

## O pensamento complexo e a inclusão escolar: a via da esperança

Iduina Edite Mont Alverne Braun Chaves\*

Márcio Mori Marques\*\*

### Resumo

O objetivo deste estudo é discutir a importância do pensamento complexo para o fenômeno da inclusão escolar. Para tal, alicerçamos a discussão na definição de tal pensamento, focalizando o paradigma da simplificação, o paradigma da complexidade e a metáfora do 'porto seguro'. Posteriormente, recorreremos a importantes pensadores da educação, efetivos participantes da História da Educação no Brasil. Percebemos que o paradigma da complexidade pode dar conta dos novos problemas que se apresentam na contemporaneidade, como o da inclusão, porque ele pode "incitar a estratégia/inteligência".

**Palavras-chave:** inclusão escolar, complexidade, educadores, pedagogia da esperança.

Complex thought and school inclusion: a path of hope

### Abstract

The aim of this study is to discuss the importance of complex thought to the school inclusion phenomenon. To this end, we construct the discussion on the definition of such thinking, focusing on the paradigm of simplification, the complexity paradigm and the metaphor of the 'safe haven'. Later, we turn to important educational thinkers, effective participants in the History of Education in Brazil. We realize that the paradigm of complexity can handle these new problems that arise in contemporary society, such as the inclusion, because it could "incite strategy / intelligence."

**Keywords:** school inclusion, complexity, educators, pedagogy of hope.

---

## Pensamentos num cálice a fecundar ideias

Cidadão de tantos mundos  
Um resíduo de cada um deles ficou como pólen  
Num cálice a fecundar minha multifaridade.

---

\* Doutora em Educação pela USP. Diretora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: iduina@globo.com

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professor do Centro Universitário Carioca e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: iduina60@gmail.com

Aqui estou  
– atleta do Tempo –  
Para entregar a tocha  
Que me iluminará em outro  
Dentro de um mundo feito de silêncio e de escombros  
Ou de esplendor de inesperada aurora. (Del Picchia, 2004)

Muito se tem discutido sobre o fenômeno da inclusão escolar. Historicamente, renomados pesquisadores, de várias correntes filosóficas, debruçaram-se sobre o tema na incessante busca de possíveis soluções para resolver um dos grandes, se não o maior, problema da educação brasileira, “*dentro de um mundo feito de silêncio e de escombros ou de esplendor de inesperada aurora*”. De inesperada aurora, ou seja, de esperança, é o movimento que nos guia nesta escritura.

Nessa perspectiva, pensar a educação do futuro, pensar a inclusão, nesse emblemático terceiro milênio, faz-se necessário para que possamos construir outras possibilidades, não dispensando as anteriores. Cremos que é na educação que reside a esperança.

Esperança para uma prática pedagógica libertadora, crítica e sensível, em que intuição e razão, *sim-bolicamente* e *dia-bolicamente*,<sup>1</sup> integrem-se, complementem-se.

Dessa reflexão, a proposta lançada é a de discutir essas duas dimensões – a *sim-bólica* e a *dia-bólica* –, ressaltando três assuntos: o paradigma da simplificação, o paradigma da complexidade e a metáfora do “porto seguro”. Cremos que, em face das mudanças ocorridas na contemporaneidade, é mister contemplar essa mudança paradigmática para enfrentar as incertezas advindas das (trans)formações por que passa o planeta. Posteriormente, retomaremos o tema da inclusão – tão caro em nossos dias.

---

1 É no intuito de possibilitar uma visão mais dinâmica diante da ideia de desafio, que no dizer de Morin (1998, p. 29) “é onde há o risco do erro ontológico, da ilusão, e que o absoluto é, simultaneamente, o incerto”, que pretendemos refletir sobre a coexistência do *sim-bólico* e do *dia-bólico*, numa tentativa de apresentar uma perspectiva mais globalizadora da realidade. Segundo Boff (1998, p. 11), é no grego clássico que se encontra a origem das palavras *sim-bólico* e *dia-bólico*. Símbolo/simbólico é proveniente de *syμβάλλειν* ou *syμβάλλεσθαι*, que significa literalmente “lançar” (*bállein*) “junto” (*syn*) e cujo sentido é o de lançar as coisas de tal forma que elas permaneçam juntas. E acrescenta que num processo complexo significa reunir as realidades de diferentes pontos e fazer convergir diversas forças num único feixe (Boff, 1998, p. 11). *Dia-bólico* é proveniente de *διαβάλλειν*, que significa literalmente lançar coisas para longe, de forma desagregada e sem direção. Enfim, é tudo o que se desconcerta, desune, separa e opõe. De acordo com o referido autor, a realidade é *sim-bólica* e *dia-bólica*, pois são princípios estruturadores da natureza e do cosmos, dos comportamentos sociais e da própria natureza humana. E afirma que o *dia-bólico* e o *sim-bólico* nunca se anulam ou um suplanta o outro, uma vez que convivem juntos em equilíbrios difíceis, dando dinamismo à vida (Boff, 1998, p. 11).

