. E deseja colaborar na produção, partilha e aproveitamento dos saberes e das experiências, *mas como dimensões em processo – sempre impermanentes, inacabados, em elaboração, e que* Cecília Salles, na obra *O Gesto Inacabado* (1998), relembra-nos, de maneira muito sensível:

“Onde há qualquer possibilidade de variação contínua, a precisão absoluta é impossível. Essa relação entre o que se tem e o que se quer reverte-se em contínuos gestos aproximativos – rasuras que buscam completude. No silêncio que a rasura guarda, o artista aprende a dizer aquilo que resiste a se materializar, ou a dizer de novo aquilo que não lhe agradou. O combate do artista com a matéria nessa perseguição que escapa a expressão é uma procura pela exatidão e pela precisão em um processo de contínuo crescimento. O artista lida com sua obra em estado de permanente inacabamento. No entanto, o inacabado tem um valor dinâmico na medida em que gera esse processo aproximativo na construção de uma obra específica que gera outras obras em uma cadeia infinita. O artista dedica-se à construção de um projeto que, para ser entregue ao público, precisa ter feições que lhe agradem, mas que se revela sempre incompleto. O objeto “acabado” pertence, portanto, a um processo inacabado (...) Tenho certeza de que, por mais documentos de processo a que tenhamos acesso, por mais informações que os criadores nos ofereçam, não temos o processo, em seu todo, em nossas mãos. Cada documento, cada informação e cada conexão estabelecida nos aproxima um pouco mais nesse fenômeno denso e múltiplo. “Um palácio onde todos os compartimentos são conhecidos não é digno de ser habitado”, como conclui Dom Fabrício, o personagem de Tomasi Di Lampedusa, em *O Leopardo* (p.78-159)

Nunca teremos todas as Alfabetizações prontas, muito menos as Teias da Vida. Nunca temos “o processo, em seu todo, em nossas mãos”, lembra a autora. A potência encontra-se na incompletude. No inacabamento. No pensar seu começo, no nutrir sua potência de continuidade, na vazão das dobras inusitadas. Esse (des)lugar do inacabamento, em que

desejamos que a Educação exista é um (des)lugar de investigação, de exploração, de deleite. Por isso, celebra o sensível – imagina e inventa alquimias, cria, produz maravilhamentos. Sendo um deslugar, não tem limites nem fronteiras. Cria-se, recria-se. Cultiva-se. Produz-se, sim, isso sim, com uma vitalidade natural que só a experimentação é capaz de produzir.

Como uma ponte, inacabada. Como a ponte de Magritte: assim inscrevemos as Alfabetizações de Mundos e as Teias da Vida no universo dos artefatos metodológicos pedagógicos a colaborar em processos educativos, em comunidades aprendentes, em pedagogias poiéticas.

7ª (des)importância: o desenho curricular didático-pedagógico inventado dá certo!

Experimentamos, em grande coletivo, em pequenos coletivos, esse desenho curricular didático-pedagógico. E a riqueza extraída desses primeiros passos, *parcialmente relatada nesse estudo (porque a experiência do vivido não cabe numa Tese)*, será o impulso para o contínuo da reorientação curricular que a Escola vem construindo. A invenção das Alfabetizações de Mundos e/em Teias da Vida promovem a autoria e a autonomia de professores e estudantes, produzindo mais potência coletiva e alegria cultural, tensões e intensidades, agitações e conflitos cognoscentes, como os processos criativos sabem produzir. Esse desenho curricular é alternativamente possível.

OUTROS MOVIMENTOS RELEVANTES: Tecituras Organizativas que foram desdobrando-se, nesse período dos estudos dos fios orientadores

1. Os Conhecimentos a organizarem-se

Ao iniciarmos os estudos sobre o currículo que o coletivo entendia que precisaria ser transformado ou reorganizado e que, enquanto produzíamos as “Conversações” como a dinâmica relacional que colaborou nos processos conflituosos do grupo, fomos percebendo o quanto faltava em relação à organização dos conhecimentos assim como em relação à existência de planejamentos, de preocupação com sequência didática, com os conhecimentos em contínuo desenvolvimento a construir com os/as estudantes, passamos a entender que precisaríamos trabalhar com um constructo pedagógico que envolvesse um desenho pedagógico de planejamento inter/transdisciplinar, que colaborasse na evolução do que a Escola vinha produzindo como conhecimento: qual o conhecimento? para quê? que sentidos?

como? o que fazer com ele?.

Fomos pensando as disciplinas e áreas (borrando/esfumando territórios). Fomos construindo os movimentos com os campos de conhecimentos (bordas móveis), propondo as Alfabetizações de Mundos (dimensões em diálogos), elaborando suportes didáticos como as Teias da Vida(desenho temático). Percebemos que precisaríamos de fios orientadores em relação aos conhecimentos (horizontes temporários das significações e relevâncias) que trabalharíamos com os/as estudantes.

E por fim, entendemos que os Conhecimentos que a Escola concebe como relevantes e necessários, desde a legislação em vigor às demandas da comunidade educativa precisariam ser revisitados, um por um, reescritos, reelaborados, entrelaçados, constituindo sequências didáticas, continuidades, respeitando as elaborações cognoscentes das faixas etárias, dos anos-ciclos, do amadurecimento dos grupos de estudos – tudo isso, passando por cada ano-ciclo.

Assim, os professores iniciaram esse processo e continuam nessa produção, altamente significativa para a Escola. Os Fios Orientadores acolherão os conjuntos de conhecimentos de cada Alfabetização, referenciando as relevâncias. Essa organização prevê espaços abertos para planejamentos coletivos com toda a comunidade educativa, principalmente com as crianças e jovens, contemplando seus olhares, seus desejos, interesses e necessidades.

2. A Proposta Político-Pedagógica

Cabe trazer, aqui, os esforços que a Equipe Diretiva, em conjunto com os professores, tem feito para reorganizar a Proposta Político-Pedagógica da Escola. Com essas novas proposições já em prática, desde as Conversações aos planejamentos com as Alfabetizações de Mundos e Teias da Vida, os esforços tem sido de incluir, na Proposta, de maneira democratizada, por meio de Conversações com os professores e os/as estudantes, por escrito, as últimas experiências vividas, como modalidades pedagógicas possíveis da Escola continuar vivendo e experimentando.

3. O Regimento Escolar

O Regimento Escolar também está sendo revisitado, inspirando-se principalmente na Carta de Princípios e nas Conversações. O desejo intenso de que a Escola movimente-se por convivências menos regradas e instituídas e mais éticas, humanizadas, autônomas e

responsáveis toma toda a comunidade aprendente. Nossa Pesquisa Colaborativa também trouxe essa inquietação, provocando a Escola para mudanças como essas.



Imagem 25 - **Mulher na floresta, 2014.** Por Shae De Tar. FONTE: Fotografia Candy Forest.
Disponível em: <<http://www.kasherpotamkin.com/artists/shae-detar#3>>
Acesso em 1º de Maio 2015.

Tecendo a Manhã

**“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos (...)**

(João Cabral de Melo Neto)

**DAS CONVERSÇÕES DOS NÃO-DITOS
DA EXISTÊNCIA DO NÃO-VISÍVEL
DAS TECITURAS NÃO BEM TRAMADAS**

ENLACE XV

DAS CONVERSÇÕES DOS NÃO-DITOS, DA EXISTÊNCIA DO NÃO-VISÍVEL, DAS TECITURAS NÃO BEM TRAMADAS

“Nem sempre se consegue colher um agora que chegou”.

(BLOCH, 2006, p.177

Num processo complexo como foi o dessa Pesquisa Colaborativa, em que com quase cinquenta professores, durante todas as semanas, Rodas de Conversações realizaram-se, muitos não-ditos também foram significativos, para o estudo. Os professores guardaram alguns ditos, a equipe guardou alguns ditos. Eu, como pesquisadora também guardei meu não-dito. Até hoje. Quando desejo expressá-lo.

Penso que em uma organização que se tome por coletiva, o trabalho coletivo, de fato, deve acontecer. Penso que as Escolas precisam se reorganizar, nesse sentido.

Na Pesquisa Colaborativa, tive todos os apoios necessários para que ela transcorresse da maneira mais organizada possível. A equipe diretiva não poupou esforços para colaborar e construir os suportes necessários para cada semana de trabalho. Quando eu chegava, tudo já estava, de alguma maneira, encaminhado para iniciarmos nossos estudos. Entretanto, o não-dito que tive dificuldade para expressá-lo, parece-me agora, muito importante de colocar, porque colabora em nossos processos reflexivos.

Em uma Pesquisa Colaborativa, as produções vem rápidas e os resultados aparecem logo. De maneira que esses resultados precisam ser acompanhados e continuados durante o restante da semana, no campus das experiências, quando a pesquisadora não encontra-se na Escola, para que a sequência prática do trabalho desenvolva-se e tenha continuidade. Faz-se necessário que algumas pessoas do coletivo tomem essa responsabilidade de colaborar, nesse sentido, nutrindo-o com leituras, com presença pedagógica, com disponibilidade de tempo para estudar com cada professor que precisar de apoio, providenciando materiais, avisose outros. Essa foi a maior dificuldade que enfrentei, e que causava-me angústias, mas via-me sem possibilidade de trabalhar melhor com essa situação.

Imagino que se houvesse mais respaldo durante a semana, teríamos nos desenvolvido bem mais rapidamente. Poderíamos ter avançado mais com os/as estudantes, entre nós, professores. Penso que faltou-me coragem para expressar essa insatisfação. De qualquer

maneira, compreendo a Escola e me compreendo: estamos aprendendo.

Quanto à existência do não-visível, a Pesquisa Colaborativa exigiu-me esforços quase sobrehumanos. Trabalhando em Porto Alegre, com uma carga horária fechada de trabalho, precisava deslocar-me para Canoas, dependendo de ônibus e de trem, tomando dois ônibus e um trem para chegar à Escola, com os compromissos com a Escola em Porto Alegre, esta com horários que dividiram minha carga horária em três turnos. Às quintas-feiras, ministrava aulas pela manhã e à noite, em Porto Alegre, à tarde tinha a Pesquisa, que não raro, desdobrava-se em outros dias. Foi um ano de extremo desgaste, o que trouxe-me a certeza de que o ideal, ao cursar Doutorado é dedicar-se exclusivamente para os estudos. Meus esforços acima, muitas vezes, das minhas próprias forças, não eram visíveis, mas existiram.

Penso que em relação às tecituras não tão bem tramadas é preciso conversar. Poderíamos ter tramado ainda melhor, nossas tecituras. Em muitos momentos, deixamos as circunstâncias dos tempos, espaços, emoções, resistências, produzirem um movimento mais lento. Da minha parte, gostaria de ter tido mais tempo, na Escola de Pesquisa, para sentar com os grupos de trabalhos e dedicar-me a conversar sobre o que estávamos fazendo, realizando acompanhamentos em suas práxis pedagógicas. Penso também que nossos languageares não tiveram tanto tempo para se familiarizarem, e que faltou-nos encontros de pequenos grupos, quando poderíamos esmiuçar mais as propostas. Senti muita falta desse acompanhamento fora dos encontros semanais.

É preciso sempre lembrarmos de João Cabral de Melo Neto, dizendo-nos que para tecermos uma manhã, sempre precisaremos de outros galos, e outros, e outros, até que se fie a manhã.

OS TOLDOS, AS TENDAS, OS BALÕES



Imagem 26 - **Balão colorido**. Por MariAnne Macgregor. Torres, Brasil. Disponível em:
<<http://www.gettyimages.com/search/photographer?amily=creative&photographer=MariAnne+MacGregor>>

.....

