



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**“[...] do Caos ao Thémata”**  
por epistemologias e práticas na diversidade

Lilian Pereira Menenguci

VITÓRIA - ESPÍRITO SANTO - BRASIL  
MAIO • 2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LILIAN PEREIRA MENENGUCI**

**[...] DO CAOS AO THÉMATA  
POR EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS NA DIVERSIDADE**

**VITÓRIA  
MAIO DE 2012**

**LILIAN PEREIRA MENENGUCI**

**[...] DO CAOS AO THÉMATA  
POR EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS NA DIVERSIDADE**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.**

**Orientadora: Professora Doutora Denise Meyreles de Jesus.**

**VITORIA  
MAIO DE 2012**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**LILIAN PEREIRA MENENGUCI**

**“[...] DO CAOS AO THÉMATA: POR  
EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS NA  
DIVERSIDADE”.**

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação do  
Centro de Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor(a)  
em Educação.

Aprovada em 11 de maio de 2012

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Cláudio Roberto Baptista  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professora Doutora Lúcia Helena Reily  
Universidade Estadual de Campinas

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Menenguci, Lilian Pereira, 1974-  
M542d [...] do caos ao thémata : por epistemologias e práticas na  
diversidade / Lilian Pereira Menenguci. – 2012.  
267f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Arte e  
educação. 4. Complexidade (Filosofia). 5. Pluralismo cultural. 6.  
Pensamento. I. Jesus, Denise Meyrelles de. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

***No início era o nada,  
fervilhando de infinitas possibilidades  
das quais você, é uma delas!***

*(de uma passagem da obra cinematográfica, “Quem somos nós”, de 2004)*

***Aos que vieram antes de mim.  
Aos que virão depois.  
E a tudo o que me constituiu, e constitui, nesse intermédio.***

**Ao meu Mentor, Deus.**

**Aos meus pais,**  
*meus primeiros ensinantes sobre a coragem e a amorosidade que a vida requer;*

**Aos meus avós,**  
*dos quais descendo a criatividade, fio que tece o que sou e o que ainda posso vir a ser;*

**Ao meu irmão, Márcio Menenguci,**  
*com quem cresço junto e compartilho o amor rubro-negro;*

**Às minhas pequenas amadas Maria Eduarda, Ana Luiza e Clara Liz**  
*estrela de mel, pedrinha miudinha e gota de luz, que me fazem lembrar que a curiosidade epistemológica se traduz no brilho do olhar que se surpreende com o novo;*

**À minha amiga, Ana Marta Bianchi de Aguiar,**  
*pelas palavras, pelos silêncios e pelo amor, que tornaram nossas almas irmãs;*

**A Gislaine Pedrolo**  
*a quem devo um beijo onde nasce o sorriso: no seu coração;*

**A Edna Bonomo, Enny F. T. Weidlich [sR+C] e Eneidis Ribeiro,**  
*protagonistas de cenas diferentes e complementares na composição deste possível;*

**À professora doutora, minha orientadora, Denise Meyrelles de Jesus,**  
*minha admiração e gratidão, sobretudo pela confiança depositada em mais esta trama;*

**Aos professores doutores,**  
*Claudio Roberto Baptista, Lúcia Reily, Maria Elizabeth Barros de Barros e Moema Martins Rebouças, por aceitarem retroalimentar minha pretensão pela vida acadêmica;*

**A Gregory Bateson e Edgar Morin,**  
*peessoas que se dedicaram, humana e epistemologicamente, às coisas vivas e suas complexidades, tornando o conhecimento, e a produção dele, padrão que liga;*

**Às Secretarias de Educação e de Saúde do Município de Vitória,**  
*pela disponibilidade anunciada para entrelaçar e entrelaçarmo-nos;*

**À Secretaria de Cultura de Vitória,**  
*pela colaboração durante a tessitura deste trabalho, especialmente ao Alcione Pinheiro, Rosana França, Terezinha Silveira, Brunella França e Gustavo Machado com os quais, além de dividir a ansiedade, multipliquei a confiança no ser criativo;*

**À Escola de Teatro, Dança e Música Fafi,**  
**Zila Nascimento, Tânia do Carmo, Renato Santos e Wilson Coelho,**  
*pelas contradições que nos aproximaram e nos permitiram ser rede de aprendizagem;*

**À Rede Doctum de Ensino, Unidade Serra,**  
*pelo apoio e incentivo no processo de formação docente.*  
*Aos meus alunos, que me ensinam sobre a permanente necessidade de aprender;*

**Aos anônimos,** *reconhecidos em mim;*  
**À vida;** *que me lança, cotidianamente, no “caos” e me faz perseguir “thématas” em minha tentativa de habitar poeticamente o mundo e ser habitada por ele.*



## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que aposta na religação de saberes e fazeres como possibilidade de ampliar e fortalecer a rede inclusiva entre as áreas de Educação, Cultura e Saúde. Compreende, nesse aspecto, que a Arte se apresenta como uma proposição conectora na tessitura do movimento que entrelaça cada um desses campos de atuação e de produção de conhecimento. Objetiva garantir a inclusão como garantia de direitos para além do chão e dos muros da escola comum. Elege como arcabouço teórico as contribuições de Gregory Bateson e de Edgar Morin, respectivamente. Caracteriza-se como uma pesquisa-ação de complexidade sistêmica, cuja metodologia se tece na processualidade do próprio estudo. Os sujeitos participantes da pesquisa são, ao mesmo tempo, autores e atores desta investida teórica e metodológica: assistente administrativo, assistente social, atores e atrizes, bacharel em filosofia, fisioterapeuta, gestor cultural, instrutores de teatro, instrutores de dança, intérprete de Libras, pedagoga, pessoas com deficiência, pessoas surdas, professora de Arte, entre outros. Os dados foram produzidos e capturados na circularidade da pesquisa. Desse movimento, vivido no cenário de uma Escola de Arte de natureza pública e municipal na cidade de Vitória, além da instituição de um grupo transdisciplinar para a discussão e proposição de políticas e práticas inclusivas tecidas em rede, da realização de uma oficina de teatro para pessoas surdas, resultou também a realização da Mostra Cultura e Diversidade, envolvendo diretamente 180 protagonistas. Este projeto assume a incerteza como mote propulsor. Essa última retroalimenta não só a curiosidade epistemológica de seus participantes como provoca mudanças nos sistemas aprendentes por eles representados inaugurando políticas e práticas inclusivas transdisciplinares.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão em Educação. Arte e Educação. Complexidade.

## RESUMEN

Es una investigación que se centra en la configuración de conocimientos y prácticas como oportunidad para ampliar y fortalecer la red incluyente entre los campos de Educación, Cultura y Salud. Entiende, en este sentido, que el Arte presentase como una proposición conectora en la tesitura del movimiento que entrelaza cada una de estas áreas de actuación práctica y los campos de producción de conocimiento. Pretende asegurar la inclusión de derechos además el piso y las paredes de la escuela común. Elige como estructura las contribuciones teóricas de Gregory Bateson y Edgar Morin, respectivamente. Caracterizado como una investigación-acción de complejidad sistémica, cuya metodología tejese en processualidade del estudio propio. Los sujetos participantes de la investigación de tema son, al mismo tiempo, autores y actores de este enfoques teóricos y metodológicos: auxiliar administrativo, trabajador social, actores y actrices, Licenciado en filosofía, fisioterapeuta, cultural Manager, instructores de teatro, danza instructores, intérprete de Libras, pedagogo, discapacitados, sordos, profesor de Arte, entre otros. Los datos fueron producidos y capturados en la circularidad de la búsqueda. Este movimiento, vivido en una Escuela de Arte de naturaleza pública en la ciudad de Vitória, además de la institución de un grupo transdisciplinario de debate y propuesta de políticas inclusivas y prácticas tejidas en red, realizar un taller de teatro para personas sordas, resultó también la realización de la Muestra de Cultura y Diversidad, compartiendo directamente con 180 protagonistas. Este proyecto tiene la incertidumbre como mote propulsor. Esto último no sólo recibiendo la curiosidad epistemológica de sus participantes, ya que provoca cambios en sistemas de aprendizaje para ellos representaban inaugurando políticas y prácticas inclusivas transdisciplinarios.

**Palabras claves:** Educación de especial. Inclusión en la educación. Arte y educación. Complejidad.

## **ABSTRACT**

This research is a bet on the rewiring of knowledge and actions as a possibility to expand and strengthen the inclusive network between the areas of Education, Culture and Health. The thesis comprises, in this aspect, that Art is presented as a proposition connector in the fabric of the movement that intertwines each of these fields of expertise and knowledge production. This dissertation aims to ensure inclusion as a guarantee of rights beyond the floor and the walls of the common school. It chooses as theoretical contributions of Gregory Bateson and Edgar Morin, respectively. It is characterized as an action research of systemic complexity, whose methodology is woven in processuality own study. The subjects of research are, at the same time, authors and actors of this onslaught theoretical and methodological: administrative assistant, social worker, actors and actresses, bachelor of philosophy, physiotherapist, cultural manager, theater instructors, dance instructors, Brazilian Language Signs interpreters, educator, people with disabilities, deaf people, Professor of Art, among others. The data presented here were produced and captured in the circularity of the research. From this movement, resulted in the realization of Shows Culture and Diversity, directly involving 180 protagonists, lived in the scenario of a public and municipal School of Art in the city of Vitoria, in addition to the establishment of a multidisciplinary group for discussing and proposing policies and inclusive practices woven network, added to hold a theater workshop for deaf people. This project takes the uncertainty as propellant theme, which feeds back not only the epistemological curiosity of its participants, but also causes changes in the learners systems they represent, inaugurating inclusive and transdisciplinary policies and practices.

**Keywords:** Special Education. Inclusion in Education. Art and Education. Complexity.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>[...] DO CAOS</b>	<b>13</b>
	1.1 Do redemoinho que me joga em minha vida e na vida	25
<b>2</b>	<b>AO THÉMATA</b>	<b>30</b>
	2.1 O lugar da diferença na diversidade	45
	2.2 As proposições teóricas do pensamento sistêmico de Gregory Bateson	51
	2.3 As proposições teóricas do pensamento complexo de Edgar Morin	66
	2.4 As proposições transgressoras e convergentes: a construção do olhar	74
<b>3</b>	<b>POR EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS NA DIVERSIDADE</b>	<b>82</b>
	3.1 Assim era no princípio	86
	3.2 Pintando o quadro	91
	3.3 A inclusão como uma provocação	113
	3.4 A I Semana de Arte e Saúde na Fafi	120
	3.5 A convocação para a Oficina de Street Dance para pessoas surdas	131
	3.6 Do Caos ao Thémata	137
	3.7 O Grupo Caos	143
	3.8 Oficina Thémata	153
	3.9 Mostra Cultura e Diversidade	171
<b>4</b>	<b>ARTE: PROPOSIÇÃO CONECTORA</b>	<b>210</b>
<b>5</b>	<b>RELIGARE: AÇÕES ENTRELAÇADAS</b>	<b>236</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>259</b>



## 1 – [...] DO CAOS

E foi assim que surgiu  
do parto de Deus-Deusa  
arquétipo do grande Patriarca Mãe  
Escultor, lapidou o homem na argila.  
Nefrólogo, cadavérico e alquimista  
trouxe da costela a mulher, a essência.  
Esculpiu e lapidou sem formas,  
deu formas aos pés nus, raízes da Terra Sagrada.  
Adornou pernas e cochas  
na genitália phalus e moças  
e o tronco recheado de vísceras.  
Arrematou com braços, que terminavam em mãos e dedos.  
A cada criatura, um segredo próprio, indizível.  
Deixou por último a cabeça, porque sabia o grande Patriarca Mãe  
que nela habitaria o coração, semente que conduziria o corpo.  
Nela orifícios: olhos, ouvidos, nariz e boca.  
Ao conjunto chamou homem  
obra que barroca nasceu quase morta  
não fosse o sopro que chamei alma.

(em *"Palavras de Borboletas"*, de Lilian Menenguci, 2012)

A imagem que tenho neste exato momento é de uma ampulheta à minha frente com uma haste de madeira amarronzada contendo a areia amarela que lhe escorre. O pó desliza mais lento que a velocidade dos meus pensamentos desordenados, em busca de fila indiana para servir à necessidade de traduzir ideias em palavras e assim emoldurar a tese. Na ampulheta, metade vazia e outra metade cheia, a certeza de que estou submetida às incertezas do tempo e da vida, sempre em movimento.

Nesta ansiedade criativa pela produção do texto, vejo-me diante da tela em branco do computador, o cursor pulsando como pulsa o coração ansioso para que as palavras sejam compostas na combinação das letras digitadas, das frases orquestradas, dos parágrafos construídos. As pontas dos dedos são deuses e deusas fazendo brotar as criaturas palavras. A criadora, humana, em sucessões de pandarecos: olhar vidrado, respiração ofegante em peito taquicárdico, esperando que elas, as palavras, se manifestem.

Escrever, traduzir ideias. O desafio que assumo é o de fazê-lo a partir do meu universo particular, tramado, enredado em múltiplos universos particulares que

constituem o universo criador. Isso significa assumir que escrever, para mim, precisa ser um ato eminentemente criativo. Por isso, não menos rigoroso.

Fico imaginando quando os grandes mestres, em seu processo de criação, admitiam para si mesmos diante da palestra: “- *deu branco!*” Desafio semelhante é o do pintor diante de seu quadro branco tentando compor sua aquarela. Diferente não seria para o escritor e o poeta no encontro com a folha de papel em branco. Para o músico diante da partitura esperando pela mais harmoniosa das composições e melodias. O escultor diante da argila, da madeira, do bronze ou do mármore. Isso sem contar o bailarino ou o ator e a sua engenharia cênica e dramática no espaço poético da caixa preta das casas de espetáculo, vazia e em branco.

Invadida pela memória afetiva vejo as mãos de Dona Maria Candelária Pereira, minha avó, com a agulha e os fios de linhas coloridas sobre o tecido branco de etamine. Assim como as pequenas mãos de Ana Luíza, minha sobrinha, equilibrando o grafite que desliza sobre a superfície lisa do papel no qual experimenta garatuhas bailarinas.

Por que falar do branco? A cor branca, ou simplesmente o branco, é a junção de todas as cores do espectro de cores. É definida como “a cor luz”, em cores-luz, ou como “ausência de cor” em cores pigmento. É a cor que reflete todos os raios luminosos, não absorvendo nenhum e por isso aparecendo com clareza máxima. Ao mesmo tempo em que reúne todas as cores, ela tem ausência de cor. Analogamente, o mesmo cheio e vazio da ampulheta, do tempo e da vida.

Aqui, o branco, metaforicamente, é assumido como o espaço potencial da criação, da invenção, do desafio, da contradição, do ineditismo. O espaço do possível, dos possíveis. Busco por uma metáfora capaz de me acompanhar, de nos acompanhar, durante a tradução do vivido nesta quase “epopeia” intitulada “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*”, pesquisa no doutorado em Educação, na linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”, sob a batuta de Denise Meyreles de Jesus.

Para seguir no fluxo desta tessitura, preciso alertá-los quanto às conjugações: em alguns momentos, escreverei na primeira pessoa do singular e noutros, porém, na primeira pessoa do plural. Essa escolha se aplica em função de minha opção teórico-metodológica. Quando a conjugação estiver marcada pela primeira pessoa do singular, certamente estarei tratando de modo direto das implicações que tenho com o que apresento neste estudo; assumindo, inclusive, todos os riscos decorrentes. A primeira pessoa do plural revela a assinatura de vários autores protagônicos, por conseguinte o próprio movimento da pesquisa. A intencionalidade é tornar você, leitor, implicado nesta narrativa epistemológica. Isso, porque acredito que vida e obra se fundem e se confundem.

Na intersecção vida e obra, a criação aparece como intermediária. Em *“A obra do artista: uma visão holística do universo”* (2003), Frei Betto a define:

[...] criar é deixar fluir as energias [...] que nos impregnam. Criamos pela dança, multiplicando as formas do corpo em infintos gestos e perfis: pela poesia, balbuciando a linguagem paradoxal dos anjos; pela ficção, dando vida ao imaginário. Criar é um ato religioso, mesmo dentro de um laboratório. Uma forma sutil e dinâmica de oração, na qual o que há em nós de mais feroz e sublime se funde em matéria de ofertório. Todo o artista é clone de Deus. E toda arte, uma pálida tentativa de expressar a linguagem do Absoluto que ressoa no mais íntimo de nós, permitindo-nos mirar o real pela ótica da estética. Só assim, transcendemos a realidade e nos tornamos capazes de reinventá-la, modificando-a, humanizando-a, fazendo dela espaço de amorização. Comum união de todos e de tudo. (BETTO, 2003, p.16).

A partir da contribuição de Betto, faço três destaques: primeiro, quando o autor nos diz da possibilidade de deixar fluir as energias que nos impregnam; segundo, a Arte como uma tentativa de expressar a linguagem; terceiro, tornarmo-nos capazes de reinventar a realidade, modificando-a e humanizando-a. Nessa tríade, tenho sustentáculo para pensar a educação pela própria Arte. Quisera ser suficientemente audaciosa para dizer que pretendo outros sentidos da sensibilidade ou ainda uma “educação dos sentimentos” de modo que todos sejam reconhecidos pelas suas diferenças.



De tudo isso decorre afirmar que “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*” se constituiu um estudo de complexidade sistêmica, a partir de minha impregnação com as questões da educação, pelo viés da educação especial e inclusiva, com o fazer artístico, em função de minha implicação com o fazer teatral, somada à crença de que as pesquisas na educação se apresentam como instrumentos e ferramentas de transformação da sociedade pela humanização do homem.

Para Betto (2003, p.41) “cada um de nós é a reunião de inúmeros fragmentos do Universo. Uma obra-prima da natureza animada pelo sopro do Espírito.” Nessa relação, o sopro do Espírito pode assumir diferentes representações, sentidos e significados. Ser assumido a partir de múltiplas interpretações, nem melhores, nem piores. Assumo o “sopro” como alma, no sentido de expressão inventiva, o fluir das energias criativas, dinâmicas e sutis, ferozes e sublimes. Uma aposta por tentar expressar a linguagem contida em cada partícula que nos constitui humanos. Transcender a realidade, reinventando-a, modificando-a, tornando-a espaço de amorização comum a todos, portanto um espaço inclusivo, um espaço acessível.

Neste momento do texto, o convite para uma pausa. Troquemos a respiração, fechemos os olhos para saborearmos “*Traduzir-se*”, poesia de Ferreira Gullar (2004) dedilhada e interpretada na musicalidade de Adriana Calcanhoto:

### **Traduzir-se**

Uma parte de mim  
É todo mundo:  
Outra parte é ninguém  
Fundo sem fundo.

Uma parte de mim  
É multidão:  
Outra parte estranheza  
e solidão

Uma parte de mim  
Pesa, pondera: outra parte  
delira.

Uma parte de mim,  
Almoça e janta:  
Outra parte  
se espanta.

Uma parte de mim  
É permanente:  
outra parte  
Se sabe de repente.

Uma parte de mim  
É só vertigem:  
Outra parte  
Linguagem.

Traduzir uma parte  
Na outra parte  
- que é uma questão  
De vida ou morte –  
Será arte?

(em “*Na vertigem do Dia*”, de Ferreira Gullar, 2004)

A poesia de Gullar (2004), considerado pela crítica literária o maior poeta brasileiro vivo, não está aqui por acaso. Ela cumpre uma função provocativa em busca de espaços de *deuteroaprendizagens*. Aprendizagens de si mesmo, aprendizagens complexas, que sejam capazes de sustentar a *rede de conversações* acerca da questão da *vida*, da *arte* e da *ciência*. A pretensão não é traduzir o “*Traduzir-se*” de Gullar. Schopenhauer (2009) já advertiu que “as traduções são necessariamente imperfeitas.” Por isso, este texto talvez se constitua em apenas uma tentativa sem a pretensão do absoluto.

Contudo, guardadas as devidas proporções, incorrerei no risco de seguir adiante buscando aproximações entre a intencionalidade desta pesquisa e “*Traduzir-se*”, abrindo diálogos que possam reinventar temas, objetivos, conceitos, metodologias e epistemologias. Já que “poemas não podem ser traduzidos, mas apenas recriados poeticamente” (SCHOPENHAUER, 2009, p.150), o texto de Gullar é, no fundo, subtexto para que possa traduzir-me neste momento.

A genialidade Gullartiana se complementa em mim, de certo em nós, quando nos reconhecemos nessa tentativa de tradução. Com ela nos identificamos. Na

primeira estrofe do poema, a *contradição* é uma característica fortemente marcada: “*uma parte de mim é todo mundo, outra parte é ninguém, fundo sem fundo.*” Essa característica, como conceito, interessa a este trabalho. Ao mesmo tempo em que o poema sugere que somos um, essa condição se assume controversa, fluida e dinâmica. É como se dissesse que somos desenhados por uma *identidade sistêmica*, que significa que “o ser ou a identidade da pessoa não é uma propriedade fixa, mas um modo relacional de viver que se conserva no viver.” (MATURANA; REZEPA, 2000, p.32).

Quando o poeta nos diz “*uma parte de mim é multidão, outra parte estranheza e solidão*”, considero a necessidade de compreendermos o múltiplo e o singular, as relações horizontais e verticais, entrelaçadamente. Seja na vida, na arte ou na ciência. No trabalho, na igreja, em casa, na rua ou na escola. Esse entrelace se sustentará conosco na perspectiva de tramas tecidas coletivamente, portanto de *redes que se autoproduzem*, procurando compreender o que liga uma coisa à outra, no que se aproximam e se afastam, dentro de uma perspectiva de complexidade.

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser ao mesmo tempo totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca pela qual falamos, a mão com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas elementares – como beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que já de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos: portanto, o cérebro. (MORIN, 2004, p.40).

Na perspectiva da complexidade “as diferentes dimensões da realidade se tecem de maneira conjunta e processual.” (PELLANDA, 2009, p.14). O poeta parece falar dessa necessidade de *inseparabilidade* que precisamos assumir no contexto da produção do conhecimento no século XXI. Essa última surge em resposta à ciência clássica que ensinou a dicotomização: corpo e alma, razão e emoção,

ciência e arte, saber e fazer. Essa racionalidade suplantou a ideia de que ciência é o avesso da arte.

Trabalhos de artistas populares aliados a projetos como “Ciência na Estrada”, da Fiocruz Bahia, e os Centros Avançados de Ciência “Ciência Arte & Magia”, do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia, são exemplos de que há um duplo fluxo de saberes interessados na reciprocidade, na compreensão da arte e da ciência como elementos constitutivos da cultura humana.

A terceira estrofe do poema parece colaborar nessa ilustração: “*uma parte de mim, pesa pondera, outra parte delira.*” O eu lírico da poesia acena para a necessidade humana do concreto e do abstrato, assumindo que são complementares e não dicotômicos. Lidar com este *concreto instável* é um chamado e “isso passa necessariamente, pelo ensino da incerteza.” (MORIN, 2004, p.57).

Trata-se, nessa perspectiva, da tentativa de superação da causalidade unilinear e unidirecional em direção a uma *causalidade multirreferencial* que integra, ao mesmo tempo, noções antagônicas e complementares. Como a ideia da relação das partes no todo e do todo nas partes, por exemplo: “*uma parte de mim, almoça e janta, outra parte se espanta.*” Observo nos versos uma chamada para alimentar nossas compreensões e reflexões acerca das questões desenhadas cotidianamente na necessidade básica do humano: o sustento. Esse último para a manutenção da vida e do pensamento que se interroga a si mesmo.

Assim como a leitura, a mera experiência não pode substituir o pensamento. A pura empiria está para o pensamento como o ato de comer está para a digestão e assimilação. Quando a experiência se vangloria de que somente ela, por meio de suas descobertas, fez progredir o saber humano, é como se a boca quisesse se gabar por sustentar sozinha o corpo. (SCHOPENHAUER, 2009, p.49).

É como se estivéssemos falando acerca da necessidade de combinação dos alimentos (para o ser) para saciar a fome e assim permanecermos saudáveis

assegurando a vida. Para isso é preciso que cada um, de fato, reconheça a sua necessidade.

Uma das dicas de dietas saudáveis diz assim: “coma uma diversidade de alimentos”. Até na gastronomia o conceito de diversidade! Se uma parte de mim almoça e janta e a outra parte se espanta, nossa referência poética é capaz de nos levar à necessidade de alimentar o corpo e a mente e, para tal, parafraseando os Titãs “[...] a gente não quer só comida.” A qualidade do que ingerimos e produzimos (comemos, lemos e escrevemos) será a responsável pelas funções vitais: comer e pensar.

Uma grande quantidade de conhecimentos, quando não foi elaborada por um pensamento próprio, tem muito menos valor do que uma quantidade bem mais limitada, no entanto, foi devidamente assimilada. Pois é apenas por meio da combinação ampla do que se sabe, por meio da comparação de cada verdade com todas as outras, que uma pessoa se apropria de seu próprio saber e o domina [...] mas também só se sabe aquilo sobre o que pensou com profundidade. (SCHOPENHAUER, 2009, p.39).

Pensar o pensamento talvez seja o convite que o século do conhecimento nos faz. Momento no qual a rede mundial de computadores, a chamada inteligência artificial, dispõe de uma infinidade de notícias produzidas a tempo e à hora. É possível saber o que acontece do outro lado do mundo com um simples “*enter*”, um “*connect*”. Entretanto, como temos conhecido efetivamente esse conhecimento, lidado com ele, digerido e assimilado? Ao invés do que sabemos, precisamos considerar como sabemos que sabemos.

Em “*Saberes Globais e Saberes Locais*” (2004, p.33), Morin, por essa mesma razão, afirma que precisamos de uma reforma do pensamento que necessita, evidentemente, de uma reforma do ensino. “Há uma inteira dependência e nesta interdependência nos tornamos também a possibilidade de relacionar as partes ao todo e o todo a nós.” Esta é a parte que se espanta: conectados com o mundo e desconectados de nós mesmos. Vivendo em contextos de características

múltiplas e espantados com a diferença. Detentores de um arcabouço de conhecimentos, mas, muitas vezes, eunucos nas situações cotidianas provocadas no encontro com o meu/outro.

Dos versos “*uma parte de mim, é permanente, outra parte se sabe de repente*”, um diálogo interno entre o instituído e o instituinte. A possibilidade de reconhecer a brutalidade da certeza, da arrogância intelectual que, como paradigma de um tempo, tinha a pretensão de responder a todas as coisas indistintamente e que, para isso, optou pela compartimentalização dos saberes. Esse “dogmatismo torna-se particularmente rígido e intolerante – o que não deixa de gerar uma censura profunda e insuperável entre o instituído ronronando suas certezas de um tempo passado, e um instituinte audacioso e inventivo.” (MAFESSOLI, 2009, p.52).

Essa nova lógica [...] se apresenta à do artista que pode ser levado a remanejar sua obra a partir da instrução de um detalhe acidental, de um acontecimento-incidente que repentinamente faz bifurcar seu projeto inicial, para fazê-lo derivar longe das perspectivas anteriores mais seguras. (GUATARRI, 1990, p.36).

Quando o poema apresenta as palavras versadas “*uma parte de mim é só vertigem, outra parte linguagem*”, a implicação, como conceito, se apresenta diante de meus olhos. Assim, percebo-me implicada por tentar compreender o que é “*vertigem*”. Sintoma no qual a pessoa tem uma sensação de tontura rotatória, podendo causar náuseas, ilusão de movimentos? Se essa é a sensação ela faz sentido quando a linguagem se apresenta como o seu contrário complementar. Ou seja, como sistema de signos que serve de meio de comunicação de ideias e sentimentos.

No prefácio da obra “*O ser sendo da Filosofia*” (2001, p.18), de Dante Augusto Galeffi, Noemi Soares apresenta, em um dos parágrafos, considerações que me remetem, numa espécie de *circularidade*, à trajetória do humano na humanidade:

Como humanidade somos seres humanos inacabados, com um inumerável potencial de possibilidades. A construção e a apropriação de algumas de nossas possibilidades humanas levou-nos a desenvolver/vivenciar a Idade da Pedra, do Ferro, do Bronze. Como humanidade vivemos na caverna, descobrimos o fogo, construímos a roda [...] Também vivenciamos a construção/passagem pela Idade Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Aprendemos a ficar de pé e a andar. Aprendemos a ativar/plasmar modalidades do cérebro humano, que acessaram em nós as possibilidades da visão, da audição, do olfato, da fala, da coordenação motora, das emoções, do raciocínio, etc. Aprendemos a conhecer/penetrar os mares, os espaços e os diferentes órgãos do nosso corpo humano.

Diante desse cenário, a narrativa gullartiana se agiganta. Ela incita a possibilidade de comunicar, a partir de nossas próprias invencionices, os fluxos e os nossos possíveis. Assim, a linguagem passa a significar um estilo próprio. Como o que assumo em minha textualidade. Para o filósofo alemão Shopenhauer (2009, p.70), “o estilo é a fisionomia do espírito.”

Digo, portanto, de uma dinâmica de *conversações* que está no cerne do pensamento de complexidade sistêmica na medida em que o ser *humano* se constitui na *linguagem*. Em, “*O sentido do humano*”, (Morin,1994, p.142), encontramos eco para a compreensão dos versos de Gullar:

[...] o humano surge, na história evolutiva dos primatas bípedes a que pertencemos, com a linguagem. Quando isso ocorre, o viver na linguagem faz parte do fenótipo ontogênico que define nossa linhagem como linhagem cultural e em cuja conservação se dão todas as variações estruturais que levam ao ser biológico *Homo sapiens sapiens*.

Para Muricy (2008, p.80), no artigo “*A magia da linguagem – filosofia, linguagem e escrita de Walter Benjamin*” – publicado na Revista Educação – “o verdadeiro fundamento do conhecimento não é o sujeito empírico ou transcendental, mas a linguagem”. O pensamento benjaminiano atribui caráter sagrado à linguagem posta humana, pois somente ela humana pode traduzir a linguagem muda das coisas.

Desta forma, somos sugestionados a pensar o papel do artista, do professor, do pesquisador e do cientista como sendo aquele que se utilizará de seus instrumentos para que, por meio da linguagem, seja capaz de significar a arte, a educação, a ciência, sem a pretensão de *uma verdade*. Isso pode significar “reaprender a aprender”, como uma dança das partes. (MORIN, 2004, p.54).

A última estrofe encontra um lugar especial em meu processo de pensar a vida e o conhecimento: “*traduzir uma parte, na outra parte – que é uma questão de vida ou morte – será arte?*” Essa é uma questão a que me proponho na intencionalidade deste trabalho. Tarefa que “[...] não se limita a *interpretar* o mundo, mas almeja e visa a fazer do próprio mundo uma morada poeticamente habitada.” (GALLEFI, 2001, p.37). Vida e morte são absolutamente *interdependentes e complementares*. Curiosamente, nos discursos da escola, na escola, nos discursos sobre a escola e com a escola, está no registro de sua missão “preparar para a vida”, mas nesta suposta preparação para a vida, via de regra, a morte não se constitui assunto de pauta. Talvez uma “errância pedagógica.”

A vida e a morte se apresentam como lugar-não-lugar, como o *possível criativo*. Noutras palavras, propõe o bailarino japonês Kazuo Ohno (apud BOGÉA, 2002, p.35):

[...] a vida e a morte são inseparáveis. Assim como o ser humano nasce, a morte chega inexoravelmente. Sempre preme de contradições. A vida nasce e, no caminho, chega-se à criação do universo. Da criação do universo a vida se perpetua até nós através da história.

A poética do poema de Gullar (2004) e a proposição de Ohno (2002) parecem dialogar em suas criações artístico-científicas, tendo em comum a vida-morte (*contraditórios complementares*) e a arte como “*padrão que liga*”, como elemento que escreve histórias. A esse respeito, “[...] todos os opostos são interdependentes.” (CAPRA, 1983, p.114).



A arte interessa potencialmente a esta pesquisa, não por seu viés estético e/ou conceitual. Mas por sua potência no campo de produção de conhecimento e formação humana, por conseguinte, cultural. Contudo, é preciso deixar claro que não se trata de um trabalho sobre a Arte. Ao contrário, se pretendeu um trabalho a partir da educação pela arte. Da Arte como elemento de conexão, como fio capaz de construir as tramas, as tessituras. Das linguagens e expressões artísticas como elementos provocativos e anunciadores dos processos criativos no contexto de uma educação, que articulada com outros saberes, se potencializa inclusive anunciando uma sociedade que se proponha para todos. “Se a Arte reflete a realidade, é fato que a reflete com muita antecipação.” E não há antecipação que não contribua de algum modo a provocar o que se anuncia.” (ECO, 1991,p.18).

Em sua obra “*Diálogos sobre o conhecimento*”, Morin (2004, p.57) afirma que “[...] nosso ser é constituído de três partes em uma só: membro de uma sociedade, membro de uma espécie e indivíduo.” Sendo assim, “*Traduzir-se*”, de Gullar, é um mote para que *complexidade, instabilidade e intersubjetividade*, mais que vocábulos, se sustentem como conceitos, de complexidade sistêmica, melhor desenvolvida no segundo capítulo, que colaborarão para a nossa empreitada.

Tudo isso para dizer do modo como tenho escrito minha história pessoal-profissional e de que forma ela inaugura o trabalho que se apresentará daqui por diante. Nesse enredo, assumo a vida, a ciência e a arte. Nesse lugar, respiro, vivo.

Em “*Meus Demônios*” (2003), Edgar Morin me autoriza a assumir tal condição. Acredito que ao conhecer os nossos próprios demônios temos a possibilidade de, ao contrário de encontrarmos o paraíso perdido, chamar os nossos fantasmas pelos seus nomes próprios, reconhecendo-os e assumindo-os de frente. Assim, “[...] minha vida intelectual é inseparável de minha vida [...] não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida.” (MORIN, 2003,p.09).

## 1.1 Do redemoinho que me joga em minha vida e na vida

Por que falar de mim? Não é descente, normal, sério que, tratando-se de ciência, de conhecimento, de pensamento o autor se apague em sua obra e se dissipe em um discurso tornado impessoal? Nós devemos, pelo contrário, saber que é aí que começa o teatro. O sujeito que desaparece em seu discurso, se instala na verdade na Torre de Controle. (MORIN, 2005, p.38).

No início dos anos 1990, concluía o Curso de Habilitação para o Exercício do Magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa mesma época, a primeira experiência profissional na atividade pedagógica se deu. O universo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de Cariacica-ES. Atuava na condição de estagiária no trabalho realizado na modalidade de Educação Especial na então Sala de Recursos com alunos que apresentavam deficiência intelectual, além de lidar com os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, paralisia cerebral, entre outros.

Nessa trajetória profissional, o campo de incertezas se agigantava em proposições *hologramáticas*. Em um dos aforismos de Nietzsche (2008, p.26), uma aprendizagem que considero ainda significativa acerca da certeza de minhas tantas dúvidas: “como vou escalar melhor a montanha? – Sobe e não pense nisso”, apregoa o autor. Sim, era preciso escalar. Era necessário dar o primeiro passo, movimentar. Enquanto isso, minhas respostas eram tímidas o suficiente para responder às necessidades e exigências do contexto. Era como se tivesse ouvido a voz de Gregory Bateson (1979, p.48) ressoar: “podemos conhecer o genérico, mas o específico nos desconcerta.”

Indubitavelmente o específico da Educação, a Educação Especial, me desconcertava. Isso porque, na ocasião, o diálogo com a Educação geral era monocórdio. Naquele contexto me sentia com uma visão estreita, restrita e míope. Uma observação que me dizia de algo que considerava profundamente grave: os saberes separados, compartimentados entre as disciplinas, fragmentavam as pessoas e a forma de lidar com elas. De um lado o que era institucionalmente

considerado “pedagógico”, do outro o nomeado “médico-clínico”. Enquanto isso, o cotidiano institucional requerendo ações cada vez mais transversais e multidimensionais. Os sujeitos, acompanhados na instituição tanto pelos profissionais da Pedagogia quanto pelos profissionais da área clínica, eram os mesmos.

O cenário me fez entender que “[...] todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos.” (MORIN, 2004, p.14). Estava seguindo ao encontro do pensamento de complexidade sistêmica ainda que não soubesse, naquele momento, o seu significado.

O pensamento complexo não é um conceito manipulável, é o de integrar em si próprio uma visão que busca a multidimensionalidade, a contextualização. É uma ajuda ao pensamento pessoal, não é um programa, um método que pode sair da minha bolsinha e ser utilizado. É uma integração em sua mente de alguns princípios fundamentais. (MORIN, 2004, p.59).

Após quase três anos dedicados à instituição especializada e aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências, havia aprendido sobre o quanto eles haviam me ensinado. Aquelas experiências rediram outros campos de atuação e formação. No Centro de Reabilitação Integrado à Educação (Crie), a possibilidade de ampliar os diálogos interdisciplinares com profissionais das áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, medicina, neurologia, pedagogia, pediatria, psicologia, psiquiatria, terapia ocupacional e serviço social. Desse encontro profissional, vivido de 1993 a 2001, resultou parte significativa de minha formação, cuja palavra “*conexão*” se apresenta como chave capaz de sinonimar a aprendizagem na profissionalidade docente.

Estava assim diante do que Capra (2006, p.182) chamou de “tendência inerente da vida para criar novidade.” Todas as vezes que lidava diretamente com *diferentes* meninos e meninas, adolescentes e jovens, era como se estivesse diante do enigma da esfinge. Era capaz de ouvir: “*Decifra-me ou devoro-te*”. Eis o

caos, interno, contextual e conceitual. Isso exigia lançar-me ao novo, ao desconhecido, em busca das possibilidades.

Uma curiosidade que jamais compartilhei diz respeito ao fato de nunca, absolutamente, nunca ter sabido o *“laudo”* dos alunos com os quais trabalhei. Certamente não estou afirmando com isso que ele é desnecessário, mas ao contrário, chamando a atenção para o que se faz, ou não, com ele e a partir dele. Naquela ocasião, por não saber *“o que eles tinham”*, diferentes caminhos foram percorridos. As propostas de trabalho eram as mais diversificadas: propunha um universo de letramento, práticas alfabetizadoras, contava histórias, pintava, cantava, dramatizada, tocava violão, flauta doce, teclado para e com aqueles sujeitos, num tempo de aprendizagens: minhas e deles.

Os rostos de cada um surgem de minha memória como tinta fresca na tela: Ariel, Bolívia, Bruna, Bruno, Charles, Danilo, Felipe, Filipe, Fernando, Francisco, Genilson, Gemima, Gustavo, Juliana, Lucas, Oséias e Rodolfo. No universo desses 17 nomes, cada um traduzia, e ainda traduz, um sujeito. Cada nome representava um universo completamente peculiar e singular.

Algum tempo depois, fiquei mesmo boquiaberta ao descobrir que Ariel e Danilo eram autistas, “autistas de carteirinha”. O que conheci, posteriormente, nos manuais de psiquiatria infantil e nos clássicos da educação especial sobre autismo de maneira alguma se aproximava do que aqueles meninos eram e de como se manifestavam aprendentes. Os pequenos me remeteram à necessidade de me apropriar da literatura na área, não para identificá-los, mas para estranhá-la.

Essa narrativa se faz presente aqui porque “viver é narrar-se e, ao narrar a nós mesmos, vamos nos reconfigurando através de autoperturbações.” (PELLANDA, 2009, p.53). Acentuaria que isso é próprio do humano. Esse humano interessa nas relações que eles constroem cotidianamente nos mais diferentes espaços e tempos. Em nosso caso, especialmente, na Educação. São as relações que

interessam: na vida, na ciência e na arte. Essas significaram, e significam, o maior desafio de minha profissionalidade docente.

Depois da atuação na Apae e no Crie, fora escalada para outro papel, noutra cenário: a educação básica, de ensino comum. O foco de atuação dizia respeito às práticas colaborativas na perspectiva de uma educação que se pretendia inclusiva<sup>1</sup>.

Nessa trama interessa o exercício de minha profissionalidade docente no contexto da escola comum, na condição de profissional da educação básica, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES), que me ensinou sobre o incomum. Os meninos e meninas, antes identificados como sendo alunos e alunas da Educação Especial, chegavam à escola comum, e eu também.

Inevitavelmente, nesse período, vivenciei um movimento diferente no cenário da Educação, eminentemente na escola pública, capixaba e brasileira. Tratava-se dos movimentos pela inclusão escolar, a educação como uma questão de direitos de todos.

Era manhã de sexta-feira. Dia de sol azul e céu amarelo. De tão lindas, as cores se confundiam na pintura natural. Atuava como professora especializada na sala de aula da Educação Infantil em um Centro Municipal de Vitória (ES). Momentos do final do dia de trabalho. Organizava os pequenos com suas respectivas bolsas, mochilas e merendeiras para encaminhá-los aos seus pais, que já começavam a chegar. Num instante o cenário é alterado por uma movimentação curiosa. Uma criança, uma menina, que utilizava uma prótese ocular (conhecida como olho de vidro) “vê” o olho cair e rolar no meio da sala de aula. As crianças, alvoroçadas e pululantes diziam: – tia, o olho dela caiu! Precisei aprender, imediatamente, sobre o que fazer: a) segurar as crianças todas para que não pisassem na prótese; b) tomar a aluna pela mão numa tentativa de proteção e cuidado; c) correr atrás da prótese antes que pudesse acontecer alguma coisa. Minha ansiedade era tamanha. Já imaginava os pais da criança na porta da sala

---

<sup>1</sup> Digo de uma escola que se pretendia inclusiva porque na perspectiva de complexidade sistêmica, a crença nas polaridades de modo antagônico não se sustenta. A lógica é que para haver incluído deverá haver excluído e que estes cenários se alternam dependendo dos espaços, dos tempos e da linguagem. Por isso a preferência pelo conceito diversidade sustentado, especialmente, por autores como MORIN (2004).

de aula, esperando por apanhá-la. Me via entregando a menina pela mão e com a outra, devolvendo-lhe o olho. (Diário pessoal-profissional – Educação Infantil – MENENGUCI, 1999).

O sinal acabou de soar. Fim do recreio. Ainda posso sentir o cheiro dos temperos da sopa quente invadindo as salas de aula, misturando-se aos cheiros de crianças suadas, ignorando a tarde de verão. Gritos, empurra-empurra, corre-corre! Coordenadores desesperados chamando os professores e tentando fazer do volume de meninas e meninos, filas indianas. Voltar à sala de aula parecia um rito de sacrifício semelhante aos vividos nas chamadas sociedades antigas. Na tentativa de colocar ordem no caos, a diretora se colocou ao microfone com o objetivo de se fazer ouvida. Após alguns minutos, as turmas se encaminhavam para as suas salas de aulas. Turma por turma, uma de cada vez, o mesmo movimento se repetia de segunda a sexta-feira. Na porta do banheiro feminino, no andar térreo, ao lado da escada de acesso ao andar superior, Larissa. Encostada no vão da porta do banheiro, a adolescente olhava todo o movimento parecendo alheia a ele. Interpelei-a com o propósito de fazer com que ela seguisse, imediatamente, para a sala de aula já que sua turma o tinha feito. Então, disparei: – Larissa, o sinal já bateu. Sua turma já subiu e você deveria ter ido também. Por que ainda está aqui? Ela se manifesta: – Professora, não posso subir. Perdi o parafuso de minha perna na hora do recreio, não consegui achar! (Diário pessoal-profissional – Ensino Fundamental – MENENGUCI, 2002).

Hora da entrada! As turmas enfileiradas na quadra da escola sob a cobertura metálica. Rajadas de vento vinham da maré. Pais permanecendo no alambrado que cercava a quadra. Professores em frente de suas turmas organizadas. Quinta-feira, dia de cantar, executar, o Hino Nacional Brasileiro. Antes, porém, a prece da tarde: “– *Senhor, no silêncio deste dia, venho pedir-te a paz, a sabedoria e a força. Quero olhar o mundo com os olhos cheios de amor. Ser paciente, compreensivo, manso e prudente [...]*” De súbito, a prece é interrompida pela coordenadora que a conduzia. Ela, impacientemente, chama a atenção de um aluno que chutava, de um lado para o outro, uma bola improvisada. Um saco de pipocas recheado de folhas amassadas se transformou em uma bola. Ao microfone, ela irrompe com tom frenético e afinado: “– Menino, você é surdo?” Enquanto isso, as alunas surdas, aguardavam a hora de subir para as salas de aulas.

(Diário pessoal-profissional – Ensino Fundamental – MENENGUCI, 2005).

Esses episódios têm em comum a presença da diferença. Podemos perceber que a “noção do terceiro acentua um deflagrador da diferença. E isso não mais na perspectiva da unanimidade da tolerância, porém bem mais por referência àquilo que podemos chamar de organicidade dos contrários.” (MAFESSOLI, 2003, p.177). O autor chama a nossa atenção para a necessidade de entender que as pessoas são iguais e que devem ser iguais por conta da diferença, da afirmação da própria diferença, portanto não se trata de tolerância. Neste caso, há a necessidade por pensarmos proposições de Políticas Públicas que afirmem a diferença. O que tomo como significativo dessa afirmativa é o fato de termos que aprender a “trocar”, sairmos das práticas polarizadas para as trocas efetivas.