## O paradigma da simplificação

Segundo Assmann (1998, p. 169), esta palavra, paradigma, foi relocalada em cena pelo epistemólogo Thomas Kuhn, na obra *A estrutura das revoluções científicas*, no início dos anos 1960, fornecendo uma definição muito geral: trata-se de um conjunto de convicções e conceitos que caracterizam uma determinada maneira de perceber o mundo e interagir com ele.

Morin (1998, p. 45) vai além da definição de Kuhn, salientando que o paradigma é o núcleo absurdo que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido. E acrescenta que é a noção que introduz na cientificidade os elementos aparentemente impuros, mas necessários ao seu funcionamento; que a ciência se autoecoproduz, já que sua ecologia é a cultura, é a sociedade, é o mundo.

Morin (1990, p. 22) afirma que o paradigma da simplificação – a redução do complexo ao simples –, presente no pensamento ocidental desde o século XVII, permitiu avanços nos conhecimentos científico e filosófico, mas as consequências nocivas desse pensar revelaram-se no século XX, rareando as comunicações entre as ciências, mostrando que a ordem e o determinismo absoluto conduziam a obediência a uma lei única. Descobertas no mundo científico demonstraram que o cosmos não é uma máquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização simultânea. Decorrente desse pensar, surge a necessidade do pensamento complexo, que é aquele capaz de considerar todas as influências recebidas – internas e externas – e que não é linear. A complexidade integra os modos simplificados do pensar e, conseqüentemente nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas, afirma esse autor.

## O paradigma da complexidade

Segundo Morin (1998, p. 38) para se compreender o problema da complexidade é preciso saber que há um paradigma da simplicidade, que põe ordem no Universo e expulsa dele a desordem, reduzindo tudo a uma só lei ou princípio, não observando que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. A aceitação da complexidade é a aceitação de uma contradição – ressalta esse autor. Salienta a necessidade de pensarmos sobre a *complexidade* da realidade física, biológica e humana, visto que os conceitos de ordem, desordem e organização estão presentes no Universo e na sua formação; na vida, em sua evolução biológica; na história humana, em todas as suas vertentes.

Segundo o referido autor, “o sujeito é o ser computante que se situa, para ele, no centro do Universo, que ele ocupa de forma exclusiva: eu, só posso dizer *eu* para mim” (MORIN, 1998, p. 323). E acrescenta que o *ser-sujeito* nasceu em um universo físico que ignora a subjetividade que o fez brotar, que abriga e, ao mesmo tempo, ameaça. Enfim, ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. A noção de autonomia é dependente das condições culturais e sociais, portanto, alimenta-se da dependência.

O paradigma da complexidade, complementa o autor, “não produz nem determina a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada” (MORIN, 1990, p. 39). Na complexidade, reconhece-se que não há ciência pura, pois há em suspensão cultura, história, política, ética, embora não se possa reduzir a ciência a essas noções, acrescenta.

Morin (2000, p. 99) aponta que aí se instala um impasse, pois “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes”. Acrescenta que a imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada e revela um importante questionamento: quem educará os educadores? Esta foi uma questão levantada por Karl Marx (MORIN, 1998, p. 100) na terceira tese sobre Feuerbach. Curiosamente, Morin responde a essa questão, afirmando que será uma minoria de educadores “animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino” (MORIN, 2000, p. 101).

### A metáfora do ‘porto seguro’

Como naus insensatas, navegam o pensar e o sentir humanos, na eterna busca prometeica de um porto de certezas para atracar: um porto seguro. ‘Porto seguro’ é uma metáfora utilizada por Japiassu (1983, p. 13) para postular a instauração de uma pedagogia da incerteza, em oposição à da certeza.