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

ENLACE XVI

OS TOLDOS, AS TENDAS, OS BALÕES

Os resultados dessa Pesquisa Colaborativa produziu, na Escola, uma efervescência pedagógica muito bonita de acompanhar. Os professores foram reorganizando suas emoções, começaram a produzir mais juntos os planejamentos, as suas intencionalidades. A equipe diretiva repensou muitas de suas práticas, propondo-se uma Teia da Vida da Gestão Escolar, a qual está sendo elaborada por ela.

Foi encontrada uma maneira do grupo se olhar, se ver, se sentir, semanalmente, com respeito e reconhecimento das diferenças.

A Escola passou a planejar, coletivamente, suas ações. Os professores estão esforçando-se para elaborar planejamentos com as Alfabetizações de Mundos e Teias da Vida, de maneira que possam garantir a interdisciplinaridade, na intenção de transdisciplinar os movimentos e os acessos aos campos e produções de conhecimentos. Os Fios Orientadores estão se forjando, constituindo corpo para as Alfabetizações se operacionalizarem.

A Escola inscreveu trabalhos científicos em vários eventos de Educação, inserindo-se, assim, como comunidade científica ampliada. A partir da Pesquisa Colaborativa, esse interesse cresceu.

Retomando, uma a uma, as colaborações que essa Pesquisa efetivou, desejo expressar: tecemos bem, com responsabilidade, com rigor metódico sem opressão, com estudos e com partilhas de conhecimentos. E que os tecidos que, ao final, tivemos como resultados, eu os representaria como toldos e tendas - símbolos de “acolhimento para muitos” e balões – símbolo de “fruição, beleza e alegria”.

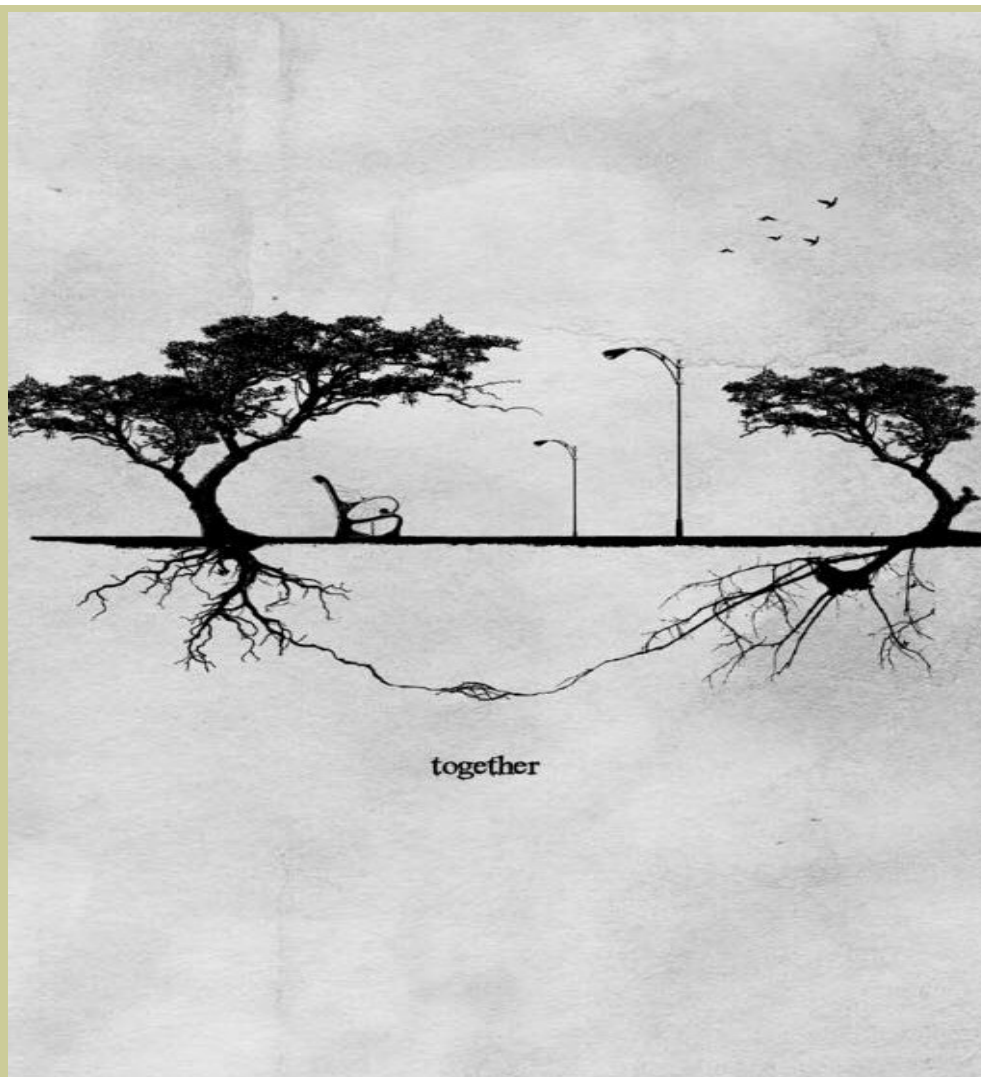


Imagem 27 - **Árvore Together**, 2014. Disponível em:
<<http://10pie.tumblr.com/post/105712391764/hopeydopey526-awakening-reveals-that-there-is>>
Acesso em: 1º de Maio 2015

O CONHECIMENTO COMPARTILHADO COMO O MAIS POTENTE DOS AFETOS

ENLACE XVII

O CONHECIMENTO COMO O MAIS POTENTE DOS AFETOS

Nos estudos do Mestrado, encontrei o livro “O Mais Potente dos Afetos”, de André Martins(2009). Nessa obra, conta ele da aproximação entre Nietzsche e Spinoza e a profunda e belíssima discussão que sintetiza qual seria o mais potente dos afetos. André Martins relata a alegria de Nietzsche quando reconhece que não sente-se mais tão só. Encontrou em Spinoza o mesmo pensamento: “fazer do conhecimento o mais potente dos afetos”. Cita Martins, o texto escrito em Aurora, aforismo 550, intitulado Conhecimento e Beleza, no qual Nietzsche explica esse momento:

“O Conhecimento da realidade é aquilo que mais nos propicia felicidade e fruição. Aumenta a beleza do mundo e torna mais ensolarado tudo o que há; o conhecimento não somente põe sua beleza em torno das coisas, como também de uma maneira durável, nas coisas. É apenas o conhecimento da realidade que é capaz de gerar em nós esse efeito afetivo, contrariamente à imaginação e à ficção, à intuição dos teólogos, à visão dos místicos e à ação dos pragmáticos. É na realidade que aprendemos a ver o outro como ele mesmo, verdadeiramente. E isto é o conhecimento que produz. O conhecimento é o mais potente dos afetos”. (Aurora, aforismo 550, p. 22)

Mais adiante, reflete as oposições e contradições entre realidade e imaginação, o que nos devolve uma nitidez necessária:

. . . Pois se os homens reservam sempre sua reverência e seu sentimento de felicidade às obras de imaginação e de ficção, não é de espantar-se, diante do oposto da imaginação e da ficção, que eles sintam frieza e desprazer, terminando por acreditar que a realidade é feia. Se esperamos um mundo ideal, se julgamos que a verdade está em outro mundo, se idealizamos as coisas e queremos lhe impor um julgamento moral, somente encontraremos desprazer nas coisas reais, e delas somente tiraremos insatisfação e sofrimento, quando, na verdade, estes afetos são forjados pela própria imaginação de que as coisas deveriam ser como não são, ou que seriam melhores caso seguissem um Bem ficcionado como universal – o que expressa simplesmente o desejo, inevitavelmente frustrante, de que a realidade não nos contrariasse. (Aurora, p. 32)

Spinoza e Nietzsche foram sujeitos fundantes na caminhada da racionalidade, necessidade premente para discutir a imanência e a afetividade. Fascinante o texto de Nietzsche em relação a Spinoza tanto em Aurora quanto na carta escrita, em 1881, para Overbeck, colega e amigo seu, teólogo protestante, com quem dividia angústias e alegrias! Nessa carta, ele se coloca como “maravilhado” em conhecer a obra de Spinoza. Ele mesmo percebe as aproximações e as distâncias entre eles, sem deixar de admitir que o que os

aproxima é intenso demais para afastá-los por outras ideias dissonantes, o que alguns anos depois o fará, com as devidas ressalvas pelas aproximações que possuem.

O conhecimento compartilhado como o mais potente dos afetos

Concordo com Spinoza, com Nietzsche e André Martins, que em épocas tão diferentes que viveram, defendem “o conhecimento como o mais potente dos afetos”. E gostaria de expressar que o vivido na Escola pesquisada foi um desvelamento do conhecimento como Potência e como o mais potente dos afetos, embora tenhamos experimentamos lá, para além do reconhecimento dessa Potência, a partilha do conhecimento. Assim, se eu pudesse, hoje, conversar com André Martins, diria a ele que acredito nessa experiência que me demonstrou que “o conhecimento compartilhado é o mais potente dos afetos”.

Experimentamos a partilha do que sabíamos. Do que aprendíamos. Do que íamos investigando. Compartilhávamos nas rodas, o melhor de cada um de nós, desapegando de qualquer resquício de incomodação passada, os professores entregavam-se a partilhar o que iam desvelando. Íamos fiando os fios dos saberes coletivos, tecendo com outros fios que encontrávamos, tramando-nos pelos conhecimentos.

Desejei fazer essa consideração por entender que esse movimento de partilhar o conhecimento e desvelar a potência dele, repartindo com todos, fez-nos mais amorosos uns com os outros, mais comprometidos com os grupos de trabalho.

Ao mesmo tempo que compartilhávamos nossos conhecimentos, compartilhávamos nossas ignorâncias, com tamanha franqueza, que não tínhamos, nem eu, nem eles, constrangimento de assumir que precisaríamos pensar, estudar, investigar.

Penso que esse é um dos resultados mais potentes da Pesquisa, desejando, por esse motivo, também repartir, aqui, esse sentimento.



Imagem 28 - "Abraço entre árvores", 2012. Parque Parangipilha, 2014. FONTE: Flickr. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/alanuiza/with/10947313435/>>. Acesso em: 1º de Maio 2015.

PEDAGOGIA POIÉTICA PARA A POTÊNCIA HUMANA

DAS FINALIZAÇÕES PROVISÓRIAS

ENLACE XVIII

PEDAGOGIA POTENTE PARA AS POTÊNCIAS DAS PESSOAS

Meus pensamentos - sem início nem fim e eu a desejar (des)encontrá-los, incontinentes e interrompidos, estilhaços e fraturas, cabeça cheia-cabeça vazia, em metamorfose, em surto, em coma, em órbita, já a pensar tanto mais, tanto menos, inquietos, rebeldes e contraditoriamente pacíficos, intensamente pegos pelo desejo de desformatar, de desconstruir, presos ainda a algumas algemas, mais do que vontade de livrarem-se - assim, com esse jeito desarrumado de pensar, encontro essa imagem, dessa criança, nessa árvore bendita do Parque da Redenção, em Porto Alegre. Toda entornada, toda entortada, toda encaulada, produzindo diferenças no turbilhão dos pensamentos desvairados que ando, essa árvore. E a árvore, encaulada, entroncada esgueirando-se em tramas, em madeira tramada, com a cabeça daquela criança dentro. Ou a árvore dentro da criança. Encaulou a minha. A minha e a da criança, em um instante de tramação, tramaram-se as duas. Ela, a criança, entroncada e encaulada naquela árvore a me espiar, a me fitar. E eu, em susto, encontrando-me diante daquele espio firmado de olhar, daqueles olhos, daquela fita de me fitar. Eu me vendo nela, com aquele rizoma de árvore, de tramas, de circularidades de madeiras. Meus pensamentos assim: rizomáticos. Eu os vendo e os olhando, para fora, eles, naquela menina, meus. Ela teceu uma trama na cabeça dela. A cabeça dela, um tear, com tudo, com urdume, com trama, com urdidura, com nós. Tecelã, essa menina. De inventar tramas na cabeça. E essa árvore, de produzir tramas em si e na criança.