As experiências narradas até aqui, ainda que possam conferir um tom mais lúdico à textualidade, construíram interrogativas capazes de incitar, e mesmo fortalecer, o desejo, a necessidade, pela formação *stricto sensu*. Na ocasião do Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “*Educação Especial: abordagens e tendências*”, destaco duas significativas aprendizagens: a aproximação pouco menos tímida com o pensamento de complexidade sistêmica, especialmente com as produções de Edgar Morin e Gregory Bateson, respectivamente, e a anunciação do que viria a ser o mote propulsor para o doutoramento em Educação. Ou seja, proposições teóricas que me oportunizassem perguntas capazes de sustentar uma prática de relações educativas, portanto, uma aproximação com a religação dos saberes. Para ilustrá-la, segue o episódio:

T. é uma adolescente surda, com idade de dezesseis anos. Apresenta uma série de comprometimentos sócio-afetivos. Conforme orientações previstas nas diretrizes que regem o Plano de Ação da Educação Especial, e baseado em orientações legais, o (a) aluno com necessidades educacionais especiais deve receber o apoio pedagógico, especializado *preferencialmente*, no turno contrário ao de sua matrícula na escola comum. Sendo assim, T. (que possui repertório restrito em LIBRAS), era atendida no Laboratório Pedagógico (LP) no turno vespertino por duas vezes na semana. Como modalidade de atendimento, a opção foi pelo trabalho em grupo. Além de ampliar o conhecimento e domínio da LIBRAS, o objetivo foi fortalecer uma rede de apoio baseada também em laços de amizade e afetividade, haja vista que o grupo era composto por alunas

surdas adolescentes, em sua maioria alfabetizadas, o que não era o caso de T. Assim, semanalmente, se dava o nosso trabalho com T. Sua mãe, em encontro anterior, havia solicitado que ao final do atendimento sua filha permanecesse na escola aguardando-a para que juntas pudessem seguir para sua casa. A professora especialista conversou com T. no interior do LP explicando-lhe o fato. Isso significava que a partir de então a saída de T. para o retorno à sua casa não se daria mais em companhia do grupo de adolescentes, e sim em companhia de sua mãe. Nisso, todos os demais profissionais da escola, incluindo os vigilantes e as ASGs sabiam que a saída da aluna da escola estava condicionada à presença e companhia de sua mãe.

(Na saída do Atendimento Educacional Especializado, numa tarde de sexta-feira...)

Dada a hora da saída, dado o término do atendimento no LP, o grupo de adolescentes se despede. Elas cumprimentam-nos e saem em direção ao portão principal que dá acesso à rua. Nesse momento, T. segue o grupo até o portão, pretendendo a saída. O vigilante, alertado acerca da impossibilidade da aluna sair sem a companhia da mãe, gesticula para que T. fique. Sem obter o sucesso nesta ação, ele a toca no ombro tentando fazer com que ela compreendesse a sua intenção de fazê-la permanecer no aguardo da mãe. Num sobressalto, T. o agride com movimentos rápidos seguidos de gritos estridentes. A ASG se aproxima e tenta intervir, acalmando-a. T. a ameaça com gestos que culminam em agressividade explícita. A ASG, no auge do seu desespero, lança-lhe beijos, ininterruptamente, acreditando, com isso, amenizar a situação. Nesse momento a adolescente investe contra a ASG que corre em disparada em direção ao banheiro dos funcionários, na proximidade da cozinha da escola, onde encontra refúgio. Percebendo a cena, a adolescente corre atrás da funcionária. A diretora a segue. Tenta acalmar a aluna que reage aos socos, pontapés e muitos gritos. Os vigilantes correm até a cozinha. Todos frenéticos, correria e confusão.

(A diretora, atônita, se pronuncia)

- Lilian, precisamos de sua ajuda. A aluna T. entrou na cozinha e pegou uma faca!

- Como? – pensei. De qualquer forma precisava colaborar. A passos largos fui em direção à cozinha imaginando a aluna, a faca de pão e milhões de outras coisas. A primeira delas: o que iria fazer? Contudo, não tinha a visão do real. Chegando à cozinha vi que a faca da minha imaginação e a faca que T. empunhava não eram as mesmas. Ela, totalmente rubra e tensa, investia contra a porta do banheiro dos funcionários, onde se refugiava a ASG. Enquanto isso, a merendeira, além de pálida e assombrada, estava



completamente trêmula. A diretora, que me seguiu até a cozinha, parou na porta ao ver a aluna transtornada. Constatando a cena, gritou comigo para que eu deixasse a aluna ali, sob pena de ser agredida por ela. Contudo sentia que deveria fazer algo, embora não soubesse exatamente o quê. Fui “falando” com T. de modo que meus gestos trêmulos fossem acompanhados por minha voz embargada. Temia pela integridade da aluna, pela minha também. Tentei me aproximar com o objetivo de me fazer entender. Subitamente, ela investiu contra mim. Nesse momento percebi que a única coisa a fazer era dar cabo da cena, tirá-la do objeto. Os vigilantes, seguranças patrimoniais, se aproximaram e alegavam que não poderiam, sob nenhuma hipótese, contê-la. Enquanto isso, a ASG trancada no banheiro; a cozinheira sobressaltada e pálida; a diretora gritando para que eu não tentasse mais. Enquanto a cena estava montada, T. observava e gritava com o objeto cortante em punho. Entretanto, num descuido, tomei-a pelo braço. Ela, com o seu corpanzil, me enfrentou. Senti seus dentes afiados cravados em mim, enquanto eu a empurrava contra a parede. A adolescente deixa a faca cair. A cozinheira, antes de soslaio, apanha o objeto e se tranca com ele na cozinha. A aluna sai correndo em disparada rumo à quadra da escola, de onde era possível ouvir seus gritos. Sugerimos que a acompanhássemos, simplesmente. Agarrada à tela do alambrado ela gritava ininterruptamente. Faltavam alguns minutos para o início do recreio. Ela permaneceu na quadra. À medida que os alunos começavam a chegar para o lanche, ela se dirigiu ao banheiro feminino. Lavou as mãos e foi comer. Respirei fundo e, minutos depois, telefonei para a sua mãe. Considerei que ela deveria se fazer presente na escola o quanto antes. Quando ela chegou à escola, afirmamos àquela senhora que precisaríamos conversar, contudo nossa conversa ficaria para a manhã da segunda-feira. Após a saída das duas, procurei por um copo d’água, gelo e silêncio.

Na segunda-feira se deu o encontro com a sua mãe. Por algumas horas a fio, conversamos. Considerando o histórico relatado pela mãe, indicando situações recorrentes, tanto em casa quanto na comunidade, encaminhamos a aluna e sua família para acompanhamento na Unidade de Saúde do bairro. Acreditávamos que era necessário pensar a inclusão escolar fortalecida em uma rede de apoio, neste caso, contando com educação e saúde. O encaminhamento para o serviço de Psicologia pareceu adequado. A necessidade era evidente. Os profissionais da escola eram unânimes pela decisão. No primeiro momento, a psicóloga M. admitiu a legitimidade do encaminhamento e, por conseguinte, do atendimento na saúde. Afirmava a necessidade de atender a aluna, individualmente e em seu grupo familiar. No segundo momento, a psicóloga parece constatar surpresa:

– Como vou conseguir atendê-la? Eu não sei LIBRAS!

(Diário pessoal-profissional – Ensino Fundamental – MENENGUCI, 2005).

Essas experiências, vividas no percurso da educação, especial e inclusiva, associadas aos estudos e pesquisas nessas áreas, constituíram-se motivos nos quais “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*” se justifica. Durante todo o meu exercício profissional, a educação de pessoas com deficiências, potencialmente, se apresentou como anunciadora e impulsionadora na investida acadêmica na tentativa de me constituir professora pesquisadora.

No segundo semestre de 2006, recebi da Secretaria de Cultura do Município de Vitória (ES), o convite para ser “gerente”, “diretora”, da Escola de Teatro, Dança e Música Fafi. A única escola de Arte (livre, pública e gratuita) do estado do Espírito Santo dedicada à formação profissional do ator e do bailarino. Nessa mesma escola, cumpre destacar, conclui minha qualificação profissional em Teatro (2001).

Depois de muitas idas e vindas, decidi aceitar o convite. Minhas implicações na qualidade de professora, profissional da educação, particularmente dedicada às “questões da educação especial”, na perspectiva inclusiva, seguiram comigo, acompanharam-me. Naquele momento, o meu desafio era elaborado em uma provocação pessoal-profissional: como poderia me constituir gestora comprometida com as questões inclusivas, pensando políticas e práticas inclusivas em uma escola teoricamente incomum? De que modo os profissionais que já estavam na escola lidavam, especialmente, com as pessoas com deficiências?

Qual a minha surpresa? No universo dos 650 alunos, com faixa etária entre 7 e 70 anos, matriculados no ano segundo semestre de 2006, nenhuma pessoa com deficiência ou mesmo as pessoas consideradas com altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos mentais. Uma suposta “pulga atrás da orelha” começou a coçar: uma escola de

Arte, uma instituição pública de caráter eminentemente artístico e cultural que não assume a questão da diversidade pelo viés da diferença? Por que essas pessoas, que também eram os alunos das escolas comuns, não chegaram ali?

De acordo com a Secretaria de Educação de Vitória (2010), o Sistema de Ensino atende cerca de 1.100 alunos que representam o universo das pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, entre outras, desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2006, as matrículas giravam em torno de 850 alunos, aproximadamente.

Segundo o Censo de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em Vitória, 48.974 moradores apresentam algum tipo de deficiência. Esse quantitativo representa cerca de 17% da população do município, um pouco mais do que a média do país, com 14,5% da população. De acordo com o Censo de 2010 (IBGE), a população do Brasil é composta de 190.755.799 brasileiros. Cerca de 23,9% desse quantitativo, 45.623.910, são pessoas com deficiência. Ainda, conforme o Instituto, a população de Vitória, capital do Espírito Santo, atualmente é de 327.801 moradores, contudo os dados referentes à população com deficiência ainda não estão disponibilizados.

Enquanto isso, segundo dados do Centro de Referência para a Pessoa com Deficiência (CRPD) de Vitória, (2012), que integra a rede de Proteção Social Básica do Sistema Único da Assistência Social (Suas), cerca de 700 pessoas são atendidas pelos seus serviços. Conforme prevê a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), as ações desenvolvidas “são focadas na valorização, convivência familiar e comunitária, inclusão social e protagonismo dessas pessoas na sociedade.”

De certo que a forma com a qual o Instituto chegou ao dado de 17% da população da capital Capixaba (IBGE, 2000) ser constituído por pessoas com deficiência merece nossa atenção. Quem são as pessoas com deficiências para o IBGE? Entretanto, não podemos perder de vista que, ainda que os índices soem

alarmantes, são eles que, via de regra, direcionam as ações desenvolvidas pelo poder público. Consequentemente, as Políticas Públicas se sustentam em indicadores. Mesmo que esses sujeitos sejam os 1.100 em processo de escolarização, como aponta a educação (2010), ou os mais de 48.974, conforme indica o IBGE (2000), ou os quase 700 atendidos no CRPD (2012), o fato é que nenhum desses cidadãos se fazia presente no universo dos 650 alunos matriculados na Fafi até então. Por que?

A existência dessa parcela da população fica constatada, as pessoas existem. Por que razão, por quais razões, não se fazem presentes noutros cenários públicos como na escola Fafi, por exemplo? Teriam sido invisibilizados pelos discursos e práticas cotidianas para além do espaço do chão e da escola formal? Esses sujeitos que frequentam as nossas escolas públicas, onde se advoga a inclusão, onde se apregoa Políticas Públicas e Direitos Humanos, não crescem? As outras áreas humanas e sociais não têm respondido a essa questão? Como tudo isso se relaciona se estamos falando do mesmo sujeito de direitos?

Essas provocações alimentaram minha curiosidade. Parafraseando Paulo Freire, chamada epistemológica: *o que acontece com esses sujeitos quando eles concluem a sua trajetória escolar, quando concluem? Quais são os espaços que eles praticam, no conjunto da sociedade, quando crescem? Quais as atenções, as respostas, que as outras áreas da sociedade oferecem a esses sujeitos, aliadas à educação? Que fragilidades essas áreas experimentam ao lidar com a questão inclusiva como garantia de direitos, cotidianamente, com essa parcela da população?*

Essas indagações me permitiram um olhar ao passado em busca de prospecções. Nessa volta, recordo o episódio no qual a psicóloga M. manifestou o seu desejo por uma prática colaborativa entre educação e saúde e se ressentiu por perceber que sua prática, sustentada na verbalização, se constituiu, naquele momento, numa “barreira” para o atendimento, acompanhamento e orientação à adolescente surda e sua família.

Pensar a inclusão, a partir dessa experiência, fortaleceu a minha crença na necessidade de estabelecer redes de apoios que fossem capazes de sustentar práticas de relações educativas, dentro ou fora da escola. Nesse sentido, o pensamento de Gregory Bateson e Edgar Morin foram e são, para mim, indispensáveis.

De acordo com Morin (2004, p.54), “a diversidade é uma pluralidade de possibilidades. Igualmente não significa igualdade entre os mesmos. Igualdade pode ser entre pessoas, a igualdade humana dos direitos humanos vale para todas as culturas, para todas as línguas, para todas as raças, etecetera.” Para Bateson (1979), a diversidade pode ser compreendida como um agregado de partes que interagem. Essa interação é acionada pela diferença. Para ele, “características objetivas”. Todas as pessoas apresentam características objetivas. Neste caso, as pessoas com deficiências podem sinonimar tal condição. Ao mesmo tempo em que compõem os contextos que interagem. E onde estava a pluralidade de possibilidades, no sentido de pluralidade de respostas, de perguntas, de estratégias, epistemologias e de práticas para responder ao desafio de incitar políticas públicas, para além das educacionais, que fossem inclusivas? É possível entrelaçá-las?

Assim é que decidi pensar uma proposta que fosse capaz de mobilizar diferentes sujeitos, de áreas distintas, a pensar junto comigo, a implicá-los com a perspectiva inclusiva. Na condição de profissional da educação, atuando na área da cultura, dentro de uma escola de Arte, voltada para a garantia de direitos, a diferença e a diversidade, entendia que era necessário religar os saberes em transgressões convergentes. Assim, considerando o meu novo desafio e os desafios cotidianos dos profissionais da cultura que atuavam comigo, bem como os desafios enfrentados pelos profissionais da saúde, como o verbalizado pela psicóloga M., propôs e chegamos ao “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade.*”

Interessava, como interessou para este estudo, que as áreas da educação, cultura e saúde pudessem estabelecer conversações, pudessem se visitar,

entrelaçadamente, a partir de um desafio comum: a inclusão como garantia de direitos. Isso na condição de gestora de uma escola de Arte e pesquisadora. Logo, interessava que “[...] cada instituição de atendimento médico, de assistência, de educação, cada tratamento individual deveria ter como preocupação permanente fazer evoluir sua prática, tanto quanto suas bases teóricas.” (GUATARRI, 1990, p.22-23). Para isso, não poderia ser diferente, a Arte foi eleita o fio capaz de estabelecer a conexão. A Arte foi eleita, ou nos elegeu, como “padrão que liga”. Desse encontro, desse entrelace, o *Caos*.

A partir dessa questão central, que propõe a religação dos saberes como possibilidade de responder ao princípio inclusivo, os desdobramentos em hipóteses sistêmicas se acentuam e essas passam a ser potencializadoras deste estudo:

- De que modo se inscreve, na prática, uma epistemologia que sustente uma proposta teórica-metodológica para quem atua no contexto da diversidade, e das políticas públicas?
- Do ponto de vista da enunciação teórica e prática, a religação dos saberes se constitui como um dos possíveis para lidar com as questões da diversidade nas diferentes áreas humanas e sociais, por exemplo? Qual o *corpus* de conhecimento?
- Considerando que a Arte é assumida como o “padrão que liga”, de que modo ela pode ser ao mesmo tempo contemplação, provocação e elemento formativo anunciando outros possíveis em redes que se autoproduzem e que produzem vidas e sentidos de existência?

Para seguir o fluxo, a partir dessas hipóteses, gostaria ainda de chamar a atenção para um fato. O leitor mais atento deve ter observado que ao longo do texto algumas palavras apareceram destacadas em *itálico*. Essa foi uma estratégia, foram pistas, indícios e mesmo sinalizadores utilizados para anunciar o caminho teórico-metodológico pretendido: o pensamento de complexidade sistêmica.

A complexidade se impõe primeiro como impossibilidade de simplificar; ela surge lá onde a unidade complexidade produz suas emergências, lá onde se perdem as distinções e clarezas nas identidades e causalidades, lá onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos, lá onde o sujeito-observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação, lá onde as antinomias fazem divagar o curso das racionalizações [...] a complexidade não é complicação. (MORIN, 2005, p.456).

Normalmente falamos como se uma simples coisa pudesse ter alguma característica. Uma pedra, dizemos, é dura, pequena, pesada, amarela, densa, frágil, quente, móvel, estacionária, visível, comestível, não comestível, e assim por diante [...] Essa maneira de falar é suficientemente boa para o mercado [...] entretanto, não é suficientemente boa para a ciência ou para a epistemologia. (BATESON, 1979, p.69).

A pretensão foi mesmo apostar na complexidade do encontro, no qual as desordens e as incertezas tomavam conta de mim, surpreendida por um suposto objeto de pesquisa que só se fez possível no movimento do próprio estudo. Um objeto de investigação que ao invés de ser eleito, aprioristicamente, se lançou como fractal em permanentes desdobramentos hologramáticos. Um objeto de estudo que se fez na relação e nas relações estabelecidas, um objeto que tem esse nome, mas que em nada se parece com ele ou se encerra nele. Por isso, um objeto contextual: a relação de saberes e dos fazeres como redes capazes de tecer a inclusão, para além do chão e dos muros da escola comum. Possibilidade de instaurar Políticas e Práticas Inclusivas, transdisciplinarmente.

Dentro desse pensamento, encontro interlocutores, estudiosos, teóricos e pesquisadores que, embora possam discordar de algumas questões entre si, convergem quando assumem a preocupação com o humano, com a vida e com a necessidade de um conhecimento capaz de integrar diferentes saberes numa prática transdisciplinar. Por isso, Bateson (1972; 1979; 1989; 1994; 2008) e Morin (2003; 2004; 2005) potencialmente, ao lado de Capra (1983; 2006), Mafessoli (2003; 2009) Maturana (1994; 2000) Prigogine (2003), entre outros tantos colaboradores estarão presentes nesta pesquisa.

Assim, a Arte se instaurou nesta rede de conversações, elemento conector, capaz de ampliar as sinapses, de provocar redes vivas. “A intenção que anima é sobretudo a de indicar que literatura, poesia, o cinema, as artes [...] são também coisas que nos falam, profundamente de nós mesmos.” (MORIN, 2002, p.270). Também por isso, neste texto, descrevo-me, narro-me, canto, danço, interpreto, pinto, fotografo, esculpo e até assisto ao que me é exibido em cada parágrafo e em cada pausa de seus silêncios pontuados. Por isso, neste texto, assumo-me professora, gestora e pesquisadora. Eu, primeira pessoa do singular. Noutros momentos, porém, nós, primeira pessoa do plural, mas sempre com eles e por eles.

Não é a certeza nem a garantia, mas a necessidade que me estimulou a empreender este trabalho dia após dia, durante anos. Eu me senti possuído pela mesma necessidade evidente de transubstanciação pela qual a aranha guarda seu filhote e tece sua teia. (MORIN, 2005, p.39).

O conhecimento do todo implica, também, o conhecimento das partes, o que considero como fundamental. “A aposta teórica que faço neste trabalho é [...] de um conhecimento que articularia o que está separado e tornaria mais complexo o simplificado. Os riscos científicos que eu corro, são evidentes.” (MORIN, 2005, p.33). Não maiores, porém, que o desafio da própria processualidade deste trabalho e do compromisso social e do exercício ético que ela exigiu e, confesso, continua exigindo.



## 2 – AO THÉMATA [...]

Entre uma xícara de café e outra, uma respiração. Uma olhadela no calendário para não perder a noção do dia, tampouco das horas. Na folhinha diária, uma mensagem: *“a paz mundial começa em seu lar: não existe o mundo diferente do seu cotidiano. Vamos construir a paz iniciando com as pessoas ao seu redor.”* Um riso! Ao meu redor, Gregory Bateson e Edgar Morin.

Lendo e relendo o título deste capítulo me vem a imagem de minha professora orientadora, Denise Meyrelles de Jesus, afirmando que títulos como esses não são tão recomendados assim. Mas que outro se aproximaria da tradução que pretendo, pergunto-me? Eis o argumento a partir da concretude da vida. Bastaria olhar em volta. A mesa do meu *temenos*<sup>2</sup>, meu ateliê, é o desenho da própria palavra, a imagem viva, o quadro, o texto, a escultura, a música, a dança de quem se arrisca no ritmo do *stricto sensu*.

Sem sombra de dúvidas essa é uma metáfora significativa para o momento. “A metáfora ajuda muito no conhecimento e nas relações poéticas da vida, nos sentidos de prazer.” (MORIN, 2004, p.30). Nisso consiste o processo de criação, o meu processo de criação, o mesmo que para alguns começou com o Caos.

De origem grega, a palavra ‘caos’ (*chãos*) remonta à cosmogonia grega de Hesíodo (S.VIII a.C.) e representava o “pré-universo”, o estado original de ‘desordem’ ou o ‘vazio’ primordial, de caráter informe, ilimitado e indefinido, que evolui até se tornar um enorme ‘ovo’, que precedeu e propiciou o surgimento do céu, terra e de todos os seres e realidade do universo. Esse vazio é frequentemente identificado como a divindade mais antiga da criação. (TESCAROLO, 2004, p.37).

---

<sup>2</sup> Na Grécia Antiga, o *temenos* era um círculo mágico, sagrado, dentro do qual a atividade estava sujeita a regras especiais e acontecimentos extraordinários poderiam ocorrer livremente. Meu estúdio, ou seja qual for o lugar onde eu trabalhe é um laboratório onde realizo experimentos com minha própria consciência. Preparar o *temenos* – torná-lo claro, arrumado, livrá-lo de objetos estranhos – é limpar e clarear a mente e o corpo.

Neste capítulo, “Ao *thémata* [...]”, a intenção é justificar e conferir significado ao título deste trabalho no contexto do qual a processualidade da pesquisa se inseriu. O objetivo é seguir articulando as proposições teóricas e metodológicas com as quais tenho convivido, convivi, e a partir das quais elaboro minhas produções acadêmicas e/ou literárias científicas.

Embora admita como interessante a noção de “caos”, a partir da mitologia grega, o que interessa mesmo é a contribuição, não da terminologia, mas da série de apresentações que podem colaborar para a investida em aspectos conceituais, capazes de sinonimar as intenções investigativas às quais me proponho. Dessa forma, qual a ideia de “caos” assumida, além do título, na circularidade deste trabalho?

A ideia de caos é de início uma ideia enérgica; ela traz em si fervura, flama, turbulência. O caos é uma ideia anterior à distinção, à separação e à oposição, é, portanto, uma indistinção, de confusão entre poder destrutor e poder criador, entre ordem e desordem, entre desintegração e organização. (MORIN, 2005, p.80).

Com essa definição conceitual, compreendo “caos” como o que melhor representa o contexto no qual me inseri e no qual esta pesquisa se deu, por duas questões: primeiro, pela condição intrínseca. A necessidade de definir o que pretendia investigar, por si só, resultou em sensações caóticas durante o processo de elaboração intelectual da pesquisadora e da pesquisa em si. Segundo, porque o que pretendeu este estudo, entrelaçar educação, cultura e saúde pelo viés da Arte, perspectivando práticas na diversidade, significou lançar-se ao desconhecido, lançar-se do abismo para o próprio abismo.

Desde as discussões iniciadas no Brasil de 1990 acerca das proposições de natureza “inclusivista”, diferentes áreas do conhecimento, e a educação de modo particular, têm se debatido em relação ao trinômio: acesso, permanência e qualidade, em alusão à processualidade requerida nos meandros da educação das pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotados, com transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos mentais.

Sem dúvida muitos equívocos foram, e ainda são, cometidos em nome da inclusão. Tratarei dessa última como crença conceitual, ideológica e política, a partir de uma perspectiva teórica e metodológica de complexidade sistêmica. Isso significa dizer que tratar da inclusão, sob esse prisma, implica abordar também a exclusão.

Se “caos” é, em si, ordem e desordem, o entendimento é o de que ao invés de polarizadas e antagônicas, elas são características complementares. Logo, não existe inclusão sem exclusão. Excluir essa última seria negar a característica primeira da vida: a diversidade. Em referência ao pensamento Batesoniano, poderíamos supor: “[...] é o contexto que determina o significado.” (BATESON, 1979, p.24). Nesse caso é que nos caberia indagar sobre o que temos feito em nome do que advogamos como inclusão. Nesse sentido, o contexto pode ser compreendido também como contexto cultural.

Esse pensamento é reafirmado por Morin (2005, p.80): “o caos é exatamente o inseparável fenômeno de dupla face em que o Universo se desintegra ao mesmo tempo em que se organiza, se dispersa e se torna polinucleado.” Assim é que se estabelece minha construção sobre inclusão/exclusão.

Durante os estudos no percurso do Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (Ufes), sob orientação de Jesus (2005), a proposta da pesquisa consistia em promover redes de conversações nas quais elementos diferentes e interdependentes pudessem ser entrelaçados: educação, educação especial e educação inclusiva, tendo como princípio organizador o desafio de ensinar alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Um dos principais apontamentos do estudo (MENENGUCI, 2005)<sup>3</sup> diz da urgência pela ampliação das práticas colaborativas para responder às necessidades singulares na diversidade. A pesquisa apropriou-se da ideia de que o comum

---

<sup>3</sup> MENENGUCI, L.P. **Entrelaçando singulares e múltiplos:** tarefa/desafio de educar na perspectiva da diversidade. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo.

entre cada uma das abordagens (educação, educação especial e educação inclusiva) é o sujeito, o aluno aprendiz. Por conseguinte, sinaliza que a educação e a escola, sozinhas, não responderão às necessidades advindas do sujeito aprendiz e da relação ensino e aprendizagem. O ser humano em desenvolvimento apresenta necessidades que vão além daquelas relacionadas aos processos e trajetórias escolares.

Embora essas proposições ganhem espaços nas academias, requeiram as atenções de diferentes estudiosos, professores e pesquisadores das mais diversas áreas, do ponto de vista das Políticas Públicas, elas ainda são insipientes. As ações capazes de garantir o tradicional tripé “acesso, permanência e qualidade” ainda são significativamente tímidas.

É nessa noção que a complexidade desempenha um papel importante. Ela está ligada à multiplicidade de comportamentos, às redes, cujo futuro não se pode prever. Isso nos conduz a uma forma de racionalidade que ultrapassa a racionalidade clássica do determinismo e de um futuro definido. Nesse caso, “caos” torna-se sinônimo para os “possíveis”, mesmo porque nada está dado:

A incerteza torna-se socorro: a dúvida sobre a dúvida dá à dúvida uma dimensão nova, a da reflexão; a dúvida através da qual o sujeito se interroga sobre as condições de emergência e de existência de seu próprio pensamento constitui, a partir de agora, um pensamento potencialmente relacionista e autoconhecedor. Enfim, a aceitação da confusão pode se tornar um meio a resistir à simplificação mutiladora. (MORIN, 2005, p.29).

Nessa busca pelo entendimento e pelo conhecimento autoconhecedor, lugar de implicação daquele que pesquisa, aprendi a refletir sobre, com e na experiência pessoal (pessoal e de tantas outras pessoas que fizeram e fazem parte na trama), com os livros, os grupos de estudos, as pesquisas e os trabalhos escritos. Essas

reflexões, tecidas dentro do “caos”, conduziram às investidas acadêmicas de modo a elaborar e perseguir as *thémata*<sup>4</sup>.

[...] *thémata*, as ideias obsessivas que estimulam a pesquisa e o pensamento dos cientistas. Todo ser humano tem suas *thémata*. De onde elas vêm? Por que são tão poderosas em nós? Que fazem elas de nós e que fazemos nós delas? Podem ser modificadas, e até transformadas pela experiência da vida? (MORIN, 2003, p.08).

A *thémata* que me inquieta, inventivamente neste momento pessoal profissional, acentua a necessidade de continuar olhando para os processos que dizem das epistemologias e práticas na diversidade. Agora, não mais no cenário da escola considerada comum. Contudo, ainda no terreno da educação. Especificamente em uma escola livre, incomum, instalada no campo da cultura e que tem a Arte como seu tema auto-organizador, o mesmo que se apresenta no tom metafórico e complexo desta tese.

[...] a ideia de complexidade sistêmica se projeta como uma visão questionadora mais global da realidade natural e da ação humana, o que favorece sua inclusão em um quadro de referências mais amplo, mas que não exclui os processos analíticos de reificação, antes os integra, por serem ainda mais imprescindíveis para distinguir e analisar, sendo inseparáveis da constituição dos objetos e dos processos de representação [...] de tradução do real em ideia e da ideia em conceito. (TESCAROLO, 2004, p.36).

Assim, “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*” significa admitir que o universo formou-se desta maneira: desordem e ordem. O que nos sugere uma desordem organizadora. Entretanto, não é suficiente reconhecer que estamos no caos, é preciso ir um pouco mais adiante e romper com a fronteira mental e epistêmica, eis a *thémata* perseguida. Noutras palavras, educação, cultura e saúde, de modo entrelaçado, sugerem a imagem do caos. Contudo, a aposta é a de que desse encontro, a resultante desse entrelace se constitua a *thémata*: epistemologias e práticas que consigam responder às necessidades manifestadas pela população alvo deste estudo.

---

<sup>4</sup> Do grego (plural de *thema* ou *tema*), pedaços de conhecimentos, partilhados pelas pessoas, sobre os quais falam, de forma explícita ou implícita.

Com o intuito de avançar as fronteiras disciplinares é que me arrisquei no entrelaçamento, a partir da educação, com a cultura e a saúde. Para essa construção, se fez necessária a pesquisa-ação de complexidade sistêmica e o consequente fortalecimento do arcabouço teórico. Esse último é que de fato sustentou a tessitura desta trama. Nesse caso, a opção teórico-epistemológica tem relação direta com a minha forma de ver a vida e de nela atuar.

Por essa razão se apresentam a perspectiva sistêmica de Gregory Bateson – um de seus mais importantes expoentes – associada ao pensamento complexo de Edgar Morin. Esse entrelace se dá como uma possibilidade de “busca pela ordem” na desordem dos sistemas abertos, dinâmicos, fluidos, vivos e, por natureza, aprendentes. A pretensão é constituir a ordem e inaugurar outras desordens, potentes e criativas. Para isso a arte, como fio que tecido, tece e se tece, se fará presente.

## 2.1 O lugar da diferença na diversidade

Além, muito além daquele tempo e não muito longe do mar bravio, uma pequena tribo vivia em uma caverna. As nascentes ali próximas manchavam de verde os campos e faziam escorrer e saltar água e a caça pelos córregos.

Depois de numerosos invernos e verões regulares, eis que as nuvens se esgarçam, somem: o estio se prolonga, e uma inesperada seca então prospera – pássaros e animais migram, árvores emagrecem e se tornam cinzas, as margens começam a se alargar e rachar bebendo o rio, até transformá-lo em um poço turvo e triste, feito o olho magoado de uma velha.

Os homens buscam agora, comer as raízes, os lagartos e os insetos que surpreendem por perto.

Entretanto, a fome e a sede começam a dobrar aqueles antes resolutos caçadores.

À noite, os mais velhos se reúnem aflitos. Não sabem para onde ir. Discutem. Um deles se ergue:

- Por que não matamos e comemos os mais fracos e inúteis da tribo? Assim poderemos continuar aqui mesmo, até que a água borbulhe novamente entre as pedras e os animais retornem ao vale.

Todos concordam. Uma voz logo se lembra daquele tipo que, ao invés de ir à caça com os demais, costuma passar o dia inteiro, no fundo da caverna, pintando pássaros e animais feridos, estrelas e flechas, falando sozinho e proferindo palavras incompreensíveis. Seria o primeiro a ser sacrificado.

Assim se deu.

Naquela mesma noite, abateram-no com uma pedrada na cabeça, enquanto dormia; relatalharam-no, salgaram os pedaços do seu corpo, expondo-os na manhã seguinte aos dedos rubros do sol para secar.

Com parcimônia, foram-no consumindo, dia após dia.

Quando restaram apenas os dedos dos pés e das mãos do pintor, para talvez a última refeição do grupo, súbito cai lá fora um pingo do alto, e outro e mais outro, e mais outro. Daí a pouco, as nuvens se abraçam densas, precipitando-se estrepitosas sobre o chão ardido durante horas (e pelos dias seguintes).

A tribo exulta, sai da caverna, dança entre as árvores sedentas, chega-se ao rio e lá se prosta ao chão enlameado das margens, para agradecer aos deuses relampejantes.

Está salva.

Porém, nunca mais voltaria a sonhar.

(em “*Contos Cruéis*” – de Adriano Espínula, 2004)

Em todo o contexto humano há elementos de cultura e elementos de barbárie. Um exemplo disso é o próprio “*Pintor da Tribo*”: nesse cenário, a cultura dizimou a arte. A diversidade aniquilou a diferença. Diferença e diversidade não são palavras sinônimas. Claro que não se trata de um jogo dialético do qual resulta uma síntese superadora de uma e outra na direção de uma terceira entidade. O mais elementar é que ambos os tipos justaponham-se e deem origem às consequências que podem gerar. No caso da *tribo*, a consequência foi o fato de *nunca mais voltar a sonhar*. Essa última não é, e não foi, a intenção deste trabalho. Antes, o seu contrário.

Na obra “*Contos cruéis: as narrativas mais violentas da literatura brasileira*” (2004), Rinaldo de Fernandes, escritor e professor de Literatura, organiza numa coletânea textos que expressam o comportamento que prevalece atualmente nas

comunidades urbanas, especialmente nas metrópoles. São textos cujas temáticas e linguagens são, sobremaneira, impactantes.

Parafraseando Mafessoli (2009), seria possível afirmar que o Brasil se tornou mais violento nos últimos tempos ou acessamos essas informações mais rapidamente. As desigualdades sociais pedem por soluções. As nossas cidades choram cotidianamente os seus mortos. “As crianças já não brincam de amarelinhas nas ruas. O escritor vai fazer o quê? Pintar as ruas de risos e rosas? A violência está no ar. É isso que constitui a tragédia da existência.” (MAFESSOLI, 2009, p.51).

Na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil (2011), um episódio na escola pública em Realengo<sup>5</sup> se torna um exemplo, ainda que pontual, da tragédia existencial anunciada por Mafessoli (2009). A vida pede por uma forma, ou por formas, de expressão. A arte, aqui, é compreendida como essa possibilidade e assume essa função.

Na obra “*O livro dos abraços*” (2009), Eduardo Galeano destaca a função da Arte:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul, ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

---

<sup>5</sup> Na manhã de uma quinta-feira (07/04/2011), um homem de 23 anos entrou em uma escola municipal na Zona Oeste do Rio de Janeiro e atirou contra alunos em salas de aulas lotadas. Foi atingido por um policial e se suicidou. O crime aconteceu por volta das 8h30, 11 crianças morreram (10 meninas e 01 menino) e ainda mais 13 ficaram feridas (10 meninas e 03 meninos). As crianças tinham idade entre 12 e 14 anos. O atirador, segundo as autoridades, era Wellington Menezes de Oliveira, ex-aluno da Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo (RJ). De acordo com a polícia, Wellington não tinha antecedentes criminais. Afirmaram ainda que ele portava dois revólveres calibre 38 e equipamento para recarregar a arma. Segundo testemunhas, Wellington baleou duas pessoas ainda do lado de fora da escola e entrou no colégio dizendo que faria uma palestra. De acordo com a Secretaria Municipal de Saúde, ele falou com uma professora e seguiu para uma sala de aula. O barulho dos tiros atraiu muitas pessoas para perto da escola. O sargento Márcio Alves, da Polícia Militar, fazia uma blitz nas imediações e diz que foi chamado por um aluno baleado. “Seguimos para a escola. Eu cheguei, já estavam ocorrendo os tiros, e, no segundo andar, eu encontrei o meliante saindo de uma sala. Ele apontou a arma em minha direção, foi baleado, caiu na escada e, em seguida, cometeu suicídio”, disse o policial. A escola foi isolada e os feridos, levados para hospitais. Os casos mais graves foram levados para o hospital estadual Albert Schweitzer, que fica no mesmo bairro do colégio.



Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2009, p.15).

Para ajudar a olhar, desenvolver o sentimento de pertencença é necessário compreender qual tem sido o lugar da diferença na diversidade. “É preciso enxergar com um novo olhar e não com o olhar já constituído.” (MORIN, 2004, p.67). Assim é a processualidade que se manifesta como potencializadora das ações articuladas e do fortalecimento das redes inclusivas, é nesse espaço que o contexto cultural se inscreve.

A pretensão é olhar e propor espaços de conversações recursivas e de aprendizagens complexas na tríade educação, cultura e saúde. Para isso, a escolha realizada é pela arte como elemento de expressão. A Arte, como possibilidade de conexão eu e o outro. E olho para esse outro a partir de (e por meio de) sua própria história, de sua trajetória e de sua identidade (diferencial, flexível, múltipla e sistêmica).

Olhar significa também *tomar conta, cuidar de, zelar por*. Isso é o que significa ver. Não ver através das lunetas ideológicas, de lentes deformantes, mas levar em conta aquilo que se dá a ver. Portanto, aquilo que se dá a viver. Não estamos mais na ordem da representação, mas sim da apresentação. (MAFESSOLI, 2009, p. 95).

Sendo assim, na ordem da apresentação e com o desejo de olhar, ver e compreender como nossas perguntas poderão encontrar reflexões conceituais, e incitar outras perguntas, é que retornamos ao “*Pintor da Tribo*”. Provocante, instigante e quase brutal, a narrativa nos remete a uma interrogativa, sugerindo uma aproximação do conto ao ponto: *quais têm sido os sacrifícios que temos feito, no tempo atual, em nome da sobrevivência nossa de cada dia?* Noutras palavras, *qual tem sido o lugar da diferença na diversidade? Quem, ou o que, tem sido sacrificado e como? Para responder a essas questões, quais perguntas temos feito?*

Para Bateson (2008, p.41) “a cultura padroniza instintos e emoções”. Talvez aqui a Arte se inscreva como uma espécie de folga, de respiradouro. Evidentemente não estou me referindo à arteterapia ou da suposta *catarse* que algumas expressões artísticas possibilitam ao artista e ao apreciador da obra. Mas a Arte aqui é uma espécie de assinatura singular daquele que está inscrito na história e na vida.

Quando retomo o conto de Espínula, constato que nosso artista foi sacrificado em função de sua (in)utilidade. Poderia parecer um paradoxo, mas a Arte e o artista são, nas sociedades de consumo, os primeiros a serem devorados. Em nome da economia, é o primeiro orçamento a ser subtraído. Quando há a necessidade de cortes no orçamento familiar, a Arte e as produções culturais figuram na ordem do supérfluo. Isso quando suas manifestações não estão diretamente associadas à política do evento, a mesma máxima dos imperadores romanos: “*ao povo, pão e circo.*”

Se Mafessoli (2009, p.24) estivesse lendo conosco o conto de Adriano Espínula, ele certamente encontraria um espaço para fazer reverberar as suas palavras: “a exclusão ameaça sempre aqueles que não marcham na mesma cadência ou aqueles que pensam de viés.” Seriam esses últimos os *diferentes* no contexto da *diversidade*? Ao acaso estaríamos então fazendo uma alusão aos enviesados? Esse é o destino do artista e de sua obra?

Numa breve retrospectiva histórica encontramos na História da Arte, e na área cultural, artistas como Alicia Alonso, Antonio Francisco Lisboa (Aleijadinho), Frida Kahlo, Ludwig Van Beethoven, Marquês de Sade, Vincent Van Gogh e outros tantos sujeitos que têm em suas biografias características que os identificam como *diferentes*, como sujeitos enviesados. Entretanto, fizeram de sua Arte suas singulares assinaturas.

Para Tiburi (2009, p.36),

[...] o artista e a arte não trabalham para os críticos e sim para a relação entre eles mesmos e sua obra, e entre sua obra e o mundo. A obra é uma ponte com o mundo, eis uma ideia bem simples que sempre pode retirar da cena nosso pavor da obra. Mesmo os mais conceituais artistas, ou os mais performáticos, ou os mais avessos a relações com o público, sempre põem a arte em uma inevitável relação com eles, mesmo que essa relação possa ser seguida por novas relações com o mercado.

Considerando que o artista e a Arte trabalham para a relação entre eles mesmos e sua obra e entre sua obra e o mundo, “o pintor da tribo” se apresenta como uma provocação: “*por que não matamos e comemos os mais fracos e mais inúteis da tribo? [...] seria o primeiro a ser sacrificado.*” Embora o protagonista da trama tenha sido aniquilado pela necessidade rude de subsistência, da realidade concreta, ele, paradoxalmente, continuou vivo, presente e imortalizado no fato de a tribo *nunca mais voltar a sonhar*. Essa é a ideia, a “arte não é outra coisa que esta capacidade de permanecer.” (TIBURI, 2009, p.36).

Numa analogia, não seriam as pessoas com deficiências (além das pessoas com altas habilidades/superdotados, com transtornos globais e mentais) as primeiras a serem sacrificadas e, na sequência, devoradas? No contexto da inclusão, não são elas consideradas *diferentes*? Em “*Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*” (2008), de Lília Ferreira Lobo, há uma importante contribuição científico-literária nesse sentido.

Existências infames: sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram e desaparecerão no tempo sem deixar rastro – nenhuma nota de fama, nenhum feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz. Nunca tiveram importância nos acontecimentos históricos, nunca nenhuma transformação perpetrou-se por sua colaboração direta. Apenas algumas vidas em meio à multidão de outras, igualmente infelizes, sem nenhum valor. Porém, sua desenvoltura, sua vilania, suas paixões alvos ou não da violência instituída, sua obstinação e sua resistência encontraram algum momento quem as vigiasse, quem as punisse, quem lhes ouvisse os gritos de horror, as canções de lamento ou as manifestações de alegrias. (LOBO, 2008, p.17).

Conceitualmente, o que chamo, nessa proposição, de *diferença* e *diversidade*? De que modo a educação, a cultura e a saúde, como áreas entrelaçadas e que lidam potencialmente com o desenvolvimento humano e social, se relacionam com os considerados *sujeitos enviesados*?

Para responder a essas questões, e a outras tantas, além de seguirmos na elaboração permanente de nossas curiosidades epistemológicas, se faz necessário recorrer ao *corpus de conhecimento* que sustentou, e sustenta, este trabalho: o pensamento sistêmico, de Gregory Bateson e o pensamento complexo, de Edgar Morin, respectivamente.

## 2.2 As proposições teóricas do pensamento sistêmico de Gregory Bateson

O pensamento sistêmico<sup>6</sup> se instaura a partir da Teoria Geral dos Sistemas (BERTALANFLY) e da Cibernética (WIERNER). Gregory Bateson e Margaret Mead, ambos antropólogos, apontaram, dentro de uma revisão do arcabouço das ciências sociais a necessidade de os teóricos se inspirarem nas concepções da Cibernética<sup>7</sup>. Assim, a tentativa inicial foi de superar a distância entre os ciberneticistas originais e esses novos ciberneticistas oriundos das ciências humanas. Apesar de se apresentar como uma nova ciência, a Cibernética não ultrapassou o paradigma tradicional, o que a manteve como determinista e objetivista.

Dessa constatação, e não compactuando com ela, Bateson, Heinz Von Foerster e Humberto Maturana desenvolveram uma cibernética para lidar com os sistemas vivos, autocriadores, com os sistemas autopoieticos – ou seja, os sistemas biológicos, o que se cria a si mesmo – e os sistemas autônomos (sociais e ecológicos) num processo de auto-organização e não mais com a característica de reprodução. Tratava-se de uma aposta na auto-mudança, em conexão. Essa

---

<sup>6</sup> Na obra “*Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*”, de Maria José Vasconcellos, encontramos significativas contribuições acerca do que hoje chamamos de “pensamento sistêmico novo-paradigmático”.

<sup>7</sup> Ela trata dos processos morfostáticos, ou seja de manutenção da mesma forma.

cibernética é definida como pensamento sistêmico de segunda ordem ou segunda cibernetica. Ela assume a gênese de novas formas promovendo a mudança do e no sistema.

O que concebemos hoje como pensamento sistêmico tem seu registro inicial nos anos 1930 e 1940, quando diferentes cientistas começaram a observar padrões numa vasta gama de fenômenos físicos, biológicos, sociais e psicológicos. Nesse aspecto, o pesquisador Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972), intrigado com as lacunas existentes na pesquisa e na teoria da biologia, defendia uma concepção organísmica que fosse capaz de acentuar a consideração do organismo como uma totalidade “[...] mais do que um biólogo no exercício das atividades específicas de sua disciplina, ele foi um cientista em sentido mais amplo, preocupado com as questões que atravessam as fronteiras disciplinares.” (VASCONCELLOS, 2002, p.195). Por essa possibilidade de atravessar e transpor fronteiras é que o pensamento sistêmico se apresenta como um dos possíveis posicionamentos teórico-metodológicos para “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*”.