Segundo esse autor, a pedagogia da incerteza é incapaz de parâmetros dogmáticos e absolutos ou de verdades definitivas. Nessa pedagogia, é ressaltada a necessidade de se aprender a viver na incerteza e na insegurança, pois o conhecimento nasce da dúvida e se nutre da incerteza. Para Japiassu (1983, p. 13), uma opção crítica só pode surgir da incerteza das teorias estudadas. A pedagogia da incerteza tenta relativizar a produção científica e a do ensino das ciências, porque essa é uma das condições para que os alunos desenvolvam sua capacidade crítica e assumam-se como personalidades individualizadas. O gosto amargo da incerteza e a dor íntima do desamparo,

diante de uma aprendizagem relativizante, incapaz de parâmetros absolutos, são extremamente saudáveis, pois é na angústia da incerteza das teorias estudadas, no fato de se sentirem perdidos em seu processo de crescimento intelectual e na descoberta decepcionante de que não existe ‘porto seguro’, no domínio do conhecimento, que os alunos terão condições de se deixarem possuir pela vida (JAPIASSU, 1983, p. 17).

Esse autor (1983, p. 17) afirma que atraca em “porto seguro” a pedagogia da certeza, “portadora de uma verdade objetiva”, “demonstrada rigorosamente”, “politicamente neutra”. É nesse porto seguro que se acredita encontrar proteção contra a crítica e o questionamento. Os crentes em certas verdades científicas ou filosóficas, afirma o autor, como “porto seguro”, esquecem-se de que o ser humano é inacabado, despreparado e passa por um processo libertador muito doloroso, pois precisa assumir o medo, o desamparo e a incerteza (JAPIASSU, 1983, p. 17).

E para adentrar nesse processo, vislumbra uma porta...

### **A porta e o labirinto**

No tentame de pescar lembranças nos oceanos desconhecidos da memória nas esferas do tempo, deslizando entre imagens, evocamos a primeira visão da escola: a porta de entrada, pois a “porta simboliza o local de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a pobreza extrema” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2012, p. 734). Segundo esses autores (2012, p. 735), a porta “não somente indica uma passagem, mas convida a atravessá-la. É um convite à viagem rumo a um além...”

No entanto, pela experiência – que, no dizer de Larrosa (2015, p. 18), “é aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” – e por leituras de diversas pesquisas que abordam o fenômeno da inclusão, percebemos que, após a passagem, isto é, a travessia por essa porta, há um labirinto.

Segundo Leonardo da Vinci, citado por Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 530),

O labirinto é, essencialmente, um entrecruzamento de caminhos, dos quais alguns não têm saída e constituem assim impasses; no meio deles, é mister descobrir a rota que conduz ao centro dessa bizarra teia de aranha. A comparação com a teia de aranha não é, aliás, exata, porque a teia é simétrica e regular, enquanto a essência mesma do labirinto é circunscrever

no menor espaço possível o mais completo emaranhamento de veredas e retardar assim a chegada do viajante ao centro que deseja atingir.

Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 530) salientam que o labirinto deve, concomitantemente, “permitir o acesso ao centro por uma espécie de viagem iniciatória, e proibi-lo àqueles que não são qualificados”. Dito em outras palavras, chegar ao centro e passar por um processo de (trans)formação é privilégio para alguns; para outros, é proibido.

Mas qual a formação que os iniciados devem ter para dissipar as névoas que existem no começo dessa travessia e chegar ao centro, sem proibições? Cremos que uma formação centrada num paradigma que englobe cultura, história, política, ética, embora não se reduza somente a isso – como nos ensina o pensamento moriniano.

#### Os fios de Ariadne na história da Educação brasileira

Se buscarmos na história os “atletas do Tempo” para entregar a tocha que os iluminará em outros, num mundo de perplexidades, “feito de silêncio e de escombros ou de esplendor de inesperada aurora”, encontramos, entre muitos, três renomados estudiosos: Paschoal Lemme, Álvaro Borges Vieira Pinto e Florestan Fernandes. Brevemente, apresentá-los-emos:

##### *Paschoal Lemme*

Lemme (2004, p. 31) denuncia o mundo feito de escombros e de silêncio, à espera de mudanças, ao afirmar que o Brasil, em matéria de educação, de ensino e de cultura, vem passando por um atraso progressivo, causado por condições de atraso econômico, político e social, o que acentua as desigualdades sociais. Esse estudioso crê que, sem a modificação nessa situação, que já vem com o atraso de séculos, “sem a extirpação das formas semifeudais, pré-capitalistas e semicoloniais que subsistem como um anacronismo e um flagelo na quase totalidade do território nacional, sem aspirações de cultura, e na impossibilidade material de recebê-la”, será impossível adentrar o labirinto e chegar ao centro para a real transformação.