O encontro com essa imagem no Flickr/alanuiza, 2014, denominada “abraço entre árvores”, causou-me uma espécie de arrebatamento. Já não desejando mais meus pensamentos sistematicamente ordenados, a força daquela cabeça em tramas, para fora, expondo-se, arrebatou-me. Uma espécie de vir a ser, do que ao propor já não é mais isso, ao fazer já tem outra feitura, ao dizer já é quase um outro-disse, ao pensar é aquele entortamento fabuloso do pensamento, pensando-se.

Essa imagem é uma coragem. Trouxe-a para, nessas finalizações provisórias, conversar junto, sobre a Potência Humana, que me afeta. A imagem constrói minha coragem sobre o que preciso pensar-escrever, ao final desse trabalho.

Encanta-me pensar no ser humano enquanto ser-que-se-faz, que se esboça, que se desenha, “debuxos”, sempre incompletos, inacabados, existindo sem ordenamentos, em processos diluindo-se um no outro. Que vai “sendo”, como lindamente aprendemos com Clarice Lispector e com sua Lóri:

(...)

Ulisses falou:

_ Bem tranquila, Lóri, vá bem tranquila. Mas cuidado. É melhor não falar, não me dizer. Há um grande silêncio dentro de mim. E esse silêncio tem sido a fonte de minhas palavras. E do silêncio tem vindo o que é mais precioso que tudo: o próprio silêncio. Por que é que você olha tão demoradamente cada pessoa?

Ela corou:

_ Não sabia que você estava me observando. Não é por nada que olho: é que eu gosto de ver as pessoas sendo.

Então, estranhou-se a si própria e isso parecia levá-la a uma vertigem. É que ela própria, por estranhar-se, estava sendo. Mesmo arriscando que Ulisses não percebesse, disse-lhe bem baixo:

_ Estou sendo...

_ Como? Perguntou ele àquele sussurro de voz de Lóri.

_ Nada, não importa.

_ Importa sim. Quer fazer o favor de repetir?

Ela se tornou mais humilde, porque já perdera o estranho e encantado momento em que estivera sendo:

_ Eu disse para você - Ulisses, estou sendo.

Ele examinou-a e por um momento estranhou-a, aquele rosto familiar de mulher. Ele se estranhou, e entendeu Lóri: ele estava sendo.

_ Eu também. Disse, baixo, Ulisses.

Ambos sabiam que esse era um grande passo dado na aprendizagem. E não havia perigo de gastar este sentimento com medo de perdê-lo, porque ser era infinito, de um infinito de ondas do mar. Eu estou sendo, dizia a árvore do jardim. Eu estou sendo, disse o garçom que se aproximou. Eu estou sendo, disse a água verde na piscina. Eu estou sendo, disse o mar azul do Mediterrâneo. Eu estou sendo, disse o nosso mar verde e traiçoeiro. Eu estou sendo, disse a aranha e imobilizou a presa com o seu veneno. Eu estou sendo, disse uma criança que escorregara nos ladrilhos do chão e gritara assustada: mamãe! Eu estou sendo, disse a mãe que tinha um filho que escorregava nos ladrilhos que circundavam a piscina. Mas a luz se aquietava para a noite e eles estranharam, a luz crepuscular. Lóri estava fascinada pelo encontro de si mesma, ela se fascinava e quase se hipnotizava. (...) (LISPECTOR, pág. 82-84, 1998)

Também me causa reflexão uma fala de Agamben, na escrita da obra “A Potência do Pensamento”(2006), que lembra da breve introdução à coletânea *Requiem*, “quando Anna Achmatova conta como aquelas poesias nasceram. Eram os anos da Ezovschina e havia meses a poetisa fazia fila em frente à prisão de Leningrado com a esperança de ter notícias do seu filho, preso por delitos políticos” (AGAMBEN, 2006, p.2). Busquei o livro e me pôs a lê-

lo, entusiasmada por Agamben. Compartilho, após toda sua leitura, impressionada com a resistência dessa mulher, e profundamente solidária à sua dor, a introdução escrita por ela mesma:

NO LUGAR DE UM PREFÁCIO

“Nos anos terríveis da Iéjovshtchina, passei dezessete meses fazendo fila diante das prisões de Leningrado. Um dia, alguém me ‘reconheceu’. Aí, uma mulher de lábios lívidos que, naturalmente, jamais ouvira falar meu nome, saiu daquele torpor em que sempre ficávamos e, falando pertinho de meu ouvido (ali todas nós só falávamos sussurrando), me perguntou:

– E isso, a senhora pode descrever?

E eu respondi:

– Posso.

Aí, uma coisa parecida com um sorriso surgiu naquilo que, um dia, tinha sido o seu rosto.”

(Anna Achmatova, Leningrado, 1º de abril de 1957)

Retorno ao texto de Agamben, e o acompanho, em sua reflexão sobre o que quis dizer Anna quando falou: “Posso”. Belíssimo o que ele pensa:

“Perguntei-me muitas vezes o que Achmatova pretendia dizer. Talvez que tivesse um talento poético tão grande, que soubesse manejar com tanta habilidade a linguagem, a ponto de poder descrever aquela experiência tão atroz, tão difícil de dizer? Não acredito, não era isso que ela queria dizer. Chega para todo homem o momento em que ele deve pronunciar este "eu posso", que não se refere a uma certeza nem a uma capacidade específica, e que, no entanto, o compromete e o coloca inteiramente em jogo. Este "eu posso" além de qualquer faculdade e de qualquer *savoir-faire*, essa afirmação que não significa nada, coloca o sujeito imediatamente diante da experiência talvez, mais exigente - e, no entanto, ineludível - com a qual lhe seja dado medir-se: a experiência da Potência”(AGAMBEN, 2006, p.2)

Trago essas duas passagens, de Lóri, por Lispector e da própria Anna Achmatova, comentada por Agamben, para tecer dois elementos-vida: o ser sendo e o ser podendo.

Homens e mulheres, diante da vida, a experimentando enquanto força e potência - esperneando, lutando, partejando o seu *sobre-viver*, a sua sobrevivência psíquica, moral, afetiva, ética - a sua dignidade, de que maneira? Sendo. Podendo. Assim, a grande trama da existência como seres históricos vai sendo tecida por nós - só a nossa linhagem como hominídeos, a qual pertencemos, tem em torno de quinze milhões de anos - como tecelões e tecelãs, pomo-nos a fiar e a tecer linguagens, inventando-nos no mundo como seres

históricos, protagonistas dos nossos viveres, escrevendo nossas vidas em meio a elas em Potência, ávidas, sedentas e famintas por criação. E essa caminhada vai nos fazendo. Vamos sendo feitas por ela. Enquanto caminhamos, vamos podendo e sendo.

Partindo do desejo de aprofundar estudos sobre a Potência Humana, enquanto professora de escola pública que fui, forjando-me entre centenas de pessoas, das idades e classes sociais mais diversas, em uma carga horária semanal intensa, durante trinta anos em chão de sala de aula - realidade essa que produz uma experiência indescritível com o “humano” das pessoas, com os seus limites e suas expansões, e que exigiu-me sempre buscar na história de cada uma delas, a compreensão e interpretação dos modos como elas se expressavam, busquei estudar esse tema da maneira mais aproximada com essas realidades vividas. Assim, o problema de pesquisa que trouxe para investigar e buscar traços de respostas, na perspectiva da Pesquisa Colaborativa, emergiu numa zona proximal entre construção de bases pedagógicas poiéticas e a formação de professores, nessa perspectiva.

Ao perguntar-me “que tecituras, experiências e traços pedagógicos poiéticos poderiam ser constituídos na perspectiva da Pedagogia Poiética, com professores desejantes de refletirem suas práticas pedagógicas”, estava caminhando para uma zona proximal que envolveria muitos encontros com professores que já estavam decididos a reorganizarem suas práticas pedagógicas e a pensarem reorientações pedagógicas para a escola, como um todo, a partir deles mesmos, de seus olhares e de suas possibilidades. Essa pergunta-pesquisa, problematizou-se, à medida que caminhava na investigação colaborativa. E é disso que desejo falar nessa provisória conclusão.

Durante os muitos encontros com os professores, alguns vinham, em tempos diferentes ou em intervalos de aulas, recreios, conversar comigo e me dizer do quanto estavam sentindo mudanças em suas vontades de produzir novas realidades em salas de aulas, com os estudantes. Essas falas aumentavam minhas responsabilidades com esse grupo, tanto quanto as falas que diziam-me: “ainda não estamos compreendendo onde precisamos chegar”. Mas caminhava, dentro daquilo que havia me proposto, das condições que se apresentavam e com muito desejo de sempre trabalhar da maneira mais produtiva possível. Trago para junto da tecitura dessa escrita, uma dessas falas, de uma professora que começou a perceber, em si, um novo movimento, e que assustou-se, inclusive, com alguns desvelamentos de si. Autorizada por ela, transcrevo-a, na íntegra:

“Tudo começou quando fui trabalhar na Escola Erna Würth, em 2013, que estava implantando uma proposta diferente, com um aprendizado significativo - era tudo novo para todos, nós queríamos e estávamos tentando. Então chegou na escola a Ana Felícia, para desenvolver sua pesquisa, começou a nos ajudar e clarear nossas ideias, toda semana tínhamos reunião, e sempre que ela estava presente falava muito, entre outras coisas, da potência humana, da potência de cada um. Nós refletíamos muito, juntos, nas rodas, trazíamos nossas questões pedagógicas e humanas, e com ela, íamos nos fortalecendo. Fortalecíamos nossas potências, e eu até sabia o que era, mas não sentia a minha. Em 2014, em um desses encontros, a equipe diretiva sugeriu uma gincana, para vivermos com os estudantes. Todos concordaram. A partir deste dia, comecei a me transformar; esta palavra “gincana” mexeu comigo, pois já tinha participado de muitas, a nível municipal e estadual, e também como equipe organizadora. Mas em escola seria a primeira. Formamos uma equipe, eu, duas colegas e os três quintos anos, nossas turmas. Como eu tinha experiência, sabia o que fazer e como fazer; fui puxando as responsabilidades para mim, estava empolgada, cheia de ideias, conversava muito com os estudantes, sobre gincanas, tarefas, realizações, divulgações, entregas, horários, etc. Plantei uma sementinha, reguei todos os dias e ao final, colhi os frutos - foi muito gratificante! Sei que foi um aprendizado significativo para muitos estudantes. E para nós, uma verdadeira aprendizagem. Uma de minhas colegas também tinha experiência em Gincanas de outras escolas, nos identificamos e fomos em frente, sem olhar para trás. Em momento algum ela se importou que eu fizesse algumas coisas, pois viu que sabia o que fazia, e tudo foi acontecendo naturalmente. A outra colega nunca havia participado, não sabia como era, o que fazer; mas, em momento algum perguntei isso para ela, simplesmente, com minha empolgação fui mediando o processo, ela foi compreendendo e ajudando muito. Também ajudei a equipe organizadora, com ideias, sugestões, pois eles não tinham experiência. Me doei ao máximo e estava com a adrenalina alta, muita insônia e as melhores ideias surgiam na madrugada. E chegou o dia do resultado final. Ganhamos! Fiquei feliz, festejei e achei que tudo voltaria ao normal, mas, isso não aconteceu, e bateu o desespero. Eu falava muito, sempre fui tímida, mas, não conseguia me fazer entender, explicar meus sentimentos. Meu marido me dizia que eu estava ansiosa. Na semana seguinte cheguei na escola pedindo ajuda, socorro, e a primeira pessoa que encontrei no corredor, e foi uma colega que era psicóloga, disse a ela que era sério, precisava de ajuda para conversar sobre os meus sentimentos. Fomos conversar. Ela disse-me que eu estava me redescobrando. Eu falava e chorava - eu havia descoberto uma potência em mim que não sabia mais que eu tinha, aconteceu tudo muito rápido, intenso, eu estava meio adormecida, e a gincana me reorganizou, me senti potente, forte. Falei para minha colega que precisava compartilhar o que estava acontecendo comigo, para todos na escola, era muito importante. No encontro da semana, falei por bastante tempo, a timidez foi substituída pela potência descoberta, pela segurança de quem tem o conhecimento! Eu tinha me encontrado dentro da escola, me sentia igual a qualquer colega, estava feliz, meu comportamento tinha mudado, até meus estudantes notaram, a mudança para melhor! Descobri que meu sentimento de inferioridade, que me causava a timidez, havia desaparecido, descobri que tenho conhecimentos e experiências que fazem a diferença, que não sou menos que ninguém, que tenho valores. Ao ganhar a gincana não ganhei apenas o primeiro lugar, ganhei minha identidade de volta! Descobri “uma” de minhas potências na certeza de que descobrirei outras! Falei na reunião para que todos entendessem que possuem, dentro de si, potências que precisam ser exploradas, que todos somos importantes em alguma área, e nossas experiências e conhecimentos precisam ser compartilhadas, pois farão diferença em algum momento, quando a vida solicitar coragem. Descobri uma potência, em mim. Mas sei que tem outras.”(Profª Miriam)