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

Em 1954, não querendo ser o único a falar de sistêmica, fundou com alguns amigos a *Society for General Research*, sociedade que representou importante papel no desenvolvimento da sistêmica. Durante seu trabalho como professor de biologia teórica na Universidade de Alberta, Canadá, Bertalanffy publicou a obra considerada importante em sistêmica intitulada *General System Theory*. Segundo críticos da obra, ela se constitui um clássico da literatura sistêmica e o seu autor é

apontado pelos avaliadores como o pai da teoria geral dos sistemas, uma possibilidade de lidar com os sistemas complexos que assumem a diversidade como uma de suas marcas características.

Para Bertalanffy (1973), a característica fundamental de uma forma viva é a sua auto-organização, visto que a análise das partes dos processos isolados uns dos outros não pode dar-nos uma explicação completa do fenômeno.

A auto-organização, como princípio, é um dos *objetos de estudo* das complexidades organizadas. Ao nível biológico e ao nível social, a teoria ocupa-se de fenômenos onde há elementos e, acima de tudo, onde há relações entre esses mesmos elementos. O estudo vai incidir precisamente sobre a rede de relações intra e inter-sistêmica, o que significa que a aposta se faz nas relações estabelecidas, e as que se estabelecerão, entre os participantes do grupo e a partir dos seus participantes para além do grupo. Nisso, consiste reiterar o interesse deste trabalho: religar os saberes e inaugurar novas redes de complexidade.

Para isso, a partir de Bertalanffy (1947 – apud Miermont 1994), apontamos as características pertinentes ao movimento que se pretende:

- *Os elementos constituem vários sistemas;*
- *A interação entre elementos é garantida por retroalimentações;*
- *O sistema é aberto, permitindo intercâmbio de matéria, de energia e de informação com o meu ambiente*
- *Com frequência, o funcionamento interno do não pode ser conhecido, constitui uma caixa preta, da qual apenas são percebidas as entradas e as saídas, a caixa preta é uma morfologia que se desdobra no espaço-tempo.*

Sustentado por essas ideias, Gregory Bateson começa sua incursão epistemológica no campo da biologia, psiquiatria e antropologia referendando sua teoria chamada de *Ecologia da Mente*. Ele propôs que a mente fosse definida como um fenômeno sistêmico de organismos vivos, sociedades e ecossistemas e

enumerou uma série de critérios que os sistemas precisam satisfazer para que a mente ocorra.

Em “*Mente e natureza: unidade necessária*” (1979), Bateson assume que sua obra se baseia na concepção de que somos partes de um mundo vivo. Nesse sentido, afirma que a tarefa imediata do livro é “construir um retrato de como o mundo é ligado em seus aspectos mentais.” (BATESON, 1979, p.28). Assim, para uma pesquisa como “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*”, “o que tem que ser investigado e descrito é uma vasta rede ou matriz de material de mensagens que se entrelaçam e de tautologias abstratas, premissas e exemplificações.” (BATESON, 1979, p.28). Noutras palavras, interessa o movimento vivo, a trama, o entrelace vivido.

Isso nos conduz ao entendimento do que parece o cerne do pensamento batesoniano, ou seja, as práticas como pautas que conectam e que se conectam. O critério de referência de Bateson não é tão somente a teoria que sustenta cada conceito nem o campo disciplinar no qual foi elaborado, interessa a produtividade e a capacidade de fornecer e de desenvolver as próprias experiências, interessa a relação entrelaçada teoria e prática.

Em diferentes conferências realizadas, Bateson buscava melhores aproximações do conceito de *ser humano*, isto é, aqueles fatores que poderiam caracterizá-lo em relação ao universo do qual é parte integrante. Uma questão que o envolvia em suas reflexões e, sobre a qual foi questionado muitas vezes, estava relacionada ao que ele entendia por *materialismo*.

Bateson afirmou, por volta dos anos 40 do século XX, que o materialismo era uma teoria sobre a natureza do universo. Nesta época seguia a escola da filosofia científica vinculada a nomes como Demócrito, Galileu, Newton, Lavoisier e Darwin, os quais afirmavam que a ciência não tem nada a dizer a respeito de como devem ser utilizadas as ideias e as técnicas defendidas pelas ciências.

Nesse sentido Bateson afirma adotou outros parâmetros de análise ligados a nomes tais como os de Heráclito e dos alquimistas, William Blake, Lamarck e Samuel Butler. Todos estavam relacionados ao desejo de construir uma percepção global do universo numa visão que envolvia ética e estética. “Com a palavra estética, quero me referir à sensibilidade em relação ao padrão que liga” (BATESON, 1979, p.16). Aqui, encontro subtexto para pensar a Arte como essa religação sensível.

A previsão nunca pode ser completamente válida e consequentemente a ciência nunca pode provar uma generalização ou mesmo testar uma única declaração descritiva e dessa maneira chegar à verdade. (BATESON, 1979, p.35).

Nessa condição de enfrentamento da incerteza anunciada pelo autor, a curiosidade aparece como uma aliada. Ao seu lado, a Arte se apresenta como um possível na tentativa de abdicar do previsível e pela consequente necessidade de controle que temos em relação às coisas, às pessoas e à vida. Isso pressupõe pensar que a ciência seja uma maneira de perceber e que nossos objetos de percepção façam e tenham sentido. Para isso, se faz necessário estabelecer uma rede de conversações inaugurando diálogos e metadiálogos.

O autor propõe esse exercício em “*Metadiálogos*” (1989). Nessa obra, Bateson e sua filha, Mary Catherine, instituem uma conversa acerca de assuntos que o autor considera como potentes. O livro é composto por sete metadiálogos. O primeiro trata da explicação do conceito de entropia. O segundo aborda o estatuto da comunicação não verbal. No terceiro, um diálogo entre macho e fêmea. No quarto metadiálogo, a explanação sobre cibernética e cognição. O quinto momento do livro é o que ele, o autor, considera como sendo o verdadeiro metadiálogo. No sexto capítulo, os mais altos níveis de estética são atingidos e, finalmente, no sétimo metadiálogo, uma conversa sobre o que é instinto. A nossa proposta, não é de nos ater a cada um desses momentos de sua obra. Entretanto, interessa ressaltar o que é anunciado nela: a possibilidade de inaugurar redes de conversações transdisciplinares. Por isso, é cara a ideia de “metadiálogos”.



Mas, o que são, efetivamente, “metadiálogos”?

Um metadiálogo é uma conversa acerca dum assunto problemático. Esta conversa deve ser tal que não só o problema seja discutido pelos participantes, mas a estrutura da conversa como um todo seja também relevante para o mesmo problema. (BATESON, 1989, p.7).

Para Gregory Bateson, o mundo está formado por uma rede muito complexa de elementos que possuem entre si relação de controle, mas com a diferença de que muitos desses elementos têm seu próprio estoque de energia, assim como suas próprias ideias a respeito de como e em que devem empreender suas energias. Essa última é entendida na epistemologia batesoniana como paixão e vigor espiritual.

O todo se encontra, invariavelmente, em uma metarrelação com suas partes. Para Bateson, a mente é uma propriedade essencial dos sistemas vivos, uma consequência necessária e inevitável de certa complexidade, que começa muito antes de os organismos desenvolverem um cérebro e um sistema nervoso superior. Vida e mente são manifestações de um mesmo conjunto de propriedades sistêmicas, um conjunto de processos que representam a dinâmica da auto-organização.

A mente é um modelo de organização e a consciência é uma propriedade da mentação<sup>8</sup> em qualquer nível, das simples células aos seres humanos, apesar de variarem em amplitude. O desenvolvimento do pensamento abstrato, da linguagem simbólica e de várias outras capacidades humanas depende, fundamentalmente, de um fenômeno que é característico da mente humana. “A mente tornou-se para mim um reflexo de grandes e muitas partes do mundo natural do lado externo do pensador.” (BATESON, 1979, p.13). Logo, temos uma noção de mente como algo que não está fadado ao limite imposto pelo crânio

---

<sup>8</sup> O termo mentação é utilizado por Gregory Bateson (BATESON, 1986, p.194) ao referir-se ao movimento provocado pela mente nas interações com o ambiente. A mente contém somente ideias, isto é, comunicação sobre a diferença.

nem pela pele. Mente como um processo e em processo, tanto de comunicação quanto de *feedback*, de produção e transmissão de diferenças significativas.

Bateson desenvolveu a concepção de “processo mental”, proposta que no movimento intelectual abordava o estudo científico da mente e do conhecimento a partir de uma proposta interdisciplinar sistêmica, que foi além dos referenciais tradicionais da psicologia e da epistemologia. Afirma que a mente é um agregado de partes ou de componentes sob influências mútuas, em que a interação entre as partes da mente é desencadeada pela diferença. Para o autor, a diferença é uma característica objetiva do mundo.

Os processos mentais são eventos ocorridos na organização e nas relações entre as múltiplas partes dos sistemas que são mentes. Os eventos são causados não por forças ou impactos, mas por diferenças<sup>9</sup>. São essas diferenças, no sentido de características objetivas do mundo, que provocam o grupo, que potencializam as relações e as permanentes conexões. A perspectiva desta pesquisa que busca por epistemologias e práticas na diversidade, se constitui para o grupo no qual ela se inscreve como uma diferença. A partir de Bateson, poderíamos inferir que se trata então de uma “diferença” que provoca o entrelace. Assim, nos aproximamos de sua ideia de mente. Para o autor a mente é um processo interativo e contínuo de adaptação que não está localizado no corpo e pressupõe relações do organismo no seu ambiente:

Uma nova maneira de pensar sobre a natureza da ordem e a organização dos seres vivos, um corpo unificado de teoria tão global que lança luz sobre todas as esferas particulares da biologia e o estudo da conduta. Esse método é interdisciplinar, não no sentido habitual e simples de trocar informação entre diversas disciplinas, mas sim, no sentido de encontrar pautas comuns a muitas disciplinas. (BATESON, 1999, p.19).

---

<sup>9</sup> Na visão de Bateson as diferenças são características objetivas do mundo, mas nem todas as diferenças são perceptíveis. Ele dá a essas diferenças que não são percebidas o nome de diferenças potenciais, e chama as que o são de diferenças efetivas. As diferenças efetivas tornam-se itens de informação, ou seja as perturbações provenientes do meio ambiente desencadeiam mudanças estruturais nos organismos vivos.

A inclusão, como garantia de direitos, e mesmo o desafio de responder às necessidades demandadas cotidianamente pelas pessoas com deficiência, especialmente, nos mais diferentes segmentos societários, se constitui uma pauta comum para os diferentes campos das ciências. Nesse sentido, a proposição Moriniana de “relição dos saberes” se apresenta como importante arcabouço teórico aliado ao pensamento de Gregory Bateson.

As mentes que são sistemas abertos, constituem-se de causa e efeito que podem ser regeneradores – aqueles que estão sujeitos a dispararem continuamente –, ou então podem ser autocorretivos ou oscilantes. Em todos os casos, estamos diante de sistemas cibernéticos. Em relação a esse campo, Bateson foi absolutamente atuante sendo inclusive membro das Conferências Macy<sup>10</sup>.

Esse modo de pensar sobre as ideias e esses agregados de ideias, Bateson chama de mente. As ideias se relacionam não em virtude da lógica, mas sim por sua história natural. Ele desejava investigar esse saber mais amplo que chamou de “padrão que liga”, conectando o mundo biológico total em que vivemos e o que temos de nosso ser. “O padrão que liga é um *metapadrão*. Ele é um padrão dos padrões. Ele é aquele metapadrão que define a vasta generalização que, aliás, são padrões que ligam.” (BATESON, 1979, p.19). Neste trabalho, ele se inscreve como sendo a arte na relação com a educação, cultura e saúde para pensar e propor Políticas Públicas Inclusivas.

Uma das produções bibliográficas mais importantes de Gregory Bateson é intitulada “*Passos para uma Ecologia da Mente*” (1977). A obra trata da questão da comunicação, animal e humana. Nela são abordados quatro temas fundantes:

---

<sup>10</sup> As Conferências Macy (1946-1953) foram organizadas por Warren McCulloch, junto com a Fundação Josiah P. Macy, em Nova York, com o objetivo de discutir os problemas de *feedback*. A ideia foi reunir um grupo pequeno para realização de jornadas informais e debates. Inicialmente o nome destes encontros era *Conferência sobre Mecanismos Circulares Causais e de Feedback em Sistemas Biológicos e Sociais*, mas foi abreviado por N. Wiener para *Conferências sobre Cibernética*. Eram conferências fechadas, de dois dias integrais, para não mais de vinte pesquisadores, entre os quais constavam: antropólogos, economistas, engenheiros, matemáticos, neuro-anatomistas, psicólogos e fisiologistas. Durante as discussões nos encontros Macy, Bateson deparou-se pela primeira vez com ideias sobre *feedback*, conceito este que ele abordou na sua teoria do duplo vínculo.

a antropologia; a psiquiatria; a evolução biológica e genética, a nova epistemologia constituída pela teoria dos sistemas; e a ecologia.

Para essa “epistemologia” Bateson destaca as suas fontes inspiradoras: Lamarck, fundador da teoria da evolução; William Blake, o poeta-pintor que via através de seus olhos e que buscava mostrar o que é o ser humano; Samuel Butler, crítico da teoria darwinista; e R.G. Collingwood, o primeiro a abordar o conceito de contexto; e William Bateson, seu pai.

Bateson enfrentou inúmeras dificuldades para escrever o seu livro. Os artigos foram escritos ao longo de trinta e cinco anos e estão articulados em uma nova forma de pensar sobre as ideias e esse aglomerado de ideias que ele chama de mente. *Como interagem as ideias? Existe algum tipo de seleção natural que determina a sobrevivência de algumas ideias e a extinção ou a morte de outras? Que tipo de movimento limita a multiplicidade de ideias em uma determinada região da mente? Por que numa determinada região da mente fervilham ideias mais do que em outras? Quais são as condições necessárias para a sobrevivência ou estabilidade de determinado sistema ou subsistema?* Essas questões são levantadas no que ele chamou de ecologia das ideias.

Na tentativa de exemplificar o seu entendimento acerca dos processos mentais, Gregory Bateson traz, na introdução da mesma obra, uma situação para desenvolver suas ideias sobre a teoria que desejava postular:

Uma mãe recompensa seu filho pequeno, habitualmente, com sorvete, se ele come espinafre. Que informação adicional você precisaria saber para poder dizer se a criança: a) chega a gostar ou odiar o espinafre; b) gosta de sorvete ou odeia sorvete; c) se a criança ama ou odeia a sua mãe. (BATESON, 1977, p.17).

Desta situação Bateson buscou por desdobramentos. Ao compreender que toda informação adicional sobre a questão precisa estar relacionada diretamente ao seu contexto, interessou muito ao epistemólogo desenvolver essa ideia

conceitualmente. Para o autor, o fenômeno do contexto é que vai definir a divisão entre as ciências duras e o outro tipo de ciência que ele estava tentando construir.

Em sua obra “*Mente e natureza: unidade necessária*” (1979), o autor define o que chama de contexto:

Contexto está ligado a outra noção indefinida chamada ‘significado’. Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significados. Isso é verdade não somente para a comunicação humana através de palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo o processo mental, de toda mente, inclusive daquela que diz à anêmona-do-mar como crescer e à ameba o que fazer a seguir [...] estou afirmando que, seja qual for o significado da palavra contexto ela é uma palavra apropriada, a palavra necessária, na descrição de todos esses processos distintamente relacionados. (BATESON, 1986, p.23).

Na obra de Gregory Bateson, o conceito de contexto é considerado como fundamental. Ele se refere tanto a um sentido que permeia as relações pessoais com a que se está envolvido, diretamente, em processos mais profundos da embriologia e da homologia. Podemos inferir que os contextos são categorias da mente e somente ao empregar aos produtos da socialização – introspecção, empatia e os pressupostos culturais compartilhados – é possível observar como o outro vê determinado contexto.

Na obra batesoniana o homem (sujeito) é encarado como um ser aprendente e, por ser tão sensível às experiências ambientais, ocupa o foco principal de sua atenção. Nesse aspecto, o caminho para a análise das ações do homem passa necessariamente pela observação, que será aproximação, porque está relacionada com o contexto da observação. Disso, depende o significado. Para o autor

A carta que você não escreve, a desculpa que você não pede, a comida que você não coloca para o gato – todas essas podem ser mensagens suficientes e eficazes porque o zero num contexto, pode ser significativo; e é quem recebe a mensagem que cria o contexto. (BATESON, 1979, p.54).

No conjunto de todas as suas reflexões, Gregory Bateson também se dedicou a elaborar a ideia que geraria a teoria do duplo vínculo. Segundo ele, o *duplo vínculo* representa a possibilidade de pensar sobre temas análogos e de difícil compreensão. Neste nosso caso, essa abordagem conceitual se aplicaria à tarefa e ao desafio de educar numa perspectiva escolar inclusiva. As ações desenvolvidas em nome da inclusão podem exemplificar isso: “*eu sou uma professora inclusiva. Eu ofereço ao meu aluno com deficiência as mesmas atividades que ofereço para os outros alunos que não têm deficiências*”. Bateson (1956, apud CALLIL 1987) define o duplo vínculo como uma distorção, especialmente da comunicação. Uma mensagem que chega para quem a recebe, com sentido duplo.

Desta forma, a *teoria do duplo vínculo* é uma teoria sobre processos comunicacionais, mais especialmente sobre a comunicação e a aprendizagem. Seu ineditismo reside na compreensão de dois outros importantes conceitos: a *metacomunicação* e a *deuteroaprendizagem*. Nas leituras batesonianas compreendemos que, para o autor, o indivíduo, ou o sujeito, sustenta sua visão de mundo diante da *deuteroaprendizagem*, que significa o caráter interativo e comunicativo. Noutras palavras é possível reconhecer *deuteroaprendizagem* como oportunidade de aprender a aprender. Aqui o autor faz uma alusão à recomendação grega afirmando que:

Conheça a si próprio pode conter níveis de enfoque místico, mas em adição a esses aspectos do assunto existe um aspecto muito simples, universal, e, realmente, pragmático. Isso é a certeza de que todo conhecimento externo, seja qual for, deve originar-se em parte do que é chamado auto-conhecimento. (BATESON, 1979, p.143).

No conjunto das manifestações para as quais a *teoria do duplo vínculo* concorre são destaques: a esquizofrenia, o humor, a poesia, a arte, a religião, a hipnose, a consciência alterada e os sonhos. Para o autor a comunicação é um processo determinante da e para a evolução.

Bateson propõe, dessa forma, uma visão sistêmica e interdisciplinar dos processos comunicativos. O que nos faz compreender que a comunicação está significada, determinada pelo contexto no qual ela é produzida. Neste aspecto, se admite que exista uma percepção de duplo vínculo. Nesse caso fica claro que os sistemas, como a mente, dependem de circuitos de retroalimentação no qual todos os elementos determinam-se mutuamente. São essas ideias conceituais que interessaram e interessam para esta pesquisa, porque pretendemos, entrelaçadamente, produzir respostas às questões que dizem das ações inclusivas e das práticas na diversidade. Para isso, será necessário assumir a retroalimentação como conceito, pois os dados da pesquisa serão produzidos e capturados na relação estabelecida pelas e nas conexões. Essas, configurarão as aprendizagens individuais e as do próprio contexto.

No conjunto da obra de Bateson podemos então inferir que os sistemas são organizações aprendentes. Entretanto, como o autor define aprendizagem?

Permita-me definir a aprendizagem como a recepção de informação por um organismo, um computador ou qualquer outra entidade capaz de processar dados. Esta definição tenta incluir toda classe e toda categoria de informação, desde o minúsculo dado individual, que, segundo supomos, recebe quando se produz o impulso individual de um órgão terminal neural simples até a elaboração de complexos de segmentos de informação – quer dizer – constelações de estruturas e eventos neurais – sobre relações, filosofia, religião, sistemas mecânicos, etc. A informação incluiria também o aprendizado interno, a elaboração de informação relacionada com os estados de trocas e as características da entidade da aprendizagem. Portanto, toda entidade de aprendizagem contém muitas partes implicadas no processamento da informação; portanto o que chamo de aprendizagem interna é, na realidade, a recepção mesma da informação por essas partes. (BATESON, 1999, p.188).

As nossas representações mentais do mundo, considerando nossas experiências, lembranças, crenças, generalizações, valores, objetivos e comportamentos se constituem em nossas aprendizagens e, por conseguinte, representam os modos a partir dos quais atuamos. Representam os nossos mapas, absolutamente particulares, que diferem dos mapas das outras pessoas. Essa variação se dá

segundo as nossas percepções, influências culturais e a variação interpretativa com a qual identificamos ou nomeamos cada fato. Essas diferenças constituem a nossa habilidade de ser e estar na vida. Contudo, em alusão à Bateson é necessário reiterar que “o mapa não é o território”. As características de um sujeito não dizem quem é o sujeito. O que ele efetivamente é, se dá em relação.

Bateson aponta nessa direção, para uma reflexão acerca das relações entre *mapa e território* como instrumentos para pensar a aprendizagem:

Dizemos que o mapa é diferente do território. Mas o que é o território? Operacionalmente, alguém utilizou sua retina ou um instrumento de medição e fez representações que logo foram inscritas no papel. O que há no papel do mapa é uma representação do que se fez na representação da retina do homem que fez o mapa; e à medida que retrocedemos perguntando, nos deparamos com uma regressão ao infinito com uma série de mapas. O território nunca aparece. (BATESON, 1985, p.485).

Podemos concluir, ao lado de Gregory Bateson, que não há um território pré-dado sobre o qual podemos decalcar o mapa. A feitura do mapa constrói as características do território. Logo, um mapa não é o território que representa, mas possui certa similaridade com o território.

A obra Batesoniana, inegavelmente, reafirma a postura do autor no enfrentamento do conhecimento cartesiano. Sua postura instaura o entendimento de que é possível conhecer a partir das diferenças. Quando as reconhecemos, atuamos em sintonia com a perspectiva sistêmica. Essa reconhece o outro como singular em constituição nos processos complexos de aprendizagens.

Disso decorre e se acentua a nossa questão de investigação. Intentamos compreender de que modo essas diferenças, representadas pela inclusão das pessoas com deficiências, especialmente, em diferentes tecidos societários, para além do chão e dos muros da escola, acionam processos complexos de aprendizagens em tramas que pretendem responder à essa demanda eminentemente social.



Apropriando-se da contribuição da Psicologia Analítica de Jung, Bateson pega emprestado os conceitos de Pleroma e Creatura. O primeiro refere-se ao universo dos objetos inanimados e o segundo ao universo dos seres animados. Para Bateson esses conceitos contrários eram significativos para a sua compreensão acerca das inter-relações *mente e espírito*. Ao propor o pensamento como natureza do processo mental, é intenção do autor contribuir para a superação da dicotomia corpo e mente.

Em suma, vamos usar o termo *pleroma* para descrever o mundo inanimado descrito pela física que por si só não contém distinções ou marcas, embora, naturalmente, devemos fazer distinções em nossa descrição do mundo. Em vez disso, usaremos o termo *creatura* para descrever esse mundo de explicação em que os mesmos fenômenos descritos são fenômenos regidos e determinados pela diferença, distinção e informações. (BATESON, 1994, p.30-31).

Bateson conclue sua trajetória profissional trabalhando com o sagrado, esse modo de união do homem com o mundo, no qual a religião não passa de um simulacro. Nesse aspecto, o significativo título de sua obra “*O receio dos anjos: a epistemologia do sagrado*”<sup>11</sup> (1994) se apresenta como uma importante referência.

Que faremos com o uso do sagrado? Do ponto de vista espiritual e estético nada volta a ser igual como a primeira vez, pois toda mente e toda alma estavam comprometidas na tarefa de pensar como fazê-lo. Quando conquistei o que queria, houve um momento de integração. Precisamente estamos falando de todas essas classes de aprendizagem, dessas múltiplas mandalas. A questão é como não manter separados esses diferentes níveis, círculos ou o que sejam, pois nunca podem estar separados, como mantê-los não confundidos, pois quando se confundem começam a considerar o metafórico como absoluto, como fazem os esquizofrênicos. (BATESON, 1999, p.343).

Para o autor, essas categorias são interdependentes e se relacionam juntas, nunca isoladamente. O universo conceitual de Gregory Bateson encontra ressonância neste trabalho. O arcabouço teórico do autor se constitui

---

<sup>11</sup> Ver: “El temor de los Angeles: epistemologia de lo sagrado” (1994), de Gregory Bateson.

sustentáculo para as discussões pretendidas nesta pesquisa que objetiva por epistemologias no contexto da complexidade.

Analogamente, encontramos no prefácio da obra “*A Educação e o sagrado: a ação terapêutica do educador*”, (2003) de Laureano Guerreiro, assinado por Roberto Crema, uma contribuição que vai ao encontro da “epistemologia do sagrado” de Bateson.

A arte da travessia do vale das sombras, é a de não se deixar aterrorizar perante o que está desabando, lançando um olhar inclusivo e atento para o que nasce dos escombros. Lição de fênix, que transforma cinzas em asas, e do lótus, que transmuta a lama em flor. Se não podemos evitar a tarefa de demolição em pleno curso, ainda é possível nos preparar para a tarefa da reconstrução. Sobretudo, através de uma nova educação, centrada na consciência de inteireza, que cuide e facilite a atualização do potencial humano. (CREMA, 2003).

Em “[...] *do Caos ao Thémata*” a epistemologia do sagrado atravessa todos os sujeitos implicados com a tarefa da pesquisa. Ela diz do compromisso com a ética da vida. Eminentemente, com o sujeito humano e com a humanidade. Esse sagrado, modo de união do homem com o mundo, acentua a tônica das relações como necessárias para que se dêem práticas que não excluam o humano da própria humanidade.

Dessa feita, relacionar o pensamento de Gregory Bateson e de Edgar Morin a este estudo consiste em apresentar outra maneira de pensar a vida, a educação, e a humanidade do humano. O que pode se constituir em outro postulado – uma teorização sobre o desenvolvimento, sobre a processualidade, é sempre uma teoria do vir a ser. Provocar esse encontro, ou mesmo provocar encontros, sempre causa arrepios pela eminente novidade da descoberta, nunca se sabe o que vai acontecer.

### 2.3 As proposições teóricas do pensamento complexo de Edgar Morin

A constituição do pensamento de Edgar Morin está sustentada na epistemologia da complexidade, tecida a partir de três constructos teóricos: a teoria da informação, a cibernética e a teoria dos sistemas.

Centro do pensamento moriniano, a complexidade pretende distinguir e não separar. O termo complexo, do latim *complexus*, significa “o que é tecido junto”. Significa um tipo de pensamento que não separa, mas une. Busca as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana. Integra os diferentes modos de pensar opondo-se aos mecanismos reducionistas, simplificadores e disjuntivos. A complexidade de Morin instaura um questionamento acerca da fragmentação e do esfacelamento do conhecimento, no qual a linearidade, resultante do século XIX, colocava o desenvolvimento da especialização como supremacia da ciência em contraponto ao saber generalista e globalizante.

Mas a palavra complexidade mesmo não me vinha à mente, foi preciso que ela chegasse a mim, no final dos anos 60, através da teoria da informação, da cibernética, da teoria dos sistemas, do conceito de auto-organização, para que emergisse sob minha pena, ou melhor, sobre meu teclado. (MORIN, 2007, p.7).

A complexidade parte da noção de totalidade e assume a solidariedade, colocando, lado a lado, razão e subjetividade humana. Essa noção de complexidade está fundamentada essencialmente em sua obra mais densa: o *método*.

Originalmente, a palavra método significava caminhada. Na origem da palavra, método sugere a reflexão do ser e do saber, considerando os múltiplos e variados aspectos que os fazem complexos. Aqui é preciso aceitar caminhar sem caminho, fazer o caminho enquanto se caminha. (MORIN, 2005, p.36).

Com isso, Morin não está refutando o método ou propondo a improvisação de uma nova ciência em substituição à ciência considerada então obsoleta. Se existe a “ciência nova” em suposta contraposição à “ciência antiga”, elas estão ligadas por um ponto comum. A primeira não tem outra origem, ela só poderá se diferenciar pela metamorfose e pela revolução. Com isso, Morin nos propõe em “*O método: a natureza da natureza*” (2005) uma reorganização conceitual e teórica em cadeia objetivando um método que permita um avanço do pensamento e da ação de reunir o que estava mutilado, articular o que estava separado, pensar o que estava oculto.

O método aqui se opõe à conceituação “metodológica” em que ela é traduzida a receitas técnicas. Como o método cartesiano, ele deve inspirar-se de um princípio fundamental ou paradigma. Mas a diferença é justamente o paradigma. Não se trata de obedecer a um princípio de ordem (eliminando a desordem), de clareza (eliminando o obscuro), de distinção (eliminando as aderências, as participações e as comunicações), de disjunção (excluindo o sujeito, a antinomia a complexidade), ou seja, obedecer a um princípio que liga a ciência à simplificação lógica. Trata-se, ao contrário, de ligar o que estava separado através de um princípio de complexidade. (MORIN, 2005, p.37).

Ainda, segundo o autor, a referida obra objetiva “enfrentar o desafio de compreender o conhecimento num contexto mais global, indo da parte para o todo e do todo à parte, em que o conhecer implica aproximar uma informação ao seu contexto e ao conjunto ao qual pertence.” (MORIN, 2006, p.13). Para tanto, Morin desenvolve e agrupa princípios ou operadores – instrumentos do conhecimento – que permitem abordar a complexidade.

O primeiro princípio é a noção de sistemas. Um sistema é um conjunto de partes diferentes, unidas e organizadas, que formam um todo capaz de produzir qualidades e propriedades que não existem tomadas de um todo isolado. A vida é constituída em moléculas, mas a organização vivente tem qualidades que não podemos encontrar nas moléculas isoladamente, de poder se mover, conhecer e regenerar. “Pode-se conceber sistema como unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos.” (MORIN, 2005, p.122).

Nessa direção, destaca Edgar Morin:

Eu sou mais favorável a alguma coisa denominada pensamento sistêmico e eu diria que o pensamento sistêmico é um dos elementos, mas não o único de uma reforma de pensamento que me parece necessária [...] o pensamento sistêmico é um pensamento chave; o pensamento que se funda sobre o conhecimento complexo daquilo que quer dizer a palavra sistema. Um sistema não é simplesmente um todo constituído de partes; um sistema é qualquer coisa – como sabem muito bem os sistêmicos – que tem qualidades, propriedades que não existem no nível das partes isoladas. Ou seja, o todo é mais que a soma das partes. Mas há também – e eu me permito insistir nisso – qualidades e propriedades das partes que são frequentemente inibidas pelo todo: portanto, o todo é também menos que a soma das partes. Dessa forma, o que há de notável num sistema é que ele tem suas qualidades próprias que chamamos de emergentes; essas qualidades só emergem quando o sistema se constitui. (MORIN, 1988, p.25).

Desse modo, Edgar Morin coloca o pensamento sistêmico como um pensar complexo, pois defende que é preciso não se reduzir ao sistema, mas enriquecer-se com ele e a partir dele. De modo semelhante, ao retomarmos o mote deste trabalho, a inclusão, como garantia de direitos, não pode se reduzir às políticas públicas constituídas na área da educação. Ao contrário, ela deve ser perseguida em todas as instâncias do tecido societário.

A ideia de circularidade constitui o segundo princípio. Sugere uma causalidade circular, onde o próprio efeito volta à causa. Nós somos produto de um ciclo de reprodução, que produz gerações após gerações. Para isso, nós que somos os produtores, precisamos nos assumir e nos transformar mesmo em produtores. Assim, o sistema é produto e produtor, somos produtos e produtores respectivamente. Para Morin (2005b, p.113), “a ideia de circuito recursivo é mais complexa e rica que a de circuito retroativo; trata-se de uma ideia primordial para conceber a autoprodução e a auto-organização.” Esses princípios conceituais são imprescindíveis para que possamos pensar, compreender e viver a proposição de uma metodologia que se instaura no campo das pesquisas abertas e não de uma

metodologia *a priori*<sup>12</sup>, especialmente em educação. Assim, e por isso, é que assumo-os.

Outro princípio sinalizado pelo autor é o hologramático. O princípio hologramático generalizado que formularemos aqui [...] diz respeito à complexidade da organização viva, à complexidade da organização cerebral e à complexidade da organização socioantropológica. (MORIN, 2005, p.113-114). Quando temos a imagem de um holograma, a diferença entre esta e uma imagem de fotografia é que, na fotografia, cada ponto corresponde a um ponto do objeto fotografado. Enquanto que no holograma um ponto contém praticamente toda a informação do objeto. Por exemplo, se temos uma locomotiva num holograma e a cortamos ao meio, nós não ficamos com duas metades de uma locomotiva, mas com duas locomotivas inteiras porque cada parte contém o todo e o todo está no interior das partes. “Cada ponto do objeto hologramado é memorizado pelo holograma inteiro, e cada ponto do holograma contém a presença da totalidade, ou quase, do objeto.” (MORIN, 2005b, p.113).

Na obra “*O método 3: conhecimento do conhecimento*” (2005), a definição de princípio hologramático desenvolvida por Edgar Morin:

Imagem física, concebida por Gabor, diferentemente das imagens comuns fotográficas e de filmes, o holograma é projetado no espaço em três dimensões e produz um sentimento surpreendente de relevo e de cor [...] Assim, a ruptura da imagem hologramática determina, não imagens mutiladas, mas imagens completas, tornando-se cada vez menos precisas na medida em que se multiplicam. O holograma demonstra, pois a realidade física de um tipo surpreendente de organização, em que o todo está na parte que está no todo, e a parte poderia estar mais ou menos apta a regenerar o todo. (MORIN, 2005, p.113-114).

---

<sup>12</sup> De modo geral, uma metodologia *a priori* nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer [...] pesquisar “sobre” aponta para a lógica da diferença, do controle. Resulta na lógica do sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o habitar. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos em separado desse outro” (FERRAÇO, 2003,p.162).

Quanto ao princípio dialógico, Morin acentua a diferença entre nós, nosso organismo e as máquinas artificiais. Segundo ele, “o princípio pode ser definido como a associação complexa de instâncias necessárias em conjunto à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (MORIN, 2005b, p.110). A vida integra a morte, isto é um princípio dialógico.

A palavra dialógica não é uma palavra que permite evitar os constrangimentos lógicos e empíricos como a palavra dialética. Ao princípio dialógico precisamos juntar o princípio hologramático no qual, de uma certa maneira, o todo está na parte que está no todo, como um holograma. (2008, p.190).

Integrar o observador à sua observação é outro importante princípio. Ele permite re-unir aquele que conhece ao seu conhecimento, integrando-os. Afirma Morin (2005, p.116) “e assim, sob o efeito revelador, no sentido quase que fotográfico do termo, a incerteza, o rosto do observador/conceituador é tomado de superposições sobre a imagem infinita do cosmos que ele contempla.”



(Arquivo pessoal – “Asas nos sapatos” – Lilian Menenguci, Ano 2010)

Todo conhecimento, seja ele qual for, supõe um espírito conhecedor cujas possibilidades e os limites estão no cérebro humano e cujos suportes lógico, linguístico e informacional vêm de uma cultura, e portanto, de uma sociedade *hic et nunc*<sup>13</sup>. (MORIN, 2005, p.114).

Na ciência clássica o experimentador (observador, conceituador, experimentador) se posicionava fora da cena. Os limites do espírito eram suprimidos, o espírito era suprimido. As observações eram somente o reflexo das coisas e a subjetividade eliminada pela verificação das experiências. Com a proposição Moriniana, como vimos, para a complexidade, estamos diante da possibilidade de conhecer o observador do mundo e o mundo do observador, indissociadamente. Isso porque ambos se apresentam na vida. Para o nosso autor, em seu livro “*O método 2: a vida da vida*” (2005) ela, a vida, é definida “[...] como um modo de organização de ser, de existência, que depende totalmente do universo físico.” (MORIN, 2005, p.28).

Essa dependência da vida pela vida é compreendida na teorização de Edgar Morin como a solidariedade. A solidariedade, presente na complexidade, mostra-se na educação por meio da transdisciplinaridade, considerando aspectos como o princípio da incerteza, a perspectiva dialética, e a dimensão espiritual do humano<sup>14</sup>.

Nesse sentido, “devemos ecologizar as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se [...]” (MORIN, 2004, p.115).

Para atingir a transdisciplinaridade é necessário o rompimento com ideias preconcebidas ou reducionistas. A transdisciplinaridade representa uma premissa

---

<sup>13</sup> Do latim, “aqui e agora”.

<sup>14</sup> A título de curiosidade faço a indicação do livro “*As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*” (2000), de Humberto Mariotti, publicado pela editora Palas Athena. Nessa obra são apresentados os pensamentos de autores como Edgar Morin, Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela. Uma referência para os leitores que desejam iniciar sua investida acerca da complexidade, do pensamento sistêmico, da ciência cognitiva não cartesiana, da transdisciplinaridade, biologia da cognição, psicologia do autoconhecimento e habilidades interpessoais.



que não se dissocia da ideia de reforma do pensamento, portanto, considera inseparável o múltiplo do diverso. Nesse caso, trata-se da superação da causalidade unilinear e unidirecional para uma causalidade circular e multirreferencial. Ao mesmo tempo, noções antagônicas e complementares como a ideia da relação das partes no todo e do todo nas partes.

O que se tem na transdisciplinaridade é a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo ou fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados. Não há espaço para conceitos fechados e pensamentos enclausurados, mas para a busca de todas as relações que possam existir entre todo o conhecimento.

Nesse sentido, uma das obras de destaque de Edgar Morin, indubitavelmente, é *“A religação de saberes: o desafio do século XXI”* (2002). O livro reúne trabalhos das Jornadas Temáticas realizadas em março de 1998, na França, sob a coordenação do então ministro da Educação, Claude Allègre. A Jornada pretendeu integrar as disciplinas nos quadros de pensamento que correspondem aos grandes problemas que desafiam a humanidade: o mundo, a terra, a vida e a própria humanidade; dar igual importância à cultura das humanidades e à cultura científica; regenerar as virtudes cognitivas e existenciais da literatura, da poesia e das artes em geral. Dessa Jornada resultou a crença de seus participantes de que é possível ressuscitar outra cultura e ensiná-la: a religação dos saberes.

Na visão Moriniana (2005c, p.199), “o ser-sujeito é todo uno. Computa-se a si mesmo não só em detalhe, mas, também, enquanto ser uno.” Ele é capaz de se auto-organizar estabelecendo relações com o outro, transformando-se continuamente. É nessa relação que ele encontra a autotranscendência, superando-se, interferindo e modificando o seu meio numa auto-eco-organização a partir de sua dimensão ética. Essa última reflete suas escolhas. “A ética altruísta é uma ética da religação que exige manter a abertura ao outro, salvaguardar o sentimento de identidade comum, consolidar e tonificar a compreensão do outro.” (MORIN, 2005d, p.103).

Com isso, sou remetida imediatamente ao processo de pesquisa e, por conseguinte, ao compromisso, papel, de quem se lança na pesquisa: ciência e ética. Essa é uma das teses apresentadas e defendidas por Morin em toda a sua produção, especialmente em sua obra “*Ciência com consciência*” (2008), na qual, dentre outras coisas, ele afirma que as ciências não têm consciência de que lhes falta uma consciência. Para ele, em algumas circunstâncias

[...] a prática científica nos leva à irresponsabilidade e à inconsciência total. O que nos salva é que, felizmente, temos uma vida dupla, uma vida tripla; não somos só cientistas, também somos pessoas em particular, também somos cidadãos, também somos seres com convicção metafísica ou religiosa e, então, podemos nas nossas outras vidas, ter imperativos morais e é isso que nos impede de sermos doutores Mabuse ou doutores Folamour<sup>15</sup>. (MORIN, 2008,p.129).

O autor faz essa provocação a partir de suas observações acerca das questões que se apresentam nos diversos contextos sociais do século XXI. Para ele, “estamos num período em que a disjunção entre os problemas éticos e os problemas científicos pode se tornar mortal se perdermos nossas vidas humanistas de cidadãos e de homem.” (MORIN, 2008, p.129).

Nisso residiu, e ainda reside, minha implicação com “[...] *do Caos ao Thémata*”. Dez anos depois retorno à escola na qual concluí a Qualificação Profissional em Teatro na condição de gerente/diretora. Entretanto, esse retorno é marcado por uma pessoa-profissional que tem na educação sua área primeira de atuação atravessada pelas questões da educação da pessoa com deficiência, tanto pelo viés da modalidade de educação especial quanto pela perspectiva de uma escola que se pretende para todos.

Portanto, é neste lugar, na Escola de Teatro e Dança Fafi, que o meu, o nosso, universo de pesquisa se inicia. Aludindo Edgar Morin, você, leitor, poderia se interrogar: mas, por que nosso universo? “Ele é nosso não apenas por nos

---

<sup>15</sup> Sábios loucos do imaginário cinematográfico, o primeiro de um filme de Fritz Lang, em especial em “*O testamento do Doutor Mabuse*”, e o segundo de um filme de Kubrick, “*Doutor Folamour*”.

encontrarmos nele, mas também porque é nosso lugar, porque ele nos produziu, porque saímos dele, porque ele não cessa de nos interrogar” (MORIN, 2008, p.19). Assim, refiro-me ao universo de pesquisa como nosso, porque nele me constitui pessoa-profissional-pesquisadora ao mesmo tempo em que agora, você, comigo, se implica neste caos temático.

Essa é uma das características que marcam, ou acentuam, a minha atuação e investida acadêmica. Uma pesquisadora que se constituiu, e segue se constituindo, no processo de pesquisa. Uma pesquisadora que ao pesquisar, de certo, interroga também a si. Dessa feita, ciência e ética reverberam no exercício triádico da pessoa-profissional-pesquisadora que se apresenta, sobretudo, como cidadã.

## 2.4 As proposições transgressoras e convergentes: a construção do olhar

Do alto, neste meu dia agri-doce, entre as nuvens azuis do céu do Sul, tenho a sensação de que Porto Alegre tem um sorriso verde. (Diário pessoal-profissional – Doutorado em Educação – MENENGUCI, 2010).

De dentro do avião, em janeiro de 2010, seguindo para a capital gaúcha, meus olhos buscavam descobrir o que estava além das nuvens. As expectativas que antecedem qualquer primeiro encontro sempre nos deixam com o coração na boca. Agora, não era diferente! Em concordância com a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus, segui para Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de participar de mais um momento formativo. Desta vez, tratava-se do seminário “*A construção do olhar: antropologia e Educação Especial*”<sup>16</sup>, sob a

---

<sup>16</sup> O Seminário “*A construção do olhar: antropologia e Educação Especial*”, realizado nos dias 25 e 26 de janeiro de 2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a coordenação do Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, buscou uma análise da constituição do olhar e dos procedimentos de identificação do sujeito desviante no campo da Antropologia e na Educação Especial. Intencionou estabelecer reflexões sobre os efeitos, em âmbito educativo, do estabelecimento de margens identitárias relativas à delinquência e à deficiência. Em relação aos objetivos propostos pelo Seminário, constavam: - analisar pesquisas que têm como objetivo os processos de delimitação das diferenças; - refletir sobre produções, em campo antropológico, que focalizam os processos de compreensão acerca do comportamento desviante; - estabelecer nexos entre as referidas investigações e as pesquisas desenvolvidas na educação especial, explorando seus efeitos para os sujeitos e para as instituições.

coordenação do Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Interessava ampliar as redes de significações acerca do processo de conhecimento a partir da produção de Gregory Bateson. Sem dúvida, um encontro de aproximações iniciais e reaproximações necessárias com o autor e sua obra. Um momento ímpar de interlocuções acerca do legado batesoniano. Um autor que, eminentemente, antropólogo e que sem se afastar da biologia, se preocupa com o humano. Um autor que, antes de biólogo e antropólogo, é, essencialmente, epistemólogo.

Esse foi o convite realizado generosamente pelo Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista: entrelaçar. Revisitar o epistemólogo Gregory Bateson e encontrar os vieses da Antropologia, para olhar, pensar e fazer a Educação e a Educação Especial, perspectivando a inclusão. Isso, evidentemente, muito me interessou como interessou à pesquisa que se apresenta. Assim, já imaginei mais uma construção acadêmica, mais um texto, um artigo que metaforicamente se anunciava como *“Chimarrão e moqueca capixaba: um encontro possível a partir do legado de Gregory Bateson”*.

Durante os dois dias intensos de trabalho, revezávamo-nos entre leituras compartilhadas, discussões e silêncios. Esses últimos, sempre manifestados como possibilidade de elaborações individuais e coletivas na efervescência de um grupo que, constituído de capixabas, gaúchos e baianos, sob a coordenação de um professor paulista, se apresentava enamorado do ideário de um autor, que rechaçado pela academia de sua época, se fez para nós um transgressor convergente.

Bateson recusa e nega radicalmente toda forma de dualismo cartesiano, do tipo mente/corpo, matéria/consciência, indivíduo/sociedade. A união do mundo é vista a partir do homem que quer compreender o seu mundo. Para Bateson, o vivo está no centro, o mundo é o mundo da vida. Isso significa que o mundo é pensado na perspectiva das relações, não do sentido causa e efeito, não dos objetos.