Décadas se passaram, e a atualidade do discurso de Lemme é notável. Simplesmente porque tocou na chaga que assola o sistema educacional brasileiro, ainda preso a questões ‘redentoristas’, esquecendo-se de pôr em

análise não só o cultural, como o político, o econômico e o social, fios tecidos extremamente imbramados.

Esse autor (2004, p. 64) salienta que: “cada período histórico típico produz formas de educação correspondentes à estrutura social respectiva, e é o estudo dessas formas – conteúdos, instituições, organizações e métodos – que constitui a história da educação”.

*Álvaro Borges Vieira Pinto*

Pinto (2010, p. 29) afirma que:

A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, educação é formação (*Bildung*) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.

Pinto apontava o fato de a educação ser um processo, a formação (*bildung*) do homem no tempo, o que a caracteriza como um fato histórico. No pensar desse autor, a educação é um fato histórico em duplo sentido, a saber, no sentido de que representa a história individual do sujeito e de que está atrelada à “fase vivida pela comunidade em sua própria evolução” (PINTO, 2010, p. 29).

Segundo esse autor, dada a própria natureza histórico-antropológica, a educação é um fato existencial, social, cultural e econômico, é uma atividade teleológica, pois está sempre “dirigida para”, é uma modalidade de trabalho social, é um fato de ordem consciente, é um processo exponencial, dado ao fato de se multiplicar por si própria, é um fato de ordem consciente e é por essência concreta. Finalmente, explica que a educação é por natureza contraditória, pois enreda, em sincronia, conservação e criação: conservação do que já foi adquirido e preservado; criação do novo, com crítica e negação desse saber adquirido. E acrescenta que, assim, é que ela ganha corpo, é útil, pois, do contrário, seria a reiteração perpétua do saber considerado definitivo e a derrogação de outras possibilidades de produção e geração do novo e do desenvolvimento da cultura (PINTO, 2010, p. 30-31).

Cabe lembrar que esse autor resume em quatro questões primordiais o quesito educação: “a quem educar? Quem educa? Com que fins? Por que meios?” (PINTO, 2010, p. 41), salientado que essas questões se entrelaçam,

constituindo-se em uma unidade e sendo necessário o reconhecimento dessa interconexão. Implícito nesse pensar está a questão a “serviço de quem” o sujeito está sendo educado, haja vista que esse autor menciona dois tipos de concepção: a que procede de uma consciência ingênua e a que procede de uma consciência crítica. Assim, explana (2010, p. 51-52) que, “no campo da educação – como em todos os demais – a consciência ingênua é sempre nociva, pois engendra as mais equivocadas ideias, que se traduzem em ações e juízos que não coincidem com a essência do processo real, que não são, pois, verdadeiras”. E que tais ideias não conduzem à solução, transformando-se em fonte de equívocos. Ressalta que o pensamento pedagógico ingênuo considera o discente como uma massa amorfa que precisa ser moldada com a transferência de um conhecimento finito. Já a consciência crítica “refere-se a si mesma sempre necessariamente no espaço e no tempo em que vive”, sendo, assim, “por essência, histórica” (PINTO, 2010, p. 51). Acrescenta que a concepção crítica tem funcionalidade e utilidade, pois conduz à transformação da situação em que o homem se encontra, tanto quanto da realidade a que pertence (p. 53).

Na concepção crítica, cabe destacar o seguinte ponto: o educando é o sujeito da educação e não o objeto; a educação não tem objeto, mas objetivo (PINTO, 2010, p. 54). Para esse autor, “a educação é um diálogo amistoso entre dois sujeitos”. Entende-se por diálogo amistoso o fato de ser afetuoso, amoroso. E, na construção do saber, cremos ser necessária a introdução desse diálogo amoroso.

#### *Florestan Fernandes*

Como Lemme e Pinto, esse estudioso sabia que a mudança somente viria se atrelada a uma decisão política. Fernandes (1960, p. 160) acreditava que “o Estado é espoliado de uma filosofia democrática da educação, em seguida, dos direitos de definir uma política educacional democrática, de supervisionar automaticamente essa política e de encarregar-se da administração do sistema de educação nacional”.