Da Potência Humana que defendo:

A tese que eu defendo assume a existência de uma Potência presente em todos os seres humanos. Em todos. Por acreditar no princípio da Autopoiese, pensamento produzido por Maturana e Varela (1972), acredito na Potência dos organismos vivos que geram-se, gestam-se e nutrem-se por reorganizações biológicas-culturais que, em sistema autopoietico, fazem a si mesmo, criam-se, autoproduzindo-se e produzindo vivências e experiências e atravessamentos múltiplos que organizam e desorganizam identidades e autorias. Essa Potência que circula pelos organismos humanos biológicos e culturais, é orgânica, é social, é histórica, e quanto mais autoproduz-se, mais constitui-se, mais vive processos de organização-reorganização-desorganização, mais retro-alimenta-se, mais dobra-se e desdobra-se em energias produtivas, vivendo seu processo autopoietico, de produção de si, nos sujeitos humanos. Dessa produção potente dos organismos produzindo suas condições de vida, desenvolvendo-se e esforçando-se com todas as suas forças, vão sendo gerados movimentos livres, plenos, ousados, corajosos, gerando-se, a partir dessa ousadia de produzir-se. Esses movimentos co-existem com as realidades da vida, do mundo, dos ambientes, das culturas, e processos de integração com essas ambiências vão se forjando. Os organismos políticos, culturais, psíquicos desses seres humanos vão se constituindo. E quanto mais ele exercita sua liberdade de autoproduzir-se, mais autonomia ele mesmo produz e vive. Todos esses movimentos chamados de sistêmicos, porque constituem-se em padrões de organização, interação e integração são movimentos humanos que surgem dos esforços, sobremaneira, que foram feitos para esses organismos (seres) autoproduzirem-se. Esses esforços vivem o que chamamos de estado de Bioantropoética, defendido por Morin(2005), nas teses do Pensamento Complexo. Estado Bioantropoético esse que, exercendo-se nas possibilidades da vida da própria espécie(bio), na história e na historicidade da própria espécie humana(antropo), esforça-se, ao máximo, para viver, conviver, sentir, pensar, fazer e ser de maneira ética, num esforço máximo de construir seu próprio Bem-Viver. Durante essas lutas de vivências, existências e sobrevivências, o ser humano exercita suas liberdades, suas produções de si, criando seus processos autônomos. A Autonomia se faz na tensão entre o desejar e a afirmação do ser se fazendo. Essa engrenagem maravilhosamente humana, engenhosa do ponto de vista da natureza enquanto organismo vivo muito evoluído, capaz de sentir, de pensar, de falar, de expressar, de refletir, de inventar, de racionalizar, de amar e que vai, ele mesmo, diante das culturas e ambiências que vive, de seus nichos de afeto, seus laços

parentais, produzindo-se e produzindo sua história, ampliando-se diante de um processo extremamente complexo de constituição da consciência humana, dos languageares vai, também, potencializando-se. Um manancial de possibilidades humanas vai acompanhando o sujeito em seu desenvolvimento humano, e esse potencial vai exercitando-se e assumindo uma força maior, de tal forma que o sujeito possa independentizar-se, caminhar com suas próprias pernas, aprender a falar, aprender a pensar, aprender a buscar, a conviver, a amar, a dialogar, a respeitar, a criar, a libertar-se, a produzir-se – processo que vai tecendo-se junto, por isso complexo. Esse imenso e profundo manancial de forças e esforços integrados, interagindo, entendemos por Potência Humana.

Pois estive, durante a Pesquisa, diante de muita Potência Humana. E a questão que sempre esteve viva ao fazer a investigação foi de como que a escola, tão habitada por tantas pessoas e por suas condições biológico-culturais de hominização e humanização potentes, pode rever suas necessidades, retomar seus espaços produtivos, realizar experiências que vitalizem essas potências que lá habitam, a partir das próprias potências de pensamento, de vontade, de desejo, de compromisso político dos professores em realizar essas experiências? Essa questão, centro de minhas reflexões, segue desdobrando-se: Como professores que dizem desejar as mudanças em seus próprios espaços de trabalho podem trabalhar, efetiva e coletivamente, para que elas se realizem, de fato? Que tecituras esses professores podem propor? Que experiências podem viver, nesse sentido? Que traços pedagógicos poiéticos podem ser percebidos como potência, aproveitando-os em torno das experiências, constituídos como orientadores dos cotidianos pedagógicos desses sujeitos, sempre na perspectiva de acreditar na potência de si e do outro com quem produz? Essa perguntas circularam em torno do problema de pesquisa, da tese em discussão e em busca de afirmação.

Da Pedagogia que defendo:

A tese construída de que é possível pensar e criar uma Pedagogia pelos próprios sujeitos envolvidos no processo, pelas suas forças e pelos seus esforços, numa perspectiva de que criem suas próprias maneiras de produzir as ensinâncias e as aprendizagens e que, sobretudo, possa reconhecer e defender os direitos das crianças e jovens em usufruírem a escola como espaço de potência e de fruição geradas por si mesmos, foi sustentada por essa Pesquisa Colaborativa.

Essa tese foi afirmando-se, à medida que a Pesquisa foi desenvolvendo-se. Diante de tanta potência, de professores habilitados e desejantes de promover modos de operacionalizar

suas Pedagogias, aproveitando as suas experiências e as da comunidade escolar, vivemos a *própria* experiência de, a partir de *nossas Potências, juntas*, realizarmos atos potentes - realização de tecituras, de produções, de experiências, de encontro com traços pedagógicos poiéticos, pela perspectiva de uma Pedagogia que revitalizasse, investisse e se preocupasse com a Potência dos sujeitos aprendentes.

Essas realizações produtivas, as quais conferem a essa Tese a sua importância, emergiram de muitos lugares, alguns inusitados, que foram desdobrando-se, a partir de algumas intencionalidades que a Pesquisa havia proposto.

Como primeira realização produtiva, considero que a Formação Contínua de Professores em Campo Produtivo, garantida por uma Proposta construída por dentro da Pesquisa, foi marcadamente inusitada, pois eu não esperava que a escola não tivesse tempos-espacos semanais garantidos aos estudos e planejamentos coletivos. A Pesquisa tinha uma proposta colaborativa. E os espaços para essa colaboração precisariam ser construídos. Hoje, a Escola traz, na sua maneira de organizar os tempos, a inclusão dessas formações semanalmente, dando continuidade à proposição e realização colaborativa da investigação.

Como uma segunda realização produtiva, as Conversações, que inicialmente seriam Rodas de Produções Pedagógicas, precisaram ser repensadas, rapidamente, como Rodas de Conversações para reorganizar as emoções, as quais estavam em conflitos, produzindo desagregações entre o próprio grupo de trabalho. Essa tecitura foi extremamente complexa, pois exigiu-me e exigiu de todo o grupo maturidade na lida com essas emoções trazidas para o grande grupo, cuidado permanente com as nossas intenções educativas, lembranças dos compromissos como educadores, com a Escola, com os meninos, com a Educação enquanto projeto de vida. Uma agilidade e manejo coletivo me foi exigido, colocando-me, eu mesma, à prova, em determinados momentos, como dinamizadora da dinâmica relacional que foram as Conversações. Após, produzir a passagem de um estado de re-vinculação do coletivo para a uma produção pedagógica coletiva, foi um outro movimento complexo, de cunho autopoietico, que apenas contando não é possível de imaginar o equilíbrio dinâmico exigido para essa produção. Os resultados desse movimento ficaram evidentes nas falas e depoimentos dos professores. Para além, os resultados que emergiram após essa fase, confirmam que a etapa anterior foi sustentável e favoreceu a continuidade do trabalho.

As Produções Pedagógicas que emergiram no campo da Interdisciplinaridade, buscando para além dela mesma, uma relação transdisciplinar com a produção de conhecimentos, com os encontros de produção intelectual dos professores e com a realização de uma práxis pedagógica orgânica relacionada a todos esses processos de produção, foi um

dos movimentos mais tensos e produtivos que a Pesquisa produziu. As Alfabetizações de Mundos, as Teias da Vida e os Fios Orientadores, construídos coletivamente, de modo cooperativo, foi a culminância, sem dúvidas, desse trabalho. Essa realização demonstrou a validade da tese levantada: professores, potentemente formados, qualificados, desejantes de uma Educação sustentável e significativa, colocaram-se a refletir e produzir conhecimentos, situações, experiências, conversações, aprendizagens, materiais, os quais foram colocados em prática com seus pares de trabalho e com os/as estudantes, vivendo a experiência das transitoriedades, das desorganizações, dos não-saberes, como exercícios da construção de ser professor-sendo. Experimentaram suas Potências Humanas, em atos de pensamentos, de produções, de práticas, de conversações, em nome do reconhecimento e respeito às Potências Humanas dos/das estudantes e em nome das suas próprias Potências e relações estabelecidas com suas professoralidades.

As Alfabetizações de Mundos emergiram dos muitos “mundos” que tanto habitamos, conversando e tramando possibilidades nas Rodas de Conversações. Falávamos de A a Z sobre o que nos afligia em campo produtivo, que olhares eram os nossos, como as crianças e jovens viam e diziam dos dias vividos na Escola, o que poderíamos pensar para mudar algumas práticas, que saídas pedagógicas, com que possibilidades, com que estruturas contávamos, que campos poderíamos expandir, como organizaríamos os planejamentos, que espaços-tempos para isso, e o que ensinar, o que aprender, como produzir, para quê tudo isso... o campo produtivo de estudos estava “minado” - verdadeira mina de riquezas, potências, latências. E todo esse transbordamento caminhava comigo, tramava meus dias. Sentia-me comprometida a retornar com proposições, com problematizações, de modo que colocássemos-nos todos e todas a produzirmos, uns de um jeito, outros de maneiras diferentes, mas mantendo a unidade pretendida. Os universos das Alfabetizações andarilhavam comigo. E não os nomeava, por não ter consciência da trama inteira, que se fazia. A tese se escrevia. No decorrer dos muitos encontros, quando os professores faziam suas considerações sobre tais conhecimentos, eu logo aludia, meio assim: “pois então, isso que estás colocando é Alfabetização Científica e...”, continuando a “recheiar” as falas...e assim, com todas elas, de maneira dispersiva, sem tramá-las. Parte do que procurávamos estava à nossa frente. Custamos para ver. Quando vimos, o transbordamento foi intenso, o que provocou correrias pedagógicas, aflições, tensões. Desse movimento para as Teias da Vida foi mais rápido, pois percebemos a necessidade de um constructo operativo para integrar as Alfabetizações. O surgimento dos Fios Orientadores, também racionalizamos em pouco tempo. Mas encontrar os fios orientadores, dêem licença: foi encontrar o fio da meada. Legítima busca do fio da

meada. Vários encontros foram utilizados para essa construção, que para nós, em nosso contexto de produção, foram absolutamente necessários.