Por estabelecer essas relações, por compreender o mundo e o mundo da vida, importantes referências em consonância com a obra de Bateson foram basilares para “*A construção do olhar: antropologia e Educação Especial*”. Entretanto, destaco duas delas: “*Os argonautas do mangue*” (2004), de André Alves e Etienne Samain; e “*Visões do Cárcere*” (2009), de Sandra Jatahy Pesavento. Ambas, ainda que sob aspectos e enfoques diferentes, têm a antropologia como um viés para a compreensão do homem e do mundo.

Na obra “*Os argonautas do mangue*” (2004), temos uma introdução à obra visual de Gregory Bateson e Margaret Mead. Na apresentação do livro, assinada por Samain (2004), encontramos a seguinte descrição:

O livro, *Os argonautas do mangue* é um testemunho [...] perpassado por centenas de pequenos nós. Uma trama firme, um tecido solidário em torno de coisas vivas: homens, crustáceos, pescadores e suas atividades concretas, os manguezais, os aterros e as palafitas, o tempo que corre e o espaço que desfila, a andança e a captura dos caranguejos, os ciclos da vida, as embarcações e as marés, até mesmo algumas questões às quais todo aluno procura ainda responder. [...] *Os argonautas do mangue* nos convoca, desse modo, ao horizonte de um único território: aquele onde a natureza e o espírito se estruturam em uma unidade necessária.

A obra póstuma da historiadora gaúcha Sandra Jatahy Pesavento, “*Visões do Cárcere*” (2009), também se insere no campo da Antropologia. Trata-se, nesse caso, da Antropologia Criminal. Suas ideias atravessaram as fronteiras gaúchas, inspirando e ganhando interlocutores em várias regiões do Brasil e em diferentes países do mundo, especialmente a França e a Itália.

O conteúdo do livro versa sobre o resgate da história de presos na “*Casa de Correção de Porto Alegre*”, Rio Grande do Sul, atravessando a História Cultural. Para isso, se utiliza de diferentes fontes historiográficas: relatório do médico legista Sebastião Leão, um livro de fotografias dos presos na Cadeia Pública, os processos criminais desses presos e o Livro de Sentenciados desta Instituição.

Vejamos a apresentação da obra pela própria autora:

No final do século XIX, uma nova ciência se desenvolvia e se expandia no mundo ocidental: a antropologia criminal. Nascera no bojo da modernidade urbana, que concentrara, no espaço das cidades, uma população multiforme, inquieta e ameaçadora. A cidade, local do contraste e da exposição da diferença, apresentava-se sob as suas duas facetas: a urbe era tanto o centro difusor das novidades e da cultura, quanto era profundamente perigosa, berço de todos os vícios. Nasceram as noções dos novos *bárbaros* ou *selvagens* urbanos: no meio da multidão, se acoitavam os tipos perigosos; em cada esquina, poderia ter lugar um crime. Era preciso vigiar, controlar, identificar os suspeitos. A sociedade dos homens bons – os cidadãos – criou práticas e representações para designar o povo desta outra cidade terrível: os excluídos, os *indivíduos*, os *elementos*. A antropologia criminal, ciência destinada a detectar e agir sobre os tipos perigosos, debatia-se em duas tendências: de um lado, o renomado Cesare Lombroso afirmava que o criminoso já nascia como tal e que era possível ver, na aparência externa dos indivíduos, os traços que revelavam o seu íntimo, a sua predisposição interna para o crime; de outro lado, o francês Alexandre Lacassagne postulava que era o meio social que produzia o criminoso. No sul do Brasil, a cidade de Porto Alegre não ficava alheia a este debate e um jovem e ilustrado doutor, Sebastião Leão, dispôs-se a enfrentar, cientificamente esta questão, desde o momento em que propôs ao governo do Estado instalar um Laboratório de Antropologia Criminal na Casa de Correção da cidade, onde ele pudesse realizar suas pesquisas com a população carcerária. Junto, foi criado um Laboratório Fotográfico, para que o minucioso estudo do diligente Doutor Leão pudesse se debruçar sobre as imagens dos criminosos. A descoberta deste material, valioso e inédito, deu-se em meio à realização de uma ampla pesquisa, desenvolvida no âmbito da UFRGS e com o apoio do CNPq e da FAPERGS, e que se voltava para o tema da Cidadania e da Exclusão Social no final do século XIX. Uma idéia surgiu: perseguir estas vidas esquecidas, buscar os processos criminais dos sentenciados, cruzar imagens e processos com o relatório do Doutor Leão, e este com os dados do Livro de Sentenciados, com os registros das Delegacias de Polícia, talvez com os da Santa Casa de Misericórdia... O mundo dos excluídos revelava histórias, trajetos, vivências, muitas contradições, pistas e mistérios, poucas certezas, muitas dúvidas. Mas um incrível fascínio destas vidas escondidas, destas *Visões do Cárcere* de um outro tempo, destas fisionomias que nos olham e interrogam do passado. Este livro teve, pois, o objetivo de resgatar histórias de vida personagens simples, com trajetórias na *contramão da vida*, nas trilhas do crime, bem como da instituição carcerária que os manteve presos após o

juízo, a Casa de Correção de Porto Alegre, onde foram estudados à luz das mais recentes teorias da Antropologia Criminal da *fin de siècle*. Neste intento, fizemos um estudo de História Cultural, pois ao analisar atores, espaços e práticas sociais, buscamos surpreender as representações que, sobre elas eram construídas, compondo o imaginário de uma época. O ineditismo da documentação encontrada, por si só, justificaria este estudo, que tem ainda uma pretensão multidisciplinar, no cruzamento das imagens com os textos, da História com a Antropologia e destas com o Direito. (PESAVENTO, 2009, p.05-06).

Cada uma dessas obras, ainda que inseridas no terreno da Antropologia, resguarda sua especificidade. Entre aproximações e afastamentos, têm aproximações com o legado Batesoniano. Principalmente por considerarmos que existe, em cada uma das proposições, a marca da cultura.

Para Bateson, num trabalho constante e aberto, não como reprodução fechada, é que a cultura padroniza instintos e emoções. Nesse sentido, em sua produção, especialmente em *Naven*<sup>17</sup> (2008), é necessário que possamos compreender os indivíduos como partícipes da cultura, como sujeitos dela, e não elementos inertes, nem como calculadores interessados. Eis que a Arte se inscreve!

No prefácio à segunda edição da obra, com boniteza, Gregory Bateson sinaliza: “precisamos reexaminar tudo o que pensávamos conhecer sobre organismos, sociedades, famílias, relacionamentos pessoais, sistemas ecológicos, servomecanismos e coisas similares.” (BATESON, 2008, p.11).

Nesse sentido é que “*Os argonautas do mangue*” (2004) e “*Visões do Cárcere*” (2009) dialogam. Eles contêm em si os conceitos de homem e de cultura como extratos dos contextos culturais. Nesse sentido, buscam conhecer e reconhecer o

---

<sup>17</sup> *Naven* é o nome que o povo iatmul, da Nova Guiné, deu a um ritual bastante peculiar, que inclui travestismo, dramatizações, paródias, obscenidades, trocas de presentes e, como objeto ideal a ser comemorado, homicídio e decapitação de uma vítima. De tal rito, Bateson esperava uma ampliação do domínio da explicação científica sobre a variedade dos costumes e comportamentos da espécie. Neste livro, o método se fez sintoma, o purismo do conceito contaminou-se de receptividade estética. Em *Naven-livro*, o naven rito vale como um grão de areia ou flor selvagem da vastidão dos pensamentos e da imperfeição das emoções.

homem e sua forma de ser e estar no mundo. Além de tentar compreender de que modo o homem se constitui homem e, por conseguinte, o sentido de humanidade.

Em *Naven* (2008), um trabalho antropológico de cunho etnográfico, quase típico de sua época, Bateson (2008, p.71) define o seu conceito de cultura: “[...] devo apresentar a cultura, que como todas as outras culturas, é na verdade, uma rede [...] de causa e efeito entrelaçados.”

Bateson, com sua ênfase nas relações e conexões (por fim, no sagrado como vínculo recorrentemente totalizador, e não como domínio de totalidade) terá tentado, nesses termos, uma ciência autêntica. E *Naven*, como passagem antropológica, menor, de uma obra científica menor, é também sua chave modernista. (GEIGER, 2008, p. 66).

Nesse sentido o autor segue tramando:

Se fosse possível apresentar a totalidade de uma cultura, enfatizando cada aspecto exatamente do modo como ele é enfatizado pela própria, nenhum detalhe isolado pareceria bizarro, estranho ou arbitrário ao leitor; ao contrário, os detalhes pareceriam todos naturais e razoáveis, como parecem aos nativos que viveram toda a sua vida no seio daquela cultura. (BATESON, 2008, p.69).

Nesse aspecto, a tentativa de agregar diferentes profissionais da área da educação com os profissionais das áreas da cultura e da saúde, investigando suas proposições acerca das Políticas Públicas Inclusivas, se faz necessário. O agrupamento desses diversos sujeitos sugere a resultante caótica. O que resulta dessa síntese caótica, este trabalho assume como a *thémata*, em seu sentido literal.

Resultante do Seminário (UFRGS, 2010), uma série de provocações se manifestava em nossas construções mentais. Enquanto isso, minha tentativa particular era a de aproximar essas recentes (des)construções com o que eu pretendi, na ocasião, com a tese “[...] *do Caos ao Thémata*”. Reverberavam em mim, quase em uníssono, algumas interrogações: “*quais riscos assumimos na*



*enunciação de nossas ideias? Onde o novo, se é que ele existe, se insere e se instaura?”*

Em algumas situações pessoais-profissionais-acadêmicas, tenho, como tive, a impressão de que perdemos a capacidade de fazermos perguntas por proteção, por comodidade. Tememos, invariavelmente, as possíveis respostas. Indubitavelmente elas, as respostas, se tecem nos seus contextos. Estamos aprendendo nos contextos nos quais nos inserimos, eles nos desafiam, nos ensinam. Precisam, contudo, ser interrogados, inqueridos.

Desse modo de ser, estar e habitar, o mundo depreende a minha convicção de que em algumas ocasiões nossas explicações são pactuadas. Claro que isso se faz necessário de vez em quando. A questão é quando tomamos essas explicações como as únicas possíveis. Assim, o pensamento de Gregory Bateson mais uma vez se apresentava, para mim, como um campo teórico associado a um modo de fazer. Sua epistemologia permite, como me permitiu, buscar as conexões que dão, e deram, sustentação ao contexto, portanto, um campo teórico que estimula a gestão criativa dos conflitos.

O seminário “*A construção do olhar: antropologia e Educação Especial*” (UFRGS, 2010), carinhosamente chamado por nós de “*Seminário Bateson*”, tangenciou a aposta e a dimensão teórica assumida neste trabalho. Nesse sentido, alguns dos meus destaques se apresentam: *a ideia de nexos contínuos; a presença da metáfora que evoca a poesia e outros estilos como forma expressiva – aspecto fundante do pensamento batesoniano; as ideias como princípios; a existência do objeto em relação com o contexto no qual está inserido; metapadrão como entrelaces para outros pensamentos; a recursividade; a transferência em um espiral contínuo e a ciência como pressuposto de investigação e não como prova.*

Antes do Seminário, provocada pela Qualificação do Projeto de Pesquisa I, em minhas elucubrações acadêmicas, perguntava-me: a perspectiva de complexidade sistêmica dará conta de suportar o problema e as hipóteses que se apresentam, e se apresentarão, no decorrer do trabalho de pesquisa e da tese?

Pesquisar, na perspectiva que anuncio, significa achar um jeito de olhar. Aqui, um alerta Batesoniano: “o mapa não é o território” e “as coisas têm os contornos que damos a ela”. Logo, esta tese é muito mais sobre perguntas que respostas; muito mais sobre processos, que resultados. Muito mais sobre as aproximações que sobre os afastamentos. Muito mais sobre os possíveis que sobre o necessário. Muito mais sobre a vida e a poética assumida por nós ao vivê-la, habitá-la e transformá-la. Uma tese que se pretendeu, e se pretende, sobre “*epistemologias e práticas na diversidade*”. Uma tese sobre um jeito de olhar.

### 3 – POR EPISTEMOLOGIAS E PRÁTICAS NA DIVERSIDADE

Assim era no princípio  
 metáfora pura  
 suspensão no ar.  
 Assim era no princípio  
 só bocas abertas  
 inda balbuciantes  
 querendo cantar.  
 Por isso que sempre no início  
 A gente não sabe como começar.  
 Começa porque sem começo  
 Sem esse pedaço não dá pra avançar.

(“O meio”, de Luiz Tatit, 2000).

O que a composição de Luiz Tatit, professor titular do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP) faz aqui? Qual o seu texto neste contexto ou o seu contexto neste texto? O objetivo é fazer com que a canção abra este ato. A intencionalidade é produzir a anunciação dialógica entre a teorização e a empiria.

No oitavo verso da estrofe, que é um recorte da canção, lemos/ouvimos assim: “[...] *por isso que sempre no início a gente não sabe como começar, começa porque sem começo, sem esse pedaço não dá pra avançar*”. Essa é uma importante sinalização, indício ou pista para a compreensão de uma pesquisa de complexidade sistêmica: quando ela começa e como? Com isso estou dizendo que, diferentemente das certezas cartesianas, que supõem aprioristicamente o início, o meio e o fim, a proposição desta “*pesquisa-ação*” se coloca no intermédio, se assume no meio, na processualidade.

Por essa razão a música de Tatit parece afinada! Neste momento, “*por epistemologias e práticas na diversidade*”, trato das proposições teóricas e metodológicas entrelaçadas com o vivido durante o processo da pesquisa.

Em “*O curioso caso de Benjamin Button*” (2008), encontramos especial inspiração para a produção textual deste momento. O filme trata de um enredo incomum. Um

homem nasce com um pouco mais de oitenta anos e rejuvenesce à medida que o tempo passa. Uma história ao contrário. Uma narrativa que trata da linearidade do tempo de outro jeito. Outra forma de ver, atuar, de narrar e de se colocar. Uma outra e nova lógica, outras alternativas ou *verdades*.

Em seu livro *“Para onde vai o mundo”* (2010), Edgar Morin pontua:

Precisamos, pois, considerar o entrelaçamento entre passado/presente/futuro, tendo presente o sentido das complexidades próprias da evolução histórica. Prever, a partir deste momento, é explorar o sentido das turbulências do presente. Já não se trata mais de querer controlar o futuro. Trata-se de velar, espreitar na e com a incerteza. Como trabalhar com esta incerteza? Interrogando. (MORIN, 2010, p.20).

A possibilidade de dar sentido a este diálogo se amplia com a consideração Moriniana sobre a necessidade premente de interrogarmo-nos, e conseqüentemente, interrogarmos o mundo. Assim como o autor, confesso, “sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambigüidade”, (MORIN, 2008, p.07).

Essas últimas são características dos movimentos vivos e, por ser assim, dos movimentos nas áreas de educação, cultura e saúde, principalmente quando as ações de cada uma delas precisam responder às necessidades manifestadas e requeridas pela presença das pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação, com transtornos globais e transtornos mentais, em seus cotidianos.

Nesse sentido, provocar os profissionais das áreas de cultura e saúde, a partir da educação, foi um dos propósitos. A pretensão também foi oportunizar reflexões acerca de epistemologias e práticas relacionadas aos seus exercícios profissionais cotidianos à luz de outro pensamento: o que considera o singular e o

múltiplo, o entrelace. Um pensamento que olha para a história com outra lógica, que considera o contexto. Isso porque,

[...] nós, no Ocidente, estamos profundamente marcados por uma lógica linear, ou seja, pensamos em termos de uma linha de causa e efeitos. Uma lógica simplificadora, na medida em que exclui uma terceira possibilidade – se é isso, então não pode ser aquilo. (PELLANDA, 2009, p.23).

Numa proposta de complexidade sistêmica a ordem é assumir que existem outras lógicas. Contudo, não se trata de um pensamento que negará todas as outras formas de ver e habitar o mundo. Analogamente, “*O curioso caso de Benjamin Button*” (2008) se apresenta como um exemplo ao narrar outras lógicas para viver a incerteza da vida, ainda que a morte, conforme anunciado no filme, chegue inexorável.

[...] nós estamos num universo onde atua um princípio de agitação, de dispersão, de desordem, onde todo o trabalho comporta desperdício e degradação de energia, onde toda organização envolvendo o trabalho – desde a organização das estrelas até aquela dos seres vivos – produz em si mesma sua própria desorganização, contra a qual luta pela autoreorganização permanentes, mas que, finalmente, vence e produz a morte (tanto as estrelas, quanto os seres vivos estão destinados à morte). (MORIN, 2008, p.29).

É nessa onda que somos partículas, logo, universos. Assim se constituiu esta tese: do encontro das partículas em uma vida que, inventiva, lida permanentemente com a incerteza, uma vida cuja única certeza que se tem é a da morte.

Em “*Filhos do céu: entre vazio, luz e matéria*” (2008), Edgar Morin traz uma reflexão que vai ao encontro da pretensão deste capítulo: tecer a metodologia desta pesquisa enredada às proposições teóricas anunciadas a partir de seus autores, sujeitos protagonicos. Concomitantemente, refletir acerca dos dados produzidos e capturados neste e deste movimento.

[...] quando um conjunto de partes se encontra ligado num tipo de organização, a organização do todo produz qualidades e propriedades que não estavam nas partes. A isso damos o nome de emergências, algo que se manifesta, penso eu, desde a criação dos núcleos, depois dos átomos, dos sóis. Dito de outra maneira, a complexidade, ou melhor, a riqueza qualitativa do universo, aparece justamente nesses encontros organizacionais. (MORIN, 2008, p.52-53).

Esse apontamento de Morin permitiu uma pergunta disparadora, mobilizadora de movimentos que produziram emergências ao longo de todo o processo desta pesquisa. O que faz com que um universo que caminha para a desorganização se trame organizado? O que faz com que as Políticas Públicas se pensem enredadas para responder ao desafio da inclusão como garantia de direitos? De que modo isso se torna possível reunindo profissionais das áreas da cultura e da saúde, por exemplo?

Parafraseando o autor, é possível afirmar que a organização é local, ela se constrói sempre em detrimento do conjunto. A isso, ele, Edgar Morin, também chamará de “*Ciência com consciência*” (2008).

O imperativo da complexidade é, também, o de pensar de forma organizacional; é compreender que a organização não se resume a alguns princípios de ordem, a algumas leis; a organização precisa de um pensamento complexo extremamente elaborado. Um pensamento de organização que não inclua a relação auto-eco-organizadora, isto é, a relação profunda e íntima com o meio ambiente, que não inclua a relação hologramática entre as partes e o todo, que não inclua o princípio da recursidade, está condenado à mediocridade, à trivialidade, isto é, ao erro. (MORIN, 2008, p.192-193).

Considerando essas questões, este capítulo se constituiu como um princípio hologramático. Entretanto, não se trata de pensar o princípio de “causa e efeito”, mas de observar e compreender que, efetivamente, o todo está nas partes de que faz parte. Por essa razão, aqui apresentarei a rede de significações que engendrou “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*”. Isso significa que o método de pesquisa e os dados produzidos e capturados se apresentarão em processos dialógicos.

Originária da inter-relação desses vários interesses, a perspectiva da rede de significações propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. Dessa forma, as pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando. (FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p.23).

Para que essa trama, essa malha, essa rede, esse todo se mostre, faz-se necessário que as partes que o configuram sejam apresentadas, bem como o movimento que os constituíram e os constituem.

### **3.1 Assim era no princípio**

Desde o segundo semestre de 2006, tenho me dedicado às atividades profissionais na área da Cultura, inicialmente na condição de gestora da Escola de Teatro Dança e Música Fafi. Esse cargo foi exercido até o final do primeiro semestre de 2009, quando passei a atuar na Secretaria de Cultura de Vitória (Semc), na coordenação de promoção cultural do município.

Nesse percurso, venho tentando entrelaçar minha implicação com a educação e a cultura com vistas à elaboração e, mais ainda, à execução de Políticas Públicas que digam respeito à inclusão como direito. Essas implicações me remeteram (como ainda me remetem) às questões da diferença, da diversidade e da acessibilidade como princípios inclusivos.

A implicação inicial surge do fato de minha atuação docente estar relacionada com a educação, sobretudo, das pessoas com deficiências. Na época, além de

atuar em uma escola da região periférica da cidade de Vitória (ES), na qualidade de professora especializada (AEE), oferecia a “*Oficina de Teatro*” para alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. Para entrar na oficina, o interessado deveria preencher uma “ficha de inscrição”, relatando o seu desejo por participar.

Essa burocracia, na verdade, era apenas um subterfúgio para conhecer a produção de textos daqueles sujeitos. Sem dúvida, meu maior interesse naquele momento era ampliar os espaços e tempos escolares para que fossem potencializadas as ações de reafirmação das diferenças, assim como a valorização da diversidade sustentada no princípio de práticas inclusivas.

Na *Oficina de Teatro* oferecida na escola, a heterogeneidade do grupo era uma característica significativa. Além da faixa etária, as singularidades dos alunos desenhavam um grupo multifacetado: alunos surdos, alunos com deficiência intelectual, com surdo-cegueira, entre outros, estavam inscritos e se tornaram participantes ativos e efetivos.

A *Oficina* acontecia semanalmente com duração de três horas de trabalho. O aluno frequentador da atividade retornava à escola no turno contrário ao de sua matrícula escolar. No início das atividades teatrais, muitas eram as curiosidades e dúvidas manifestadas por parte dos alunos-atores, principalmente em relação à constituição do próprio grupo de trabalho. As perguntas potentes eram disparadas por todos os lados:

Professora, como ela (referindo-se à aluna surda) vai fazer teatro se não escuta e não fala como a gente? Como ela vai falar para o público, para a plateia? (*Aluna do 7º ano*).

Como o Wallace vai decorar o texto? De que jeito, se ele não sabe ler? (*Aluna do 6º ano, referindo-se ao aluno com paralisia cerebral*).

O papel do porteiro você poderia dar para o Fabrício, professora. Ele é o mais alto, magrelo e só fica rindo para todo mundo! (*Aluno do 5º ano, referindo-se ao aluno com deficiência intelectual*).



Professora, eu tenho medo de ler no meio de todo mundo. Eu fico gaguejando as palavras, sei que eles vão rir de mim! (Aluno do 5º ano, com dislexia).

Olha aqui professora: por que ela vai fazer o papel de princesa? Ela é feia, gorda e é negra. (Aluna do 3º ano).

(Diário pessoal-profissional – Ensino Fundamental – MENENGUCI, 2005/6).

Evidentemente que cada uma dessas interrogativas foi encontrando o seu tempo de resposta no próprio movimento do grupo participante. Confesso, não tinha a menor ideia de como deveria responder. Sabia conduzir uma oficina de teatro, mas daquelas que valorizam o texto e a palavra. Portanto, precisava aprender sobre como ensinar ao surdo, ao deficiente intelectual, à aluna surdo-cega, ao aluno com paralisia cerebral e aos demais alunos. Precisava aprender sobre outras formas de fazer teatro. Contudo, estava claro que tínhamos na arte dramática, como expressão e campo de produção de conhecimento, uma possibilidade rica e inventiva para fazer a diferença com aqueles sujeitos. Essa tarefa, é claro, não foi fácil!

No dia da apresentação para o público, no auditório da escola, lá estavam todos eles. Os alunos-atores e sua plateia composta de professores, colegas da escola e familiares. Os olhos deles brilhavam, os sorrisos nervosos e o meu coração na boca. Eles estavam em cartaz com as “esquetes”<sup>18</sup>. Representaram pequenas cenas de textos dramáticos. Interpretaram: “*A mente capta*”, de Mauro Rasi; “*O lixo*”, de Luiz Fernando Veríssimo e “*A fila*”, de Milson Henriques.

Ao final da apresentação foram ovacionados pelo público que parecia não acreditar no que vira. Eles não fizeram o que a escola convencionalmente chama

---

<sup>18</sup> Esquete, do termo inglês “sketch”, é utilizado para se referir a pequenas peças ou cenas dramáticas, geralmente cômicas, com um tempo de execução máximo de dez minutos de duração. São frequentes em programas cômicos de televisão, mas também utilizados no cinema, cafés-concerto e teatro. A utilização de esquetes na televisão e no cinema encontra-se na obra dos Monty Python, seja na série televisiva britânica *Monty Python’s Flying Circus* e mesmo no filme *The Meaning of Life*. Além disso, na televisão brasileira, para citar alguns, pode ser vista nas programações intituladas: “A turma do Didi”, “Chaves”, “Comédia MTV”, “Zorra Total”, entre outros.

de “teatrinho”. Fizeram teatro! Eles tinham sensações, pausas, ritmos, marcações, emoções, improvisações, nuances, cores, texturas e volumes em cada gesto, em cada expressão, em cada movimento e em cada silêncio. Eles estavam felizes. O público, surpreso. Eu, além de convencida do papel da Arte no processo, emocionada.

O resultado da oficina conferiu outro significado à educação especial, outro sentido ao fazer teatral no interior escola e outro olhar para os processos de ensino e aprendizagem com aqueles sujeitos. O resultado oportunizou outras processualidades inclusivistas.

- Lilian, *(interpelou o professor de Geografia, ao final da apresentação ainda no auditório da escola) o Wallace estava perfeito! Eu não tinha noção de que ele soubesse ler. Como ele conseguiu decorar e interpretar aquele texto inteiro?* (Diário pessoal-profissional – Ensino Fundamental – MENENGUCI, 2005).

Todos aqueles alunos, meninos e meninas, constavam nas pautas dos seus professores na escola de ensino fundamental, na educação básica. Constariam também noutros espaços? Ou a essas chamadas, ao acaso, eles não responderiam “presente”? Daí algumas provocações em mim começaram a ser gestadas: *Como será que as outras áreas chamam por esses sujeitos em suas pautas? Como elas respondem às necessidades das pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação, com transtornos globais do desenvolvimento e transtornos mentais em seus contextos, para além da educação?*

Ao observar aqueles alunos, pensava sobre o que as mães geralmente se questionam em relação aos seus filhos, particularmente em relação àqueles que apresentam alguma deficiência: *o que você vai ser quando você crescer?* Estimulada por essa interrogativa, outras perguntas se construíam como que em fractais: *o que acontece com esses sujeitos quando eles concluem a sua trajetória escolar, quando concluem? Quais são os espaços que eles praticam, no conjunto da sociedade, quando crescem? Quais são as atenções ou as respostas que as outras áreas da sociedade oferecem a esses sujeitos? Que fragilidades os*

*profissionais dessas áreas experimentam ao lidar com a questão inclusiva cotidianamente?*

Os investimentos que a educação tem feito, na tentativa de instituir Políticas Públicas capazes de garantir a inclusão, ainda que não suficientes, são significativos. Contudo, as ideias inclusivistas, bem como as práticas pedagógicas, parecem mais férteis no espaço da Educação Infantil e Ensino Fundamental, respectivamente.

Entretanto, como não estamos na “Terra do Nunca”, é preciso considerar que, ao contrário de Peter Pan, esses sujeitos crescem, assim como crescem as suas necessidades por espaços e ações que contribuam para a formação humana e, por conseguinte, cultural. Isso se dá para além do chão e dos muros da escola comum, em todo o tecido societário. Aqueles sujeitos com os quais atuei na escola de ensino fundamental, na oficina de teatro, cresceriam, como de fato cresceram.

As perguntas ficaram mesmo guardadas em minha “*caixa de pandora*”, esperando o momento mais apropriado para serem “liberadas”, “libertadas”. Eu não imaginava que isso se daria tão logo. A minha entrada na Escola de Teatro Dança e Música Fafi (Fafi), na condição de gestora da instituição (2006), foi a chave que fez reabrir a caixa e tornar as perguntas ainda mais vivas.

A implicação e o compromisso ético com a inclusão, como direito, ao invés de serem abandonados, se fizeram fortalecidos. As perguntas, numa alusão à Boaventura de Souza Santos, eram “*suficientemente fortes*” e as respostas, ainda, “*suficientemente fracas*”. Não obstante, mais que nas respostas, apostei nas perguntas. Elas sim, acredito, movem o ser humano que move e transforma o mundo, que move e transforma o ser humano.

### 3.2 Pintando o quadro

A Fafi é uma escola (in)comum. Trata-se de uma instituição pública, gratuita, cuja matrícula, ao contrário do ensino fundamental, não é feita em função da garantia e da obrigatoriedade constitucional. Os alunos procuram por ela tendo em vista outros motivos, distintos ao inscrito na Constituição da República Federativa do Brasil (1988, p.137): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família”. Procuram por ela movidos por um desejo pessoal-particular. Procuram-na para realizar sonhos. O sonho de ter a Arte como princípio, como meio e até mesmo como fim em suas trajetórias pessoais e profissionais.

O prédio histórico do início do século XX, representativo do período de urbanização de Vitória (ES), que abriga a Escola de Teatro e Dança Fafi, foi projetado em estilo eclético pelo arquiteto tcheco-eslovaco Josef Pitilik. Sua construção se deu no Governo Florentino Avidos (1924-1928) sendo inaugurado no dia 25 de novembro de 1926, durante o Oitavo Congresso Brasileiro de Geografia. Serviu de cenário para as mais diferentes atividades. O Grupo Escolar Gomes Cardim iniciou essa saga. A Escola Activa foi criada em 1928 e no ano seguinte passou a existir o Curso Superior de Cultura Pedagógica. A Revolução de 30 e a ditadura de Vargas puseram fim à escola. A partir dessa data variaram ainda mais as funções do imóvel. Ginásio Espírito-Santense (1930), espaço para exibição mensal obrigatória de filmes nacionais (1943) e Colégio Estadual do Espírito Santo (1943). No final da década de 1950, surge embrião da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cuja importância sociocultural para o Estado acabou dando ao prédio, outrora conhecido como “Gomes Cardim”, a alcunha de “Fafi”. O golpe militar de 1964 foi o pior abalo sofrido pela Escola de Filosofia, Ciências e Letras. Uma das salas veio a se transformar em depósito prisional dos livros “subversivos” apreendidos no diretório Acadêmico do Centro Biomédico da Ufes. Sediou o Serviço de Identificação da Secretaria de Segurança Pública do Espírito Santo, até 1976, quando o prédio foi totalmente fechado. Em 1982 foi iniciado o processo de tombamento, o que aconteceu em 12 de março de 1983, pelo Conselho Estadual de Cultura, conforme inscrito no Livro Histórico nº 1, folha 4, daquele ano. Cinco anos mais tarde a Prefeitura de Vitória comprou o imóvel. Em 25 de janeiro de 1992, na administração de Vitor Buaiz (PT), a escola passou a oferecer oficinas de curta duração em diferentes áreas artísticas: cerâmica, dança, fotografia, musicalização e teatro. Em março de 1998, na administração de Luiz Paulo Velloso Lucas (PSDB), a Fafi

se transformou em escola de qualificação profissional em teatro e em dança. Formou em 1999 suas duas primeiras turmas nessas áreas. No ano de 2003, passou a ser administrada pelo Instituto de Arte e Cultura Capixaba (IACC) sob contrato de gestão. Em fevereiro de 2005, no governo de João Carlos Coser (PT), a escola volta a ser administrada pela Secretaria de Cultura de Vitória (ES). (MANUAL DO ALUNO/IACC, 2004).

O prédio que abriga a escola Fafi tem uma espécie de predestinação por se constituir um espaço de transformação no cenário da Cidade de Vitória (ES). Sua existência é uma prova viva do movimento de resistência vivificado ao longo dos tempos.

O prédio da Fafi nasceu predestinado a ser Escola de Arte. Os corações que compartilharam a algazarra de seus derradeiros dias de escola bem sabiam dessa premonição. E eis o prédio: um núcleo de acontecimentos culturais com fôlego de ventania [...] Que dizer do encontro visível e da essência? Dizer que há sopro humano no prédio Escola, Escola de Arte. Dizer que a imago picta da arquitetura reencontra o pulso da cidade. Dizer que a censura ideologizada do arbítrio já não rouba a personalidade do centro histórico de Vitória. Dizer que já pão moreno e que há um sol redondo de fraternidade iluminando o alimento do cada dia nosso, no longo caminho da aventura humana. (VILAÇA; MAZOCO, 2001, p.69-70).

Construído entre as duas maiores avenidas que cortam o coração da Ilha Capixaba, Jerônimo Monteiro e Princesa Isabel, o prédio possui cinco salas de aulas, um Laboratório de Artes Cênicas (Auditório), um Centro de Documentação (com acervo específico nas áreas de Teatro e Dança) e abriga, há quase duas décadas, a Biblioteca Pública Municipal “Adelpho Poli Monjardim”. Arquitetonicamente, neste momento histórico, nenhuma condição de acessibilidade é assegurada aos seus participantes e frequentadores. Durante o ano, além de cumprir com as atividades regulares, a escola desenvolve uma programação cultural variada, atendendo ao público em geral.

Além da área construída, a instituição ainda conta com um teatro de arena que fica localizado na parte externa da escola, na Praça Pedro Caetano<sup>19</sup>. Esse

---

<sup>19</sup> Pedro Caetano (1911-1992) nasceu em Bananal (SP), mas foi no Rio de Janeiro (RJ) que viveu a maior parte de sua vida. Foi frequentador assíduo do Café Nice, um dos bares onde germinava a boemia carioca, nos anos 30 e 40, na chamada época de ouro do rádio. Em solo carioca conheceu compositores que, como ele mesmo, se tornariam grandes nomes da música brasileira. Suas

cenário é palco de diferentes manifestações artísticas e culturais. Nesse mesmo espaço físico encontra-se uma cantina, cuja ocupação se dá por processos licitatórios.

O funcionamento da Fafi acontece de segunda à sexta-feira, de 8h as 22h, com aulas regulares das oficinas e dos cursos de qualificação profissional de teatro e de dança. As oficinas, que também acontecem durante toda a semana, estão abertas à comunidade aos sábados de 8h as 18 horas. Nos finais de semana, podem ser conferidas diversas programações culturais: desde exposições, lançamentos de livros, apresentações de teatro, de dança e música aos intercâmbios entre diferentes artistas do Brasil e mesmo de outros países do mundo.



Foto divulgação – folder institucional – 80 anos da Escola de Teatro e Dança Fafi – Secom/PMV (2006).

---

composições foram gravadas por cantores como Aracy de Almeida, Céu da Boca, Elis Regina, Francisco Alves, Nara Leão, Orlando Silva e Paulinho da Viola. No cenário capixaba, uma das canções de maior sucesso é “*Cidade Sol*”, uma alusão à cidade de Vitória.

As atividades da escola são oferecidas sob duas modalidades: oficinas livres e cursos de qualificação profissional, ambos nas áreas de teatro e dança. Em breve, a escola também oferecerá oficinas na área de música. As oficinas livres são semestrais e a oferta varia de acordo com a procura por parte da comunidade ao longo do semestre. Já os cursos de qualificação profissional são regulares e as inscrições acontecem sempre no começo de cada ano. Para ingressar nas oficinas, os candidatos se submetem ao critério de vagas e pré-requisitos específicos. A entrada nos cursos de qualificação depende, além dos pré-requisitos estabelecidos serem atendidos pelo candidato, de submissão ao processo de seleção.

Cada um dos cursos de qualificação, tanto de teatro quanto de dança, tem duração de três anos. Contudo, para ingressar no curso de qualificação de teatro o aluno deve preencher o pré-requisito de ter cursado a oficina do curso preparatório para a formação do ator. Para ingressar na qualificação em dança, o candidato deve ter cursado o curso básico, esse tem duração de seis anos. Assim, a formação em dança totaliza nove anos.

Ao final do curso de qualificação, tanto o aluno-ator quanto o aluno-bailarino se submetem à Prova de Aptidão do Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos e Diversões do Espírito Santo (Satedes) objetivando o seu registro profissional.

Dentre os objetivos da escola, destacamos:

- Formar atores e bailarinos qualificados para o exercício profissional;
- Potencializar a formação de plateias para as Artes, principalmente para as Artes Cênicas;
- Estabelecer intercâmbios na valorização da Arte e do artista privilegiando estudos, pesquisas e linguagens diferentes como potenciais na formação do artista e do público;
- Fortalecer a referência e a importância cultural da Fafi no Espírito Santo e no Brasil.

Entretanto, esse era o quadro pintado. Essa era a escola descrita não só no manual do aluno, como nas matérias publicitárias e nos materiais informativos sobre ela. Efetivamente, na condição de gestora e pesquisadora, era preciso conhecer a escola que se tinha para que, coletiva e colaborativamente, pudéssemos pensar e construir a escola que desejávamos ter. Era necessário então conhecer as cores, os traços e assim pincelar outro quadro, mas sempre assumindo que a pintura tem o pincel, tem a tinta, tem o pintor, tem a pincelada, mas nada disso é a obra, a Arte. A obra, a Arte, se dá no processo de criação. Essa só é possível na fruição. E, a partir daí, no momento em que ela e o espectador se encontram.

De acordo com os dados da Secretaria da Escola, em 2009/2<sup>20</sup> eram atendidos 575 alunos, com matrículas distribuídas nas oficinas livres e nos cursos de qualificação profissional em teatro e em dança. A faixa etária do público participante das oficinas variava entre os 7 e os 70 anos de idade. Durante duas vezes no ano, a escola abre processo seletivo e inscrições para essas duas modalidades artísticas. Conforme os dados do primeiro semestre de 2009, cerca de 1.300 inscritos, concorreram as 575 vagas oferecidas. Desse quantitativo nenhuma pessoa, especialmente, com deficiência constava inscrita.

O que faz com que diferentes pessoas, oriundas da educação básica, ensino médio, ensino superior e da pós-graduação busquem por uma escola que tem como especificidade o trabalho com as áreas de teatro e dança? Quais as expectativas tecem em relação a sua presença e participação em uma escola de Arte? O que significam essas iniciativas no século XXI? O que esses dados revelam? Quais indícios são capturados a partir dessas audiências? Estariam em busca de outros processos na própria formação? Em busca de processos de potencialização do fazer criativo? Nesse cenário, onde estavam as pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação, com transtornos globais do

---

<sup>20</sup> Apresentamos somente os dados referentes ao ano de 2009/2 porque eles se inserem no conjunto dos dados utilizados na pesquisa de campo. Além disso, esses mesmos dados compuseram as produções de diferentes artigos e trabalhos submetidos e apresentados em diversos eventos científicos/acadêmicos na área de Educação e de Cultura, respectivamente.



desenvolvimento ou transtornos mentais? Onde estavam os meus alunos, os da “*Oficina de Teatro*”, que cresceram?

Sem dúvida, são muitas as questões que se desenvolvem. Entretanto, para a última delas, que é a que mais nos interessa, a resposta veio primeiro. Curiosamente, dos 575 alunos matriculados (2009), nenhum deles representava o universo da educação supostamente especial. Imediatamente sou remetida à intencionalidade de “*O pintor da Tribo*”. Inevitavelmente me sinto apoiada pelo *princípio interrogativo*, de Edgar Morin, e remetida aos *metálogos*, de Gregory Bateson. Recursivamente, estou de volta com a questão que interroga sobre o lugar da diferença na diversidade.

As pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação, com transtornos globais do desenvolvimento e transtornos mentais, não são produtoras de cultura? Não acessam os bens culturais produzidos pela humanidade? Essas pessoas não produzem Arte ou não se apropriam dela? Os anúncios e discursos políticos e filosóficos relacionados à perspectiva inclusiva se restringem à educação escolar na instituição formal de ensino? Encerram-se na educação básica, na proposta de escolarização? Quais têm sido os espaços praticados por esses sujeitos para além da escola comum? Como eles utilizam os diferentes bens e equipamentos culturais existentes na cidade de Vitória (ES)? Essas pessoas não existem?

Os dados dizem que sim, elas existem. Não só existem como representam 17% da população capixaba, conforme o IBGE (2000). Por que essas pessoas não praticam a Fafi? Eis um emaranhado de complexidade. E, nesse caso, complexidade é uma “[...] palavra-problema e não uma palavra-solução.” (MORIN, 2007, p.06). Evidentemente, estava diante de uma significativa contradição. Para isso, precisava construir estratégias capazes de tornar aquele espaço um espaço inclusivo, um espaço que se tornasse acessado por todas as pessoas, indistintamente. Mas, como?

Se essa cena é a palavra-problema, é possível supor que “[...] quanto mais o conhecimento formal parece dar segurança e certeza, mais distante pode estar da realidade.” (TESCAROLO, 2004, p.24). Talvez seja nesse lugar que se insira uma escola de Arte, ou mesmo a área da educação enredada com a área cultural, como espaço de formação que acredita no “[...] dialogar com a incerteza.” (TESCAROLO, 2004, p.59). Nesse tempo, eu não fazia outra coisa.

Desse diálogo que se reinventa, nesta pesquisa que se assume aberta, com uma metodologia que se coloca em busca de um método, com um conhecimento que se desenha interrogante e com a figura do pesquisador implicada com o que pesquisa, o chão é de areia movediça, as fronteiras invadidas e o tempo de incertezas.

Não se trata mais da travessia de um oceano ou contingente, mas de um deslocamento sem destinação no espaço e no tempo [...] não se percorre esse espaço como um marinheiro, com uma carta astronômica, mas como um nômade ou submarino atômico: sem pontos fixos. (PEIXOTO, 2007, p.169).

Desse momento profissional surge a intenção de investir esforços na tentativa de olhar para além da escola comum, embora a partir da educação, e pensar no entrelace de algumas áreas com o objetivo de responder às situações que digam do lugar da diferença na diversidade. Concomitantemente, inaugurar um espaço de reflexão que tenha como pretensão religar os saberes.

Em busca dessas relações, inauguramos o nosso método de pesquisa:

O método aqui se opõe à conceituação dita metodológica em que ela é reduzida a receitas e técnicas. Como método cartesiano, ele deve inspirar-se de um princípio fundamental ou paradigma. Mas, a diferença é justamente o paradigma. Não se trata mais de obedecer a um princípio de ordem (eliminando a desordem), de claridade (eliminando o obscuro), de distinção (eliminando as ardências, as participações e as comunicações), de disjunção (excluindo o sujeito, a antinomia, a complexidade), ou seja, obedecer a um princípio que liga a ciência à simplificação lógica. Trata-se, ao contrário, de ligar o que estava separado através de um princípio de complexidade. (MORIN, 2005, p.37).

Participações em diversas “partes”, em distintos núcleos e frentes de trabalho-investigação dentro da Fafi e a partir dela, somadas às vivências na Secretaria de Cultura, foram os tons que pintaram a aquarela e conferiram cor a esta pesquisa. Além disso, as entrevistas individuais e coletivas, com profissionais da educação, da cultura e da saúde, inclusive com os 575 alunos, respondendo a diferentes questionários, sinonimaram possibilidades de reflexão sobre, na e com a escola Fafi. Ao mesmo tempo, se constituíram dados que se autoproduziam a partir da desordem e da ordem cotidianas. A proposição do “*Grupo Caos*” e das “*Oficinas Thématas*”, bem como as “*Conexões*” advindas desse movimento, potencializou-se como episódios que nos permitiram uma tarefa dupla e simultânea: produzir os dados, capturá-los e tornar a produzi-los retroalimentando-os.

Isso se deveu ao fato de uma pesquisa desta natureza necessitar de uma rede de significações que permitisse a compreensão do todo a partir das características componentes de suas partes. Logo, uma lente ampliada para olhar e ver, com a intencionalidade de atuar, fez-se necessária. Conforme Bateson (1979, p.99), “para que eu possa compreender aquele agregado, necessitarei de tipos de explicação diferentes daqueles que seriam suficientes para explicar as características de suas partes menores.”

A contribuição de Bateson nos encaminha para a noção de critérios de sistemas mentais que, agregados, definem uma mente. Nesse sentido, o que é proposto pelo antropólogo se define no desenho teórico-metodológico assumido nesta pesquisa. Para Gregory Bateson (1979, p.99), “uma mente é um agregado de partes ou componentes que interagem. A interação entre as partes da mente é acionada por diferença.”

Essa formulação epistêmica sustenta o método desenhado no movimento de “[...] *do Caos ao Thématas*”, título desta pesquisa. Do fragmento anunciado pelo autor, capturamos uma tríade: a mente, a interação entre as partes e a diferença. Por analogia, a mente pode ser entendida como a totalidade ou o princípio inclusivo; a interação entre as partes, o movimento entre e a partir dos diversos protagonistas

e suas áreas de atuação; a diferença, como marca do sujeito singular que aqui nos interessa.

Chegar à escola, retornar a ela na função de diretora, não foi tarefa das mais fáceis. Para os que me conheciam do tempo de minha formação no curso de teatro, incluindo alguns funcionários e mesmo instrutores, eu era a ex-aluna que voltava na condição de diretora. Para os que me conheciam da área da Educação, eu era alguém da educação e, portanto, não deveria estar no papel de gerente na área da Cultura. Para os que já estavam há algum tempo na área da Cultura, eu era ainda “muito nova” para dar conta da tarefa de administrar a Fafi. Entretanto, eu era e sou a pessoa-profissional e pesquisadora que se dedicava (e dedica) a pensar políticas públicas inclusivas. Disso, afirmo: assumir-me gestora-pesquisadora foi mais um dos meus grandes desafios inclusivos. Entre espantos e surpresas, insatisfações e aceitações, resignações e metáforas, construía também minhas próprias expectativas e angústias.