Era um ferrenho defensor da escola pública. Afirmava (1991, p. 46) a necessidade de inverter toda a rota pedagógica na educação brasileira, no intuito de acompanhar os novos caminhos apontados pela história. Em face disso, apontou a importância da contribuição das ciências sociais para o conhecimento da educação “dentro do seu eixo histórico” e questionou

(FERNANDES, 1991, p. 42): “por que um país precisa mais da educação que o outro? Por que um país da periferia, com desenvolvimento capitalista desigual, precisa da Educação para diminuir as desigualdades, para eliminar iniquidades [...]”? Questões a que responde, ressaltando a necessidade de mudança na educação da classe trabalhadora, para que esta seja competente para alterar o destino que lhe foi imposto pela oligarquia vigente.

Diferentemente de Freire, que abordava a liberação dos oprimidos, Florestan Fernandes mencionava a incorporação dos excluídos (1991, p. 46). E, nessa época de perplexidades em que vivemos, é notória a atualidade desse discurso, principalmente, quando presenciamos esse número infinito de excluídos por construção, por construção de um sistema educacional que não tem privilegiado, concomitantemente, os fins e os meios da educação, utilizando sempre um em detrimento do outro.

Segundo Fernandes (1991, p. 48), o grande drama da Educação surge quando a criança ainda está no ventre da mãe e não necessariamente no sistema escolar, pois a educação começa é com o nascimento ou, então, a deseducação, a destruição. Acrescenta que pensamos resolver esse drama com creches, com pré-escolas, mas a criança não é só atingida por essas instituições, pois, nessa fase, do nascimento aos seis anos, a criança é tocada “pela família, pela vizinhança, pela opressão e exploração de classe” (p. 48). É nessa fase que o infante começa a construir a própria história, então, há de se levar em conta todos esses fatores. E fica difícil realizar tal intento se o sujeito estiver fora social, cultural e economicamente desse processo.

Fernandes (2011, p. 20) afirma que é na prática, numa sala de aula, que se inicia e termina o ensino como atividade pedagógica criadora e que cabe à escola, ao professor a formação de uma consciência democrática do cidadão “e a construção de uma cultura cívica civilizada”. Ressalta, também, que cabe a essa instituição identificar e combater os preconceitos contra os pobres, os desvalidos, os estigmatizados pela sociedade.

### Puxar os fios e adentrar no labirinto

Enfim, é (re)fazendo o percurso do pensamento histórico, buscando naqueles que investigaram e buscaram possibilidades plausíveis, que lutaram por um país com um futuro melhor, que se pode conseguir avanços para trilhar os caminhos que se apresentarão para o futuro da educação, consequentemente, para a inclusão.

Cabe lembrar que Jung (2005, p. 39) afirma que:

[...] a vida não tem apenas um ontem, e ela não é explicada quando o hoje é reduzido ao ontem. A vida também tem um amanhã, e o hoje só é entendido quando podemos adicionar o nosso conhecimento àquilo que foi ontem e também as inserções ao amanhã.

De posse de conhecimentos históricos e alicerçados por um paradigma que contemple a complexidade, que vê o hoje e as consequentes projeções do amanhã, que vê o humano como um ser biopsicossocial, é possível puxar os fios de Ariadne para adentrar no labirinto e buscar a (trans)formação: a tão sonhada resultante da inclusão.

Esse é o esplendor da inesperada aurora: a esperança.

*Nesses novos tempos, em busca da inesperada aurora*

É fato que, a partir dos anos de 1990, a reforma educacional é centrada no currículo (SILVA, 2008, p. 145), que privilegia a noção de competências “como prescrição nuclear”. Entretanto, como adverte essa autora, a relação indivíduo-sociedade é sempre marcada por uma dimensão histórico-cultural e quando essa relação não é percebida, “produz uma determinada concepção de formação humana que privilegia o aspecto instrumental e oportuniza, sobretudo, a adaptação”, não promovendo a possibilidade de uma formação em que haja a condução para a “diferenciação e a emancipação” (p. 145).