Em meio a essas produções, movimentos de retomar o Regimento Escolar e a Proposta Político-Pedagógica da Escola iniciaram: nas falas da equipe, nas falas dos professores, na fala da Supervisora Escolar, existia a preocupação de reorganizar essas outras Cartas da Escola. Sentia-me chamada para colaborar nesse movimento, mas sabia que precisava delimitar a pesquisa, o tempo na Escola, a abrangência do que havia me proposto. Essa seria uma caminhada do coletivo, movida pela sua autonomia produtiva e reflexiva recuperada enquanto grupo. Mas visualizar esses movimentos desdobrados a confere-me a franqueza de dizer que foram, sim, desdobrados pelo movimento da Pesquisa Colaborativa. Penso que isso tem muito valor – uma pesquisa instigativa e problematizadora, ali, existindo na Roda de Conversação, tratando de práticas pedagógicas potentes a provocar outros e outros movimentos no interior da Escola.

E então, lembro de uma poesia de Fernando Pessoa, em Alberto Caeiro, chamada “Não basta abrir a janela”(1946), que começa assim:

“Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.”

Não basta ter aberto algumas janelas. Não basta ter olhos para ver a realidade das Escolas, levantar dados, constatar. O Doutorado me impôs a fazer, a produzir sentidos, a compartilhar, a viver ensinâncias e aprendizagens, convergindo pensar e fazer, sentir e fazer, inventar e fazer, falar e fazer, embora a pesquisa e a tese produzidas são só faces, de um todo impossível de decifração.

Percebi o quanto eu precisava estar livre na maneira de lidar com o problema de pesquisa, seus objetivos, as mediações que precisei fazer. Precisava ser/estar livre, mesmo sob o rigor metódico necessário da pesquisa. Precisa estar livre para olhar, para sentir o campo, as pessoas, suas circunstâncias. Livre de dogmas, de expertises, de domínios, de demasiados discursos.

A Pesquisa Ação-Participante Colaborativa proporcionou-me desejar viver em ambiência de coletivos, produzindo juntos, o sonho. Produziu-me querendo ver, lá de fora, lá de dentro, abrindo janelas, fechando outras, encostando algumas para serem abertas mais tarde, mais cedo, mas lá, pululando, entre as abertas, as fechadas e as encostadas, junto com o

coletivo, em Rodas de Conversações, por mais que doessem.

Foi nesse processo indescritível, na sua totalidade, que aprendi mais “sobre não dever ser”, “não ter que ser assim”, “de não querer o mais simples”, “me recolher quando necessário”, “de escutar mais”. Compreendi que em uma Pesquisa Colaborativa, o julgamento se faz desnecessário, completamente desimportante. “Escutar, escutar-se, escutar-nos”, como bem lembra Ximena Yáñez.

Definitivamente, aprendi que, sendo professores não somos máquinas de inventar felicidade. Passei trabalho com essa ideia em minha vida de professora. O Doutorado trouxe-me essa clareza política a-redencionista. Passei a viver mais os instantes, as durações, os tempos que estava com as pessoas, produzindo fruições e aprendizagens. O clarão político desse desvelamento me fez retomar questões de vida muito pessoal, inclusive. Estou mais livre, bem mais leve, menos turbilhão, mais suave, mais compreensiva, mais ouvinte - me melhorei.

Aprendi: quem vai trabalhar com Pesquisa Colaborativa precisa ir com poucas malas, uma mochila tão somente, e olhe lá, por vezes desnecessária. Estar junto colaborando. Colaborando. Sem opiniões formadas. Sem conceitualizações – quanto menos, melhor. E que trabalhão que dá despir-se deles, dos conceitos, ficarmos nus, nesse processo de nos banharmos de nos tramarmos juntos. Cheguei com muitas malas. À medida que a Pesquisa se fazia, cada vez, de menos malas eu precisava. Acabei com uma mochilinha insignificante, que foi encontrada junto com as demais, misturada e revirada. O Doutoramento se colocou assim. E a tese, um resultado de iniciação, de olhar muitas vezes, como a primeira vez, com os olhos cerrados, perguntando-me: até quando-quanto ela se sustenta, para uma outra nascer, para uma outra emergir?

Por isso, não bastou-me abrir a janela. Olhar pela janela. Foi preciso pular a janela. Ir ao encontro, também desencontro, do “ainda não”, “do está sendo”, mas que foi vida jorrando. Não bastou ter os olhos para ver, cerrá-los e me perguntar, foi preciso fiar o fio para tecer o tecido.

Encontrei-me, nessa experiência, com a tese, quando precisei ler muitos livros, quando lembrei de falas de muitos professores meus, quando carregava minha orientadora diariamente, alertando-me, quando encontrei-me e desencontrei-me muitas vezes nas Rodas de Conversações, quando enfrentei a solidão, necessária busca, para também pensar – a solidão das noites, tramando questões da pesquisa, a solidão das respostas que não vinham, das flutuações e incertezas que surgiam. Muitas. Mais do que eu imaginei. Precisei desnudar-me, perder muitas pretensões, ganhar em humildade. Encontrei-me com a tese, todas as vezes,

que um professor se dirigia a mim, buscando chão. Com cada criança que esbarrava nos corredores, com a espera e a não espera das quintas-feiras - dia das Rodas de Conversações. Encontrei-me com a tese todas as vezes que duvidei, que remoí, que problematizei minhas próprias questões de pesquisa e de pesquisa do meu próprio viver.

Nesse movimento intenso de sentir uma Escola inteira tentando autoproduzir-se, percebi o quanto é possível concretizar a Pedagogia que acredito, para além de experiências individuais ou de alguns projetos produtores dentro de uma escola. E a minha base de concepção e de convicção de que a Pedagogia que acredito passa por uma Pedagogia que reconheça a Potência Humana como ponto de partida, nutrindo-a e expandindo-a por meio de experiências, exercícios, práticas poiéticas confirmou-se. Assim, passo a assumir, com toda a clareza política que se requer para um movimento desses, que a Pedagogia da Potência, da Poesis, da Autopoiese, da Poiética de produção autônoma, é a Pedagogia que defendo.

A Pedagogia Poiética: minha defesa pública

Meus estudos iniciais pairaram, durante muito tempo, sobre esses três pensadores: Humberto Maturana, Edgar Morin e Paulo Freire. Com o tempo, fui definindo, dos universos de cada um deles, os elementos que desejava aprofundar. Deixei-me ser tocada pelos estudos da Autopoiese, da bioantropoética e da Autonomia, respectivamente, como mundos a serem desvelados que alinhavam-se, integralmente, com meus movimentos pedagógicos. De maneira muito pura e muito genuína, fui percebendo que estava produzindo um pensamento pedagógico baseado na Potência dos sujeitos, oriunda da Potência desde Aristóteles, da Poiésis, desde Maturana e Varela, da Autopoiese. E dessa maneira muito genuína, surgiu o termo Pedagogia Poiética – uma Pedagogia gestada no caldo cultural da Autopoiese, da Poiésis, da Poiética, portanto. Um a Pedagogia que, ao denominar-se Poiética, expressasse a possibilidade primeira de ser construída e pensada pelo reconhecimento, nutrição e expansão da Potência dos sujeitos envolvidos.

Ao pesquisar esse termo nas Bases de Dados, encontrei algumas referências importantes de serem citadas aqui, para que possamos clarear as autorias e de que lugares elas provém.

Em pesquisa, debruçada sobre as produções brasileiras, apenas encontrei menção do termo em um trabalho acadêmico, da UNISAL, de Tadeu Giatti, orientado pelo seu professor Severino Antonio Moreira Barbosa, denominada Educação sociocomunitária e ensino de língua portuguesa: diálogo sobre hegemonia, formação histórica de línguas e silenciamento. Nesse trabalho, o termo Pedagogia Poiética é utilizado apenas uma vez, pontualmente, no

resumo, não senso desdobrado posteriormente, no corpo do trabalho. Prosseguindo as investigações, encontrei, citado, no currículo da Unisal uma Linha de Pesquisa que menciona o termo Pedagogia Poiética, expressando estar em “pesquisa”. Em ambos os casos, o termo associa-se a estudos do campo das linguagens, mencionando a intenção de que uma linguagem sócio-comunitária possa estar sendo reconhecida, não só como produto mas como produção cultural. Durante dias e dias, busquei menções em estudos brasileiros para além desse, o que não encontrei. O termo Poiética seguidamente encontra-se como uma adjetivação à substantivos como escola, educação, arte, saberes, etc. O maior número encontrado do termo “Poiética” está ligada, essencialmente ao campo das Artes, a qual refere-se, sim, como uma produção “poiésis”, oriunda da significação de “produção a partir da beleza, da celebração e da auto-criação. Não foi encontrado, em bases brasileiras, nas produções de trabalho do campo da Educação, o termo Pedagogia Poiética.

Na busca intermitente e também desejanste de desvelar estudos referentes a uma Pedagogia Poiética com a força do sentido da Potência Humana, encontrei um estudo de Victor Laignelet, artista plástico colombiano que refere-se ao termo Pedagogia Poiética. Inicialmente, encontrei o termo em um texto curto, na Revista Errata (colombiana), na qual ele alude o termo “Pedagogia Poiética” à necessidade de se repensar os centros de educação da arte, centros de formação de professores de arte, da academia que forma professores, na perspectiva de que essas instituições possam se reorganizar para viver novas experiências no campo da estética e da fruição. Como artista renomado, com trabalhos individuais e coletivos expostos na Bélgica, Canadá, Colômbia, Cuba, Chile, Equador, Estados Unidos, França, Grécia, Inglaterra, Israel, México, Peru, Portugal e Suécia, tendo participado na Bienal do Mercosul, **Victor Laignelet** defende, em discursos, entrevistas, narrativas e em suas próprias produções, uma **Pedagogia Poiética da Arte**, no sentido da busca da autocriação, da autoprodução, permitindo a autonomia do artista e a produção da independência e crítica da/sobre a arte proveniente do sistema capitalista, do sistema positivista de educação. Defende a experiência estética partindo das culturas e do reconhecimento do valor das mesmas, e menciona, em registros encontrados, a necessidade de uma Pedagogia da percepção, dos afetos, da imaginação. Apoiase em Bergson (1917), para defender a experiência do descobrimento, do inédito das coisas do mundo, das estéticas e das poéticas convergentes que evoquem a intuição. Defende uma Pedagogia da Arte Integral, uma Pedagogia Poiética que implique aprendizagem e desaprendizagem, e que possa incluir processos de desconstrução dos sujeitos para possibilitar-lhe mobilidade e intercâmbio. Das buscas realizadas, esse artista colombiano, professor da Universidade Nacional da Colômbia – Faculdade e Artes, foi o

estudioso que cita, estuda e refere-se ao termo “Pedagogia Poiética, de maneira mais contínua, demonstrando que ele faz esse estudo relacionado ao campo de atuação e pesquisa que ele habita: as Artes. Embora, sim, seus estudos estejam correlacionados à luz do estudo investigativo por mim elaborado, nessa experiência e pesquisa, quando refere-se à necessidade de promover uma Educação das Artes que se faça criadora autoprodutora, processo esse gerado pela riqueza e potência dos sujeitos envolvidos e do reconhecimento de suas culturas e saberes, ainda assim, faz-se num campo definido: Artes – mesmo tratando de uma reflexão sobre a formação dos professores de Artes. Essa Pesquisa é extremamente rica de corpus teórico, e sim, dela me nutrirei também, como acoplamento cultural a estudos posteriores a esse trabalho. Assim, das pesquisas que consegui elaborar, dentro dos meus limites, entre eles, traduções de línguas estrangeiras, sobre as quais estarei, no prosseguimento desses estudos, elaborando planos de superação, esse foi o trabalho mais consistente e concreto encontrado no campo da “Pedagogia Poiética”, o qual afirma-se, especialmente, para o campo da Educação da Arte.