Por que você foi escolhida para ser a Diretora desta Escola?  
(*Aluno de teatro*).

Como pode, uma ex-aluna da escola voltar como Diretora? Isso é um absurdo! É muito jovem, não sabe nada ainda! Quem é ela? Como ela pensou que poderia aceitar o convite? (*Gestora de Cultura*).

Seja bem-vinda à Caixa de Pandora! Ainda bem que você chegou, agora, finalmente, eu vou poder dormir!  
(*Coordenadora de Promoção Cultural*).

Menina, ter você como Diretora da Escola, tendo sido ex-aluna, vai ser muito bom! Isso significa que a minha filha, um dia, mesmo se não for bailarina, vai ter chances de ser uma pessoa melhor. Uma pessoa que vai crescer na vida! (*Mãe de aluna do curso de dança*).

Nossa, você está na Cultura? Trabalhando na Fafi? Sua cara, isso! (*Colega de Trabalho da Secretaria de Educação*).

Veja, você foi minha aluna e agora vai ser minha Diretora. Isso é muito bom! Na condição de aluna você sabia de todos os problemas da escola, conhecia a escola por dentro. Vai ser mais fácil administrar! (*Instrutora de Teatro*).

Então você é a Diretora? (*Coordenador de Teatro, desconfiada e ironicamente*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2006/07).

Como é possível perceber, a minha entrada na instituição não foi algo que agradou a todos, indistintamente. Mesmo eu demorei a me convencer e a aceitar o convite. Ainda bem! Porque, como diria Nelson Rodrigues (1912-1980), tricolor carioca, jornalista, escritor e autor do teatro brasileiro, “toda a unanimidade é burra”. Prefiro mesmo esse estado de contradições! No ano do centenário de seu nascimento, 2012, eis minha homenagem.

Ainda ao lado de Gregory Bateson, podemos inferir que “a previsão nunca pode ser completamente válida e conseqüentemente a ciência nunca pode provar uma generalização ou mesmo testar uma única declaração descritiva e dessa maneira chegar à verdade final.” (BATESON, 1979, p.35). Precisava, portanto, mais uma vez lançar-me no abismo.

Assim, começamos o movimento no interior da escola. Afirmo isso pelo fato de não estar sozinha na execução da tarefa. Por essa razão, utilizo a primeira pessoa do plural. A relação com os outros participantes protagônicos deu o tom da pesquisa. Na condição de gestora, precisava conhecer a cultura organizativa daquele espaço pelo olhar dos sujeitos que o praticavam. A partir daí, continuar a atuar com eles. Enquanto pesquisadora, se é que é possível separar uma pessoa da outra, coisa que não acredito, tentava construir estratégias capazes de produzir os dados e ao mesmo tempo capturá-los. “A estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza.” (MORIN, 2008 p.192).

Dessa forma, os 575 alunos foram convidados a responder um questionário composto por perguntas abertas. Além deles, os instrutores de teatro e de dança, os demais profissionais e funcionários, totalizando 52 participantes e ainda cerca de 100 pais, foram consultados. Objetivávamos uma escola que fosse capaz de

se repensar. Um espaço público, gratuito, mais acessível. Uma instituição que se desafiasse no encaixe da inclusão, como direito.

Essa era a intencionalidade: propor uma gestão inclusiva. Isso, contudo, não seria possível sem que os sujeitos daquele espaço se comportassem como protagonistas, sem que se percebessem incluídos na proposta. Precisava promover espaços e tempos de inter-relação, porque a gestão requeria, como requer, a “interação das partes diferenciadas. Todos são constituídos por essa interação combinada”, (BATESON, 1979, p.101). Era necessário, evidentemente, “considerar a natureza das relações entre as partes.” (BATESON, 1979, p.103). E assim se deu.

Inicialmente os participantes, tanto os alunos quanto os instrutores e funcionários, embora demonstrassem claramente o desejo por contribuir respondendo aos instrumentos, revelaram certo ar de desconfiança. Sem dúvida, tinham em suas mãos um instrumento importante, cujas respostas poderiam sinalizar outros e novos rumos para a instituição na qual participavam. Entretanto, a preocupação permanente com a integridade e sigilo sobre suas identidades se fez sempre presente. O fato de serem sujeitos participantes de uma pesquisa, naquele espaço, era uma novidade, tanto para a instituição quanto para os que nela participavam. Conhecer o contexto e as histórias internas, das pessoas na instituição e da instituição nas pessoas, era preciso.

O contexto e a pertinência devem ser característicos não somente de todos os assim chamados comportamentos (aquelas histórias que são projetadas em ação), mas também de todas as histórias internas. (BATESON, 1979, p.22).

Do conjunto de dados, esses obtidos por meio dos questionários compostos de perguntas abertas, uma série de proposições basilares se apresentou. Cada uma das propostas concorreu para a elaboração do Plano de Trabalho perspectivado para a Gestão da instituição. Perseguíamos, efetivamente, a partir de nossos autores Gregory Bateson e Edgar Morin, uma gestão na perspectiva sistêmica:

tecida junto. Caminhávamos, ou pretendíamos caminhar, para o possível e o necessário.

Os apontamentos eram significativos. Eles indicavam a necessidade de revisitar desde o modelo de gestão às práticas cotidianas. Dessa forma, a partir dos dados, destaco cinco grandes frentes de trabalho: *política e administrativa, a escola por ela mesma, formação continuada de instrutores de teatro e dança, manutenção predial/arquitetônica e acessibilidade e promoção cultural.*

Em se tratando do aspecto político e administrativo, algumas pontuações sinalizaram para a fragilidade da instituição. Uma delas diz respeito às sucessões político-partidárias na esfera da administração municipal. Na tentativa de superar essa condição vulnerável, os participantes desejavam: inaugurar espaços mais próximos de diálogo com a Secretaria Municipal de Cultura (Semc), redefinir o “modelo de gestão” da Escola Fafi; substituir a vulnerabilidade da instituição por posicionamentos concretos capazes de instituírem-na de fato e de direito; integrar a escola às ações prioritárias do governo municipal e, ainda, repensar a modalidade de contratação de instrutores de teatro e de dança. Esses destaques passaram a compor o nosso Plano de Trabalho Gestor.

A escola, por ela mesma, apareceu nos dados quando os participantes objetivaram que a instituição viesse a oferecer cursos técnicos profissionalizantes nas áreas de teatro e dança. Obter a autorização para o funcionamento desses cursos e o seu consequente reconhecimento era objetivo primeiro do grupo de participantes.

Atualmente, a instituição se configura como uma “escola livre”. Torná-la uma escola técnica-profissionalizante, portanto, exigia, como exige, uma série de outros desdobramentos incluindo a participação de outros órgãos e instituições como o próprio Conselho Estadual de Educação, além das Secretarias de Educação e de Cultura do município.

Embora alunos, instrutores e pais considerassem importante que a instituição se assumisse como uma escola técnica profissionalizante para as Artes Cênicas, uma atenção significativa era exigida por parte de toda a comunidade em relação à redefinição do papel da escola para si mesma e para o contexto cultural da cidade. Para tanto, ampliar a escola e suas modalidades de atendimento à população, tornando-a mais acessível, se tornou objetivo. Para isso, os dados revelaram que seria necessário, também, repensar a composição do quadro de funcionários da instituição.

A formação continuada dos instrutores de teatro e dança também apareceu como um elemento merecedor de atenção. Associado a isso, os intercâmbios com diferentes instituições de caráter cênico no Brasil e no mundo, com a finalidade de estreitar os diálogos acerca de estudos, pesquisas e linguagens artísticas, se fez saber.

Considerando que a arquitetura do prédio data de 1926, fica evidenciada a necessidade legítima de manutenção e reparo frequentes em sua estrutura. Esses cuidados são requeridos e apontados pelos participantes da pesquisa. Chamam a atenção para que esses cuidados sejam tidos não só em relação à fachada do prédio, mas essencialmente com a sua vida interna pensando inclusive a sua acessibilidade física e arquitetônica, uma vez que desde o seu projeto original tal questão não foi considerada.

A escola também requeria seu lugar na cidade, queria deixar a sua marca no contexto da sociedade. Para isso, se propunha inaugurar uma agenda permanente de atividades culturais a partir das suas próprias produções e das produções dos seus artistas. Intencionava também conferir visibilidade ao seu nome, inserindo-o no cenário nacional. Com isso, a partir do quadro pintado, pintamos outro quadro.

Como resultante da avaliação que os participantes realizaram da escola, sobre a escola e com a escola, entendemos a necessidade de instituir no interior da escola um grupo que se propusesse a pensá-la e, em colaboração, gerí-la.



Até então, o movimento produzido pela e na escola fazia com que ela fosse olhada pelos que estavam fora dela. Agora, era a hora e a vez da escola se olhar, se ver por dentro. Nesse momento do trabalho na Fafi, instituímos, a partir dos dados da avaliação da instituição, três novos movimentos entrelaçados: as reuniões docentes, discentes e as assembleias de pais; a Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico e Artístico da Escola (PPPA); e a instituição do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Artes Cênicas (Nepac).

As reuniões de docentes (instrutores de teatro e dança), discentes, profissionais/funcionários e as assembleias de pais tinham como finalidade desenhar um movimento que pudesse orquestrar o Plano de Trabalho Gestor. Esse último precisava ser elaborado, executado e avaliado por várias mãos. A intenção primeira era, efetivamente, tornar todos os sujeitos protagônicos da ação. Consequentemente, tão implicados com ela que se tornariam os seus gestores diretos. Uma resultante absolutamente importante desses encontros foi a constatação de que a presença de um profissional da Pedagogia na composição do quadro de funcionários da escola era mais do que necessária.

Se a escola pretendia, efetivamente, se constituir como uma escola, sustentando o princípio triádico da tarefa ensino-aprendizagem (alguém ensina alguma coisa para alguém), a coordenação pedagógica dessa processualidade era evidente. Assim, cerca de dois meses depois, a escola, pela primeira vez, desde que administrada pela própria municipalidade, passava a contar com uma Pedagoga em regime de tempo integral em seu quadro funcional. A partir da presença e da atuação dessa profissional, a dinâmica da instituição passou a ser ainda mais frenética.

As reuniões com os docentes (instrutores de teatro e dança) aconteciam semanalmente. Sempre acompanhadas por seus respectivos coordenadores de área e com a pedagoga da escola. Nesses espaços e tempos de trabalho, buscávamos por reavaliar a escola em seu aspecto pedagógico. As discussões envolviam o planejamento das aulas e os seus objetivos, passando pelo processo

de avaliação do aluno-ator/aluno-bailarino até as montagens dos espetáculos de encerramento dos cursos ao final de cada ano.

Esse movimento era inédito para os nossos participantes, sob o ponto de vista da ação-reflexão e ação acerca das suas atividades cotidianas, das suas salas de aulas e da cultura organizativa da escola. Entendíamos, principalmente a partir dos dados da avaliação que a escola fez de si mesma, que era necessário ampliar o espaço e o tempo dedicados aos docentes (instrutores de teatro). Investir, institucionalmente, na formação continuada desses profissionais era uma necessidade anunciada. Mesmo porque, embora eles não fossem professores de fato, eram dados à tarefa de ensinar alguma coisa a alguém. Na condição de artistas e instrutores, porém, precisavam aprender sobre o como ensinar. Dessa constatação é que nasceu o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Artes Cênicas (Nepac).

Além dos encontros, agora instituídos com os docentes, inauguramos os momentos com os discentes. Nos encontros mensais com os discentes, que contavam com a presença de todos os coordenadores da escola (de teatro, de dança, de promoção cultural e de projetos especiais) e de alguns professores, além de ouvir os alunos, a partir de suas questões cotidianas, objetivávamos ampliar e fortalecer as relações entre alunos, grupo gestor e corpo docente. Acreditávamos que deveríamos ser mais que um, deveríamos nos sentir como um grupo, pois “quando há somente um, não há nada.” (MORIN, 2008, p.51).

Outra importante pauta foi a instituição dos encontros com os pais. Mensalmente realizávamos a assembleia de pais. Coordenadores, professores e profissionais/funcionários da escola compunham as reuniões. Nossa tarefa nesses encontros se constituía em estreitar nossas relações – família e escola – a partir de um diálogo sobre os possíveis e o necessário para a instituição.

As pautas das reuniões eram construídas a partir das sugestões da comunidade escolar, sempre tendo agregadas as informações acerca dos processos políticos e administrativos aos quais a escola estava subjugada. A audiência, nesses

encontros, era significativa. A comunidade de pais se fazia presente. Esse dado surpreendia a todos, inclusive a mim mesma.



Fonte: Arquivo Escola de Teatro e Dança Fafi – “*Assembleia de Pais*”.

Como se esse movimento ainda não fosse suficiente para o processo gestor, os demais profissionais/funcionários também eram convidados para participar mensalmente de encontros cuja finalidade era sempre a de discutir a escola. Avaliar a escola que tínhamos para pensar e planejar as metas capazes de nos conduzir à escola que queríamos. Esse momento, indubitavelmente, foi um dos mais significativos.

Nossa, meu Deus! Eu nunca tinha participado de uma reunião assim, na qual eu pudesse falar do meu trabalho. Dizer do que sinto aqui. De como as pessoas me tratam. De como eu mesma penso minhas tarefas. Isso pra mim está sendo muito bom. Gosto muito de nossas reuniões. Eu nem sabia que as pessoas achavam que o que eu faço é importante. (*Assistente Administrativo*).

Nossas reuniões são produtivas. Claro que a gente sempre lava roupa suja. Mas depois, a gente pode botar para secar. E fica tudo limpo, pronto para usar. (*Profissional de Serviços Gerais*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2008).

Considerando que um dos objetivos do Plano de Trabalho Gestor era redefinir o modelo de gestão da escola e, ao mesmo tempo, buscar pelo processo de autorização da oferta de cursos técnicos profissionalizantes nas Artes Cênicas, compreendemos que seria importante que a escola se debruçasse sobre a questão e não somente o seu grupo de profissionais, técnico-administrativo, para dar conta de tão significativa empreitada.

Dessa forma, se deu a concepção do que convencionamos chamar de “Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico Artístico da Fafi”. Esse grupo se constituiu a partir das reuniões de cada um dos segmentos da escola: discentes, docentes, pais, profissionais e funcionários. Eles foram eleitos e representariam cada segmento da escola na composição da comissão e no cumprimento de sua agenda de atividades.



Fonte: Arquivo Escola de Teatro e Dança Fafi – “Comissão de Elaboração do Projeto Político Pedagógico Artístico da Escola.”

Composta por 02 representantes de cada segmento, tínhamos a comissão com a seguinte configuração: 02 representantes dos alunos do curso de qualificação profissional em teatro, 02 representantes dos alunos do curso de qualificação profissional em dança, 04 representantes de pais, 02 representantes dos funcionários da escola; 02 representantes dos docentes (instrutores) de teatro; 02 representantes dos docentes (instrutores) de dança, somados aos 04 coordenadores da escola (sendo 01 de teatro, 01 de dança, 01 de projetos especiais; 01 de promoção cultural), além de mim.

À comissão, reunida semanalmente, cabia a tarefa de ler, discutir, elaborar, avaliar, construir as propostas e ações de trabalho, devolvê-las para a apreciação dos seus segmentos, retornar com as considerações realizadas por esses segmentos e encaminhar, na comissão, os passos seguintes a serem adotados na construção do caminho que nos levaria à escola que desejávamos, coletivamente. Esse movimento, por si só, agregava ordem e desordem em si mesmo. Em alguns momentos, não tínhamos mesmo noção do que viria a ser o passo seguinte.

A segurança e a certeza, definitivamente, não eram o nosso fio condutor e sim o seu contrário. Apesar disso, sabíamos que não estávamos sozinhos no movimento, no jogo do vir a ser. Isso, para nós, alimentava e retroalimentava a nossa possibilidade de transgredir, criar e evoluir; portanto, convergir.

Sobre esse movimento, em *“Para onde vai o mundo”* (2010), Morin nos adverte:

[...] o jogo do vir a ser é de uma prodigiosa complexidade. A história inova, deriva, desorganiza-se. Ela muda de trilho, descarila-se: a contracorrente suscitada por uma corrente se mescla com a corrente, e o descarilador torna-se a corrente. A evolução é deriva, transgressão, criação; é feita de rupturas, perturbações, crises. (MORIN, 2010, p.16-17).

Durante muitas vezes eu senti medo. Uma vontade gigante de desistir. De abandonar. A tarefa me consumia, dia após dia. Foram muitas noites em claro, muitos almoços negligenciados, muitas horas cujo tempo parecia não passar. A

tarefa era mesmo árdua. Ainda que em grupo, uma sensação de solidão. As tomadas de decisões me exigiam, cotidianamente, o discernimento. As atividades burocráticas se agigantavam. A minha preocupação sempre foi com as pessoas e as relações estabelecidas com elas e entre elas. Agora me via envolta aos pareceres técnicos. Processo<sup>21</sup> era uma das palavras mais ouvidas e pronunciadas por mim nesse período. Precisava dar conta também deles para que a dinâmica viva da instituição pudesse acontecer. Todavia, não poderia ser assombrada e engolida por eles. A expectativa da comunidade era grande, ainda que não maior que a minha. Por isso, seguimos adiante. Atuávamos no presente, objetivando o futuro.

No entanto, não bastaria pensar corretamente o presente para ser capaz de prever o futuro. Com certeza, o estado do mundo presente carrega consigo, potencialmente, as situações do mundo futuro. Mas ele contém embriões microscópicos, que se desenvolverão, e que são ainda invisíveis aos nossos olhos. Por outro lado, embora dependentes das condições preexistentes, existindo, pois já no presente, as inovações, invenções, criações vindouras não podem ser concebidas antes de sua aparição (são somente as consequências das criações/invenções atuais que podem ser eventualmente imaginadas). Esta parte decisiva do futuro, portanto, ainda não tomou forma no húmus presente. O futuro, antes que chegue, já está lá [...] ao mesmo tempo em que ainda não está. O futuro, este será um coquetel desconhecido entre o previsível e o imprevisível. A tudo isso, acrescenta-se que o futuro é necessário para o conhecimento do presente. É ele que vai operar seleção no burburinho das ações, interações, retroações que constituem o presente. É ele que nos revelará os verdadeiros operadores do futuro. É a luz do futuro tornando-se presente e fazendo do presente um passado que os atores principais do presente adentram na penumbra, transformam-se em comparsas, em parceiros úteis, enquanto saem da penumbra, dos bastidores, debaixo

---

<sup>21</sup> Na literatura encontramos “*O processo*” (1925), do escritor tcheco Franz Kafka. A obra conta a história de Josef K, personagem que desperta numa manhã e é preso e subjugado a longo e incompreensível processo por crime não revelado. A ambiguidade onírica do universo kafkiano desenvolve-se num clima de sonhos e pesadelos tramados a fatos corriqueiros. Nele, a irrealidade beira a loucura. A exploração temática do livro, a não humanidade, torna-o ainda mais atual. Provoca questionamentos sobre a humanidade da humanidade, no sentido Moriniano – O Método 5: “*a humanidade da humanidade*” – (2005).

das mesas, detrás das cortinas, os atletas verdadeiros no jogo do tempo. (MORIN, 2010, p.13-14).

Esse era o nosso futuro, incerto. Assim como era o nosso presente, imprevisível. Cumpre destacar que todo esse movimento, disparado a partir da avaliação que a escola fez de si mesma, embora se apresente neste texto de modo didatizado, se deu em permanente conexão. As atividades eram realizadas “uma de cada vez, mas tudo ao mesmo tempo”. Era necessário que todas as pessoas estivessem envolvidas com a construção da identidade que pretendíamos reafirmar e/ou ter.

Esse movimento foi se tornando instituído na cultura organizativa da escola. Os encontros dos segmentos aconteciam ao mesmo tempo em que as reuniões da comissão também se davam. A tentativa era encontrar em cada um desses espaços e tempos os pontos de aproximação e estranhamento para que pudéssemos perseguir juntos o mesmo ideário.

Um dos pontos de aproximação e estranhamento fez emergir no grupo a questão da formação. Se por um lado discutíamos a escola que queríamos ter, discutíamos acerca do aluno que queríamos formar, interrogávamo-nos sobre que formação tínhamos, ou deveríamos ter, para dar conta de tal tarefa.

Dessa provocação se fortalece o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Artes Cênicas (Nepac). O objetivo do Núcleo era se constituir o lugar da formação continuada, inicialmente para os instrutores de teatro e dança. A pretensão era fazer do Nepac um espaço dedicado às pesquisas, às trocas de experiências, ao registro dessas experiências e à reflexão sobre as experiências individuais e coletivas vivenciadas no processo de formação do aluno ator e do aluno bailarino.

O Núcleo, realizado quinzenalmente, pretendia que os instrutores pudessem aprofundar os seus conhecimentos em Arte e em Cultura com reatamento em suas atividades cotidianas. Para isso, intentava fazer da pesquisa um ato formativo comum para que os professores pudessem teorizar um pouco mais sobre suas práticas, sustentando-as, e experimentar um pouco mais para além e apoiados em suas teorias.

[...] as pessoas, inicialmente, esperavam que eu me comportasse como um idiota falando, falando e falando. Outros esperavam que eu fosse um professor dando aulinhas para eles. Mas não era esse o propósito do Núcleo. Cada um dos participantes deveria compartilhar uma pesquisa, um artigo, propor discussões sobre o que tínhamos em comum e sobre o que e no que divergíamos. Era um momento que deveria servir para afinar, nos afinar em direção ao que perseguíamos juntos. (*Coordenador de Teatro*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2009).

Com essa provocação, ficou instaurada a atividade formativa como um espaço e tempo que exigia de seus participantes envolvimento com a sua autoformação e também com o fortalecimento da formação continuada dos colegas que compunham o grupo no qual estavam inseridos. O convite era aprender junto.

O primeiro objeto de estudo do Nepac foi a “*Poética*”<sup>22</sup>, de Aristóteles. A partir da obra, das discussões que ela incitou, e incita, uma série de reflexões tomou conta do grupo. Uma das mais potentes, diria, tem a ver com a questão da própria formação e atuação no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido somos, mais uma vez, remetidos à contribuição Batesoniana. De acordo com o autor, a aprendizagem se apresenta como uma manifestação que supõe trocas transdisciplinares. Essas trocas potencializam os processos de inter-relação nos quais os sujeitos envolvidos estão sujeitos às mudanças. Essas últimas eram perseguidas.

Todos os instrutores, tanto os de teatro quanto os de dança, são artistas em suas respectivas áreas. Contudo, ser artista não lhes conferia, a priori, a habilidade

---

<sup>22</sup> Poética, do filósofo Aristóteles, é a obra teórica mais estudada pela Estética e pela Filosofia da Arte de todos os tempos. Com grande influência na teoria literária e na oratória, passou pelas tradições culturais helenistas e árabes chegando a se constituir leitura obrigatória em todas as escolas de Arte europeias, principalmente as italianas. Ainda que Aristóteles não tenha pensado sobre as artes como as entendemos hoje, sua contribuição ao longo da história das artes ocidentais foi decisiva. Muitos dos princípios, das teorias estéticas, modernas e contemporâneas, têm origem nas especulações de Aristóteles sobre a poesia épica, sobre a música e sobre a poesia dramática.



necessária para o processo de ensinar alguma coisa a alguém. Dessa forma, os primeiros grandes embates giraram em torno de perguntas como: *Professores de Artes são artistas? Artistas são professores de arte? Quem é o Artista? Formam-se artistas? Como se constitui um professor de teatro ou de dança? Ser um grande artista garante ser um grande professor? Por que não somos professores, mas instrutores? No que consiste a diferença, se é que ela existe? Se cada dia de apresentação é sempre singular, nossas aulas precisam sempre ser as mesmas? Se o meu público não é igual nunca, meus alunos serão iguais? Se os meus alunos não são iguais, como fazer para ensiná-los?*

Essas perguntas trouxeram outras perguntas, ao invés das pretendidas respostas. Estava claro, no entanto, para o grupo, que ser um bom artista não garantiria ao artista a condição de ser um bom professor. Eram, como de fato são, coisas completamente diferentes, que têm suas especificidades, mas que podem se complementar. Comigo, perguntava-me o que seria um bom artista e um bom professor.

Em diferentes momentos, os posicionamentos dos participantes se aproximavam. Noutros, porém, se distanciavam. A Arte, porém, essa sim, era o ponto de intersecção e de convergência. A crença comum sobre concebê-la como instrumento de produção de conhecimento – do homem sobre si mesmo, do homem sobre os homens e dos homens em sua relação com o universo – estava revelada. Nisso, as provocações foram disparando outras interrogativas sobre a forma de ser e de estar no mundo, habitando-o, como acredito, poeticamente.

Para isso os sujeitos, alunos, instrutores de teatro e dança, funcionários e pais foram convidados, não só a pensar noutras lógicas, como a instaurá-las. A inclusão, na condição de direitos, por exemplo, se constituiu uma delas.

### 3.3 A inclusão como uma provocação

À medida que o grupo evoluía nas discussões, a minha implicação parecia encontrar eco e sustentar-se nas considerações que os participantes faziam sobre suas atuações, cada um em seu papel. Além disso, nos interrogávamos também. O que somos nós? Quem somos nós? Como somos nós? Eram as perguntas mais frequentes no coletivo. Parecia necessário que nos interrogássemos para que pudéssemos, a partir disso, nos transformar e com isso, transformar nosso espaço.

Nesse sentido, um breve retorno ao filme “*Quem somos nós?*”<sup>23</sup> (EUA, 2005). Trata-se de uma obra que mistura ficção e documentário alertando-nos de que a realidade pode ser alterada, sempre que quisermos. Em seu elenco, uma atriz surda, norte-americana, conduz a narrativa da obra. Por analogia, quem éramos nós? Quem eram os outros com os quais lidávamos no cotidiano? Onde estavam os protagonistas que não correspondiam aos perfis, aos protótipos, invariavelmente, exigidos pela indústria cultural?

Essa perspectiva remeteu-nos à inclusão como mais uma provocação: se a História da Arte nos mostra que existem pessoas com deficiências, com surdez, altas habilidades/superdotação e/ou com transtornos mentais, entre outras condições, que se tornaram referências a partir de suas produções artísticas, onde estavam esses mesmos sujeitos no cenário do século XXI, no contexto de uma escola pública e gratuita?

---

<sup>23</sup> Em diferentes momentos da vida, todo o ser humano, indubitavelmente, fará as perguntas: *de onde viemos? Para onde vamos? Qual o nosso papel neste mundo?* A partir dos estudos da física quântica a obra “*Quem somos nós?*” (EUA, 2005), de Betsy Chasse, Mark Vicente e William Arntz, mistura ficção e documentário para nos mostrar, mais uma vez, que a realidade, da forma como a percebemos, é ilusória, que nós é que a criamos e que, portanto, nós podemos transformá-la. Físicos, filósofos e místicos afirmam que a matéria não é sólida como pensamos: ela é etérea e mutável, e que nossos pensamentos podem alterá-la. E que nós podemos ter controle sobre nosso corpo, as doenças e as emoções, pois podemos escolher a realidade em que queremos viver e assim alterar nossas vidas. O filme é protagonizado pela atriz surda Marlee Matlin, ganhadora do Oscar de Melhor Atriz com o filme “*Os filhos do silêncio*”, em 1986.

Do compositor Oswaldo Montenegro, em sua música/poema “*Metade*”, assumimos os versos: “Que a arte nos aponte uma resposta, mesmo que ela não saiba. E que ninguém a tente complicar, porque é preciso simplicidade prá fazê-la florescer. Porque metade de mim é plateia e a outra metade, canção.”

Disso, decorreu o nosso esforço. A Arte como uma possibilidade de resposta, ainda que provisória, como a própria vida. Nela, alternamos nossos papéis: ora somos plateias ora somos os artistas (principais ou coadjuvantes), mas temos sempre um papel para cumprir. E onde estavam então, os sujeitos que nos interessavam? Eles não eram nem plateia, nem artistas. Eram invisibilizados, cotidianamente. Contudo, começavam a aparecer, ou a serem trazidos para dentro daquele espaço, ainda que sob a forma de discurso.

Um episódio cotidiano, absolutamente imprevisível, porém, surpreendeu a todos. Era final de uma manhã amarela, calorosa. Quase meio dia. Acontecia uma Oficina de Teatro – intitulada “Corpo Plural: dança para atores” – em uma das salas do primeiro andar da instituição. Essa era resultado de uma parceria, intercâmbio cultural, entre a Escola, a Secretaria de Cultura e o Projeto “Palco Giratório”, do SESC Glória. De repente, a instrutora que orientava a Oficina, adentrou a sala na qual eu estava, em disparada:

*(Atônita, gritava a instrutora da Oficina de Teatro)*

- Meu Deus! Corre gente! Ela está morrendo! Ela está babando, tremendo, ficando roxa! Corre gente!

*(As pessoas, curiosas, se amontoando na porta da sala de aula, manifestavam-se desorganizadamente)*

- Alguém traz o álcool para passar nos pulsos dela, pelo amor de Deus!

- Gente, eu nunca vi isso na minha vida!

*(Na tentativa de explicar a situação, já na sala de aula com a instrutora, ela se manifesta)*

- Lilian, a Oficina é uma Oficina que mexe muito com o emocional da pessoa. Acho que isso foi forte demais para ela. Ela começou a ficar mole e parecia desfalecer. Até que caiu, caiu mesmo no chão e bateu a cabeça e [...]

*(a instrutora foi interrompida por uma voz que agitadamente se pronunciava)*

- Ela está voltando, ela está voltando! Graças a Deus! Alguém, gente, alguém pode levar essa menina para o Pronto Atendimento na Unidade de Saúde?

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Se até então não sabíamos exatamente quem “éramos nós”, quem “eram os outros”, tínhamos agora, inevitavelmente, a oportunidade de conhecer, a cada um de nós como sujeitos encarnados, de invisíveis a concretos.

Voltemos ao episódio. Assim que a aluna começou a se recuperar do que alguns chamaram de “piripaque”, uma espécie de mal estar de alta intensidade e de ocorrência inesperada, decidimos, eu, o operador de luz e uma aluna-bailarina, levá-la ao Pronto Atendimento na Unidade de Saúde (US) mais próxima. Procedemos exatamente desta forma. Sem pensar no certo ou no errado, acomodamos a aluna dentro do carro e seguimos para a US mais próxima. Enquanto dirigia, os pensamentos me assaltavam: *o que será que ela teve? O que faremos quando chegarmos lá? E enquanto estivermos por lá? E depois?* Enfim, precisava manter o controle para que a situação pudesse ser encaminhada.

Assim que conseguimos estacionar, o que, diga-se de passagem, não foi uma tarefa simples, não que eu não saiba fazer baliza, não é isso. Acontece que os flanelinhas, em qualquer cidade brasileira, representam outra forma de poder nas ruas e avenidas urbanas. Isso, sabemos, não é um privilégio da Ilha Capixaba. O fato é que logo que estacionamos, o operador de luz desceu do carro acompanhado da aluna-bailarina em busca dos primeiros encaminhamentos sobre como deveríamos proceder com a aluna acometida do mal estar.

A Assistente Social, após um breve relato do ocorrido, encaminhou-nos para o atendimento com a neurologista de plantão. Decidi acompanhar a aluna na consulta. Contudo, dei-me conta de que não sabia nada sobre ela. Nem eu e nem ninguém. Meus pensamentos eram muitos e desordenados. Tudo o que eu sabia

é que ela, literalmente, vivia na escola. Participava de, sem exageros, todas as Oficinas que eram até então oferecidas. Entretanto, jamais me dignei a pensar sobre o motivo de tamanho investimento por parte dela. *Tudo aquilo era mesmo para ser atriz?* Nunca investi na tentativa de tentar traduzir aquelas pistas, aqueles sinais e/ou indícios. Considero que todo o excesso é sempre revelador de algo ou de alguma coisa que precisa de atenção, busca de equilíbrio. Sem dúvida, uma atitude negligente, um olhar míope, de minha parte, para uma cena que se desenhava, todos os dias, bem a minha frente.

*(Em atendimento, no consultório da neurologista, na Unidade de Saúde do Pronto Atendimento, após a narrativa da adolescente sobre o que lhe ocorreu, a médica nos comunica sobre a sua hipótese acerca do caso)*

- Fernanda o que você teve, provavelmente, foi uma crise convulsiva. A crise convulsiva se manifesta por uma série de motivos [...] Em adultos: por estresse, por questões de fundo emocional e por outras diferentes razões. Você, Fernanda, já teve isso antes?

- Não! *(afirma Fernanda, cabisbaixa. E a médica, continua interpelando-a)*

- Você toma algum medicamento periodicamente?

- Não senhora! *(diz, me parecendo desconfiada).*

- Então temos mais um motivo para procedermos com a investigação clínica. Não podemos perder tempo! Como você mora em Cariacica (ES), deve procurar uma Unidade de Saúde mais próxima da sua casa. Estou lhe dando um encaminhamento para o neurologista, com ele você já ganha um tempo e realiza a consulta mais rapidamente. Nós não podemos fazer o seu acompanhamento aqui porque você não é moradora de Vitória (ES). São coisas da Política do Sistema Público de Saúde *(infere a médica, olhando para mim).*

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Daquela consulta resultaram, à primeira vista, duas questões. Uma que considero concreta; outra, de caráter subjetivo. A primeira, diz do encaminhamento dado à Fernanda para consultas ao médico neurologista em uma Unidade de Saúde da sua cidade. A segunda, diz das inquietações que seguiram comigo. Certamente,

essa não seria a primeira crise convulsiva da adolescente. Essa minha sensação ficou mais fortalecida quando, no caminho de volta à escola, ainda dentro do carro, tentei uma conversa com ela. Embora o tom do diálogo soasse despretensioso, ele se configurava cheio de intencionalidade. Observava-a pelo espelho retrovisor. Ela ainda me parecia desconcertada. Respondia-me furtivamente. Algo me dizia que, definitivamente, não se tratava da primeira crise convulsiva. Tampouco, da última. Associada a isso, a certeza de que os cuidados médicos recomendados não seriam tomados.

De volta à escola, a instrutora que conduzia a Oficina na qual Fernanda participava, permanecia na instituição. Cumpro destacar que essa profissional não compunha o quadro de profissionais da Fafi. Era uma instrutora visitante. Isso não a impediu, todavia, de manifestar o seu compromisso ético com a vida humana. Ela permaneceu à espera de notícias. Mais que isso, de constatações. Queria ver, ouvir e sentir a Fernanda. Sua ansiedade fazia seu corpo trêmulo e sua voz embargada. Preocupada, revelou sua iniciativa enquanto estava no momento de espera.

[...] eu comprei uma marmitex para a Fernanda. Comida leve. Eu acredito que ela passou mal porque estava com fome. Tenho essa sensação, não me pergunte por quê. Os movimentos que ela fazia, a forma como caminhava [...] eu não sei. Acredito sim que exista uma questão neurológica, mas junto disso tem fome. Essa fome, não é só de hoje por falta, talvez, de café da manhã. É fome. Posso apostar nisso!

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Nenhum de nós era mais o mesmo. O episódio nos tornou implicados, cada um à sua maneira e ao seu modo. Os sujeitos supostamente diferentes, anunciados apenas em nossas narrativas, estavam bem diante de nossos olhos, debaixo de nosso nariz. Eles existiam, existem! Com isso, inauguramos outras pautas.

A partir desse episódio, nasceu mais um movimento: o da implicação. Na anunciação Batesoniana, “[...] algum indivíduo tomará o rumo” (BATESON, 1979, p.50), e foi o que aconteceu. A interrogativa, “quem éramos nós” e “quem eram

os outros”, despontou a necessidade de não sermos mais “indiferentes com a diferença”, tomamos os rumos. Era necessário aprender, especialmente uns com os outros e uns sobre os outros. Depois deste acaso, caso ainda que pontual, não fomos mais os mesmos, éramos novos e “[...] o novo só pode ser extraído do acaso” (BATESON, 1979, p.53). Acredito que nada acontece aleatoriamente. Logo, “nas esferas da comunicação, organização, pensamento, aprendizado, e evolução, nada virá de nada, sem informação” (BATESON, 1979. p.53). Os participantes da instituição começaram a buscar pelas informações e compartilhá-las com o intuito de compreender o contexto e de nele atuar.

Eu descobri que a Fernanda não tem pai nem mãe. A mãe dela é morta. O pai cometeu suicídio há quatro anos. Ela mora com uma tia e parece que a relação delas não é das melhores. Descobri também que ela tem uma irmã de doze anos que estuda aqui. Ela inclusive faz parte do Grupo Fafi de Dança. *(Responsável pelos serviços gerais)*.

- Vocês não sabem? *(infere a secretária da escola)*. A irmã dela, essa de doze anos, tentou suicídio há uns quinze dias.

- Meu Deus! *(exclama a recepcionista)*.

- Nossa, como a gente não conhece os alunos que têm! *(destaca a pedagoga)*.

- Confesso que quando vi aquela menina daquele jeito, toda mole, passou um filme na minha cabeça. *(revela o técnico em iluminação cênica)*.

- Lílían, agora você e o Ed são do Serviço do Samu? (risos). Essa menina Fernanda vive aqui. Quando tem espetáculo, quando tem Leitura Dramática ou Viagem pela Literatura, ela não perde uma atividade na programação da escola. Está sempre fazendo oficinas! Quando termina uma Oficina ela emenda na outra, é incrível! Acho que ela mora mais aqui do que na casa dela. *(destacou o segurança patrimonial)*.

- Sabe, eu acho que tem alguma coisa na saúde dessa menina! A gente precisa fazer alguma coisa. Como podemos ajudar, Lílían? *(curiosamente reitera e provoca a secretária da escola)*.

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Quando Bateson afirma, em “*Mente e natureza: unidade necessária*” (1979, p.48), que “[...] podemos conhecer o genérico, mas o específico nos desconcerta”, sei exatamente o que isso significa, nesse contexto. Sim, Fernanda poderia ter crises convulsivas com mais frequência do que imaginávamos. Junto disso, também poderia sentir fome. De certo que as pessoas, todas elas, de igual modo, tinham suas expectativas sobre o que fazer e o como fazer em relação à aluna, protagonista do episódio. No entanto, a resposta à questão estava condicionada à interação combinada entre as partes envolvidas. Mesmo porque, quantas outras Fernandas ou Fernandos não haveria no interior da instituição? Disso decorreu compreender que,

[...] aprender os contextos da vida é um assunto que tem que ser discutido, não internamente, mas como um assunto do relacionamento externo entre duas criaturas. E o relacionamento é sempre um produto de dupla descrição. (BATESON, 1979, p.140).

Nesse sentido, começamos a nos dar conta de que realmente não conhecíamos os nossos alunos. Consequentemente, as demandas que fazíamos em relação aos seus processos de aprendizagem, teórica-conceitual e performático-artística, exigiam outras habilidades e condições para além das questões cognitivas. Sem dúvida, era necessário que nos relacionássemos com outras áreas e que compreendêssemos como essas outras áreas se relacionavam com esses sujeitos aprendentes, a partir de suas próprias descrições. Nesse sentido, o diálogo com a saúde foi sinalizado e reiterado pelo próprio grupo:

Temos muitas alunas que, em função de serem alunas-bailarinas que, por precisarem manter um corpo esguio, não se alimentam direito. Claro, elas não deveriam comer quaisquer coisas. Deveriam manter um cuidado com a alimentação, inculcar outros hábitos alimentares. O fato é que não dá para ser aluna-bailarina comendo coxinhas e tomando refrigerantes. Faz-se necessária uma alimentação adequada, balanceada. Acontece que em função de não saber o que fazer, como fazer, muitas deixam, literalmente, de se alimentar. Com isso, acabam construindo um quadro que compromete a saúde. A anorexia, por exemplo, se torna uma consequência disso. Por que não convidamos os profissionais da área da saúde para que juntos possamos realizar uma atividade de orientação alimentar para comunidade? (*Instrutora de Dança*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).



De certo que essa iniciativa nos levaria a um diálogo mais profícuo entre educação e saúde, essa era de fato a expectativa. O interesse jamais foi o de medicalizar a educação ou de pedagogizar a saúde. Era evidente, o desejo por estabelecer uma interface educação e saúde. Em sua obra *“Saúde & Educação”* (2000), Jairo Werner já anunciava a necessidade dessa interface. Para o autor, “existem ricas e diferentes possibilidades de diálogo entre a saúde e a educação” (2000, p.16). Esse, evidentemente, era o desejo dos participantes da escola.

### 3.4 I Semana de Arte e Saúde na Fafi

A *“I Semana de Arte e Saúde da Fafi”*<sup>24</sup>, resultante do movimento do grupo da escola, constituiu-se como o primeiro momento de aproximação entre a educação e a saúde no contexto da instituição, pelo viés da Arte. Além de ser uma ação que buscou ampliar os espaços de formação continuada dos alunos-bailarinos, artistas e instrutores de dança, intentou integrar escola e comunidade em uma atividade que se apresentou aberta ao público.

Na programação da semana, constava uma diversidade de atividades. Essas foram planejadas considerando o processo formativo continuado, tanto dos alunos-bailarinos quanto dos instrutores de dança em atuação na escola. A programação contemplava as apresentações artísticas dos alunos-bailarinos, palestras, mesas-redondas e oficinas formativas.

No conjunto das atividades, foram desenvolvidas: uma palestra demonstração sobre *“Dança, Arte e Saúde”*, com a bailarina, coreógrafa e diretora Eluza Santos; palestra sobre *“Combinação Alimentar”*, com Elidia Gonçalves; *“Pedagogia do Movimento nas Artes Cênicas”* e *“Linguagens do Corpo, Movimento Expressivo e Jogo da Ludicidade”*, com Paulo Roberto Gomes Lima, ex-professor da Ufes.

Além dessa programação, a semana também contou com uma mesa redonda sobre *“A História da Dança”*, com o bailarino, coreógrafo e diretor Gil Mendes; e

---

<sup>24</sup> Informações adicionais podem ser conferidas por meio do seguinte endereço eletrônico: <http://pref-vitoria.jusbrasil.com.br/politica/3057748/escola-de-teatro-e-danca-fafi-promove-semana-de-arte-e-saude>

as palestras: “*A Unidade de Saúde no processo de Orientação do aluno-bailarino*”, com a Dr<sup>a</sup> Eliana Mara Souza Fonseca e equipe da Unidade de Saúde de Vitória; “*Abordagem didática no processo de ensino e aprendizagem na formação do aluno-bailarino*”, desenvolvida por mim. Ainda, a “*Oficina de Cabelo e Maquiagem para alunos bailarinos*”, conferida pelo Instituto Embelleze.

Ora, cabe a nós, perante um dispositivo, perceber os saberes, os poderes e também as fraturas que se operam. Todo produto, toda forma instituída, comporta um plano de produção do poder constituinte. Todo vivo comporta dimensões de criação [...] nesse processo, apostar onde as possibilidades disruptivas se dão. (MARCONDES, 2005, p.80).

A “*I Semana de Arte e Saúde*” não foi um amontoado de ações organizadas para responder à demanda apontada pelo grupo. Ela se constituiu como resultante de uma aposta que se fez, que fizemos: buscar por dimensões criativas que fossem capazes de aproximar o que estava distanciado, de religar o que estava separado. De constituir outros e novos movimentos, a partir da necessidade anunciada pelo próprio grupo, legitimando-a e, portanto, tornando-a exequível.

Aproximadamente 60 pessoas, entre instrutores de dança, alunos e pais, participaram desse momento. Além desses envolvidos, a presença dos instrutores externos, palestrantes, professores e artistas também se deram de modo curioso e interessante. Eles eram realmente convidados, não tinham “cachês” ou “pró-labores” para desenvolver os seus trabalhos. Aceitaram o convite afirmando a suposta novidade que ele representava.

Em todas as atividades da Semana de Arte e Saúde, os participantes se faziam presentes. De certo que em algum momento uma atividade tinha mais audiência que a outra, dada a escolha realizada pelos seus frequentadores. Entretanto, era realmente muito interessante observar as mães, por exemplo, na Oficina de Cabelo e Maquiagem, aprendendo técnicas relacionadas ao cuidado estético com a filha, aluna-bailarina ou com o filho, aluno-bailarino.