Nesse cenário, o grande desafio é a mudança da gramática escolar na direção dos valores, das ações e da busca de práticas inclusivas. Echeita (2007) apresenta algumas estratégias, a saber: (a) compartilhar a perspectiva do conceito de inclusão; (b) tornar visíveis nossas perspectivas; (c) mudar a gramática escolar; (d) reforçar a colaboração entre os professores e os centros; (e) estabelecer e respeitar os princípios éticos acordados (f) reforçar a formação continuada dos professores. Isso revela a complexidade do processo de inclusão a ser adotado pela instituição. Como todo processo, a inclusão leva tempo para se (re)organizar continuamente, pois carrega o cerne do respeito pela diferença, da alteridade em seu sentido mais profundo, o que é complexo.

Uma gestão inclusiva solicita uma organização que se sustente em pilares dos princípios da epistemologia da complexidade, especialmente, o da *unitas-multiplex*, que se expressa na associação da ideia de unidade, por um lado, de diversidade ou multiplicidade, por outro, um sistema visto por partes

diversas inter-relacionadas. Essa ideia de unidade complexa ganha densidade se entendermos que “não podemos reduzir o todo às partes nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo nem o múltiplo ao uno, mas que temos que tentar em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de uno e de diverso” (MORIN, 1998, p. 102).

Booth (2007), em seu artigo intitulado “*Inclusion: common values for a shared future?*”, afirma que a inclusão deve estar voltada para três perspectivas inter-relacionadas: com foco nos indivíduos, nos sistemas e nos valores. Para esse pesquisador, é preciso (a) considerar os contextos e os sistemas que impedem a participação efetiva; (b) encorajar a prática dos direitos humanos à educação para todos em “escolas para todos”; e (c) colocar em ação valores particulares que digam respeito à igualdade, direitos, participação, aprendizagem, respeito à diversidade e às qualidades que enfatizam a coragem, a compaixão, a honestidade e a alegria. Implícito na “educação para todos” está o fato de ser uma educação de qualidade e nos valores particulares, a firmeza de caráter e a ternura.

*Aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca no labirinto*

Temos utilizado algumas estratégias, para nossas pesquisas em andamento, para captar impressões sobre a maneira de pensar, agir e sentir de nossos alunos, oriundos de diversas escolas públicas, no sentido de angariar informações sobre a vida escolar pregressa do alunato e traçar planos para nossas aulas condizentes com a realidade que encontramos, a fim de deixar o fio condutor ao centro do labirinto mais seguro. Adentrar o labirinto – símbolo da transformação do eu – e dele sair é o nosso propósito. Há permissão para a entrada de todos e jamais proibição. Em busca de estratégias, encontramos uma que propicia o conhecimento de si. Solicitamos-lhes que realizassem uma narrativa, uma autobiografia. Não faremos análise de cada narrativa demoradamente. Apresentá-las-emos e teceremos um comentário geral.

Eis alguns trechos de algumas delas:

**A1** – (ao descrever a escola) “*As paredes também eram semelhantes a de cadeias e a iluminação aos meus olhos eram fracas a ponto de parecer realmente um cárcere.*”

**A2** – (a recepção na escola e o ensino prescritivo) “*No dia seguinte eu estava no turno da manhã e fui muito bem recebida por uma professora que tinha o nome diferente, em suas aulas eu apenas copiava o que estava no quadro negro,*

*coisas, símbolos que eu não entendia o que significavam, eu apenas copiava e nos meus cadernos, tornavam-se garranchos indecifráveis. Inconsciente eu escrevia, mas não lia. Depois de pouco tempo, comecei a copiar palavras e a decodificá-las. Inconsciente ou consciente, comecei a ler, não entendia o que lia, mas eu sabia ler.”*

**A3** – (ensino prescritivo e ausência do sentir) *“Foi nessa altura da minha vida que comecei a ler poemas e poesias nada complexos e a responder as seguintes questões: Qual é o título do texto? Quem são os personagens? Quantos parágrafos tem no texto?”*

**A4** – (a ausência de trabalhar valores) *“Lembro-me que naquele ano foram mais de três professores que passaram na turma, nenhum conseguiu parar, e o que influenciou foi o comportamento dos alunos. Era impossível qualquer professor trabalhar ali, não havia respeito nem vontade da maioria dos estudantes em querer aprender. Certa vez chegaram a colar um papel com uma frase maldosa nas costas de uma professora, acho que ela chorou e a partir de então não nos deu mais aula.”*

Com base nos trechos das narrativas, nesses depoimentos, indagamos: que paradigma teórico-metodológico foi adotado nessas escolas para a condução das aulas para esses alunos? Que motivações os levaram a ter essas impressões da escola? Como era visto o processo de inclusão desses alunos de diferentes camadas sociais?