Do Brasil, uma segunda referência surgida, foi em artigo de Afonso Lisboa da Fonseca, no Blog do Afonso, denominado **Uma Pedagogia dialógica, estética, poiética: fenomenológica existencial empírica: para o enfrentamento da opressão e da exclusão. Uma pedagogia ontológica para o ser humano.** Nesse trabalho, Fonseca alude à pedagogia freireana, como modo de enfrentar os processos excludentes e opressores, enfatizando a ética do diálogo em Freire, a estética da conversação e da problematização, e adjetiva esse processo como “poiético”, enquanto processo de ação, criação, vivência de possibilidades, empírico, vivencial.

Em demais referências, encontramos o termo “Poiética” integrados a muitos campos de conhecimentos, sempre adjetivando as expressões.

Por ora, é importante colocar: meus achados foram esses, o que , de muitas maneiras tranquiliza-me em relação ao uso pertinente que faço, após um tempo de Pesquisa considerável, de aproximadamente sete anos, entre estudos de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado sobre esse tema. Esse tempo todo de estudos, colaborou para o princípio do amadurecimento da minha concepção do que seja “Pedagogia Poiética”, iniciando-se, assim, conversações que nos possibilitem, com o tempo amadurecermos os estudos do campo da Pedagogia, reverberando para a Educação como um todo. Nesse sentido, muito para além de desejar protagonizar um estudo com linhas, fundamentos, filosofia, objetivos, justificativas, impõe-se o compromisso de assumir, uma Pedagogia que reconheça a Potência Humana como o princípio de todas as coisas, em processos educativos. Esse foi o maior objetivo do

estudo que, temporariamente concluímos, o qual considero exitoso, produtivo, comprometido com as pessoas e seus mananciais humanos.

Assim, assumo a identidade da minha luta pela Pedagogia(s) Poiética(s), pois podem ser muitas. Assumo o termo, baseada em estudos empíricos e científicos, fundamentados em anos de pesquisa, em progressiva história de estudos acadêmicos, mas sobretudo, fundamentada pelos anos de docência com pessoas de todas as idades que provaram-me do quanto suas Potências vivem em aberto, em movimento, latentes, aguardando ampliação de consciência, experimentações múltiplas de mundo, interações com as diversidades culturais, movimentos de impulsos, de desafios, de ousadias e de coragens para que emerjam e transbordem.

Assumo uma Pedagogia Poiética que inspire-se na Autopoiese, na Bioantropoética, na Autonomia. Que co-inspire-se nas proposições e lutas da Alteridade, de Esperança, de Produção de Sentidos, de Inteira do Ser, de Bioética Complexa, de Exercícios de Professoralidade, de Olhar Político sobre a Vida. Sobretudo, que a Pedagogia Poiética produza experiências sensíveis, possíveis de provocar ensinâncias e aprendizagens de Amar. Uma Pedagogia Poiética que exista pela produção infinita de conversações e de práxis, de éticas e de estéticas. Que exista, sob a inspiração da ampliação da ecociência-espiritual, comprometida, concretamente, com o Bem-Viver para todos e todas.

Do compromisso intelectual responsável com as comunidades aprendentes

Finalizo essa experiência, mas abro-me para tantas outras que virão. E dela, levarei o compromisso intelectual responsável com as comunidades que onde, por ventura, eu trabalhar, desejando-me cada vez mais desconstrutora, cada vez mais flutuante. Desejando desescolarizar a escola, por dentro dela, donde ela se faz mais dominadora. E colocando-me com uma vontade, infinita, de produzir as fruições dos instantes, inventando pedagogias sempre a partir das potências dos sujeitos, junto a eles e com eles.

Penso em seguir colaborando, como pesquisadora colaborativa, aprendiz de cooperação, em novos espaços, mas com compreensões de desterritorializar sempre que possível, inventando e reinventando os conceitos do que seja “possível” e “impossível”. Desejo seguir tecelã, tecendo, como todos e todas, a vida, mas continuar percebendo, sobretudo, a Potência das pessoas, a Poiesis que as habita, nos mais diferentes encontros e circunstâncias do viver. Relembrar, sempre, da Potência que nos habita e recuperá-la, se precisar. Desvelar outras, desconhecidas ainda.

Essa tese é um compromisso que desejo continuar tecendo e compartilhando, pelos

modos mais surpreendentes que a vida me convidar. Honrarei os esforços meus e de todos os que, com ele envolveram-se, assim como o legado que a universidade deixou-me. Com amor muito político, comprometo-me a viver essa Tese na vida, com a profundidade e a leveza que a vida requer, por onde trabalhar, estudar e produzir.

Do retorno à Criança e à árvore: a cura pela busca da Potência Humana

A imagem da criança naquela árvore me habita: a árvore enrolada de seu próprio caule lenhoso, derramando-se de árvore, ao mesmo tempo em si mesma e para fora, transbordando tronco-caule, seiva-caule, flor-caule, fruto-caule, folha-caule, porque em cada pedacinho está seu todo, e para ela e para o mundo - a criança no meio daquele transbordamento de árvore, transbordando em si e para o mundo, olhando quem quiser se sentir olhado, inferindo, inquerindo, convocando, a quem lhe olha, uma racionalidade sensível, um compromisso. Essa imagem pode representar a experiência que vivi no Doutorado. Aquela cabeça em transbordamento. Aqueles olhos a me perguntar. Os meus olhos a me perguntar. A me comprometer com o mundo - o transbordamento dos pensamentos, dos não-saberes, das criações que mais não sabia do que sabia dar conta delas. Desejo compartilhar mais meus tempos e espaços com “pessoasárvores”. Eu quero abraçar aquela árvore com aquela menina dentro. Quero ir ao encontro daquele chamado. Quero corresponder o seu olhar. Como exercício, simplesmente. Como fruição.

A vivência dessa investigação colaborativa mostrou-me o quanto é possível construir processos colaborativos com as comunidades aprendentes, mesmo escolas que encontram-se com dificuldades de todos os matizes. Os espaços de formação em campo produtivo de trabalho, de maneira contínua e solidária, abrem-se como janelas que trazem novos ares e frescor. Diante de espaços democratizados, em que as pessoas possam exercitar seus pensamentos, expressando-se de muitas maneiras, em que essas expressões sejam reconhecidas e valorizadas, ali cria-se um nicho de acolhimento às potências desses sujeitos, que passam a perceber-se como aprendentes, também vivendo ensinâncias e aprendizagens. Em espaços assim, as vozes se colocam, as reflexões são trazidas para o campo das conversações, os pontos de vistas são conhecidos e problematizados com respeito e alteridade. Em espaços assim, as Potências afloram, surgem de dentro para fora, impõem-se como direito e possibilidade. Essa experiência pode ser exercitada e vivida em todos os campos, em todos os grupos, formais e informais, escolarizados ou desescolarizados, instituídos ou libertários – exercício dessa Potência Humana que, na prática, coloca-se como as tecituras todas de vida e de história de cada sujeito se fazendo juntas – biológicas,

culturais, históricas, psíquicas, filosóficas, dos seres humanos, fazendo-se e desfazendo-se, constituindo-se e desconstituindo-se, aprendendo e desaprendendo, pelas reorganizações sistêmicas, autopoieticas, compreendida como processos profundos e sagrados, tão complexos, e que vem pelos languageares, pelas palavras, pelos pensamentos, pelas relações estabelecendo-se e desestabelecendo-se, pelas posturas, pelas escolhas conscientes, pelas decisões para criar, para inventar, para produzir.

Diante de tantas experiências vividas nessa investigação colaborativa e das demais em que vivi a docência como um processo de co-elaboração de muitos saberes, subjetividades e aprendizagens, estou determinada a continuar aprofundando estudos transdisciplinares no campo da *Potência Humana*, buscando integrar o pensamento da *Pedagogia Poiética* a outros processos e projetos que defendam a expansão criadora das crianças, dos jovens, dos adultos, dos educadores, como contribuição teórico-prática às milhares de pessoas que lutam, diariamente, colaborando nos movimentos de cura do planeta que vivemos. Nessa minha passagem, muito alegremente comprometida, por esse mundo que tem nos dito, diariamente, do quanto espera de potência consciente dos que o habitam - para a sua própria reorganização, para seus movimentos autopoieticos, para a sustentabilidade dos próprios elementos que garantem a Vida desse planeta - que encontra-se sob a responsabilidade amorosa de todos e todas nós, desejo estudar e investigar, contínua e vivamente, processos de revitalização das humanidades, em especial, desse traço inconfundível, imprescindível e único que chama-se Potência Humana, por didáticas, práticas reflexivas, conversações, metodologias, chamadas “pedagogias poiéticas”.

OS LIDOS DA TECELÃ A TECELÃ LIDA POR ELES

ENLACE XIX



Imagem 29 - "Graciosa", Espanha. Por Antonio Palmerini. Disponível em:
<<https://br.pinterest.com/lancun/photo-antonio-palmerini/>>
Acesso em: 1º de Maio 2015

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação: – NBR 14724**: trabalhos acadêmicos – apresentação, atualizada em abril de 2011. <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCEPesquisaModelos> Acesso em 15.01.2015.
- AGAMBEN, Giorgio. **A potência do Pensamento**. - Lisboa: Relógio D'agua, 2013.
- AKHMÁTOVA, Ana. **Réquiem**. São Paulo: Art Editora, 1991.
- ALBORNOZ, Suzana. **O enigma da esperança**. - Petrópolis, Rj: Vozes. 1998.
- ANTUNES. Angela. **Leitura de mundo no contexto da planetarização - Por uma pedagogia da sustentabilidade”** - Tese de Doutorado. FEUSP, 2002.
- ARAUJO, Liane Castro. **Tecendo sentidos: reescrita e produção de texto**. Revista da FACED (artigo). Salvador, 2001.UFBA.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. - São Paulo: Cortez, 2002
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SANTOS, Maria Angelica dos. **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. - Porto Alegre: Libretos, 2014.
- BAUER, M. W.S GASKELL.G (Editores). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som-Um Manual Prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ, Vozes,2002.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. - Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- _____. **A formação do espírito científico**. - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. - Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. V1.
- _____. **O princípio esperança**. - Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006. V2.
- _____. **O princípio esperança**. - Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005, 2006. V3
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo, Cortez, 2003.
- _____, Carlos Rodrigues. **Aprender o amor: Sobre um afeto que se aprende a viver**. - Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- _____, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

_____, Carlos Rodrigues Brandão. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRECHT, Bertolt. **Antologia Poética**. Versão e prefácio de Edmundo Moniz. 3ª ed. Rio de Janeiro : Elo Editora, 1982. 132 p. (Coleção Poesias selecionadas)

_____. A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo (tradução de Fernando Peixoto) In: Teatro completo, 2a . ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

_____. Aquele que diz sim e aquele que diz não (tradução de Paulo César Souza) In: Teatro completo, 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

_____. A decisão (tradução de Ingrid Dormien Koudela) In: Teatro completo, 2a . ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

_____. A exceção e a regra (tradução de Geir Campos) In: Teatro completo, 2 a . ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.4, 1994.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. - São Paulo: Companhia das Letras, 1990

CAMPOS, Haroldo de. **Melhores Poemas**. Seleção de Inês Oseki Dépre. São Paulo. Editora Global, 2000.