Eu sempre tive problema com essa redinha para prender o cabelo e fazer o coque. Sei que a professora é exigente, ela não quer um fio de cabelo desganhado. O cabelo não arrumado atrapalha na execução dos movimentos. Impressionante, é mais fácil do que eu pensava (*fazendo o movimento e prendendo o cabelo da filha*). Acho que é o nervoso! Sempre que ela se apresenta (*referindo-se filha, aluna-bailarina*) eu não sei quem fica mais nervosa, se ela ou eu. Acho que sou eu! (*confessa sorrindo entre grampos, pentes e gel*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Com menino é mais difícil, né! (*afirma levantando as sobrancelhas*). O pai não entendia muito bem esse negócio do menino escolher o Ballet ao invés do Futebol. Ele ficou preocupado. Sabe como é! Ele achava que todo o menino que fazia Ballet [...] (*interrompe, abruptamente e muda o tom da conversa*). Mas olha, depois que ele viu o filho dançando e sendo aplaudido pelo público, meu marido ficou muito emocionado. As pessoas vinham parabenizar falando que nosso filho tem talento. Ai, o pai ficou todo bobo! Agora é assim, sei que eu preciso ajudar o meu filho com esse negócio de maquiagem e maquiagem do bailarino não é igual a da bailarina. Além disso, também depende do que eles vão interpretar, vão dançar. Quando eles dançam não dá para ver a expressão do rosto, a maquiagem é importante. Ela ajuda a passar o sentimento do bailarino, do Ballet. Muito interessante essa oficina. Me ajudou. Eu aprendi coisas para mim também, e agora vou poder ajudar o meu filho (*constata sorrindo*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

A oficina, além de cumprir com o propósito de popularizar o que aparentemente era tratado como tradicional, clássico, como o penteado e a maquiagem dos alunos e alunas bailarinas, por exemplo, se apresentou como uma oportunidade de aprendizagem para além dos cuidados acerca das questões estéticas. Tratou-se de um aprendizado “[...] constitutivo de novas humanidades, baseadas no enriquecimento mútuo” (MORIN, 2002, p.21). Se por um lado, as mães afirmavam terem sido ajudadas sobre como ajudar as suas filhas ou os seus filhos, por outro os profissionais que ajudavam, que ensinavam às mães, afirmavam ter aprendido para além dos seus saberes e fazeres cotidianos. Nisso existia uma aprendizagem que se estabelecia em conjunto, como uma rede que se tecia ao tecer.

Nesse sentido, um destaque especial merece mesmo ser dado às palestras “*Combinação Alimentar*” e “*A Unidade de Saúde no processo de Orientação do aluno-bailarino*”, ambas realizadas pela Equipe da Unidade de Saúde de Vitória dentro da escola Fafi. Primeiro, é importante destacar que essas palestras se deram em função da necessidade de abordarmos com as alunas-bailarinas e alunos-bailarinos, bem como com os seus pais e ou/responsáveis, a prática adequada das dietas.

Atualmente a não satisfação com a imagem corporal é muito comum. O investimento pelo corpo perfeito pode ser tornar um comportamento obsessivo, principalmente entre as mulheres. Precocemente a emergência com a preocupação com o peso e a autoimagem pode construir um quadro de transtorno alimentar, perturbações psíquicas e a consequente distorção da imagem corporal.

Na prática do Ballet Clássico, por exemplo, é necessário que o praticante apresente pequeno percentual de gordura corporal, entre 8 e 10%. Geralmente, as alunas-bailarinas, em especial, com excessiva preocupação com o baixo peso e estética corporal, experimentam práticas alimentares não adequadas. Dessa forma, raras exceções, desenvolvem transtornos alimentares como a Anorexia Nervosa e a Bulimia Nervosa. Essas se constituem um distúrbio alimentar que engloba fatores biológicos, psicológicos, familiares e sócio-culturais.

Dietas pobres em calorias e em nutrientes podem comprometer a saúde das bailarinas. Se esses maus hábitos começarem desde que elas são pequenas, irão comprometer o desenvolvimento delas. Podem aparecer sintomas clínicos: perda de peso, queda de cabelos, enfraquecimento das unhas, alterações cardíacas, problemas renais, alterações endócrinas e disfunção hormonal além de edema generalizado e lesões gastrointestinais. (*Equipe da Saúde da Unidade de Vitória*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Segundo estudos da Associação Brasileira de Nutrição Esportiva (ABNE, 2012), cerca de 30% das pacientes anoréxicas apresentam depressão. Além disso, aponta o estudo, a interrupção da menstruação, outra consequência comum,

atinge de 27 a 50% das bailarinas. Isso se dá devido à baixa porcentagem de gordura corporal e/ou ao excesso de exercício físico capaz de aumentar os níveis do hormônio prolactina e inibir a ovulação. Os transtornos alimentares podem causar o desenvolvimento da osteoporose precoce, aumentando a fragilidade óssea e o risco de fraturas.

Eu confesso que eu faço tudo errado na minha alimentação! Ou eu como frituras com refrigerante, o que eu sei que não pode, ou então eu não como nada, que eu também sei que não pode. Mas aqui mesmo, na cantina da escola, a gente não tem lanche natural, por exemplo. Quando tem apresentação, a gente não tem que preparar só a coreografia para mostrar para a professora. Ela também avalia a postura e o corpo da gente. Tem que estar tudo perfeito. Eu fico ansiosa. Nem como direito. Perco a fome, sabe. Eu tenho que estar esguia, tenho que estar magra para estar pronta. (*Aluna bailarina*)

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Esses dados incitam uma série de reflexões que atravessam, de fato, a formação humana e cultural. Quando se trata de uma escola de Arte, tal questão fica ainda mais evidenciada. Contudo, o destaque, neste momento do texto vai para dois aspectos: a noção de saúde e a noção de corpo perfeito.

A preocupação com a saúde das alunas-bailarinas e dos alunos-bailarinos é reconhecida e legítima. Há de se ter uma ingestão adequada de calorias e nutrientes para garantir que quaisquer que sejam as atividades físicas e intelectuais, tanto no caso de crianças quando no caso de adolescentes, se dê. É importante, de fato, que a alimentação desses sujeitos seja balanceada de modo que contenha todos os grupos alimentares para que não haja carência de nenhum nutriente e assim sejam evitados prejuízos relacionados à saúde, como deve ser para qualquer sujeito.

Em relação ao suposto corpo perfeito está implícita (deveria mesmo assumí-la como explícita) a noção de que para dançar o corpo precisa ser o mais inteiro, pronto e perfeito possível. Aliás, tradicionalmente, no campo da dança clássica essa ideia vigorou (e ainda vigora) com muita força. Dentro do espaço da escola,

conforme os dados, é possível afirmar que essa concepção, fruto da cultura apolínea<sup>25</sup>, ainda se mantinha. A expressão apolínea deriva-se do mito do deus Apolo. Esse representa a materialização da bela aparência. Em sua obra “*O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo*” (1992), Nietzsche, nos fala sobre esse deus:

Essa alegre necessidade da experiência onírica foi do mesmo modo expressa pelos gregos em Apolo. Apolo, na qualidade de deus dos poderes configuradores, é ao mesmo tempo Deus divinitário. Ele, segundo a raiz do nome, o ‘resplandente’, a divindade da luz, reina também sobre a bela aparência do mundo interior da fantasia. (NIETZSCHE, 1992, p.29).

A noção de corpo perfeito, ou noção de perfeição de posturas, de gestos e movimentos, conduziu mais uma das conversações e provocações do e no grupo. Só quem tem o suposto corpo perfeito pode dançar? De onde extraímos as referências para os tais corpos perfeitos? E as alunas-bailarinas que não correspondiam ao protótipo apolíneo, seriam definitivamente afastadas dessa forma de produção de conhecimento e expressão?

Eu vou te confessar uma coisa, Lilian, por pouco, por muito pouco eu não processei um coordenador de dança que tinha aqui. Graças a Deus ele foi embora da escola! (*revela a mãe, elevando os olhos aos céus*). Ele me disse, com todas as letras, que a minha filha não deveria fazer Ballet. Disse que ela deveria fazer dança Afro porque Ballet era para meninas brancas e para as riquinhas. Eu me senti humilhada, muito humilhada. A escolha da minha filha é o Ballet, ela sempre quis isso. Dizer que ela tem que fazer isso ou aquilo por conta da cor ou da classe social, foi ofensivo. Por muito pouco, muito pouco mesmo, eu não fui ao Ministério Público fazer contra o coordenador uma denúncia. (*Mãe de aluna-bailarina*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

---

<sup>25</sup> Apolo, uma das divindades da mitologia grega, era um dos deuses olímpicos. Filho de Zeus e Leto, irmão de Ártemis, era dotado de muitos atributos e funções. Segundo a mitologia, depois de Zeus, foi o deus mais influente e venerado de todos os da Antiguidade clássica. Temido pelos outros deuses, somente seu pai e mãe podiam contê-lo. Era o deus da Beleza, da Perfeição, da Harmonia, do Equilíbrio e da Razão. A expressão “apolíneo” faz referência ao mundo da beleza e da perfeição representados pelo deus Apolo.

Estávamos diante de uma provocação eminentemente inclusiva, mais uma vez reitero, no sentido de garantia de direitos. A escola se caracteriza como uma instituição de natureza livre, além de pública, gratuita e laica. Quaisquer que fossem os sujeitos, independentemente de suas características, especificidades, identidades ou diferenças, poderiam estar naquele espaço de aprendizagem. Tratava-se de direito e não de oportunidade.

Em *“Psicologia, subjetividade e exclusão numa perspectiva dos Direitos Humanos: Ética e Direitos Humanos – uma crítica”* (2004), o professor Carlos Roberto Drawin tece uma consideração que nos ajuda a pensar o escamoteamento dos direitos humanos.

Quem é contra os direitos humanos? Tanto os governos, e as mais diversas instituições, quanto à opinião pública minimamente informada, não cessam de proclamá-los e são francamente favoráveis ao respeito pelos direitos humanos. Não obstante, basta-nos um rápido olhar à nossa volta para vermos o quanto eles são continuamente pisoteados. (DRAWIN, 2004, p.44).

A narrativa da mãe da aluna-bailarina nos sugere que o seu direito de estar e permanecer naquilo que se constituiu sua escolha e de sua filha, o Ballet, por pouco não fora negligenciado e refutado. Contudo, tal condição se deveu, em princípio, pela própria capacidade crítica e argumentativa das duas. Isso fez com que permanecessem. E aqueles que, em função da herança apolínea, que conduz à noção de perfeição, eram impedidos de entrar, de acessar e praticar aquele espaço? Onde estavam os seus direitos? Bastou um olhar rápido no entorno para percebê-los pisoteados pelo deus Apolo e os seus seguidores.

Se era necessário ter um suposto corpo perfeito, se manter magra, esguia e, no imaginário, também era necessário ser branca e de cabelos lisos para se candidatar à aluna-bailarina do curso clássico de dança, de que modo as pessoas com deficiências (físicas, intelectuais, sensoriais), pessoas com transtornos globais do desenvolvimento ou pessoas com transtornos mentais poderiam ter naquele espaço público um espaço de aprendizagem e produção de

conhecimento? Até então, isso não correspondia ao vivido. Mas se anunciava como um possível.

Essa provocação, que teve sua voz nascida neste grupo em função da realização da “*I Semana de Arte e Saúde*”, reverberou ainda mais forte. Ela ecoou ainda mais adiante, atingindo tempos e espaços distintos. Ela, sem dúvida, acentuou a “tessitura da inclusão pelo fio da Arte”. Aos poucos a rede ao tecer se tecia.

Todos os profissionais convidados, neste caso um destaque especial para os profissionais da saúde, que compunham a Equipe da Unidade de Saúde de Vitória, revelavam suas apostas na Arte como um campo de produção de conhecimento que potencializa a formação humana e cultural, por conseguinte aproximava o sujeito de um estado de bem estar. Isso, de alguma forma, remetia-nos ao conceito de saúde propagado durante a semana na qual acontecia a programação.

Saúde não é sinônimo de ausência de doenças. É um estado de bem estar físico e mental, por exemplo. (*Equipe da Unidade de Saúde de Vitória*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

A definição de saúde envolve implicações legais, sociais e econômicas dos estados de saúde e doença. Pouco depois do final da Segunda Guerra Mundial, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi criada, havia um movimento de atenção à saúde que se preocupava em delinear uma definição que fosse considerada positiva. Essa incluía fatores como alimentação, atividade física, acesso ao sistema de saúde, entre outros. A preocupação da OMS, entretanto, não se limita às questões da saúde física, mas também da mental.

Portanto, o entendimento de que a saúde é um recurso para a vida cotidiana decorre do enfrentamento de dois conceitos: a saúde como ausência de doença e a saúde como estado completo total de bem estar. De certo que tanto o primeiro quanto o segundo soam extremistas e totalitários. Extremismos e totalidades, no



sentido de totalitarismo, não traduzem a aposta teórica e metodológica desta pesquisa. Disso resulta assumir a saúde como um recurso para alcançar as metas que nos são vitais.

Conforme o relatório Lalonde<sup>26</sup>, existem quatro determinantes gerais de saúde: biologia humana, ambiente, estilo de vida e assistência médica. Dessa forma, a saúde pode ser mantida e/ou melhorada não só por meio da atenção da ciência da saúde, mas também por meio das ações e opções de vida do indivíduo e da sociedade.

*(No momento em que a Equipe da Unidade de Saúde discorria sobre a importância de manter a saúde, de preservá-la, quando enfatizava sobre a necessidade de adotarmos atitudes de prevenção ao invés de investir potencialmente nas medidas curativas, um dedo indicador é erguido. Acompanhando aquele gesto, uma voz pede licença e lança, feito foguete, uma pergunta):*

Então, vocês estão falando da necessidade da gente estar mais perto. De ter mais diálogo. Quero falar com vocês! *(coçando a cabeça como quem arruma as ideias antes de compartilhá-las)* Eu queria fazer uma pergunta. Queria saber como é que a gente faz para ter acesso mais fácil e rápido, pela Unidade de Saúde, aos remédios de tarja preta. Porque a gente só pode conseguir esses remédios com receita médica. Nem sempre a gente consegue marcar a consulta. Daí, não consegue o remédio controlado.

*(Entre os profissionais da saúde, um silêncio prático. Após entreolharem-se, como que se autorizando a responder, alguém se manifesta. Sem pestanejar, olhando para mim, ela responde:)*

- Gente, vocês não têm que tentar garantir só o remédio de tarja preta, o remédio controlado, para cuidar da saúde e do bem estar de vocês. Vocês têm que ter outras formas de manutenção e promoção da saúde com diferentes

---

<sup>26</sup> Esse relatório, com título original de “A new perspective on the health of Canadians” (Uma nova perspectiva da saúde de canadenses), elaborado no Canadá, em 1974, é um dos primeiros relatórios governamentais do mundo moderno ocidental a propor um novo conceito de saúde. Marc Lalonde, que foi Ministro de Saúde do país, à época, sugeriu a classificação da saúde em quatro elementos: biologia, ambiente, estilo de vida e organização sanitária. Ele propôs ainda que os serviços de saúde pública deveriam cuidar da população maior risco social.

atividades. Por exemplo, ao invés de me perguntar sobre como fazer para ter acesso mais rápido ao medicamento, perguntem para a escola como ela pode fazer para oferecer mais vagas para vocês nas oficinas de dança, de teatro, por exemplo. Isso é muito importante! *(Enfatizou a profissional, fitando-nos provocativamente).*

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Ampliar as vagas, promover o acesso, garantir a permanência dos sujeitos, para além da égide apolínea, era, neste momento, um desafio gigantesco lançado aos sujeitos por eles mesmos. Enganam-se, contudo, os que precipitadamente, compreenderam essa proposta como uma proposta curativa tendo a Arte como aposta medicamentosa e produto terapeutizado. Ainda que noutros momentos ela até pudesse ser instrumento e ferramenta para tal, o objetivo primeiro não era esse. Mas garantir que a escola de Arte, pública, gratuita e laica, assim se configurasse de fato e de direito. Nesse sentido, objetivávamos a mudança.

Conforme anunciaria Bateson, “para ocorrer uma mudança, é imposta uma dupla exigência na nova coisa. Ela deve ser adequada às exigências internas de coerência do organismo, e deve preencher as exigências externas ao ambiente.” (BATESON, 1979, p.152). Esse era o sentido da provocação que o grupo fez e se fez. Inegavelmente tratava-se de uma exigência interna e ao mesmo tempo externa. Existia, agora, inevitavelmente, uma dupla exigência para que a mudança se desse. Para representar esse encaço, tentar traduzir a exigência pela mudança, a palavra *religação* poderia ser utilizada, especialmente pelo sentido que Edgar Morin confere a ela.

Para esse autor,

[...] a palavra *religação*, [...] a meu ver, é perfeita para ressaltar tudo aquilo que pode nos unir – solidariedade, amizade, amor, etc. Desde os primórdios do universo, sempre houve, simultaneamente, conflito e complementaridade entre o que desune, separa e destrói e o que agrupa, une e religa. [...] os laços que nos unem ao universo são múltiplos. (MORIN, 2008, p.73).

Uma das resultantes da “*Semana de Arte e Saúde da Fafi*” apontou para duas grandes necessidades: reunir os diferentes saberes e fazeres de modo que fosse possível garantir aos alunos, cidadãos, acesso aos diversos campos de produção de conhecimento que contribuem para as suas formações e disparar, no contexto da escola, a provocação acerca de outras e novas possibilidades de acesso à Arte. Nesse sentido, todos nós nos sentimos provocados. Especialmente os coordenadores da instituição, junto aos seus instrutores de dança e eu naquilo que efetivamente interessou ao “[...] *do Caos ao Thémata*: por epistemologias e práticas na diversidade”.

O conceito de retroalimentação, do pensamento sistêmico, contribui para que possamos compreender o significado de todo o percurso vivido até aqui. Do ponto de vista da pesquisa, desta pesquisa que se mostrou aberta, a metodologia, as estratégias investigativas, não foram anunciadas aprioristicamente. A abordagem metodológica foi se constituindo na processualidade, no encontro com o outro e com os outros.

Em nenhum momento os sujeitos, participantes da pesquisa, foram eleitos antes do movimento de investigação. Dessa forma, todos eles se apresentavam como autores e atores desse vivido. Suas participações conferiam o sentido que é atribuído ao título deste capítulo. Portanto, os dados eram produzidos, capturados e mais uma vez produzidos e capturados e assim sucessivamente, alimentando o processo de pesquisa e constituindo-a.

Arrisco-me a afirmar que, nesse sentido, esta pesquisa se aproxima do que Edgar Morin, em “*A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*” (2004. p.109) chamou de objetos e projetos inter-poli-transdisciplinares. Para o autor, “certos conceitos científicos mantêm a vitalidade porque se recusam ao fechamento disciplinar.” Acredito que a retroalimentação é um exemplo do pensamento sistêmico, da epistemologia Batesoniana, que traduz essa forma Moriniana de pensar.

### 3. 5 A convocação para a Oficina de Street Dance para pessoas surdas

Provocados pelas discussões realizadas no espaço e no tempo da “*Semana de Arte e Saúde Fafi*”, entendemos a necessidade de ampliar o acesso da comunidade às oficinas, à Arte. Nesse sentido, a ampliação do número de ofertas de vagas para as oficinas de teatro e dança, respectivamente, se deu. Entretanto, mais que ampliar o quantitativo de vagas, era necessário repensar sobre os critérios que compunham o processo de seleção ao qual os candidatos a alunos eram submetidos.

Eu, sinceramente, acho um absurdo uma criança de sete anos de idade que quer dançar ser submetida a esse processo que vocês estão chamando de seleção, avaliação. As crianças não têm que ter, que apresentar esses pré-requisitos não, gente! Como podemos ficar nessa de exigir que as crianças tenham essa ou aquela habilidade corporal? São crianças, estão em processo de desenvolvimento. Isso não é considerado? Será que vamos continuar escolhendo as pessoas com as quais queremos trabalhar? Tem que ter protótipo? Biótipo? Estereótipo? Acho isso muito sério, mas muito sério mesmo! Isso aqui é uma escola! As pessoas vêm para aprender. Se a gente exige que elas já tenham que saber antes de entrar, então não precisa de escola. Escola para quê? (*Pedagoga da Escola*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

As pessoas do grupo, coordenadores e instrutores de dança da escola, pareciam perplexas diante da afirmativa da Pedagoga. Impossível fugir àquela observação. Muito embora o discurso assumido fosse sustentado em “uma escola para todos”, nas ações, essa escola ainda se constituía como uma escola para todos os que tinham um corpo sem deficiência física, para todos os que não tinham comprometimento sensorial, para todos os que não tinham comprometimentos da ordem do desempenho intelectual, para todos os que, supostamente, tinham talento. A provocação feita pela Pedagoga levou-nos ao conceito de abdução de Gregory Bateson. Esse conceito contribui para que possamos refletir acerca do episódio em epígrafe.

Estamos tão acostumados ao universo em que vivemos e aos nossos métodos insignificantes de pensar sobre ele que podemos dificilmente ver que é, por exemplo, surpreendente que a abdução seja possível, que seja possível descrever algum evento ou coisa (por exemplo, um homem fazendo a barba em frente a um espelho) e então procurar no mundo outros casos que se encaixem nas mesmas regras que projetamos para nossa descrição. [...] Essa extensão lateral de componentes abstratos de descrição é denominada abdução. [...] Estou preocupado aqui somente com o aspecto do fato universal da abdução que é importante para a ordem de mudança. (BATESON, 1979, p.151).

Era necessário pensarmos noutras formas de descrição. Continuar repetindo os mesmos modelos, até então praticados, os mesmos critérios de seleção, o mesmo formato para os tais processos de avaliação dos candidatos para que a partir disso pudessem se constituir alunos, bailarinos ou atores, seria continuar incorrendo em práticas não inclusivas.

Essa repetição tem implicações bastante eficazes. Ela traz injunções sobre as pessoas envolvidas. Suas idéias sobre a natureza [...] são apoiadas por seu sistema social; inversamente o sistema social é apoiado por suas idéias sobre a natureza. Torna-se, então, muito difícil para as pessoas, tão duplamente dirigidas, mudar suas visões seja da natureza seja do sistema social. Em proveito da estabilidade, elas pagam o preço da rigidez. (BATESON, 1979, p.152).

Indubitavelmente, a questão merecia não só nossa atenção, mas uma mudança de pensamento para que o olhar a respeito do contexto pudesse ser mais apurado e ampliado. Uma inteligência míope, no sentido atribuído por Edgar Morin, não caberia. Ela, conforme o autor, é fracionária e abstrata. Nisso consiste o convite de Morin para que possamos repensar a reforma e reformar o pensamento.

O bloqueio levantado pela necessidade de reformar as mentes para reformar as instituições é acrescido de um bloqueio mais amplo, que diz respeito à relação entre a sociedade e a escola. Uma relação que não é tanto de reflexo, mas de holograma e de recorrência. Holograma: assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em

sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. Recorrência: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade. Diante disso, como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola? (MORIN, 2004, p.100).

Tratava-se agora de acreditar em outros caminhos possíveis para tornar materializado o discurso acerca do acesso, da inclusão, da escola para todos. Instaurar alguma ação nesse sentido era então a proposta e a aposta do grupo. Para isso, era necessário assumir as incertezas como mote propulsor e não como ameaça, como medo capaz de paralisar, mas como uma força que nos lança, que nos impulsiona para o novo, para encontros e descobertas.

E lá fomos nós. Agora, as crianças de 7 anos não mais seriam submetidas ao processo de seleção. Elas não deveriam apresentar os supostos pré-requisitos para que pudessem se candidatar às vagas. Suas inscrições já se constituíam motivos suficientes para que pudessem ser alunas do curso básico de dança. Embora essa atitude por si já representasse uma importante mudança no grupo e para o grupo, era necessária uma ação um pouco mais audaciosa e desafiadora.

Por que a gente não experimenta oferecer uma Oficina para pessoas surdas, para pessoas cadeirantes ou pessoas cegas? Só para a gente começar. Conheço projetos no Brasil que são de dança para pessoas que usam cadeira de rodas, por exemplo. Inclusive, foi um movimento que começou dentro da Educação Física. Vai ser um aprendizado e tanto! *(afirma com convicção o Coordenador de Dança).*

Meu Deus! Será que isso vai dar certo? Eu nunca fiz isso, nunca experimentei nada disso! E se chover gente? Minha Nossa Senhora [...] *(em pandareco, anuncia a Instrutora de dança).*

*(O Coordenador, apostando na proposta)*

- Então, podemos fazer assim. Começar do começo, como diz a Lilian. Vamos oferecer uma oficina de dança pensando um público específico.

- Mas isso vai ser exclusão, não acha? Começar só com um desses públicos? *(Interrompe ansiosa, a instrutora de dança).*

- Nós precisamos começar, para começar temos que considerar o que temos condições, neste momento, de oferecer! Podemos até ser criticados por excluir, mas deixar de fazer, como deixamos até agora, considero muito mais grave! *(Reitera o Coordenador de Dança).*

- E qual o instrutor vai dar a Oficina? *(Curiosa e ansiosamente, pergunta o instrutor de dança).*

*(Dada a pergunta, o grupo se entreolha. Seus olhares parecem ansiosos. Se por um lado manifestam apostar na iniciativa, por outro, parecem, temer ter que assumi-la. Alguns segundos, sem manifestação dos instrutores, alguém se lança).*

- Eu! *(Candidata-se o Coordenador de Dança, que além de bailarino, coreógrafo, diretor é também professor de Educação Física. No grupo, uma sensação de certo alívio é capturada).*

Uma vez que a candidatura e o candidato não foram contestados, estava constituída a proposta e a oferta da “Oficina de Street Dance” (Dança de Rua) para pessoas surdas, já tendo definido o seu respectivo instrutor. Vale destacar que ao longo de toda a história da instituição, era a primeira vez que uma iniciativa como essa se dava.

Numa alusão ao escritor francês Marcel Proust (1871-1922), considero que uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um novo olhar. Esse novo olhar era o que, efetivamente, interessava às pessoas, ao grupo, à escola, a mim, a “[...] do Caos ao Thémata”.

Assim se deu. Enquanto era finalizado o planejamento da Oficina de Street Dance para pessoas surdas, cuidava da sua divulgação e do Edital que publicizaria a oferta da Oficina na instituição. Uma vez divulgada a informação, publicizado o Edital de inscrições, a expectativa e a ansiedade fizeram-nos companhia. Um mês de veiculação da informação, qual a nossa surpresa? Nenhum candidato inscrito. Ninguém se apresentou buscando pela Oficina. A decepção foi generalizada. Entretanto, existiam os que eram capazes de perder o amigo e jamais a piada.

É, os surdos, parece, não deram ouvidos a vocês, hein? *(Ironicamente, se manifesta o Coordenador de Teatro).*

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Como os surdos de fato não apareceram, entendi, particularmente, que a estratégia para a divulgação da informação não havia sido a mais adequada. Ela, inclusive, não atendia aos princípios da acessibilidade, no meu entendimento condição *sine qua non* para que a inclusão, como garantia de direitos, se dê. Após avaliarmos essa questão internamente, no contexto do grupo de coordenadores e instrutores de dança, estreitei as relações com a Secretaria de Educação (Seme) de Vitória, por meio da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE). Nesse período, decidimos por prorrogar o prazo de inscrição para a Oficina de Street Dance.

Uma importante parceria foi realizada entre a Escola e a Seme. A Secretaria de Educação, por meio da CFAEE, contribuiu com o processo de divulgação. Ela fez com que a informação chegasse às unidades escolares do Sistema de Ensino e ainda cedeu-nos, uma vez por semana, para acompanhar a oficina, um intérprete de Libras. Dado esse movimento, eis que os surdos começaram a chegar. A escola, impactada com o movimento surdo, começou a *parar para ouvir* aquelas pessoas que falavam com as mãos e com o corpo. O estranhamento inicial foi inevitável.

A certeza pela oferta da Oficina de Street Dance para pessoas surdas, a partir de 15 anos de idade, estava dada por nós: eu, o instrutor e coordenador de dança, e os demais instrutores e funcionários da instituição. Mas, à medida que nos apresentávamos e apresentávamos o funcionamento da Oficina, fomos interrompidos por um aluno surdo, traduzido pelo intérprete de Libras:

[...] eu vim para a Fafi, quero fazer teatro. Não quero dança. Não perguntaram o que eu queria fazer. Quero teatro! (*aluno surdo*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Confesso que fiquei estatalada. E agora? Como faria com aquele grupo de dez alunos surdos, pessoas jovens e adultas que estavam desejosas de fazer teatro e não dança? Isso demandaria uma nova organização desde a agenda de atividades como também a disponibilidade de um instrutor que, ao invés de ser da



área da dança, fosse do teatro. As pessoas surdas acabavam de alterar tudo o que havia sido pensado. Para Bateson (1979, p.64), “a alteração de uma variável revela um valor crítico da outra”. Parafraseando o autor, estávamos, de novo, diante de um ótimo conflito. As coisas arrumadas estavam desarrumadas.

Esse dado remeteu-me ao metálogo de Gregory Bateson (1989, p.9) com a sua pequena Mary Catherine:

**Filha:** Papá, por que é que as coisas se desarrumam?

**Pai:** O que é que queres dizer com isso? Coisas? Se desarrumam?

**Filha:** Bem, as pessoas gastam muitíssimo tempo a arrumar as coisas, mas nunca parece que se desarrumam por si próprias. E depois as pessoas têm de as arrumar outra vez.

**Pai:** Mas as coisas desarrumam-se se tu não lhes tocares?

**Filha:** Não, não se ninguém lhe tocar. Mas, se tu lhes tocares – ou se alguém lhes torcar –, elas desarrumam-se e desarrumam-se ainda mais se não for eu a tocar-lhes.

**Pai:** Pois é! É por isso que eu bem tento evitar que mexas nas coisas da minha secretária. Porque as minhas coisas ficam ainda mais desarrumadas se alguém que não seja eu lhes mexer.

**Filha:** Mas as pessoas desarrumam sempre as coisas das outras pessoas? Por que é que fazem isso, pai?

Em muitas ocasiões, em nome da inclusão, fazemos isto ou aquilo. De certo que a intencionalidade é sempre a melhor possível. Por ela, arrumamos tudo de acordo com as nossas convicções. Isso para nós era lógico! Contudo, nem sempre as nossas convicções são as mais adequadas. Assim, a lógica se torna “um modelo incompleto de causalidade.” (BATESON, 1979, p.68).

Cometemos, inevitavelmente, muitos equívocos em nome da inclusão. Oferecer a oficina de dança para os que queriam fazer teatro foi mais um. Ofertamos o que era possível para nós no momento, porém esquecemo-nos de ouvir os sujeitos e os seus interesses. Disso compreendemos que não seria possível elaborar e

executar Políticas Públicas apenas pelo viés da nossa intenção. Antes de tudo, tratava-se de assumirmos o compromisso ético com a garantia dos direitos dos cidadãos. Para que isso se desse, efetivamente, era necessário seguir entrelaçado.

Desse compromisso ético, a certeza de que deveria ampliar não só a discussão, mas a busca por práticas na diversidade. Assim, a publicização do que na ocasião era o projeto de pesquisa “[...] do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade”, fez-se não só no interior da instituição como fora dela. O objetivo era fazer com que as pessoas da educação, da cultura e da saúde, por adesão, decidissem apostar junto na tessitura de Políticas Públicas Inclusivas por meio da Arte.

### **3.6 Do caos ao Thémata**

A publicização do projeto de pesquisa em tela revelou a implicação, dos diferentes atores e autores deste trabalho: tornou implicados os que não estavam implicados com a questão, acentuou a implicação dos que já estavam implicados e provocou implicações individuais e coletivas.

Dessa forma, diferentes atores e autores se manifestavam. Suas opiniões, raras exceções, tornavam explícitas as provocações que a proposta havia suscitado. Avaliavam-na, inferiam valores a partir dela e sobre ela, construía suas conjecturas, apresentavam-nas e, aos poucos, apropriavam-se e se assumiam participantes. Além disso, faziam, no projeto, suas apostas.

Acho isso genial! O que mais me chamou a atenção na proposta não é a necessidade das respostas que o projeto suscita, mas a necessidade da elaboração das perguntas. Atualmente eu tenho me feito muito estas perguntas: Arte para quê? Montar um espetáculo, para quê? Para quem? Qual o motivo? Ando reparando nas praças, nos pontos de ônibus, nas ruas da cidade e perguntando-me: - Meu Deus, no que meu espetáculo vai contribuir para mudar a vida destas pessoas? Faria falta para elas se eu não produzisse

meus trabalhos? Sabe, já vivi o meu período romântico, hoje a maturidade me faz olhar o mundo de outra forma, de outro jeito! Preciso compreender a razão das coisas. Não tenho mais que fazer porque quero fazer, simplesmente. Vivo um momento de crise. Mas sem crise também não tem Arte, né? Veja, os maiores gênios da nossa história sempre foram sujeitos que, de alguma forma, eram transgressores, subvertiam a ordem e se estabeleciam no caos. De normal, ninguém tinha nada. É necessário ter alguma coisa para suspender da realidade. Van Gogh não teria sido Van Gogh se sua vida fosse uma vida de um cidadão comum. Desse que acorda cedo, vai à padaria e depois segue a rotina [...] é por isso que a Arte tem uma relação estreita com o caos. Na minha visão romântica eu sempre tentei associar a Arte à Loucura. Achava isso lindo! Mas acontece que quando você convive com esta história, quando você convive com a loucura no cotidiano, aí você tem uma noção do que é o lado desgraçado da loucura. Eu tenho um primo em casa, sei bem o que é isso, sabe? Mas veja, tem um autor, que eu não me lembro o nome agora, que disse que ‘a cultura é um animal domesticado enquanto a arte é um animal selvagem’. E acho que a selvageria da Arte está no fato dela não existir sem o processo criativo. E o processo criativo é caótico, é preciso que exista mesmo o caos. Somente nele a criação, a construção, é possível. Então vamos às possibilidades caóticas. Gostei muito desta proposta, deste projeto de pesquisa, acho que mais importante que as respostas são as perguntas. Estou me fazendo um monte delas neste momento. Às vezes, quando estou saindo de casa e vindo para cá, me pergunto: - Por que estou indo lá? O que eu quero naquele espaço com aquelas pessoas? Realmente, não tenho sabido. Mas quando os vejo produzir, quando os olhos deles brilham, quando o coração pulsa, vibrando lindamente, parece que uma faísca, uma brasa acende de novo dentro de mim e aquilo me faz ter a vontade de seguir adiante. Podemos e devemos nos perguntar sempre, porque não perguntar acomoda. Se acomoda, a gente não se mexe. Sem movimento não tem vida! Eu quero estar aqui, com vocês, neste grupo. Acho que todos vamos ganhar com este espaço! (*Instrutora de Teatro/Diretora de Teatro/Psicóloga*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A contribuição da instrutora e diretora de teatro, também bacharel em Psicologia, tornou ainda mais viva a convicção de que o trabalho era pertinente. Isso fez reviver em mim o sentido e o significado da pesquisa. Em *“Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais”* (2011), a professora Regina Leite Garcia chama nossa atenção para a responsabilidade

social do pesquisador. Minha preocupação, na condição de profissional e pesquisadora, sempre se construiu em torno de uma questão que nos exige pensar: “se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria a ela chegar e, de algum modo, a ela beneficiar.” (GARCIA, 2011, p.16-17).

Embora o movimento da pesquisa tenha sido disparado no interior da escola, essa mesma pesquisa não se limitou a esse espaço e tempo. Os dados, e a minha própria constatação, revelam que ela se constituiu numa ação política de cunho educativo e vice-versa. Assim, conforme Garcia (2011, p.16), “mais que nunca, a ideia de que toda ação política tem um sentido educativo e que toda ação educativa carrega um forte componente político” reverberou.

Nessa relação, que compreendo interdependente, a contribuição da instrutora e diretora de teatro com bacharelado em Psicologia, destacada acima, nos tornou ainda mais implicadas não só com a convicção de que as perguntas são necessárias como também com a necessidade de atribuímos sentido e significados às nossas ações para que elas possam se constituir educativas e/ou políticas. Neste aspecto, quando a participante se interroga, interroga também a mim e, por conseguinte, a nós. Data venia, não tenho as respostas. A disposição pela aventura de lançar-me no desconhecido em busca delas, isso não falta!

Em relação a esse ponto, Edgar Morin (2004) ajudaria a compreender a tarefa do profissional pesquisador, especialmente dentro de uma perspectiva de complexidade sistêmica, quando acentua:

Cada um deve estar plenamente consciente de que sua própria vida é uma aventura, mesmo quando se imagina encerrado em uma segurança burocrática; todo destino humano implica uma incerteza irreduzível, até na absoluta certeza, que é a da morte, por ignorarmos a data. Cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada. (MORIN, 2004, p.63).

Consciente da responsabilidade que significa essa empreitada, refiro-me à empreitada de ser ou de estar profissional pesquisador e de tornar o outro implicado junto, principalmente em um trabalho desta natureza, torna-se impossível seguir sozinha. Por isso, antes de qualquer outra coisa, a pretensão foi potencializar as relações, os entrelaces e as conversações. Essa condição só é possível, evidentemente, aos organismos vivos. Isso porque, conforme diria Bateson (1979), “são as coisas vivas que interessam.”

Quando terminar esta pesquisa acho que ela tem que virar um livro, tem que ser publicizada. É uma possibilidade muito rica, muito interessante. Antes de qualquer coisa, tem vida. Fala do cuidado com a vida. O seu trabalho, posso dizer nosso? Vai ajudar muita gente! (*Coordenadora e Professora de Artes*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Quando a professora de Artes manifesta o seu desejo de ter, ao final da pesquisa, outro produto final para além da tese, ela deixa clara a sua aposta, a sua crença ao sugerir que a circulação do resultado chegue às mãos, aos olhos, ao alcance de diferentes profissionais. Isso só faz aumentar a responsabilidade. Uma teia que tece uma espécie de solidariedade teórico-epistemológica. Uma ciência que traz possibilidades de autoconhecimento e conhecimentos. Mais que isso, ela, professora de Artes, assume o projeto como uma proposta que também tem a sua autoria. Essa autoria é o que de fato contribuiu enormemente para a feitura deste trabalho. Isso foi o que animou a mim, como sei que animou a os outros.

Podemos prever que uma ciência que traz possibilidades de autoconhecimento, que se abre para a solidariedade cósmica, que não desintegra o aspecto dos seres e dos existentes, que reconhece o mistério em todas as coisas, poderia propor um princípio de ação que não ordena, mas organiza, não manipula, mas comunica, não dirige, mas anima. (MORIN, 2005, p.468).

Essa ação que organiza, comunica e anima desenhou a identidade do movimento e do processo da pesquisa. Essa sensação era possível de ser capturada a partir da forma como cada um dos atores e autores respondia e reagia à apresentação do projeto de pesquisa. Isso me alimentava e, cá entre nós, me dava medo.

Adorei a proposta de fazer com que educação, cultura e saúde dialoguem por meio da arte. É um diferencial significativo. (*Bailarino e Coreógrafo*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Dialogar era necessário. Para isso, investir esforços no sentido de tornar o diálogo possível foi mais um dos desafios. Contudo, não se tratava apenas de tornar exequíveis os espaços para tais conversações. Mais que garantir esses espaços, era preciso mobilizar diferentes profissionais, da educação, da cultura e da saúde, para que suas vozes ecoassem no contexto do grupo. À primeira vista poderia ocorrer a ideia de que com uma estratégia eu acabaria por incorrer na reedição da “*Torre de Babel*”<sup>27</sup>. Analogamente, era necessário fazer com que as línguas se multiplicassem. Haja vista que “a multiplicação das línguas responde a uma necessidade de ordem tática no processo de habitação do mundo.” (AZUÁ, 2011, p.35).

Diferentemente da pretensão exposta no livro de Gênesis, que buscou castigar os homens pelo audacioso projeto de atingir o cume do céu, multiplicar as línguas, as vozes, esta pesquisa, significou a possibilidade de atingir não a celebridade, mas o âmago das Políticas Públicas de modo transversal e, a partir disso, habitar mundos. Reafirmando Morin (2008, p.92), “nos dias atuais, sobretudo, o imperativo é religar o humano – sem deixar de reconhecer sua originalidade, sua especificidade, sua unicidade.” Nisso, ao contrário de um princípio redutivo, temos um princípio complexo.

Você juntou as partes! Eu acho que é mesmo esse o caminho. A ideia é interessante porque o homem se constitui exatamente nessas transversalidades. É muito interessante tudo isso, deve dar pano para a manga! Coisa de artista, coisa de maluco! (*Professora Mestre em Educação, da Secretaria de Educação*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

---

<sup>27</sup> Segundo o livro de Gênesis, no texto bíblico, a torre foi construída com o objetivo de levar o povo ao céu. A pretensão era que os homens se constituíssem celebridades. Para Deus, isso significou uma afronta. Então, Ele parou o projeto. Em seguida, castigou os homens. Fez com que falassem várias línguas e por isso não conseguiriam se entender. Assim, os homens não poderiam mais retomar o projeto de atingir o cume do céu.

A contribuição da professora da Secretaria de Educação traz em si um aspecto importante perseguido nesta pesquisa: a ética da religação. Amontoar pessoas, reunir gente, juntar pedaços, não era esse o propósito desde quando a pesquisa ainda se apresentava como projeto. Para além disso, ele pretendeu imprimir a ideia de ser uno e diverso, sempre em relação a algo, alguém ou alguma coisa, sem, todavia, abandonar esse outro. O objetivo era fazer com que o projeto fosse e estivesse aberto ao outro, compreendendo-o e sendo por ele compreendido; modificando-o e sendo por ele e com ele modificado.

Em “*O método 6 – Ética*” (2005), Edgar Morin, ao contrário de chamar isso de maluquice, vai identificar como ética altruísta. Sem dúvida, pano para manga! Mas é sempre bom lembrar que a manga só é tecida quando os fios são entrelaçados.

O ser humano percebe o outro como um eu simultaneamente diferente e igual a ele. [...] A ética altruísta é uma ética da religação que exige manter a abertura ao outro, salvaguardar o sentimento de identidade comum, consolidar e tonificar a compreensão do outro. [...] A ética para o outro reclama, portanto, antes de mais nada, não remeter o outro para fora da humanidade. (MORIN, 2005, p.103-104).

Os sujeitos, dessa forma, se percebiam dentro do projeto. Identificavam-se com ele e identificam outros sujeitos que poderiam se identificar com o projeto. Assim, percebi, conforme leio em Bateson (1979, p.140), que “[...] não existem fronteiras, ou talvez, [...] não exista um centro”. A teia, não por espontaneísmo, mas por implicação, se construía. Ela se tecia enquanto os sujeitos a teciam comigo e aderiam-na. Ela se avolumava, era emocionante acompanhar e viver o movimento.

Eu quero muito participar do grupo. Vou falar com a nossa gerente de Saúde Mental, ela gosta muito desses movimentos. A gente precisa mesmo fortalecer ações nesse sentido. Que bom que esses espaços estão se abrindo, se potencializando. É mesmo um trabalho de formiguinha, mas sei que chegaremos lá, não é? (*Pedagoga e Agente da Saúde Mental da Secretaria de Saúde*).

Quero participar neste grupo que vai discutir a inclusão e a acessibilidade. Preciso participar disso, até porque, também quero fazer a minha pesquisa da Pós e acho que tem tudo a

ver, vai ser muito bom, não acha? (*Pedagoga da Secretaria de Cultura*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Nesse aspecto, os participantes foram se aproximando também da abordagem epistemológica do projeto que resultou nesta pesquisa. Compreenderam, inclusive, que não havia um método a ser seguido. Diferentemente do postulado nas pesquisas cartesianas, não existia um desenho metodológico que convidava os sujeitos para que pudessem colorir a imagem dada. Eram convidados a fazer “ciência com consciência”, tinham que traçar em uma tela escura as possibilidades. Assim como as estrelas, na abóbada celeste, anunciam o infinito.

Precisamos de um método que saiba distinguir, mas não separar e dissociar e que saiba promover a comunicação do que é distinto. Precisamos de um método que respeite o caráter multidimensional da realidade antropossocial, isto é, que não escamoteie nem sua dimensão biológica, nem a dimensão social, nem a do individual, isto é, que possa enfrentar as questões do sujeito e da autonomia. (MORIN, 2008, p. 279).

Era isso o que agora interessava: enfrentar as questões do sujeito e da autonomia dentro de uma perspectiva teórico-metodológica que conseguisse distinguir sem separar e promover a multidimensionalidade. Por essa razão, constituiu-se o que chamei, inicialmente, de “*Grupo Caos*” e “*Oficinas Thématas*”. Esses dois viéses foram fundamentais para que esta pesquisa se desse.

### 3.7 O Grupo Caos

Mesmo com toda a dinâmica ainda acontecendo no interior da instituição, a mesma que se constituiu o vértice no encalço de um Plano de Trabalho Gestor que objetivasse práticas inclusivas, a partir de vários autores, seguimos adiante nas articulações para além da instituição escolar. A proposta agora girava em torno da tentativa de atuar com os atores que eram considerados externos.



Assim nasceu o “*Grupo Caos*”. O motivo de o grupo ser identificado por esse nome? Não, não vai ser difícil supor. Esse grupo era formado por diferentes participantes das áreas de educação, cultura e saúde: professores, professoras, pedagogas, atrizes, atores, bailarinos, bailarinas, fisioterapeutas, psicólogos, psicólogas, instrutores (de teatro e de dança), assistentes sociais, estagiários de psicologia, bacharel em filosofia e dramaturgo, além de dois intérpretes de Libras (um cedido pela Seme e outro que aderiu à proposta por contágio, voluntariamente) e dos coordenadores da Instituição. Muito embora o grupo tivesse essa constituição, ele também estava aberto às visitas, às entradas e saídas, inclusive dos sujeitos considerados motivo deste trabalho.

Esse grupo se reunia semanalmente, às sextas-feiras, sempre de 14h as 17 horas. Contudo, os encontros nunca terminavam no horário marcado. A meta do grupo estava estabelecida em instituir momentos de reflexão que fossem capazes de sustentar práticas na diversidade. Buscava, para isso, enredar esses diferentes profissionais e estudantes em ações intersetoriais tencionando instaurar Políticas Públicas em resposta ao desafio da inclusão.