Pensar a escola como cárcere é fruto de um paradigma da simplificação, é fruto de uma pedagogia da certeza, é o navegar na busca de porto seguro. Mas em um mundo em constante movimento, um mundo de incertezas, não há porto seguro. Certamente, é uma escola sem ternura, uma escola na qual há promoção somente do racional em detrimento do sentir, uma escola em que o amar e o brincar estão ausentes.

Outra prova disso é o fato de decodificar sílabas, mas não compreendê-las, não lhes dar significado. Outro depoimento sobre o ato de ler, apenas apresenta como dissecar um texto objetivamente, o que não pode promover a travessia, haja vista que trata somente do lado da razão. E a razão é importante, mas deve vir mesclada com a emoção – que se faz sempre ausente, nesse caso.

E no que tange aos valores, ao respeito ao próximo? Percebemos que houve muito ensino prescritivo, mas nada no que tange a valores. Não houve um ensino para a compreensão, para o respeito ao outro.

Escolas assim não promovem a travessia, tampouco oferecem um fio para que se adentre com segurança no labirinto. E, conseqüentemente, promovem a exclusão.

## Algumas palavras: ideias fecundadas

Acreditamos que somente um currículo estudado e debatido com base nos moldes teóricos e metodológicos da complexidade é que pode promover com eficiência a inclusão. E, neste emblemático terceiro milênio, em que as mudanças ocorrem em velocidade exponencial, é impossível pensar o homem fora do seu contexto biopsicossocial.

Se aguardamos, para um futuro próximo, um mundo de esplendor de inesperada aurora, temos de nos conscientizar de que este mundo já mudou, que agora se apresenta complexo, que os problemas globais são complexos e, para soluções complexas, como a inclusão, impõe-se uma nova forma de pensar. E o paradigma da complexidade pode dar conta desses novos problemas que se apresentam porque ele pode “incitar a estratégia/inteligência”. Na complexidade, reconhece-se que não há ciência pura, pois há em suspensão cultura, história, política, ética, embora não se possa reduzir a ciência a essas noções (MORIN, 1990).

Cabe lembrar que, na História da Educação Brasileira, há representantes que nos forneceram fios condutores para discutir o problema da educação no Brasil. Com eles e a partir deles, muito foi pensado e, na atualidade, precisa ser trazido à tona para mais (re)formulações. O não pensar nisso traduz-se de forma nefasta: a construção de um mundo de silêncio e de escombros.

O que nos resta é somente a esperança. A esperança de que em todo labirinto haja um fio para conduzir aquele que ultrapassa a porta e que consiga caminhar até o centro. Entre outras significações do labirinto, Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 531) afirmam que “o labirinto também conduz o homem ao interior de si mesmo, a uma espécie de santuário interior e escondido, no qual reside o mais misterioso da pessoa humana”.

Ora, se a finalidade da educação é resgatar a humanidade do homem, preparar o fio (estratégias) também é função dela. E esse fio, acreditamos, terá o seu brilho entre as obscuras passagens do labirinto se tiver entrelaçado com o pensar complexo. Entretanto, como nos adverte Morin (2000), “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes”.

## Referências

- ASSMANN, H. *Reencantar a educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOFF, Leonardo. *O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOOTH, Tonny. Putting inclusive values in action in education: the use of the index of inclusion. In: INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y INCLUSIÓN SOCIAL, 2007. Conferência proferida no Congresso Internacional. Puebla, México.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

DEL PICCHIA, Menotti. *Melhores poemas*. Seleção de Rubens Eduardo Ferreira Dias. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: ABL, 2004.

ECHEITA, Gerardo. Ya no pero todavia tampoco: entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Una análisis psicossocial. In: INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y INCLUSIÓN SOCIAL, 2007. Conferência proferida no Congresso Internacional. Puebla, México.

FERNANDES, Florestan. Em defesa da escola pública. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERNANDES, Florestan. *Memória viva da educação brasileira*. Brasília: MEC/Inep, 1991.

JAPIASSU, H. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

JUNG, C. G. *Sobre o amor*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: Inep, 2004. v. 5.

MORIN, Edgard. *O pensamento complexo*. Lisboa: Inst. Piaget, 1990.

MORIN, Edgard. *Ciência com consciência*. São Paulo: Bertrand-Brasil, 1998.

MORIN, Edgard. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2000.

MORIN, Edgard. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2001.

PINTO, Álvaro Borges Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.