CAMPOS, Heraldo; CHASSOT, Attico (Orgs.). **Ciência da terra e meio ambiente: diálogo para (inter)ações no planeta**. - São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física: Um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental**. - São Paulo, Editora Cultrix, 2011

_____. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. - São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **A Teia da Vida**. - São Paulo: Cultrix, 1996

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Lévinas e Gadamer**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

CEZAR, Ana Cristina. **A teus pés**. São Paulo. Editora Brasiliense. 1982.

COUTO, Mia. **O Fio das Missangas: contos**. - São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 6ª Ed. - Ijuí: Ed Unijuí, 2006.

_____. **Para que(m) é útil o nosso conhecimento de Química?** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. - Porto Alegre: 1994.

CLOTET, Joaquim. **Bioética: uma aproximação**. 2ª ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Pensar a desconstrução**. Evandro Nascimento (org.). - São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

FAZENDA, Ivani. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. - São Paulo: Loyola, 1991.

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. - São Paulo: Cortez, 1991.

- _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papyrus, 1994.
- FERREIRA, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** - Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRA, Emilia. **Alfabetização em processo.** - São Paulo: Cortez, 1985.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; Pereira, Thiago Ingrassia. **Paulo Freire: em diálogo com outro(as) autores(as).** Passo Fundo: Méritos, 2014.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire: uma trilogia de referência.** - Passo Fundo: Méritos, 2014.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** - São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **A importância do ato de ler.** - São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Heike. **Educação verde, crianças saudáveis: idéias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza.** 1ª ed. - São Paulo: Cultrix, 2013.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991
- FROMM, Erich. **A Revolução da Esperança: por uma tecnologia humanizada.** Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1969.
- GALEANO, Eduardo. **As Palavras andantes.** 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007
- GARCIA, Carlo Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Coleção Ciências da Educação - Século XXI. - Portugal: Porto Editora, 1999.
- GUATARRI, Felix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo.** - São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação.** - São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- GOLDIM, José Roberto. **Bioética: origem e complexidade.** Revista HCPA. 2006; 26:86-92
- GUZZO, Valdemir. **A formação do sujeito autônomo: uma proposta da Escola Cidadã.** - Caxias do Sul, RS: EducS, 2004.
- HANS, Jonas. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica.** - Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KNIJNIK, Gesa. **Intelectuais, movimentos sociais e educação**. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. - Porto Alegre: Sulina, 1995.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. - São Paulo: Perspectiva, 1991.

KIRK, Andrew. **A desobediência civil de Henry Thoreau**. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 2008.

KINDEL, Eunice Aita Isaia; SILVA, Fabiano Weber da; SAMMARCO, Yanina Micaela. **Educação ambiental: vários olhares e várias práticas**. - Porto Alegre: Mediação, 2004.

LAGO, Clenio. **Experiência estética e formação: articulação a partir da Hans-Georg Gadamer**. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

LARROSA, Jorge. **Estudar**. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LASZLO, Pierre. **A palavra das coisas ou a linguagem da Química**. - Lisboa: Gradiva, 1995.

Lévinas, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad.: José Pinto Ribeiro. - Lisboa: Ed. 70, 2000a.

LISPECTOR, Clarice. **O livros dos prazeres**. - Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUCINDA, Elisa. **“Libação”**. In: **Eu te amo e suas estréias**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 6ª ed. , 2007.

MARIOTTI, Humberto. **Autopoiese, Cultura e Sociedade**. Artigo do site de Humberto Mariotti, escrito em 1999, p.4. Disponível em:
<www.humbertomariotti.com.br/imagens/trabalhosfoto/201999_autopoiese_port.pdf>

MARTINS, André (org.) **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. - São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto R.; YÁÑEZ, Ximena Dávila. **Habitar Humano: em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo, Palas Athenas, 2009.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar, Fundamentos esquecidos do humano**. Edit. Palas Athena, 2006.

MÖLLER, Letícia Ludwig. **Esperança e responsabilidade: os rumos da Bioética e do Direito diante do progresso da ciência**. In: MARTINS-COSTA, Judith; MÖLLER, Letícia Ludwig. *Bioética e responsabilidade*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

MORAES, Maria Cândida. VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em Educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo da educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade.** - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Educar na Biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **O Método 1. A natureza da natureza.** - Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O Método 2. A Vida da Vida.** - Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O Método 3. O Conhecimento do Conhecimento.** - Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O Método 4. As idéias.** - Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O Método 5. A Humanidade da Humanidade.** - Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **O Método 6. Ética.** - Porto Alegre: Sulina, 2007

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Editora Sulina, 2007

_____. **A Religação dos saberes: o desafio do XXI.** 9 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário volume 2.** Brasília, INEP, 2006.

NETO, João Cabral de Melo. **A educação pela pedra. (Poemas)** - São Paulo: Alfaguara, 1966.

OLIVEIRA, Antonio Manoel dos Santos. Ciências da terra e meio ambiente - Diálogos. In: CAMPOS, Heraldo; CHASSOT, Attico (Orgs.). **Um diálogo com as ciências da terra.** - São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI.** - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PALMER, Parker j. **A coragem de ensinar: explorando a paisagem interior da vida de um professor.** - São Paulo: Editora Da Boa Prosa, 2012.

PASCAL, Pensées. **Pensamentos.** Editora Brunschvicg. Vol.II, 72.

PAZ. Octávio. **O arco e a lira.** São Paulo. Editora Nova Fronteira, 1982.

PELIZZOLI, Marcelo; Liimaa, Wallace. (Orgs.). **O ponto de mutação na saúde: a integração mente-corpo**. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
 PESSOA, Fernando. **Poemas inconjuntos**. - Lisboa: Ática, 1946.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PILLAR, Analice D. **Desenho & escrita como sistemas de representação**. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. (Org). **A educação do olhar no ensino das artes**. - Porto Alegre, Mediação, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca Central Ir. José Otão. **Modelo de Referências Elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão**. Disponível em:

<<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCEPesquisaModelos>>.

PORTAL, Lísia Franciosi; ZAMBON, Everton. **Caminhos em espiritualidade & educação na Universidade**. - Porto Alegre: Redes Editora, 2014.

_____, Leda Lísia Franciosi. **Educação para Inteiraza**. IN: MOROSINI, Marília Costa. Enciclopédia de pedagogia Universitária. Glossário. Vol. 2. - Brasília-DF, Brasil: INEP/MEC, 2006.

RICOUER, Paul. **A Metáfora Viva**. São Paulo: Loyola, 2000

RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

S. J. SPITZER, Carlos. **Dicionário analógico**. - Porto Alegre: Editora Globo, 1959.

SALLES, Cecília A. **Gesto inacabado: Processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP/Annablume, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar teoria crítica e reinventar a emancipação social**. - São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. - São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Existência em decisão**. Coleção Debates. - São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____. **Sentido e alteridade**. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

_____. **Sobre a construção do sentido: o pensar e o agir entre a vida e a Filosofia.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Razões plurais.** - Porto Alegre, EDICPUCRS, 2004.

_____. **Metamorfose e extinção.** - Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Quando o local é global e vice-versa.** - Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1997.

STREK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2 Ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEUBNER, Gunther. **O Direito como um sistema autopoietico.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1989

TRINDADE, Ana Felicia Guedes. **Práticas Pedagógicas que pensam a Ética da Vida com crianças e jovens: buscas e reflexões a partir da bioantropoética e da matriz biológico-cultural da existência humana.** Porto Alegre, 2011.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. **A árvore do saber-aprender: Rumo a um referencial cognitivo.** - São Paulo: TRIOM, 2004.

VARELA, F., Maturana, H. R., Uribe, R. B. Autopoiesis: **The organization of living system, its characterization and a model.** Biosystems 5: 187-196, 1974.

VARELA, Francisco. **O reencantamento do concreto.** In: PELBART, Peter Pál; COSTA, Rogério.(Orgs). **Cadernos de Subjetividade: o reencantamento do concreto.** São Paulo: Hucitec, 2003.

VON FOERSTER, Heinz. La construction d'une réalité. In P.Watzlawick(Org.)L'invention de la réalité. Contributions au Constructivisme. Paris: Editions du Seuil.

WOSIEN, Maria-Gabriele. **Dança Sagrada : deuses, mitos e ciclos.** - São Paulo: TRIOM, 2002.

ZOHAR, Danah. **O ser quântico.** - Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2005.

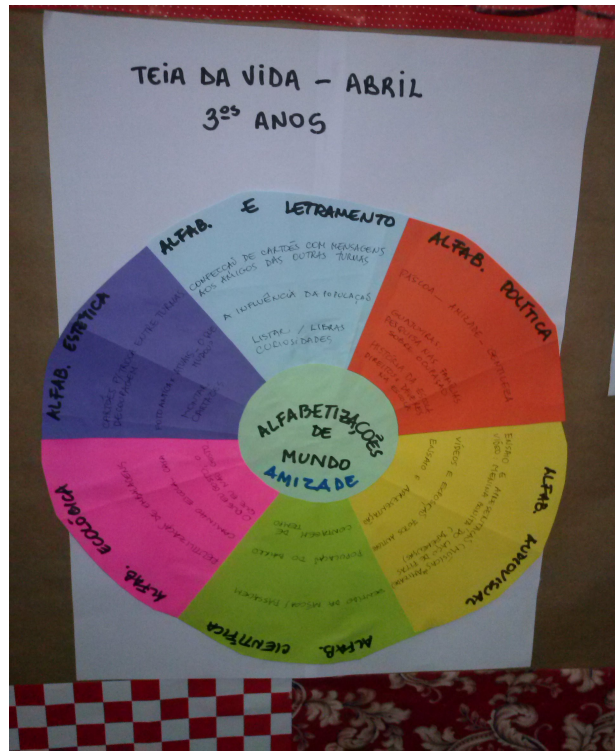
ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** - Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.