O grupo vivenciou uma série de momentos e movimentos. Esses podiam ser identificados da seguinte forma: dos estranhamentos aos confrontos, dos confrontos à colaboração e, finalmente, do “caos” ao “thémata”. Alguns pontos de estranhamento e confrontos eram possíveis de serem percebidos no conjunto de nossas discussões. A inclusão, como perspectiva, era mote para um desses momentos de “conflitos ótimos”. Os participantes, à medida que expunham suas opiniões, expunham-se também.

- Eu odeio pedagogas! (*em tom bravio*) Vivem fazendo um monte de reunião com dinâmicas que não resolvem nada. Agora, esse negócio de inclusão. Isso não existe! A inclusão não existe sem a exclusão. Esse é o problema de vocês da Pedagogia. Vocês trabalham sempre com a imagem do ideal. Ficam aí falando de inclusão [...] Esses meninos que chegam aqui falando que a vida deles é fazer teatro, coisa e tal [...] Esses meninos não sabem ler. Um dos caminhos mais propícios para a inclusão é a educação. Ensinem esses meninos a ler! É o aluno ideal, a escola ideal, a

educação ideal [...] Isso não existe! (*Dramaturgo e Bacharel em Filosofia*).

(*A Pedagoga no grupo, não deixa barato. Responde à provocação do primeiro*).

- De fato, vocês não podem mesmo gostar de Pedagogas. São desorganizados! Não cuidam do mínimo que são as pautas, cuidarão de quê? Além do mais, fazer a crítica é fácil. Quero ver vir, arregaçar as mangas e fazer no cotidiano. Vocês sim ficam no plano das ideias. No mundo platônico. Imagina, têm resposta para tudo. Criticam Deus e o mundo. Mas fazer que é bom? Nada! Talvez, vocês da Filosofia pudessem contribuir com alguma coisa para além da crítica. (*Pedagoga*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Segundo os dados do IBGE (2010), atualmente a população brasileira é composta de 190.755.799 pessoas. Desses, 9,6%, na faixa etária acima dos 15 anos de idade, são considerados analfabetos. Ainda que a taxa de analfabetismo no Brasil tenha caído nos últimos anos, esse número ainda é considerável. Isso significa que mais de 14 milhões de brasileiros ainda não sabem ler nem escrever. Estamos, sem dúvida, diante de uma condição de exclusão. O princípio “*educação, direito de todos*”, historicamente foi negado e negligenciado. Temos aqui um retrato da produção da exclusão que, além de ser escolar, é social.

Também acredito nisso, mesmo porque o cidadão é o mesmo. Por exemplo, nos nossos cursos de teatro, os alunos quando se deparam com as leituras dramáticas, fica evidenciado que eles não sabem ler. E quem ensina a ler? Então, é uma política de desarticulação. Ao invés disso, tem que ser uma política da articulação. Ler é uma das formas de ampliação da formação cultural. A formação artística é outra coisa. (*Produtora Cultural, em um dia de visita ao grupo*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A contribuição do dramaturgo e bacharel em Filosofia e o destaque da produtora cultural visitante são pertinentes. Ademais, sustenta-se associada à colaboração presente no discurso da Pedagoga. Cada um deles, ao reconhecer as suas especificidades, se depara com a necessidade de estabelecer políticas em ação

que sejam, além de articuladas, suficientemente fortes para responder às necessidades demandadas socialmente. Nesse sentido, a maior crítica que se faz diz respeito ao chamado para a realização de ações parceiras.

Por outro lado, para além da perspectiva inclusiva tornar os sujeitos mais aguerridos em seus posicionamentos pessoais-profissionais, ela se rebate no cotidiano daqueles que têm como meta executar as Políticas.

Também para nós não é muito fácil pensar a inclusão no canteiro de obras, por exemplo. Na área da periculosidade, os nossos sinais de segurança ainda são todos sonoros. Como fazer com a pessoa surda? (*Assistente Social*).

As pessoas falam desse negócio de inclusão, fazer inclusão. Fazer a inclusão é providenciar um bom sistema de saúde, de infraestrutura, construir boas escolas, criar condições de empregabilidade para as pessoas [...] não se trata de ampliar o número de casas populares em bairros nobres, por exemplo. Mas de garantir condições de vida, com dignidade. É isso que precisa acontecer! (*Gerente de Cultura, em um dia de visita ao grupo*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Nesse sentido, tanto a contribuição do primeiro diálogo, entre o bacharel em Filosofia e a Pedagoga, quanto os dados referentes à contribuição da Assistente Social e do Gerente de Cultura, remetem-nos à inclusão como uma questão social, de política mais ampla. Uma questão que extrapola o universo das pessoas com deficiências, por exemplo. Comumente, é essa a associação e a equação que se faz: inclusão é igual à deficiência. Assim, a inclusão, em alguns discursos e pesquisas, passa a ser observada pelo viés apenas da deficiência, associada ainda às camadas populares, à parcela da população, considerada vulnerável.

Em “*Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*” (2006), o autor organizador Marcos Cezar de Freitas chama-nos a atenção para isso. De modo mais pontual, Maria Aparecida Leite Soares (2006, p.95), em seu artigo “*Os processos de inclusão e exclusão das crianças e jovens surdos como estratégia de observação do trabalho escolar*”, dirá a nós que aqui no Brasil “[...] a inclusão

foi compreendida como a inserção dos alunos com deficiências no ensino regular e isto tem se sobreposto à discussão da inclusão como política educacional mais ampla.”

Ainda que esta pesquisa tenha partido do vértice que traz as pessoas com deficiências, os sujeitos com altas habilidades/superdotação, com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com transtornos mentais, como população eleita, o que efetivamente interessou foi a instauração de ações que pudessem sinalizar e instituir políticas intersetoriais que garantissem práticas na diversidade.

No interior do grupo, os participantes revelavam suas crenças e suas descrenças, sem, contudo, abdicar da necessidade de continuar investindo esforços para que a inclusão, como garantia de direitos, se fizesse. Numa breve consideração que avalio como para lá de implicada, uma professora e profissional da área de saúde, irmã de um adulto com deficiência intelectual, manifestou-se.

A inclusão é muito complicada. Os pais, quando têm um filho que nasce deficiente, não estão preparados. A escola não está preparada! A empresa não está preparada! A sociedade não está preparada [...] Enfim, isso nós já sabemos. É mesmo um grande desafio! O que me incomoda é que mesmo a gente sabendo que as coisas estão sendo feitas, elas estão sendo feitas muito lentamente. Enquanto isso eles estão lá, dentro de casa, adoecendo. A inclusão é um processo difícil! Nós estamos num país capitalista, de movimentos sociais, [...] eu sou dada à causa, seja na qualidade de professora e mesmo na condição de profissional da saúde, conselheira e cidadã, sobretudo porque tenho um irmão adulto, com deficiência intelectual, e ele está dentro de casa! (*Professora e Profissional da Saúde*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Desse dado é possível inferir que, muito embora os investimentos que perspectivam a inclusão tenham sido feitos e se deem, eles ainda precisam ser mais potentes e caminhar com um pouco mais de velocidade em direção à efetivação das práticas na diversidade. Da narrativa acima, a sensação de que as

crianças crescem, tornam-se adultas e as respostas que as Políticas precisam dar a esses sujeitos não acompanham o mesmo ritmo. Nesse sentido, elas, as políticas, deveriam andar à frente.

Havia uma preocupação por fazer valer os direitos civis e sociais, garantidos legalmente. Na mesma medida, as responsabilizações cidadãs cresciam. Anunciava-se a legitimação de ações tecidas no âmbito das políticas públicas cuidando, inclusive, para que as questões da inclusão e mesmo da acessibilidade fossem tomadas como motivos políticos, não partidários, reivindicadas como direito.

A gente não tem que deliberar o que é melhor para o governo nem privilegiar o deficiente, mas garantir a cidadania do sujeito (*Psicólogo da Saúde Mental*).

Ao debater as questões de maneira segmentada, a gente acaba por se esquecer da totalidade. (*Professora da Seme*).

Nós não podemos nos esquecer também de que somos usuários da Política Pública, então temos o compromisso de fazer a nossa parte! (*Psicóloga da Saúde Mental*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A partir desse momento se instaura, entre nós participantes, uma intenção de coletivizar o trabalho do grupo. Era necessário reafirmar a cidadania, tanto a nossa quanto atuar para reafirmar a do outro. Norberto Bobbio, em “*A era dos direitos*” (2004), destaca que para construir a paz com a colaboração da razão precisaremos estabelecer um nexos entre a paz e os direitos humanos. Parafraseando a obra, a promoção e a garantia dos direitos humanos – o direito à vida; os direitos às liberdades fundamentais; os direitos sociais que asseguram a sobrevivência – afiançarão o enfrentamento das tensões que levam às guerras e ao terrorismo. Nesse sentido, encontramos em Bobbio (2004) tanto o valor da igualdade quanto o valor da liberdade como alicerces para uma governabilidade eminentemente democrática. Eis a era dos direitos.

Mas uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força

particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. (BOBBIO, 2004, p.9).

Além de reconhecido e protegido, o direito por participar de outras instituições públicas, para além das escolares, era reivindicado também por nós. Nesse momento, o *Grupo Caos* passa a se assumir como propulsor de ações intersetoriais. Agora, os participantes, de posse do que era um projeto de pesquisa, se assumem num coletivo reorganizado. Essa nova organização é inclusive batizada e confere ao grupo outro nome para sua identificação. O que antes era conhecido como “*Grupo Caos*” agora é apresentado como “*Grupo Cultura e Diversidade*.”

A mudança não foi apenas nominal. Ela se deu na constituição de outra identidade do próprio grupo. Embora em alguns momentos as opiniões pudessem divergir, as ações eram convergentes. O que se tinha em comum era a sempre necessidade de inaugurar outros espaços e tempos capazes de contribuir com a formação humana e cultural dos cidadãos. Neste caso, especificamente, da parcela de sujeitos eleita como foco deste trabalho.

O que a Cultura pode fazer junto com a Saúde? O que a Saúde pode fazer junto com a Educação? Eu preciso me sentir impulsionada, entusiasmada, porque se não for assim eu desisto. A gente desiste! (*Professora e Profissional da Semus*).

Hoje não se faz mais política fragmentadamente. A gente faz, ou deveria fazer política transversal. Se uma criança com paralisia cerebral, por exemplo, precisa ir à escola, não é só a questão da vaga na escola que tem que estar garantida para que ela vá até a escola. Essa criança também vai precisar do transporte, talvez precise da saúde, do pessoal do serviço social, enfim. Uma coisa é o sujeito acessar a instituição escolar, outra é conseguir permanecer nela. (*Professora da Seme*).

Precisamos compreender que, neste processo inclusivo, nós precisamos ter um pensamento inclusivo e ações inclusivas. Para isso, temos que estar mesmo juntos e fazer coisas juntos! (*Fisioterapeuta da Semus*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

E assim seguimos entrelaçando! A “*Oficina de Teatro para pessoas surdas*”, que nasceu da contestação das pessoas surdas que chegaram à Fafi motivadas para fazer teatro e não dança, foi apresentada ao “Grupo Cultura e Diversidade”. Esse, além de aprovar a ideia, incentivou-a e apoiou-a. Dentro do grupo, um participante, o aluno estagiário de psicologia, se prontificou para acompanhar o andamento da atividade.

Eu soube lá no CAPS que vocês estavam se reunindo todas as sextas-feiras, logo quis participar e por isso eu vim parar aqui. Deve ser muito interessante! Eu quero aprender, sei que aqui com vocês eu posso aprender muito! Eu não tenho experiência nenhuma, mas penso que posso contribuir de alguma forma. Pelo menos eu sempre quis atuar com as pessoas que são consideradas diferentes, por algum motivo. Acho que para os supostos normais, já tem colaboradores em número suficiente. Quero muito me especializar em alguma coisa que me oportunize essas experiências, sabe? Sei que ainda estou em formação, mas já sei o que eu quero e o que eu não quero. Podem contar comigo! Eu também conto com vocês! (*estagiário de Psicologia*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Outra participante no grupo, uma atriz, demonstrava estar atenta ao que acontecia. Percebi que ela parecia avaliar a possibilidade de se lançar, de se candidatar a ser a instrutora. Necessitava de um estímulo. Decidi encorajá-la. Convidei-a para que ao meu lado, assumisse o desafio. Ela, titubeando, aceitou!

- Eu não sei conversar com eles! Eu não sei Libras! Eu não sei nada! (*revelou a Atriz, parecendo meio zozza*).

- Eu estarei com vocês! (*se manifesta abruptamente a instrutora, voluntária, de Libras*). Mas eu não sei nada de teatro, nada mesmo! Posso interpretar e fazer a oficina também? (*todos nós rimos*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Para uma proposta que nasceu de uma contestação e não de uma constatação, para uma ação que não havia sido previamente planejada, mas que agora demandava ser vivida e executada, porque os alunos-atores assim o exigiam, para uma atividade que não tinha quem a conduzisse, agora éramos pelo menos

quatro sujeitos efetivamente responsáveis por sua execução. Por muito pouco teríamos mais colaboradores do que alunos.

Concomitante aos encontros do “*Grupo Cultura e Diversidade*”, sempre às sextas-feiras, de 14h as 17 horas, tínhamos a realização da “*Oficina de Teatro para pessoas surdas*”. Contudo, essa última acontecia de 19h as 22 horas também às sextas-feiras. Ambas as atividades se davam no espaço da Escola Fafi.

Os encontros do “*Grupo Cultura e Diversidade*” agora passavam a obedecer a uma pauta. Essa pauta conduzia os modos de ser e de estar do grupo. Um dos pontos permanentes era o que acontecia na “*Oficina de Teatro para pessoas surdas*”. Socializávamos desde os impactos que a Escola e os seus participantes experimentavam no encontro com os alunos-atores surdos nos corredores da instituição até as habilidades demonstradas por eles em cada um dos jogos e exercícios cênicos.

Para além, evidentemente, compartilhávamos nossas fragilidades na tentativa de construir uma metodologia de trabalho capaz de ensinar aos alunos-atores surdos a fazer teatral. Buscávamos outra possibilidade de comunicação que não privilegiasse a Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que precisávamos, com eles, no contexto da oficina, aprender Libras. Assim, apostamos no Teatro como produção de conhecimento, como possibilidade de comunicação e Arte.

Entusiasmados com os relatos acerca do processo da Oficina com os alunos-atores surdos, os participantes do “*Grupo Cultura e Diversidade*” manifestaram o desejo por ampliar as possibilidades de práticas na diversidade.

Precisamos fazer uma apresentação do resultado dessa Oficina. Ficar no espaço restrito da sala de aula não vai ser interessante. Claro que não vai ser a apresentação pela apresentação porque tem todo um contexto. É a resultante de um trabalho! Por que não fazemos uma Mostra aberta ao público? (*Professora de Artes da Seme*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).



A ideia encontrou no grupo espaço para reverberar. A partir das conexões entre o “*Grupo Cultura e Diversidade*” e a “*Oficina de Teatro para as pessoas surdas*”, nasce a proposição da “*I Mostra Cultura e Diversidade*”. O objetivo desta atividade foi potencializar a Arte como espaço de desconstrução das fronteiras estabelecidas entre as disciplinas e, por conseguinte, entre as áreas de educação, cultura e saúde. Interessava perseguir a qualidade poética da vida. Essa nos oportunizou conhecer e ao mesmo tempo reconhecer a nossa própria humanidade.

A poesia e as Artes introduzem-nos nas dimensões estéticas da existência humana e na busca da qualidade poética da vida, a filosofia abre os horizontes da reflexão sobre todos os problemas fundamentais que o ser humano coloca-se a si mesmo. Convém, pois, reconhecer o que é ser humano, que pertence ao mesmo tempo à natureza e à cultura, que está submetido à morte como todo animal, mas que é o único ser vivo que crê numa vida além da morte e cuja aventura conduziu-nos à era planetária. Só assim se pode obedecer à finalidade do ensino, que é ajudar o aluno a se reconhecer em sua própria humanidade, situando-a no mundo e assumindo-a. (MORIN, 2002, p.19-20).

Isso significa afirmar que o desenvolvimento se dá como um processo sistêmico, não de natureza estruturalista e funcional, obviamente, mas de modo conectivo, interdependente. Bateson, quando começou um curso com alunos de Arte, apresentou para eles uma concha em forma de espiral. De imediato perguntou a eles sobre qual era a pauta, o padrão que ligava, que conectava. Apesar das tentativas que os alunos fizeram de responder ao professor, ele lhes apresentou diferentes versões, propostas e interpretações a respeito da questão. Noutras palavras, numa perspectiva Batesoniana seria possível afirmar que a pauta que conecta não é nada estática. Essa, portanto, está em permanente movimento. Assim como os organismos vivos e as relações que são estabelecidas entre eles.

Na obra “*Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin e Bateson*” (2006), de João Wanderley Geraldi, Bernd Fichtner e Maria Benites, uma importante anunciação é realizada pelos autores:

A pauta que conecta não é nada estática, mas antes uma dança de partes que se integram. Pautas que conectam podem também ser contos, fábulas, histórias. Um conto conecta elementos A com os elementos B, que pertencem a partes dele. Nesse sentido, contextos são pautas que conectam. Cada processo de vida, que sempre é considerado por Bateson fundamentalmente como um processo de comunicação, precisa de um contexto. Algo como uma moldura dinâmica, que nesse processo constrói o seu sentido, seu significado e sua relevância. A base fundamental de tudo o que é vivo encontramos no fato geral das conexões dinâmicas entre todos os seus elementos e partes. (GERALDI, FICHTNER e BENITES, 2006, p. 160-161).

No caso de “[...] do *Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*”, já está claro que a pauta que conecta, o padrão que liga, é a Arte. Nesse aspecto, a comunicação depende do contexto e o contexto constrói a comunicação. Consequentemente, essa dinâmica constrói o sentido e o significado atribuído ao movimento vivo dessas conexões.

### 3.8 Oficina Thémata

Considerando que a “*Oficina de Street Dance*” não se efetivou, contestada pelo grupo das pessoas surdas que tinham o interesse em participar e praticar a Escola Fafi em uma “*Oficina de Teatro*”, decidimos investir no que era proposto pelo grupo. A atitude de assumir a oficina e oferecê-la para aquele grupo específico de pessoas se deu. Efetivamente, tratava-se de uma iniciativa pioneira no contexto da instituição. Em virtude dessa aparente “novidade”, diferentes manifestações foram notadas:

Você vai dar oficina pra doido? A sala vai encher. O que vai ter de doido querendo entrar [...] Vai ser a oficina que vai ter mais procura. Não é brincadeira não! Quem vai dar aulas, você? Vai ter um número limitado de vagas, não vai? Pelo amor, hein! Vai ser uma confusão aqui! Vai ser um sururu de vizinho! É verdade! Todo mundo vai querer! Acho que até eu vou querer também! (*risos*). De poeta e louco, todos nós

temos um pouco, não é assim? (*Assistente Administrativa da Fafi, há mais de dez anos na escola*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Os 10 alunos-atores surdos respondiam presente à chamada. Estavam nas aulas que aconteciam às sextas-feiras, de 19h as 22 horas. Durante 5 meses, de agosto a dezembro, estivemos junto. Fazer “Oficina de Teatro” nesse dia e horário, certamente, não era para qualquer um. Ao menos em minha avaliação! Deveria existir muito desejo nessa iniciativa. Isso se configurou um primeiro diferencial, no conjunto de outros, percebidos e destacados pelos funcionários da escola:

É muito interessante! Têm mais alunos nessa “Oficina de Teatro” para pessoas surdas do que alunos no Curso de Teatro inteiro. É impressionante! (*destaca surpresa a auxiliar administrativa da escola*).

Enquanto a “Oficina de Teatro para pessoas surdas” acontecia, a escola e os seus funcionários começaram a reconhecer os sujeitos surdos como alunos-atores da instituição. Nesse reconhecimento, a tentativa de se comunicar com eles foi ganhando espaço e se tornando cada vez mais legítima:

G – Chegou um aluno surdo para a Oficina de Teatro, essa para as pessoas surdas. Ele está lá embaixo!

L – Ah! Hoje não tem oficina em função do Festival Nacional de Teatro. Avisamos no encontro da semana passada. Ele não deve ter vindo, por isso não deve ter sabido que o encontro de hoje não aconteceria.

G – Eu vou lá falar com ele! (*ela não sabia Libras. Mas tinha a atitude de se colocar diante do sujeito e tentar se comunicar com ele. Mas, minha ansiedade me fez lançar-lhe curiosamente a pergunta*).

L – Você sabe Libras?

G – (*depois de um minuto de silêncio ela manifesta*) Ih! Não, não sei! Mas eu quero falar com ele. Me ensina aí!

L – Então você vai dizer para ele: “Hoje não tem teatro”. (*demonstro em Libras. Ela repete cada sinal, absolutamente concentrada*).

(*alguns minutos depois, G, eufórica, reaparece*)

G – Lilian, eu consegui falar com ele, eu consegui! (*quase saltitante*). Ele me entendeu, me entendeu! Deu certo! Que interessante! (*revela impressionada*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Depois desse primeiro contato, quase que por contágio, as profissionais em atuação no serviço administrativo da escola, que também lidavam com o atendimento ao público à noite, afirmavam entre si a necessidade de ter uma formação em Libras para lidar com aquele público:

G – A “L”, do Centro de Documentação, disse que a gente precisa ter uma formação em LIBRAS para lidar com esses novos alunos. Quem sabe uma palestra para começar?

L – Se vocês se organizarem, posso contactar alguém, ou algumas pessoas da educação, e a gente começa. O que você acha?

G – Jura? (*parecendo curiosa*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A questão da comunicação, sem dúvida, se fez um elemento importante no processo vivido e desenvolvido dentro da instituição. Ela não se limitava aos momentos nos quais os alunos-atores surdos estavam na sala de aula com a instrutora de teatro. Ao contrário, se davam em todos os espaços e tempos praticados na escola. Nesse sentido, a chamada de atenção para a acessibilidade pelo viés da comunicação, que se apresenta como uma barreira para a inclusão, fez-se notória.

**Segurança** – Senhor, por gentileza, pode tirar o seu veículo que está estacionado no pátio, na arena da escola? O carro pipa chegou para lavar o espaço lá fora. (*Afirma o segurança patrimonial*).

(*O dono do carro estacionado no pátio da escola, que acompanhava um amigo surdo na oficina de teatro, inerte, permanece olhando para o segurança patrimonial, como se estivesse alheio ao que aquele o dizia. Percebendo a cena, a instrutora de teatro da oficina adverte o segurança*)

**Instrutora** – Antônio, ele é surdo!

*(Antônio olha, sem parecer acreditar, meneia a cabeça e interpela).*

**Segurança** – Dona Lilian, como eu vou fazer para falar com esse moço? Falar com ele é difícil, não é?

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Antes mesmo que a “Oficina de Libras” e/ou mesmo a “palestra” demandada pelas funcionárias fosse planejada, elas se lançaram ao desafio. Provocadas pelas vivências cotidianas relacionadas ao movimento disparado pela presença dos alunos-atores surdos na instituição, decidiram investir no aprendizado de Libras. Tornaram-se alunas frequentadoras da “Oficina de Libras” oferecida pela Escola de Governo de Vitória. Essa, além de outras frentes de trabalho, oferece cursos de formação continuada em diferentes áreas para os servidores públicos da municipalidade.

G – Procurei a Escola de Governo. Eles oferecem Libras. Tem sido tão interessante participar da Oficina! O professor, você precisa ver, é muito engraçado! Parece até que fez Teatro, sabe, ele é todo solto! Ele disse que a gente tem que falar com o corpo todo. Ai, tem hora que dá uma vergonha [...] A gente tem aprendido umas coisas bem legais. Eu já sei dar bom dia, boa tarde e boa noite! Estou doida que os alunos-surdos cheguem, quero dar boa noite para eles! *(revela entusiasmada a auxiliar administrativo Licenciada em Pedagogia).*

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Mais uma vez, a rede era tecida ao tecer. Quando os alunos-atores surdos estavam presentes na instituição, essas profissionais se apresentavam para eles na tentativa de praticar a Língua. Não estava em jogo somente os seus aprendizados particulares. A comunicação entre os sujeitos se fortalecia. Nisso consistiu o fato de que, aos poucos, a referência para aquele grupo, antes concentrada quase que exclusivamente em mim, começava a se dar para além de um sujeito individual. Efetivamente, estava sendo remetida, mais uma vez, ao princípio recursivo e hologramático, advogado por Edgar Morin, ao afirmar, em “*O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização*” (2008), que “a parte não está somente no todo; o próprio todo está, de certa maneira, presente na parte que se encontra nele.” (2008, p.101).

G – Agora eu já sei algumas coisas em Libras. Quero receber os alunos, sempre que eles chegarem. Pode contar comigo!

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Como destaca Bateson em “*Mente e natureza*” (1979, p.68), “[...] uma alteração em qualquer parte [...] pode ser encarada como causa para mudança”. Nisso consistiam as provocações resultantes das “Oficinas Thématas”. Estabilidade e mudança eram as palavras capazes de melhor traduzi-las. Elas, as provocações, causavam alterações na dinâmica da instituição e, por conseguinte, nas pessoas que não só a constituíam como naquelas que também a visitavam:

- O que eles estão fazendo? Estão preparando uma cena que não pode ter fala, é isso? Eles até parecem que são surdos! (*Infere um visitante ao observar o movimento dos alunos-atores surdos no corredor da escola, antes da aula começar*).

- Mas eles são surdos! São alunos da Oficina de Teatro! (*Esclarece a Auxiliar Administrativa*).

- Surdos fazendo Teatro, aqui? Nossa, nunca vi! Nunca imaginei isso, sabia? Que ignorância a minha! (*Parecendo ainda chocada, revela o visitante*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A epistemologia de Bateson contribui para a leitura desses dados. A partir dela, é possível inferir que a interação das partes confere sempre novos e outros desenhos para a totalidade. Essa última no sentido de uma imagem que se altera em seus diferentes arranjos e rearranjos.

A esse respeito Gregory Bateson (1979, p.111) destacou:

[...] na vida e em seus assuntos, existem tipicamente dois sistemas energéticos em interdependência: um é o sistema que utiliza a sua energia para abrir ou fechar a torneira, cancela ou relé; o outro é o sistema cuja energia flui através da torneira, ou da cancela, quando está aberta. (BATESON, 1979, p.111).

Disso é possível inferir que, em alguns momentos, ainda que provisória e parcialmente, eu posso estar no controle. Nessa posição, como profissional e/ou pesquisadora, posso ser permissiva ou inibidora. Contudo, existe outra força que não pode ser permitida ou inibida por mim. Ela é independente. Entretanto, não se realiza individualmente. Está em interdependência. Assim como o positivo precisa do negativo e vice-versa. Por analogia, é como pensar a produção dos movimentos vividos até aqui. Eles só se deram porque a interação entre os diferentes atores e autores se deu.

Você pode levar um cavalo até a água, mas você não pode fazê-lo bebê-la. O ato de beber é um assunto dele. Porém, mesmo que seu cavalo esteja com sede, ele não poderá beber a água a não ser que você o leve até ela. O ato de levar diz respeito a você. (BATESON, 1979, p.111).

Sinceramente, sem qualquer arrogância acadêmica ou pretensamente intelectual, não tenho dúvidas de que aos poucos o projeto foi levando para dentro da instituição, e mesmo para a vida das pessoas com as quais lidava cotidianamente, a provocação pela inclusão. Mas, tornar as pessoas implicadas não dependia do projeto ou de mim. Ao contrário, significava uma tomada de posição. Assim, fomos nos levando uns aos outros. Fomos nos apresentando. Revelando-nos. Nossas ansiedades e fragilidades nos constituíram como um grupo aberto para as trocas. Essas eram as responsáveis pelos equilíbrios e desequilíbrios necessários à mudança.

[...] quando você me fez o convite, o que pensei, no primeiro momento, foi: “como assim”? Como vou conversar com eles, não sei Libras! Lembra-se disso? Mas, no segundo momento, sabia que conhecê-los seria a melhor ideia. No terceiro momento constatei: “eles são iguais a mim”, ou seja, eles sabem se comunicar com gestos. Têm sua própria Língua, mas também têm linguagem. Eu sei me comunicar por gestos, palavras e nossos sentimentos são iguais. Então resolvi que seria melhor apostar nessas outras tantas coisas que tínhamos e que nos aproximavam. Eu evitaria as palavras e eles, as Libras. Ao menos para começar foi preciso que fosse assim. E até onde sei, deu certo! (*Instrutora de Teatro da Oficina com os alunos-atores surdos*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Nesse aspecto, mais importante que valorar a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais, cabia valorar o sujeito. De certo que não se tratou de negar a sua Língua e, dessa forma, a sua constituição identitária. Mas, de tornar potente o encontro, as relações e, por ser assim, as aprendizagens decorrentes desse movimento. No conjunto da produção de Gregory Bateson seria possível supor que se trata de perceber que a raiz do assunto é encontrada no contraste entre o nome e o processo. Entre supostamente o que é e o que pode vir a ser. Nesse intervalo reside a significativa contribuição do pensamento de complexidade sistêmica.

À primeira vista, a Língua, tanto a Portuguesa quanto a Brasileira de Sinais, poderia, para os alunos-atores surdos e a instrutora de teatro, se apresentar como uma barreira, limitando espaços, definindo territórios ou marcando as culturas. Contudo, no caso deste trabalho, essa condição se mostrou favorável para a produção de uma metodologia que pudesse garantir o aprendizado de cada um de nós envolvidos nessa trama, inclusive aprender com o outro, sobre o outro e sobre nós mesmos.

Desde o primeiro dia em que participo da aula de Teatro com surdos, pude perceber que eles estão descobrindo suas habilidades e potencialidades através das aulas de reconhecimento do corpo e do espaço. Também eles notaram que tudo o que sabiam sobre Teatro, sobre representar, era muito limitado. Era evidente que eles tinham muito que aprender. Por exemplo: a maioria dos surdos fazia piadas, histórias de surdos envolvendo humor. Mas quando eles passaram a ter aulas de Teatro, perceberam que não é só isso. Começaram a se soltar mais, demonstrar expressões e sentimentos. Eu particularmente tenho gostado muito das aulas e da professora. Eu tenho frequentado a Oficina para interpretar para os surdos, mas também tiro muito proveito das aulas. Isso tem me ajudado a conhecer o meu corpo, vencer meus medos e aprender com todos. (*Intérprete de Libras, voluntária, em acompanhamento aos alunos-atores surdos na Oficina de Teatro*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Nessa perspectiva, temos no pensamento sistêmico de contribuição batesoniana uma importante referência quando tratamos do aprendizado. Para ser mais coerente com a ideia dissertada pelo autor, seria mais adequado dizer de



aprendizados. Para ele, “[...] alguns deles são exteriores aos organismos; outros são internos.” (BATESON, 1979, p. 193). No caso das “*Oficinas Thématas*”, esses aprendizados, tanto externos quanto internos, eram recorrentes. De algum modo, não só a instrutora de teatro em atuação com eles, como a intérprete de Libras, eles mesmos e eu, aprendíamos.

No início era mais complicado. Eles (referindo-se aos surdos) falavam muito e durante quase o tempo todo da oficina. Uns queriam ajudar os outros, principalmente quando entendiam melhor o que era proposto em cada uma das atividades. Mas eu não entendia nada. Daí, comecei a visualizar os caminhos. Perceber os alunos, foi isso o que me ajudou na composição diária das possibilidades. (*Instrutora de Teatro da Oficina com os alunos-atores surdos*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Em virtude de tudo o que circundava a *thémata*, a ideia por perseguir neste trabalho a Arte como padrão que liga, que conecta, ficava clara a certeza de que não estávamos buscando provar uma teoria ou uma metodologia para responder ao desafio de ensinar alunos-atores sobre como fazer teatro. Entretanto, ainda que de modo tímido, essas questões se apresentavam durante o movimento. Elas traziam à tona duas questões que são caras ao trabalho do ator: o corpo e a voz. A tentativa da instrutora de teatro era fazer com que os corpos dos alunos-atores falassem, especialmente sem a necessidade de narrativas verbais. Potencializando, para isso, a comunicação não-verbal.

Eles eram muito ansiosos. Como diminuir isso? Seus corpos, muitas vezes pesados, não eram corpos disponíveis para si mesmos, não disponíveis para o outro e ainda menos disponíveis para as atividades que as cenas exigiam. Aprender a conhecer e reconhecer o corpo, cada parte, exercitando-as. Caminhar, ter noção do peso do corpo e da pouca importância que damos para isso. Parece comum caminhar, mas não é. Aprendemos que podemos comandar o tempo, ser donos dos nossos gestos e força. Esse foi o primeiro aspecto técnico trabalhado com eles. Junto disso, a respiração era outro grande destaque no trabalho. Eles, pela ansiedade, não sabiam respirar. Na verdade, nós achamos que sabemos respirar, mas não sabemos. Ao menos a grande maioria de nós não sabe fazê-lo. Se respiramos bem, controlamos nossa ansiedade. Por isso sempre falava

para eles que eles deveriam respirar durante os exercícios de caminhada, respirar durante as “falas”. Além da caminhada e da respiração, outro importante elemento foi o exercício de olhar nos olhos. Manter o contato com o outro por meio do olhar. Buscar a emoção que está no fundo dos olhos. Transmití-la. Deixar ser capturado. Permitir que a emoção, os sentimentos se apresentem nesse contato. Era de fato a humanidade deles que interessava. Por isso, privilegiava o contato do corpo, cada um com o seu corpo e com o corpo do outro. Oportunizar os corpos massageados, o prazer do abraço, estabelecer contatos, fazê-los mais próximos de si e dos outros por meio do sentido que são atribuídos às emoções. Por isso eles aprenderam que não deveriam se achar interessantes em cena sem achar graça de si mesmos. Isso cabe ao espectador, não ao ator. Aprenderam que força cênica não depende de músculos, mas da potência com a qual o ator representa o que é e o que vai na vida. Aprenderam que é importante que tenhamos um corpo vivo. (*Instrutora de Teatro da Oficina com os alunos-atores surdos*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Nesse sentido, encontramos na produção de Pierre Weil e Roland Tompakow (1986) uma significativa colaboração. Em “*O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*”, os autores (1986, p.7) afirmam: “pela linguagem do corpo, você diz muitas coisas aos outros. E eles têm muitas coisas a dizer para você. Nosso corpo é, antes de tudo, um centro de informações para nós mesmos”.

Assim, a partir do Teatro pós-dramático, poderia inferir que, para esse teatro que experimentamos com os alunos-atores surdos, mais importante que a fala é a linguagem. Mais potente que a narrativa escrita, que o texto escrito, é o corpo do ator. Na apresentação de “*Teatro pós-dramático*” (2007), de Hans Thies Lehmann, Sérgio de Carvalho discorre sobre o que vem a ser essa perspectiva teatral. Segundo ele, o “Teatro pós-dramático”

[...] parte da hipótese de que a partir dos anos 1970 ocorreu uma profunda ruptura do modo de pensar e fazer teatro. Algo que já estava anunciado pelas vanguardas modernistas do começo do século XX – a valorização da autonomia da cena e a recusa a qualquer tipo de textocentrismo – se desenvolve mais radicalmente, a ponto de assumir um sentido modelar como contraponto da arte ao processo de

totalização da indústria cultural. Desse modo, a tendência pós-dramática seria uma novidade histórica não apenas por razões formais, mas também pela negação estética dos padrões de percepção dominantes na sociedade midiática. (CARVALHO, 2007, p.7).

Com o grupo de alunos-atores surdos, começamos a experimentar outros olhares sobre o teatro, sobre o fazer teatral e, especialmente, sobre o corpo. Esse se constituiu uma das narrativas, um dos conteúdos do trabalho realizado na Oficina. Para Hans-Thies Lehman (2007, p.331), “em nenhuma outra forma de arte o corpo humano ocupa uma posição tão central quanto no teatro, com sua realidade vulnerável, brutal, erótica e sagrada.”

Os corpos dos alunos-atores continham suas próprias narrativas. Eles contavam histórias que eram, ao mesmo tempo, individuais e coletivas. Conforme perspectivava e pretendia a instrutora de teatro, eram corpos vivos. A noção de corpo vivo, declarada pela instrutora, se aproxima das definições que Thies Lehman construiu acerca dele.

Para o autor, o corpo vivo

[...] é uma complexa rede de pulsões, intensidades de pontos de energia e fluxos, na qual processos sensório-motores coexistem com lembranças corporais acumuladas, codificações e choques: todo corpo é diverso: corpo de trabalho, corpo de prazer, corpo de esporte, corpo público e privado. (THIES LEHMAN, 2007, p.332).

Nessa complexa rede de pulsões, o corpo passa, inclusive, a ser autor do texto e não somente o veículo de transmissão dele. Na obra “*Ler o teatro contemporâneo*” (1998), de Jean-Pierre Ryngaert, que faz um balanço da década de 1950 e o consequente abalo sobre o panorama da criação dramática, encontramos a marca de uma nova possibilidade de narrativa dramática. Autores como Samuel Becket ou Eugene Ionesco, que continuam marcantes em nossa época, conforme revela a obra Jean-Pierre Ryngaert, passam a dar espaço a diálogos com novos autores e suas formas de explorar a narrativa dramática.

Com isso, as grandes narrativas, como as Shakespearianas, por exemplo, assistem ao nascimento de uma dramaturgia do fragmento.

A fragmentação do espaço e do tempo, a modificação das formas de diálogo e o questionamento do lugar da personagem deixam o leitor numa perspectiva diferente em relação aos textos e à tessitura cênica. Os enredos lineares, de início, meio e fim, passam a ser substituídos por histórias que se tecem em tempos e espaços distintos. A incerteza e o vazio se constituem a tônica do exercício cênico, tanto para o ator quanto para o público.

É sabido que o teatro repousa sobre o que está escondido e o que é mostrado, sobre o risco, sempre, da obscuridade que, de repente, faz sentido (RYNGAERT, 1998). Disso podemos compreender, a partir do autor (1998, p.32), que “o texto teatral não fala sozinho, mas pode-se imaginar que responda às proposições do leitor que constrói seus sistemas de hipóteses”. Sabemos que as hipóteses são frágeis e, além disso, provisórias. Isso faz com que tanto o ator quanto o espectador abandonem o texto como uma referência tradicional, maciça e segura. Ao fazê-lo, incorremos nos riscos que isso traz. Mas a implicação é, em primeiro lugar, fazer. Aliás, essa é uma das máximas aprendidas e ensinadas na escola de teatro. Saber que podemos fazer e que para isso contamos com uma infinidade de possibilidades estéticas.

É uma pena que, pelo que percebo, as pessoas estão ansiosas por um resultado imediato, mas este não é o meu propósito. Isso leva tempo! Hoje, na Oficina, conversamos com os olhares, com o corpo e com o silêncio provocado pelas sensações. A cada dia uma coisa nova sempre somada à anterior. Nesses momentos, quando vejo que eles não precisam de Libras e eu não preciso falar para sermos entendidos, é fantástico! Esse tem sido o nosso texto. Mas é um processo de dedicação mútua! (*Instrutora de Teatro da Oficina com os alunos-atores surdos*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

De certo que na “*Oficina de Teatro para pessoas surdas*” não estávamos, a priori, em busca de uma nova possibilidade estética<sup>28</sup> para o trabalho relacionado ao fazer teatral com esse grupo específico de pessoas. Mas intentávamos que a arte, como campo de conhecimento, corroborasse para a nossa produção de conhecimento acerca do fazer teatral com esses sujeitos.

Não estaria a contemplação estética, a obra de arte e o modo de produção da arte, iluminando os modos de produzir conhecimentos? Não estariam suas próprias práticas de produção científica, nos indicando um caminho de reencantamento do mundo, que apenas nos restou nas obras de arte? (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p.169).

A partir da contribuição desses autores, percebemos que a estética tenha se anunciado durante a vivência do nosso trabalho e ganhado espaço no conjunto das atividades relacionadas à Oficina. Isso implicou pensar no processo que constituiu toda a sua trajetória, desde a publicização, passando pelo planejamento das atividades executadas em cada encontro, à avaliação realizada pelos sujeitos envolvidos com ela.

Um dos destaques realizados pelos alunos-atores surdos, acerca da Oficina, embora seja pontual, tem relação direta com qualquer processo, formal ou informal, que trate da questão ensino e aprendizagem. A unidade triádica, anunciada por John Passmore (1980), em artigo intitulado “*O conceito de ensino*”, traduzido por Olga Pombo, “alguém que ensina alguma coisa a alguém” é percebida pelos participantes da Oficina.

---

<sup>28</sup> *Estética*, conforme anuncia Chauí (1999, p.321-322), é a tradução da palavra grega *aesthesis*, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade. Foi empregada para referir-se às artes, pela primeira vez, pelo alemão Baumgarten, por volta de 1750. Em seu uso inicial, referia-se ao estudo das obras de arte enquanto criações da sensibilidade, tendo como finalidade o belo. Pouco a pouco, substituiu a noção de arte poética e passou a designar toda a investigação filosófica que tenha por objeto as artes ou uma arte. Do lado do artista e da obra, busca-se a realização da beleza; do lado do espectador e receptor, busca-se a reação sob a forma do juízo de gosto, do bom gosto [...] Desde o início do século XX, todavia, abandona-se a ideia de juízo de gosto como critério de apreciação e avaliação das artes. Essa mudança fez com que a ideia de gosto e de beleza perdessem o privilégio estético e que a estética se aproximasse cada vez mais da ideia de poética, arte como trabalho e não como contemplação e sensibilidade, fantasia e ilusão. A estética ou filosofia da arte possui três núcleos principais de investigação: a relação entre arte e Natureza, arte e humano e finalidades-funções da arte. No caso deste trabalho, interessa o que diz respeito entre a arte e o humano. Consequentemente, sua finalidade-função na produção da humanidade.

Nessa perspectiva, o “*alguém*” era a instrutora. O “*alguma*” coisa, o conteúdo. Tanto o escolhido previamente por nós quanto aquele que assim se constituiu na processualidade de cada um dos encontros com os alunos-surdos. O outro “*alguém*”, os alunos-atores. A relação triádica, para o pensamento de complexidade sistêmica, se apresenta como uma relação aberta que pressupõe, além de outras características, a manifestação da intersubjetividade dos sujeitos implicados. Dessa feita, a avaliação da Oficina pelos próprios participantes se fez, mais do que instrumento dessa relação, uma ferramenta necessária.



Fonte: Arquivo Escola de Teatro e Dança Fafi – “*Oficina de teatro para pessoas surdas*” (2010).

Pela primeira vez fui reunião. Surdos têm interesse no teatro. Já começou o teatro. A professora explicou como fazer teatro. Surdo faz teatro. Outros colegas, sentados no chão, ver rindo. Surdo ter nervoso também. Atrapalhar, fazer de novo. Pode outro colega ajudar como faz teatro. Surdo precisa treinar mais. Corpo tem duro. Precisa movimento do corpo. Surdo gosta de fazer o teatro. Precisa treinar caminhada. Lento. Respirar acostuma mais. Agora surdo precisa melhorar mais o teatro. Fafi, muito ótimo. Mais, ficar perfeita! Estou aprendendo, não é fácil! Precisa treinar,

melhorar. Tomara! Professora está boa sim. Surdos ansiosos! (*Avaliação escrita realizada por C.M.O, aluna-atriz surda, sobre a Oficina*).

Foi um prazer com vocês! Eu gosto de teatro. Participar mais. Aprender. O treinamento, dançar, o corpo treinar em movimento, pessoas, contato [...]. Mais importante no curso de teatro, ser sempre cotidiano. Mais difícil por causa de faltar. Tenho interesse no teatro, continuar aqui na Fafi. Movimentar me ajuda o meu corpo, mais liberdade. Ti adorei, com carinho. (*Avaliação escrita realizada por C.G.J, aluno-ator surdo, sobre a Oficina*).

Sinto pouco dor no corpo. Aprender foi ótimo. Eu gostei fazer teatro, mas sinto muito vergonha ainda. Depois acostumar, ficar mole o corpo. Também caminhada e respiração. Parece trabalho, sinto corpo cansado. Grupo que fazer esse teatro, aprende mais. (*Avaliação escrita realizada por D.Q.O, aluno-ator surdo, sobre a Oficina*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

As falas dos alunos-atores surdos remetem-nos ao pensamento Batesoniano especialmente quando esse nosso autor nos chama a atenção para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Bateson recusa qualquer forma de dualismo cartesiano, tipo mente/corpo, matéria/consciência, indivíduo/sociedade. Nessa perspectiva, os corpos dos nossos alunos-atores pareciam desconectados de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim como desconectadas pareciam as expectativas de alguns dos instrutores de Libras que, na condição de espectadores da Oficina de teatro, acompanhavam os primeiros encontros.

No início, creio que pela expectativa de fazer teatro com surdos, uma quantidade razoável de intérpretes se fez presente. Porém, a partir do terceiro encontro eles começaram a nos deixar. E assim foi! Creio que possam ter imaginado, no primeiro dia, os alunos com um texto na mão. No segundo dia do encontro, devem ter imaginado bonecos manipulados. E no final, os aplausos. Essa nunca foi a proposta do projeto! (*Instrutora de Teatro da Oficina com os alunos-atores surdos*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A percepção da instrutora quanto à ansiedade dos intérpretes de Libras espectadores, de fato, se traduziu na experiência concreta vivida neste trabalho. As expectativas deles eram mesmo de ver os alunos-atores, atores. Literalmente, com o texto nas mãos. Para isso, desconsideravam a necessidade de serem alunos-atores.