Imagem 30: stlara sur-real-valerija-kelava-by-julia hetta
Fonte: anabundanceof.tumblr.com

MEMÓRIAS DA TECELÃ

ENLACE XX



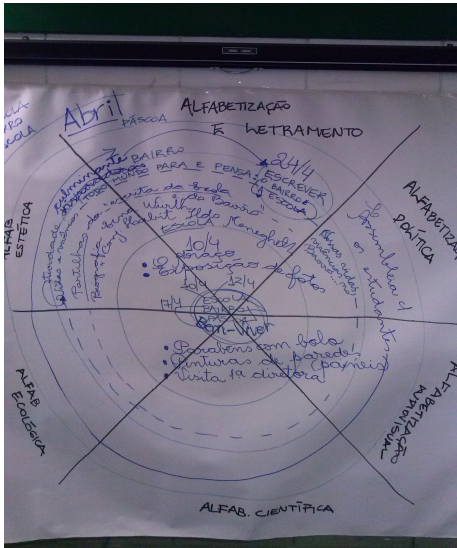
Exercícios de Teias da Vida



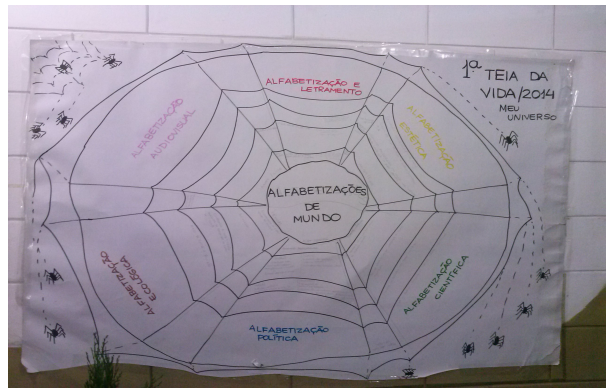
Grupo de Estudos



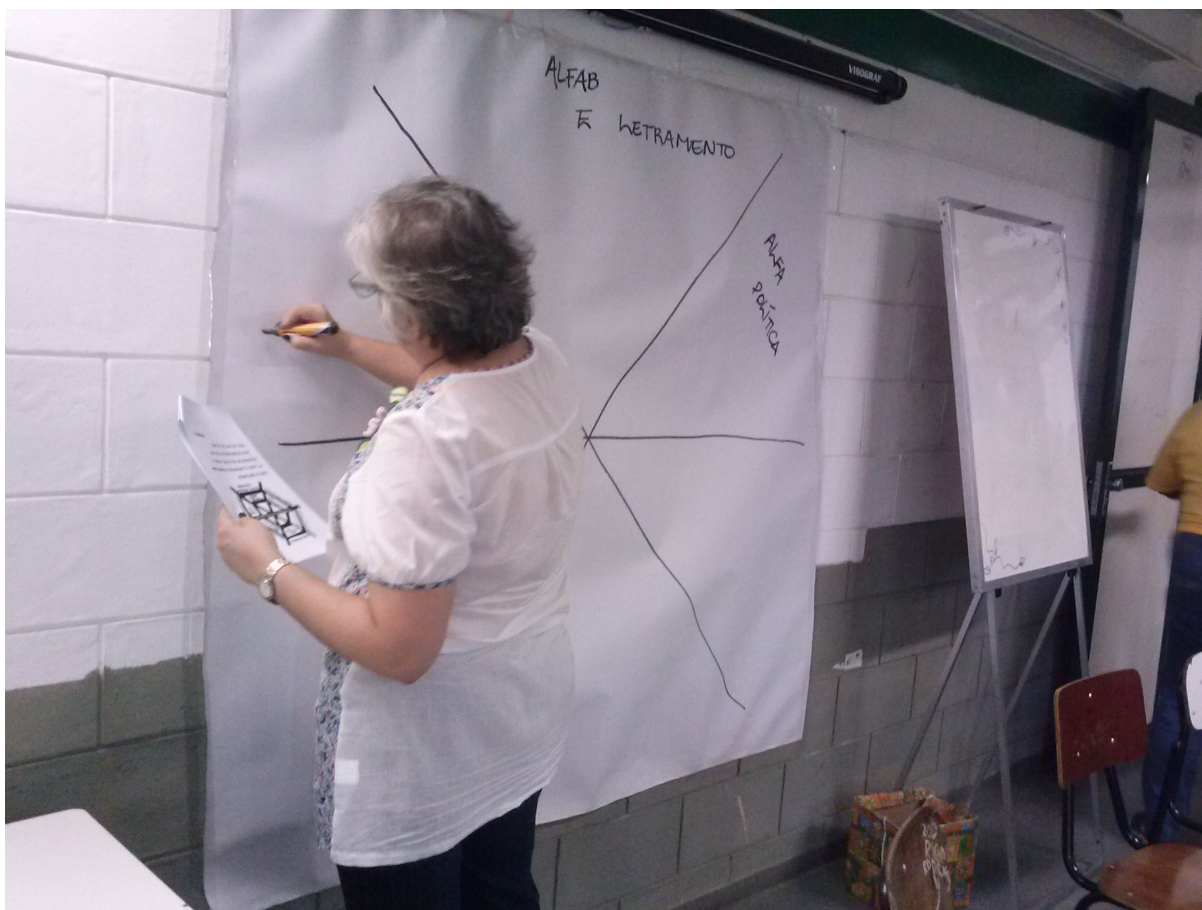
Professores conversando sobre as Teias diante de exercícios



Primeiros debuxos



Primeira Teia pensada junto, desenhada pelos professores



Dia de compartilhar o debuxo-síntese, construído em vários encontros

Desenho final do constructo
Teias da Vida-Alfabetizações de Mundos



ANEXO B – Compromissos Documentados



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS

Secretaria Municipal de Educação

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ERNA WÜRTH

Av. 17 de Abril s/nº - Guajuviras - Canoas/RS - Fone: 3468.5551

Canoas, agosto de 2013.

TERMO DE COMPROMISSO INFORMADO

A EMEF Erna Würth concede e permite a realização da Pesquisa Científica Participativa-Colaborativa intitulada "Pedagogia Poética", pela Doutoranda Professora Ana Felícia Guedes, no período de agosto de 2013 a dezembro de 2014, bem como a utilização de narrativas orais e imagens da participação ativa nos encontros de professores.

**E.M. DE ENSINO FUNDAMENTAL
ERNA WÜRTH**

Decreto de criação 35242 DO 088 10/05/94
Port. Aut. Func. 372/95 de 10/03/95
Parecer CEED nº1213/06 DO 18/11/96
Dec. Mun. de Des. nº1158 de 20/12/96
Decr. Mun. de Alt. da Designação da Escola
Nº 320 de 24/06/99 - CANOAS - RS

Tamarisa Lopes da Silva

Diretora

Tamarisa Lopes da Silva
Diretora
Matr.: 48267



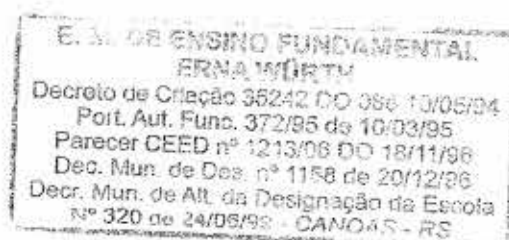
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
MUNICÍPIO DE CANOAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ERNA WURTH
Av. 17 de Abril s/nº – Guajuviras - Canoas – CEP: 92415-710

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que **ANA FELÍCIA GUEDES TRINDADE** atuou em Pesquisa-Ação Participante Colaborativa, nesta Unidade de Ensino, de agosto de 2013 a outubro de 2014, com temática de Pesquisa intitulada: Pedagogia Poética, com estudos formativos com o coletivo de professores, com carga horária de 280 horas.

Canoas, 20 de Janeiro de 2015


Tamarisa Lopes da Silva
Diretora
Matr.: 48267






ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
MUNICÍPIO DE CANOAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ERNA WURTH
Av. 17 de Abril s/nº – Guajuviras - Canoas – CEP: 92415-710

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que **ANA FELÍCIA GUEDES TRINDADE** desenvolveu saídas de campo com estudantes nos espaços da Bienal do MERCOSUL, Feira do livro de Porto Alegre e no Teatro São Pedro, realizando visitas em Exposições de Artes, Convivência com a Literatura e Audição de Orquestra, respectivamente, com várias turmas, como trabalho de re-composição da carga horária dos estudantes, na perspectiva de construir a formação pedagógica com os professores, entre 2013 e 2014, como projeto técnico em Alfabetizações de Mundos.

Canoas, 20 de Janeiro de 2015.


Tamarisa Lopes da Silva
Diretora
Matr.: 48267

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
ERNA WÜRTH
Decreto de Criação 3624/2008
Rev. Aut. Fund. 372/08 de 17/03/08
Parâmetros CEED nº 1213/06 DO 16/11/06
Ord. Mun. de Des. nº 1156 de 20/12/09
Mun. de Art. de Designação de Escola
190 de 14/08/09 - CANOAS - RS

FM.E.F. Erna Würth



Guajuviras - Canoas/RS

**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
ERNA WÜRTH – CANOAS/RS**

**SINDICATO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS
DE CANOAS**



CERTIFICADO

Certificamos que

ANA FELÍCIA GUEDES TRINDADE

ministrou o I Ciclo de Formação de Professores, “A PEDAGOGIA POIÉTICA PRODUZIDA E VIVIDA PELA ESCOLA ERNA WÜRTH”, promovido pela EMEF Erna Würth em parceria com o SINPROCAN, realizado no período de 03/10/13 a 30/11/2013, com duração de 20h e frequência mínima de 80%.

Canoas, 30 de novembro de 2013.

Tamarisa Lopes da Silva

DIRETORA

Jari Rosa de Oliveira

Presidente do Sinprocan

I Ciclo de Formação de Professores:

“A Pedagogia Poética produzida e vivida pela Escola Erna Würth”

Ministrante: Doutoranda Prof^a Ana Felícia Guedes Trindade – PUCRS/CAPEs

Conteúdo programático:

- A Potência Humana: a criação de si e a criação do nós – 2h
- As matrizes culturais e a matriz biológica-cultural da existência humana – 2h
- A Educação como Cultura – 4h
- A Escola como cultura de Autonomia – 2h
- A Cultura Escolar dos Tempos e Espaços: Autonomia de Gestão Coletiva – 2h
- Nossa potência expandida para a construção de Observatório, Laboratório e Zona Autônoma de Práticas Pedagógicas afinadas com o Horizonte Ético desejado por nossa Escola de Comunidade – 4h
- A Potência Humana e a Ética da Vida – 4h

Registro à folha 11 do livro Nº 01

Registro de Certificado Nº 566

Canoas, 30 de novembro de 2013.

Simone Riet Goulart

Simone Riet Goulart

1^a Secretária do SINPROCAN

SINDICATO DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE CANOAS

Rua XV de Janeiro, 121, conj.203 – Centro. CEP 92010-300 – Canoas/RS

Fone: 34662026 – Fone/FAX: 34764033

e-mail: sinproc@terra.com.br – site: www.sinprocan.org.br



**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
ERNA WÜRTH – CANOAS/RS**

**SINDICATO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO
MUNICIPAL DE CANOAS**



CERTIFICADO

Certificamos que ANA FELÍCIA GUEDES TRINDADE participou como ministrante do II Ciclo de Formação de Professores, “A Pedagogia Poética produzida e vivida pela Escola Erna Würth”, promovido pela EMEF Erna Würth em parceria com o Sinprocan, realizado no período de 20/02/14 a 11/12/2014, com duração de 80h.

Canoas, 19 de novembro de 2014.

Tamarisa Lopes da Silva
Diretora da EMEF Erna Würth

Jari Rosa de Oliveira
Presidente do Sinprocan

II Ciclo de Formação de Professores:

“A Pedagogia Poética produzida e vivida pela Escola Erna Würth”

Conteúdo programático:

- + Criação da Carta de Princípios da Escola
- + Alfabetizações de Mundo:
 - + ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
 - + ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA
 - + ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA
 - + ALFABETIZAÇÃO POLÍTICA
 - + ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA
 - + ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL
- + Teias da Vida
- + Rodas de Conversação
- + Proposta Político Pedagógica:
 - + Avaliação do ponto de vista da potência humana
 - + Metodologia de ensino e aprendizagem
- + Reorganização Curricular: Orientadores Mínimos

Registro à folha 12 do livro 01.
Registro de Certificado nº 5671
Canoas, 19 de novembro de 2014.

Simone Riet Goulart

Simone Riet Goulart
1ª Secretária do Sinprocan

SINPROCAN

Sindicato dos Profissionais em Educação Municipal de Canoas

Rua XV de Janeiro, 121, conj.203 - Centro. CEP 92010-300 - Canoas/RS

Fone: 34662026 - Fone/fax: 34754033

e-mail: sinprocan@terra.com.br - site: www.sinprocan.com.br