Reconheço que não entendo nada de como se faz arte e igualmente reconheço que eles precisam da técnica para aperfeiçoar o que já fazem. Eles já se identificam como atores [...] como sugestão, que tal junto deles escolhermos um texto e já começar os ensaios e durante esse processo vocês fazem as intervenções necessárias? (*Intérprete de Libras, espectador, por e-mail, em outubro de 2010*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Dessa ansiedade não satisfeita, resultou a ausência dos intérpretes espectadores voluntários no acompanhamento à Oficina. Eles começaram a faltar aos encontros, ainda que avisando com algumas horas de antecedência. Quando isso acontecia, a instrutora de teatro era, imediatamente, comunicada por mim. Ainda que espectadores, eles estabeleciam, quando presentes, práticas colaborativas em Libras. Entretanto a instrutora de teatro, acerca de tal comportamento, tece a sua consideração.

Eu vou, independente de ter intérprete, tradutor ou não. Eu vou por respeito aos alunos. Não vou nem por mim, nem por você. Por eles! É a segunda vez que os intérpretes nos deixam na mão. Mas isso não vai comprometer o trabalho, não. Garanto que não! É claro que a expectativa é quebrada, que o planejamento foi para o ralo. Mas, enquanto eu estou aqui, dentro do ônibus, indo para Vitória, no trajeto mesmo, já vou pensando em como adequar. O trabalho precisa acontecer! Não podemos deixar de fazer por causa de ausência do intérprete. A gente não pode ficar presa a nada, nem a ninguém. Daqui a pouco, se nos submetermos, os alunos vão desistir e isso não pode acontecer. Com intérpretes/tradutores, ou sem eles, o trabalho vai e a oficina acontece. Eu busco uma forma de compreendê-los e eles também buscarão uma forma de me compreender. Ainda que só tenha um aluno e que não tenha nenhum intérprete, eu vou. (*Instrutora de Teatro da Oficina com os alunos-atores surdos*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).



Constituir um grupo de teatro com atores surdos para surdos em nenhum momento se configurou objetivo da Oficina. Contudo, a intencionalidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento daqueles sujeitos, dentro do contexto teatral, sempre se fez presente. Tornar aqueles sujeitos encarnados que chegaram à escola motivados pelo desejo de participar da Oficina de teatro em sujeitos manipulados pelas diferentes técnicas teatrais, em máquinas de “dizer textos” ou em corpos controlados e dirigidos, jamais foi a pretensão do trabalho. O compromisso assumido com aqueles sujeitos, alunos-atores, era potencializar em cada um deles a sua relação com a Arte, no caso, com a arte cênica, especialmente pelo viés do fazer teatral. E essa, para nós, é a poética de habitar a vida e por ela ser habitado.

Por isso, cada um daqueles sujeitos se apresentava como sujeitos que deveríamos conhecer para que pudéssemos oportunizar que eles também se conhecessem e se reconhecessem. Numa alusão ao postulado Batesoniano, aqueles sujeitos, aqueles corpos, mais do que “mapas”, eram de fato “territórios”. Como apregoa o autor (1979, p.36), “em todo pensamento, percepção ou comunicação sobre percepção, há uma transformação, uma codificação entre o relatório e a coisa relatada”. Por essa razão, aqueles corpos, relatórios (para nós) e relatados (por eles mesmos), se apresentaram para nós como uma espécie de unidade de acesso a partir da qual os alunos-atores aprendiam sobre o corpo do ator de teatro. Aprendiam muito mais, porém, sobre seus próprios corpos na narrativa do viver. Corpos nos quais habitavam e com os quais escreviam suas vidas, entrelaçadas noutras vidas.

Eu sempre tive vontade de fazer teatro e sempre gostei da vida artística, desde criança. Via, assistia na TV, as apresentações, as comédias, e tentava fazer sozinho. Tinha o desejo de fazer aula de teatro. Aqui tem sido a chance praticar e aprender uma forma diferenciada porque não usamos a língua falada nem a língua de sinais, mas sim a expressão corporal, facial e os gestos. Pude passar um pouco que aprendi para alguns alunos surdos que fizeram uma apresentação de teatro na escola e todos que assistiram gostaram muito. Hoje eu me sinto bem melhor com as aulas. Pude me soltar. Deixar meu corpo melhor, mole. Eu só tenho a agradecer. A professora é muito boa, ensina bem. Eu gostei das cenas que ensaiei sobre

romance (namoro) que não deu certo e outra cena da fome, da seca, gostei muito. As técnicas de alongamento, de preparação também foram ótimas porque relaxa e também alguns exercícios nos ajudavam a ampliar o nosso campo de visão, para não ficarmos fixos a um ponto só, mas olhar a nossa volta de maneira mais suave. Quero que no ano que vem continue as aulas e que possamos desenvolver cada vez mais, aumentar a quantidade de alunos surdos e até mesmo formar um grupo teatral de surdos para que possa aumentar a visibilidade dos surdos dentro da cultura e que até mesmo quando ficarmos bem treinados, fazermos apresentações pelo Brasil. Eu estou me formando em Pedagogia. Quero concluir as aulas de teatro para que futuramente eu possa ensinar meus alunos surdos a fazerem teatro. Agradeço muito a todos vocês que nos proporcionaram a oportunidade de nos tornarmos atores. *(Avaliação escrita realizada por G.T.A, aluno-ator surdo, sobre a Oficina).*

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Para Gregory Bateson, o que é vivo está no centro. Logo, o mundo é o mundo da vida. Por essa razão, no centro de suas pesquisas estão as relações. Nesse sentido é que para o autor interessam as pautas que conectam. O que “[...] muito frequentemente trata-se de uma maneira provocativa de usar e tratar os conceitos básicos das disciplinas como método ou, mais literalmente, como perspectivas em sua própria pesquisa” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p.168). Esse aspecto se torna um dos fundantes do pensamento Batesoniano. O seu critério referencial é a produtividade e a capacidade que, tanto a teoria quanto os conceitos advindos dela, têm de fornecer e desenvolver as experiências.

A avaliação realizada pelo aluno-ator, estudante de Pedagogia, remete-nos a mais um dos princípios postulados na epistemologia de Gregory Bateson, a recursividade. Esse princípio dialoga tanto com a experiência vivenciada pelo participante da Oficina de Teatro quanto com o que experimentamos na realização deste trabalho.



Fonte: Arquivo Escola de Teatro e Dança Fafi – “Oficina de teatro para pessoas surdas” (2010).

Examinando agora o outro processo de aprendizado ou pensamento criativo que envolve não somente o cérebro do indivíduo, mas também o mundo em volta do organismo, encontramos o que é análogo ao processo de evolução no qual a experiência cria o relacionamento entre a criatura e o meio ambiente. (BATESON, 1979, p.193).

Se a experiência cria o relacionamento entre a criatura e o meio ambiente, o meio ambiente também promove, a partir do relacionamento entre as criaturas, suas experiências. Nesse caso, refiro-me aos sujeitos envolvidos com a Oficina de Teatro para as pessoas surdas. Além da experiência da instrutora de teatro em lidar com os alunos-atores surdos; dos alunos-atores surdos lidarem com a instrutora ouvinte; de todos nós nos relacionarmos, precisava fazer com que essa experiência reverberasse noutros ambientes, nos relacionamentos entre outras criaturas.

Esse debate se dava entre o coletivo da instituição e os participantes do Grupo Cultura e Diversidade, que continuavam acompanhando o que se dava na Oficina de Teatro para pessoas surdas e ainda planejando, a partir das resultantes dela, suas novas proposições colaborativas. Nesse sentido é que nasce a I Mostra Cultura e Diversidade.

### 3.9 Mostra Cultura e Diversidade

Dos diálogos interdisciplinares ocorridos semanalmente entre os profissionais e participantes das áreas de educação, cultura e saúde, bem como das socializações realizadas acerca da processualidade e das resultantes da Oficina de teatro para pessoas surdas, surge a intencionalidade da I Mostra Cultura e Diversidade.

Essa atividade, inicialmente, objetivava ampliar e fortalecer as redes inclusivas e, por conseguinte, as Políticas Públicas dessas áreas com vistas à acessibilidade cultural, por meio da Arte, como elemento para a inclusão social. Os profissionais e participantes envolvidos também intencionavam estreitar suas práticas a partir de ações tecidas intersetorialmente. Para Johnson (2006, p.30), “todas as práticas sociais podem ser examinadas de um ponto de vista cultural, pelo trabalho que elas fazem.”

Nós precisamos saber o que oferecemos como ações públicas. Muitas vezes temos, cada um de nós, em suas respectivas secretarias, ações para esse público de pessoas. Acaba sendo uma sobreposição de ações para atender ao plano de trabalho da pasta. Mas não é assim que a coisa deve funcionar. O sujeito continua sem acessar o que ele quer e mesmo o que de fato deveria ser acessado por ele. (*Assistente Social*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A necessidade de conhecer por dentro as políticas desenvolvidas por parte de cada uma das secretarias envolvidas (cultura, educação e saúde) era iminente. Para isso, em um dos encontros do grupo propusemos que fossem apresentados

os Planos de Trabalho ou as Diretrizes de cada uma das pastas de modo que pudéssemos visualizar nesses instrumentos as ações e metas voltadas para o atendimento do princípio inclusivo.

[...] o que a gente não pode é incorrer no risco de ficar se repetindo. Existem muitas ações e nós não temos noção desse volume de coisas porque parece que está tudo pulverizado por aí. A gente precisa mesmo de se constituir como coletivo de modo que as políticas articuladas se sustentem. Todas as ações estão aí. Todos estão fazendo alguma coisa. (*Psicólogo, da Semus*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Constatamos, a partir de tais apresentações, que em muitas vezes o que ocorre são as sobreposições de ações. Essas sobreposições se dão de modo fragmentado, desarticulado. Nesse aspecto, as ações desenvolvidas pelas secretarias não dialogam entre si, elas soam territorializadas no sentido de compartimentada. Dessa constatação fica sim evidente que as pessoas estão fazendo alguma coisa, muito embora o que se tem feito mereça a nossa reflexão.

[...] tudo o que a gente tem feito parece ainda que não é suficiente. Talvez porque nossas ações sejam territorializadas, sejam fragmentadas e cada um de nós cuide de suas respectivas ações em suas gavetinhas. (*Professora da Seme*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

As ações territorializadas, sabemos, são estratégias da governabilidade para administrar a cidade. Não obstante, não basta lidar com essa territorialidade como se ela fosse um mapa desenhado ou uma cartografia estática das questões que são dinâmicas e mutáveis na vida das pessoas e na vida da cidade na qual essas pessoas habitam. Em muitas ocasiões, as ações territorializadas requerem investimentos que são pontuais. Entretanto, mesmo essa forma de cuidar da especificidade precisa considerar o cidadão, identificar o sujeito e suas necessidades de modo que as políticas consigam respondê-las. Dessa discussão, uma incursão sobre como temos identificado os sujeitos focos das ações do serviço público, inevitavelmente, se faz necessária.

Cada um de nós olha para esse sujeito a partir de sua área. Na educação, ele é o aluno. Na saúde, ele é o paciente ou o usuário. Na cultura, ele é o público. Quando na verdade, ele é um cidadão, um sujeito de direitos. Sua identidade acaba sendo desenhada de modo fragmentado. Sua identidade se restringe a uma três por quatro. (*Professora da Seme*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Nesse terreno, metaforicamente, de areia movediça, vale destacar que não é a intenção deste trabalho discutir a questão da diferença e da identidade, mas também não é possível deixar de falar dela. Nos últimos anos temos observado uma explosão discursiva em torno desse conceito, bem como a sua submissão às mais diversas críticas. Todavia, quando neste trabalho tais termos se apresentam, eles sempre são evocados a partir do pensamento de complexidade sistêmica. Isso significa dizer, apoiada em Gregory Bateson e Edgar Morin, que a identidade é sistêmica, mutável e dinâmica. Os sujeitos estão em seus permanentes processos de constituição. O que implica pensar na ideia de identidade como uma unidade não fixa, ao contrário uma e múltipla.

Para Edgar Morin, em sua obra “*O método 5 – a humanidade da humanidade*” (2005), a discussão acerca da diferença e da identidade se aproxima do que ele chamou nessa obra de “o uno múltiplo”. Segundo o autor,

Que fabulosa e incontável diversidade humana no planeta Terra. As raças são diversas e os cruzamentos múltiplos [...] as culturas são essencialmente diferentes umas das outras em função de concepções de mundo, mitos, ritos sagrados e profanos, entre os quais os ritos de cortesia, as práticas, os tabus, a gastronomia, os cantos, as artes, as lendas, as crenças, o diagnóstico e o remédio para as doenças [...] Os seres humanos diferenciam-se pela morfologia, pelo rosto, pela altura, pela musculatura, pela compleição óssea. Assim, coexistem no planeta pequenos, magros, obesos, de nariz aquilino, de cara chata, corcundas, de olhos azuis, verdes, castanhos, negros, de bocas grandes e lábios finos [...] precisamos conceber a unidade múltipla, *unitas multiplex*. (MORIN, 2005, p.57-59).

A partir da contribuição do autor é possível depreender que a diversidade está inscrita numa unidade da vida. E na vida os sujeitos não são resultado de um

único aspecto de natureza biológica, social, cultural, intelectual, espiritual e emocional. Observar o humano apenas por um desses ângulos, sem relação com a complexidade da existência humana, é incorrer no equívoco de reduzir a humanidade da humanidade.

Em “*Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*” (2009), Canclini potencializa uma pouco mais essa questão e amplia a preocupação antropológica com aquilo que nos diferencia ou nos homogeneiza: a atenção sociológica dispensada aos temas da desigualdade; e o enfoque dos estudos de comunicação, a partir dos quais se considera como central a conexão, ou a falta de conexão, de cada um de nós às grandes redes que atravessam e constituem o mundo.

[...] acho mesmo que para esse momento, a palavra de ordem é rede. Não vejo outra perspectiva de trabalho que se sustente nas políticas públicas que não se assente nessa possibilidade. (*Fisioterapeuta da Semus*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A partir desses cruzamentos, conexões ou desconexões conversacionais, o Grupo Cultura e Diversidade propôs a realização da I Mostra Cultura e Diversidade. Essa mostra objetivava potencializar a Arte como espaço de desconstrução das fronteiras estabelecidas entre o normal e o “anormal” e potencializar as manifestações artísticas, tanto as produzidas quanto as que poderiam ser apreciadas pelos sujeitos que sustentaram o motivo de nossas ações entrelaçadas.

Eu além de ser professora aqui da rede, também sou da Ufes. Acho que nós poderíamos tecer ações mais articuladas, sabe. Isso precisa acontecer, nós precisamos nos fortalecer nesse sentido. (*Professora da Seme*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Humberto Mariotti, em seu livro “*As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*” (2000, p.147), quando discute “a dança dos conceitos”, apresenta uma importante contribuição que nos sustenta nesse encalço. O autor acredita que o artista pode se constituir um importante colaborador no processo de

reforma do pensamento requerido por uma política que se pense articulada. Consequentemente, sua Arte pode ser elo nessa processualidade.

Os poetas eram excluídos da república de Platão. Em termos atuais, essa atitude corresponde à nossa posição de ver os artistas como “outros esquisitos”. Como representantes do pensamento intuitivo (ou não-científico, ou anticientífico), o artista pode ajudar muito no processo de complementaridade que constitui a base da reforma do atual sistema de pensamento. Mas para tanto é preciso que se mude o modelo mental que separa ciência e arte (MARIOTTI, 2000, p.147).

De todas essas considerações, a convicção pela realização da Mostra se fortaleceu entre os participantes do grupo e mesmo fora dele. A trama, agora, ampliava a sua dimensão. Outros e novos fios, de diferentes cores e texturas eram convidados e convocados a compor. Durante 15 (quinze) dias o Grupo Cultura e Diversidade planejou o que seria a programação da Mostra. Além do seu efetivo planejamento, a produção do evento também ficou sob a responsabilidade total do grupo.

Depois de idas e vindas, se fez conhecer a programação. Nela constava: Roda de Conversa: “*Cultura, Diversidade e Direitos Humanos*”, com Paulo Amarante (Fiocruz); apresentação da Banda de Congo da Apae de Cariacica (ES); Cortejo com os alunos do Sistema Público Municipal de Educação que integram o Projeto Integrartes, da Oficina Artes de Vitória; Oficinas com aulas de Teatro com o Grupo Clã de Teatro; aulas de Dança com o professor e bailarino Renato Santos; aulas de música com Alexandre Araújo; Palco Aberto para manifestações artísticas e culturais pelos participantes.

Um destaque especial da programação da I Mostra Cultura e Diversidade foi o workshop “*Nada sobre nós sem nós*”. Essa atividade se constituiu em uma conversa estabelecida entre as pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação, pessoas com alguma situação mental, familiares, profissionais da educação, cultura, saúde e convidados. O workshop tinha como



objetivo ouvir a manifestação de seus participantes acerca das proposições por ações intersetoriais para o exercício dos anos 2011 e 2012, respectivamente.

Planejada a programação, era necessário objetivar a forma de produzi-lo. Para isso, as ações entre as secretarias representadas e os participantes se teciam. Nessa dinâmica, uma série de questões relacionadas à pré-produção, produção e pós-produção do evento precisou ser considerada. A primeira delas dizia respeito à acessibilidade.

*(Nesse momento do planejamento, uma avalanche de coisas cai em nossas cabeças. O que parecia ser só um evento, ganha uma dimensão de execução quase que inimaginável. É travado um diálogo frenético).*

- De que forma faremos esse evento aqui? Não existe acessibilidade física e arquitetônica neste espaço. Como as pessoas que usam cadeiras de rodas ou que têm mobilidade reduzida poderão entrar? Pela porta dos fundos? Claro que não, não é? *(Professora da Seme).*

- Ainda tem outra coisa, os banheiros aqui são adaptados? Como vamos sinalizar a escola? Precisamos sinalizar, indicar o que está acontecendo e onde, não é? Quem vai fazer isso? *(Fisioterapeuta da Semus).*

- Nossa Senhora! Nós vamos precisar de intérpretes e de audiodescritores, já se deram conta? Como vamos conseguir audiodescritores, gente? *(Professora da Seme).*

- Gente, antes temos que conseguir reservar a data. Reservar a agenda para que ela não conflite com nenhuma outra agenda da Prefeitura. Vou fazer isso agora! Aliás, já definimos o dia? *(Psicólogo da Saúde Mental da Semus).*

- Lembrem-se de que o material de divulgação tem que ser acessível também. Como vamos fazer isso? *(Pedagoga da Seme).*

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

De todo o frenesi, decorreu a calma. Cada um dos participantes tinha a sua tarefa relacionada à produção para ser cumprida. As questões envolvendo a produção do evento em si ficaram sob a responsabilidade de Secretaria de Cultura. Isso significou as providências em relação aos cuidados com o espaço físico (acessibilidade), a estrutura de palco, som, luz e banheiros e material de

divulgação. À Secretaria de Educação, coube a tarefa de providenciar as questões relacionadas à acessibilidade comunicacional bem como a produção de material de sinalização dos espaços, além do coffee break para o público presente. À Secretaria de Saúde, as providências quanto ao convite e garantia de presença e estadia de Paulo Amarante, psiquiatra da Fiocruz. Além das tarefas pontuais, todas as secretarias eram responsáveis por mobilizar tanto a Sociedade Civil quanto o Poder Público. Assim se deu.

A acessibilidade como elemento para a inclusão se constitui desafio para as Políticas Públicas, especialmente para as Políticas Públicas Culturais. Alguns prédios tombados como Patrimônio Histórico Cultural, por exemplo, não podem ter a sua arquitetura original modificada.

Quando a gente fala de acessibilidade, a gente fala de tudo: barreiras arquitetônicas, atitudinais, de educação, de cultura, de respeito ao próximo, de respeito à vida [...] Mas quando a gente discute acessibilidade, a gente não pode perder de vista que em relação à acessibilidade arquitetônica, em prédio tombado, existem normas do Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), que cuida do Patrimônio Histórico e que garante que as características arquitetônicas dos prédios sejam mantidas, sejam preservadas. Então, não dá pra gente ser truculento, ignorar isso, e querer colocar um elevador, uma rampa destruindo a fachada, a memória histórica e cultural. *(Arquiteto da Prefeitura em um dia de visita ao grupo).*

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Discutir a possibilidade de efetivar a acessibilidade em todas as suas dimensões a partir de diálogos transdisciplinares com a educação, a cultura e a saúde, ainda que de modo incipiente, começou a acontecer. Nisso, a Arte se apresentou como um mote propulsor importante. Especialmente porque significou, no caso da “*Mostra de Cultura de Diversidade*”, o que chamei de poética da diferença.

*(Começam a acontecer os primeiros encaminhamentos para a realização da programação. Vários profissionais, externos ao grupo, participam).*

Conforme falamos ao telefone, na sexta-feira, haverá evento na Fafi, em que necessitaremos de rampas para facilitar a entrada de cadeirantes por meio da entrada principal. As

rampas poderão ser de madeira e seguir a inclinação da escada, se não for possível estendê-las. De todo modo, acompanharei a execução. (*Arquiteta da Semc*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Do ponto de vista da legalidade, o Brasil é um país rico em legislação sobre os direitos das pessoas com deficiências. A promoção da acessibilidade está assegurada como princípio fundante na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências*, ratificada pelo Estado Brasileiro com status de Emenda Constitucional.

A legislação brasileira que trata da acessibilidade determina que todas as ações e edificações de uso público devem obedecer aos critérios estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), garantindo dessa forma o desenho universal e o acesso a todas as pessoas de forma igualitária (acessibilidade arquitetônica, de informação e comunicação). De que modo estávamos nos comportando na condição de Escola pública? Ainda poderíamos ir mais adiante interrogando-nos: de que modo se comportam nossos teatros, cinemas, museus, bibliotecas e outros espaços de caráter, eminentemente, artístico cultural, em relação a esse princípio?

[...] nós estamos aprendendo ainda sobre o que é acessibilidade. As pessoas só se referem à acessibilidade arquitetônica, mas não é só isso não. (*Pedagoga da Semus*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Sempre que nos referimos à acessibilidade, via de regra, nos reportamos a ela considerando apenas uma de suas dimensões, a arquitetônica. Calçadas acessíveis, ônibus adaptados, banheiros adequados, entre outras questões relacionadas ao tema são imediatamente lembradas. Contudo, a eliminação de barreiras físicas é apenas uma das dimensões do acesso. Existe ainda a acessibilidade de natureza comunicacional (sem barreiras na comunicação entre as pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho e educação), instrumental (sem barreiras embutidas em políticas

públicas, legislações, normas, entre outras) e a atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as pessoas com deficiência).

Assim, conforme a divisão das tarefas, precisava cuidar do material de divulgação da I Mostra Cultura e Diversidade. Era necessário, porém, considerar a questão da acessibilidade comunicacional.

*(Após expor a intencionalidade do projeto para o profissional responsável pela Publicidade e Propaganda do Setor de Comunicação da Secretaria de Cultura, ele tece sua avaliação acerca da proposta)*

- Muito interessante essa iniciativa. É um projeto muito grande, não é? Têm mais pessoas envolvidas nele? Em se tratando de comunicação, de modo geral, a questão da acessibilidade, mesmo sendo lei, passa despercebida. No meu curso, por exemplo, o foco da época era o grande boom da comunicação. Agora você levantou bem a bola. Eu nunca pensei nisso, na acessibilidade na comunicação. Porque, veja só, em relação aos sites, eu acesso bem. Mas e quem não sabe ler? E quem é surdo? E quem tem outras limitações ou algumas dificuldades? É verdade! Acho que é uma coisa que merece mesmo muita atenção. Na faculdade, na formação, o único debate que tivemos na área da acessibilidade foi em relação à acessibilidade física. De como as pessoas poderiam ter acesso à parte física da instituição. Agora, de como nós deveríamos pensar a acessibilidade de forma mais ampla, isso não aconteceu. *(Publicitário da Semc).*

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A acessibilidade, como tema, passou a ser discutida mais enfaticamente no Brasil a partir de 1988, com o Projeto de Lei 4.767/98 que indicava normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Naquele contexto histórico, no Brasil (1998), o termo acessibilidade foi definido como:

[...] possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e

dos sistemas e meios de comunicação a portador de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 1998).

A palavra acesso traz embutida a ideia de sair de um determinado lugar ou situação e ir para o lugar ou situação diferente da anterior. Nesse sentido, ela parece estar relacionada à “[...] criar condições legais e de direitos igualitários, encerra a busca de algo que discrimina, encerra a necessidade de luta, encerra a movimentação social e legal para garantir direitos.” (MANZINI, 2008, p.284).

A acessibilidade tem que se dar em todos os sentidos.  
(*Promotora de Justiça de Vitória em visita ao grupo*)

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Considerando a contribuição de Manzini (2008), a acessibilidade se refere às questões concretas relacionadas à vida cotidiana. Assim, constatamos que se a acessibilidade se fizer presente nos contextos sociais, todas as pessoas, indistintamente, se beneficiarão dela.

As produções do Grupo Cultura e Diversidade e sua implicação com as questões da inclusão pelo viés da Arte começou a reverberar. A rede, que se tecia ao tecer, se estendia pela Ilha.

(*Secretaria de Cultura. Manhã de trabalho. Por meio de um contato telefônico, uma cidadã busca por informações relacionadas à Inclusão e Acessibilidade Cultural*).

- Bom dia! (*cumprimenta a voz, do outro lado da linha*) Eu preciso de uma ajuda. A programação do Theatro Carlos Gomes no site não está atualizada. Eu sei que vai acontecer uma apresentação da Ópera *Suor Angélica* com a Associação Coro de Câmara de Vitória, em setembro de 2010. E eu conheço uma pessoa que tem deficiência visual e ele está muito interessado em ter contato com esse Grupo porque ele quer conversar com as pessoas para tratar da questão da acessibilidade cultural. Ele visita muito as salas de apresentações em São Paulo e lá isso já é uma realidade. Então esse rapaz, que é professor e também estuda Música, está muito interessado nesse movimento aqui em Vitória. Você poderia nos ajudar? Inclusive se ele tiver que ir até a Secretaria de Cultura para conversar com

você sobre isso, eu posso me organizar e o acompanhar também. Ele está muito interessado mesmo! (*Cidadã capixaba por contato telefônico*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Por essa e outras razões, a intencionalidade da Mostra se agigantava em cada um de nós. Ela por si só já se constituía uma significativa proposição conectora e ao mesmo tempo uma provocação transgressora e, por que não, convergente. Entretanto, a acessibilidade, literalmente, era o nosso “*Calcanhar de Aquiles*.”

Embora algumas providências em relação à acessibilidade arquitetônica tenham sido garantidas pela Secretaria de Cultura (Semc), a disponibilidade de intérpretes de Libras, por meio da Secretaria de Educação (Seme), tenha se dado e a produção dos sinalizadores na escola tenha sido realizada junto à Secretaria de Saúde (Semus), ainda não conseguíamos garantir a acessibilidade.

Era necessária a presença do profissional dedicado à Audiodescrição<sup>29</sup>, o que até então não é uma realidade concreta na Capital capixaba, bem como no Espírito Santo. Todavia, precisávamos, na condição de Grupo proponente, assegurar que essa condição se desse. No afã por fazê-lo, decidimos que seríamos os audiodescritores por um dia. Assim, empreendemos alguns esforços para conhecer parte da habilidade requerida pela técnica.

A Audiodescrição é uma tecnologia presente nos Estados Unidos e Europa desde a década de 1970. Trata-se de um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas cegas em eventos culturais, sociais e pedagógicos, por meio da locução extra inserida ao som original do produto audiovisual, espetáculos e outros eventos. Recurso raro no circuito dos cinemas e teatros

---

<sup>29</sup> A audiodescrição (AD) consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. O recurso, cujo objetivo é tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança) acessíveis a pessoas não-videntes. A AD conta com um pouco mais de trinta anos de existência. Uma realidade em países da Europa e nos Estados Unidos, a técnica vem paulatinamente ganhando maior visibilidade e projeção também em outros locais, à medida que o direito da pessoa com deficiência visual à informação e ao lazer é reconhecido e garantido. (FRANCO; SILVA, 2010, p.19).

brasileiros. O Teatro Vivo, em São Paulo, é o primeiro teatro a lançar esse tipo de serviço e oferece, desde 2007, a audiodescrição por fones.

Desejávamos, porém, pensar a partir da lógica da pessoa cega. Convidamos um adulto cego que, além de ser formado em Comunicação Social e também ser dedicado à vida artística na condição de músico, conhecia teoricamente a técnica. Sobre ele, disparamos uma tonelada de perguntas. A partir de suas respostas, travamos uma saborosa conversa. Começávamos a compreender o que era possível e necessário para narrar as cenas cotidianas na tentativa de garantir que as pessoas cegas conseguissem participar da Mostra acessando o que nela acontecesse.

A audiodescrição serve para que você me dê o elemento que não é falado na cena. Aquele elemento que surge no momento do silêncio e que se você não sabe da existência dele, você não entende o filme. Por exemplo, vocês se lembram de um filme chamado “O sexto sentido”? Pois bem, esse filme é cheio de enigmas. Era a história de um psicólogo que tratava um garotinho que via gente morta. Então. Tem umas passagens no filme que aparecem umas pistas, assim. Sei que tinha uma maçaneta da porta que ficava vermelha, os balões de soprar que eram vermelhos, mas isso sempre acontecia em situações específicas no filme. O Audiodescritor vai narrar esses detalhes, se ele não me narra isso eu não vou saber o que aconteceu. Aí, perco a informação e o entendimento. Eu fiquei puto quando teve uma novela na qual o vilão, ao final recebeu um buquê de rosas. Fiquei uns cinco anos puto com esse final da novela. Até que alguém me disse que ele quando recebeu o buquê, cheirou as rosas. Elas estavam envenenadas e ele caiu duro. Viu só quanto tempo levei para descobrir que o final da novela era outro, pra saber que o filho da mãe tinha morrido? (*Pessoa cega em um dia de visita ao grupo*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A prática de descrever o mundo visual para pessoas cegas é imemorial. Contudo, como atividade técnica, essa prática nasce nos Estados Unidos, em meados da década de 1970, a partir das ideias desenvolvidas por Gregory Fraizer em sua dissertação de mestrado. Muito embora esse trabalho date do ano de 1975, somente na década seguinte, por meio do trabalho de Margaret e Cody Pfanstiehl, a Audiodescrição teve o seu reconhecimento. Margaret Rockwell,

deficiente visual e fundadora do serviço de leitores via rádio *The Metropolitan Washington Ear*, e seu futuro marido, Cody Pfanstiehl, foram os responsáveis pela audiodescrição de *Major Bárbara*, peça exibida no *Arena Stage Theater*, em Washington DC, em 1981. Eles também foram responsáveis pelas audiodescrições em fitas cassetes utilizadas em visitas a museus, parques e monumentos nos EUA.

Dez anos após o seu nascimento, a AD começou a ser difundida em outros espaços para além do território norte americano. Em meados de 1980, foi a vez de a Europa ser apresentada à técnica. Nesse cenário, as produções amadoras foram as primeiras a utilizar o recurso. A partir de 1988, as apresentações no *Theatre Royal*, em Windsor, passaram a ser oferecidas em larga escala. Atualmente, conforme FRANCO & SILVA, (2010), “além dos Estados Unidos, os países que mais investem na audiodescrição, tanto na televisão como no cinema e no teatro, são Inglaterra, França, Espanha, Alemanha, Bélgica, Canadá, Austrália e Argentina”. Indubitavelmente, a partir do que nos revela os dados, se faz necessário pensar a Audiodescrição no contexto capixaba.

Muito embora a Audiodescrição tenha sua origem no contexto acadêmico, o seu status de caráter prático-técnico utilitarista logo se deu. Nesse sentido, as pesquisas sobre essa temática começaram a se dar, mais enfaticamente, na década de 1990, cerca de vinte anos após o seu surgimento. No Brasil, a pesquisa em Audiodescrição, ainda que incipiente, é liderada pelas Universidades Federais da Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e pela Universidade Estadual do Ceará. A produção bibliográfica, ainda em menor escala, pode ser conferida em um artigo de Eliana Franco, na revista *Ciência e a Cultura da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (SBPC) e outros três artigos: de Orero (2007), Casado (2007) e Franco (2007), num numero especial da *TradTerm: Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia da Universidade de São Paulo* (USP), organizado pelas professoras doutoras Eliana Paes Cardoso Franco (UFBA) e Vera Lúcia Santiago Araújo (UECE).



Ainda em relação à produção na área, vale destacar que data de 2010 a publicação do primeiro livro brasileiro sobre audiodescrição. Trata-se da obra “*Audiodescrição: transformando imagens em palavras*” (2010), que tem como organizadores Livia Maria Villela de Mello Motta e Paulo Romeu Filho, produzido pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo.

O livro, que reúne 28 artigos, se apresenta em três partes. A primeira é composta de 14 textos que expõem e discutem leis e decretos, práticas e aspectos teóricos. A segunda parte, “*a primeira audiodescrição a gente nunca esquece*”, com 9 artigos, apresenta depoimentos de pessoas com deficiência visual sobre suas experiências com a audiodescrição. Na terceira parte, “*olhos que falam*”, que traz 5 textos, estão os depoimentos dos audiodescritores com os seus relatos sobre as suas práticas em diversos gêneros, como: animação, comerciais, peças de teatro, exposições e cinema.

Além dessas investidas brasileiras, existem grupos de pesquisa que têm se dedicado às atividades na área da audiodescrição. O Grupo Tradução, Mídia, e Audiodescrição (TRAMAD) é um grupo de pesquisa certificado pelo CNPq e pioneiro no Brasil, tendo iniciado suas atividades no ano de 2004. Coordenado pela Dr<sup>a</sup> Eliana Franco (UFBA), o grupo reúne pesquisadores voluntários graduados e pós-graduados, dentre eles uma consultora com deficiência visual. O TRAMAD vem representando o Brasil na pesquisa sobre audiodescrição em encontros internacionais em países como Espanha, Dinamarca, Inglaterra e França. No cenário nacional, o grupo tem promovido parcerias com outras áreas do conhecimento, como a dança.

Além do TRAMAD, o Legendagem e Audiodescrição (Lead) se configura como outro grupo de pesquisa. Esse, coordenado pela Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Santiago Araújo, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O Lead tem como objeto de pesquisa a acessibilidade audiovisual para cegos e surdos. O grupo vem apresentando trabalhos sobre AD em eventos, desenvolvendo iniciativas como a

audiodescrição de filmes e peças, a promoção de festivais de cinema acessíveis, além de visitas guiadas a teatros no próprio estado do Ceará.

Além dessas instituições, UFBA e UECE, outras duas contam com pesquisadores interessados no tema Audiodescrição. Trata-se da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Entretanto, com a necessidade urgente de instituímos práticas inclusivas em quaisquer que sejam os espaços praticos pelos cidadãos e, por conseguinte, com a necessidade de promover a acessibilidade como caminho para a inclusão, a tendência é que a Audiodescrição conquiste maior visibilidade e atraia, em território nacional, um número de pesquisadores mais expressivo. A Capital capixaba, de modo particular, e o Espírito Santo, de maneira geral, precisam dizer onde estão os seus.

Eis que, afinal, chega o dia da realização do evento. Momento de vivenciar o que havíamos planejado juntos. A ansiedade, definitivamente, não era pequena. Assim como não eram pequenos os detalhes acerca da produção para dar conta. Para que seja possível compreender um pouco mais acerca deste momento, recorro ao “diário de bordo” que, neste momento, se parecia mais com um “diário de cabeceira.”

Confesso, acordei absolutamente ansiosa. Uma expectativa grande se desenhava sobre o que viria a ser durante todo o dia, sobre o que viria a ser durante a execução da programação da I Mostra Cultura e Diversidade. Alguns fantasmas de gravata me visitaram. Eles me faziam uma série de perguntas: *se chover, como vocês vão abrigar o público? Quantas pessoas vocês acham que comparecerão neste evento? Acha que a divulgação foi suficiente? Se não vier ninguém? A quantidade calculada para o café da manhã e o café da tarde será suficiente? Se faltar água, já imaginou? Como é que faremos com esse calor medonho? E os banheiros, têm papel higiênico e papel toalha suficientes? Acha que isso tudo vai dar certo? Será que os dirigentes, os secretários virão? E se eles não vierem? Se ninguém quiser se inscrever nas oficinas que foram propostas? Acha que a programação vai mesmo até o final da tarde? Os intérpretes, eles virão?* Poucas não eram as perguntas, pequenas não eram as expectativas. O céu, mais azul do que nunca, era marcado pelo intenso amarelo do verão que se anunciava. Durante o percurso para a Fafi, a sensação de que as coisas precisariam acontecer da melhor

maneira possível. Ainda em trânsito, o telefone celular tocando. Sabia que não poderia e não deveria atender, mas atendi. Era Sílvia perguntando sobre onde deveriam ficar as instalações para a sonorização porque a empresa fornecedora acabara de chegar. Feita a orientação, uma vontade de manobrar o carro, dar marcha à ré e retornar para casa, me abrigar na cama até que o dia terminasse. A coragem e o medo eram do tamanho da ousadia daquelas pessoas junto comigo. Sabia que não era muito o que propusemos, mas sabia também que agora era grande a tarefa a ser cumprida.

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Às vezes, ao me deparar com tudo aquilo, sentia a necessidade de olhar para ver. Numa alusão a Eduardo Galeano, quando discute a função da Arte: “era tanta a imensidão [...]”. Isso implicava em pedir ajuda para enxergar. Assim como fez Diego, personagem em “*O livro dos abraços*” (2009), quando pediu ao seu pai que o ajudasse a olhar.

Precisava acreditar que tudo aquilo proposto e o até aqui vivido (não) era uma “loucura”. Nesse sentido, contraditório e complementar, tomo emprestada a forma com a qual Edgar Morin, em “*Amor, poesia e sabedoria*” (2011, p.7), define loucura. Para o autor, “a loucura humana é fonte de ódio, crueldade, barbárie, cegueira. Mas sem as desordens da afetividade e as irrupções do imaginário, e sem a loucura do impossível, não haveria *élan*, criação, invenção, amor, poesia”.

[...] sobe e desce. Cadeiras e mais cadeiras eram capturadas nas diferentes salas para abrigar o público da “Roda de Conversa: Nada sobre nós, sem nós”, com Paulo Amarante (Fiocruz). Nos corredores, os últimos acertos nos cavaletes. Os expositores prontos para receber as fotografias e os diferentes materiais de artes plásticas e visuais. Mesas cenográficas eram montadas para dar suporte aos produtos produzidos pelos usuários do CPTT. Empresa fornecedora do café da manhã. Funcionários transitando com sacolas, garrafas, bandejas. Gente montando mesas. Gente decorando espaços. Gente recebendo gente. Gente, muita gente!

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

De fato, gente realmente não faltava. Nisso, vivemos duas ansiedades transitórias: da preocupação inicial por saber se teríamos ou não público para a preocupação do momento, como acomodar tanta gente. A presença do público superou não só a nossa expectativa, como daqueles que compunham a programação ou que vinham para apreciá-la.

Nossa, quanta gente! Eu vim para prestigiar vocês. Quanta gente (*rindo parecendo não acreditar*). Estou impressionado! (*olhando de um lado para o outro*). A gente precisa fazer ações como essas mais vezes. Eu não imaginava que tinha tanta gente envolvida. Parabéns pra vocês! Ano que vem a gente precisa pensar numa agenda mais ampliada para a discussão da inclusão e das ações da área. Muito bom! (*Secretário de Cultura da Semo*).

Eu vim representando a Secretária de Educação. Ela está noutra agenda, por isso não pode estar aqui. Agora, vou dizer uma coisa, quanta gente tem aqui! (*Coordenadora na Educação da Seme*).

Quando me falaram desta atividade, pensei que fosse uma coisa quase que fechada. Eu, confesso, não estava preparada para o que iria encontrar aqui. Nem me preparei para falar. O que vou falar meu Deus? (*Gerente de Saúde da Semus*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Sem dúvida, a audiência era significativa. Maior que ela, o tamanho da responsabilidade que a ação requereu. Estávamos vivenciando o que Gregory Bateson chamou de “*padrão que liga*”. Sabemos que, para esse autor, o padrão que liga pode ser compreendido, metaforicamente, como a dança das partes que interagem. As partes, nesse sentido, podem ser entendidas como os sujeitos, individualmente, em relação com o contexto. Assim, as partes foram dançando, interagindo.

No momento da “*Roda de Conversa*” com Paulo Amarante<sup>30</sup>, em que estavam reunidas as pessoas com deficiência, pessoas surdas, pessoas com “alguma

---

<sup>30</sup> Médico, Doutor em Saúde Pública, Pesquisador Titular do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Saúde Mental e Atenção Psicossocial (LAPS/ENSP/FIOCRUZ), defensor da inclusão social da pessoa com “*alguma situação mental*”.

situação mental” – termo defendido por Amarante em substituição à noção de transtorno e que passarei a utilizar daqui por diante neste texto –, profissionais das áreas de educação, cultura e saúde, além dos diferentes convidados e participantes, surgiram reflexões que mereceram nossas atenções. Uma delas, a partir do nosso convidado, Amarante, reiterava a possibilidade de instaurarmos ações inclusivas, práticas na diversidade. Nesse caminho, ele sublinha a Arte como elemento de produção de conhecimento. Como potência de reposição de vida.

As pessoas também precisam de reposição de vida. Para o projeto “Loucos pela Diversidade”, do Ministério da Cultura, cujo primeiro passo foi uma oficina na Fiocruz com a presença do então ministro Gilberto Gil, realizamos um inventário com as experiências que existem em todo o Brasil que consideram a Arte como um elemento importante no trabalho de inclusão social. Boa parte das pessoas que antes eram internadas, hoje participam de projetos sociais, culturais e de trabalho. Constatamos que há centenas de grupos musicais, teatrais, etc., que tomam a Arte como elemento de trabalho com essas pessoas. Isso nos mostra que há uma possibilidade muito rica de um projeto de diversidade. É uma transformação social do conceito de loucura e da loucura. Mas também é um olhar sério para a Arte como produção de conhecimento e de autonomia. *(Paulo Amarante, Fiocruz).*

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Nesse aspecto, Amarante (2010) nos faz recordar do processo de Desinstitucionalização da Loucura, que instituiu novas práticas no campo da atenção psicossocial. Trata-se da Reforma Psiquiátrica no Brasil. O movimento de transformação no campo da saúde mental, a partir da segunda metade da década de 1980, passou por mudanças ocorridas em detrimento da emergência de novos serviços num contexto histórico, político e conceitual.



Fonte: Arquivo Escola de Teatro e Dança Fafi – *Roda de Conversa “Nada sobre nós, sem nós”- “Mostra Cultura e Diversidade”* (2010).

As Conferências Nacionais de Saúde Mental de 1987 e de 1992, respectivamente, aliadas à inscrição da proposta do Sistema Único de Saúde (SUS) na Constituição de 1988, impulsionaram a redemocratização da saúde pública brasileira. Aliados a esse movimento e articulados em todo o país, os profissionais da saúde mental assumem o lema “*por uma sociedade sem manicômios*”, assumido no II Congresso Nacional de Trabalhadores em Saúde Mental, de 1987.

No conjunto dessas experiências, destaque para a Criação do Centro de Atenção Psicossocial (Caps) Prof. Luis da Rocha Cerqueira, em São Paulo, e para o primeiro Núcleo de Atenção Psicossocial (Naps) em Santos. Em seu artigo “*Reforma Psiquiátrica e Epistemologia*” (2009), Amarante destaca:

Numa *dimensão cultural* do processo de Reforma Psiquiátrica, poderíamos resumir da seguinte forma: o

objetivo maior deste processo não é a transformação do modelo assistencial (que, como vimos, é *um* elemento apenas de *uma* de suas dimensões), mas a transformação do *lugar social* da loucura, da diferença e da divergência. (AMARANTE, 2009, p.2).

Quando desinstitucionalizamos a loucura, a deficiência, enfim, precisamos compreender que outros tempos e espaços sociais precisam ser praticados por esses sujeitos. O nosso entendimento é que a transformação do lugar social tanto da loucura quanto da deficiência e da superdotação se dá à medida que promovemos práticas inclusivas. Ela se concretiza quando, efetivamente, investimos na valorização da diversidade e na afirmação da diferença. A instituição pode deixar de existir, mas o sujeito, esse, não pode desaparecer com ela.

Meu filho, desde criança, frequentou a Apae. Hoje ele é um homem, um adulto de 32 anos. Só fica dentro de casa porque não pode mais frequentar a Instituição Especializada. Não sei o que fazer, juro que não sei. Bom saber que existem momentos e espaços na cidade como este aqui. É mais uma porta que se abre! (*Mãe de uma pessoa com deficiência intelectual, na Roda de Conversa*).

Eu queria registrar a minha alegria, a minha satisfação por fazer parte deste momento. Feliz por integrar, como pessoa cega e como músico, essa programação. Pela oportunidade de reafirmar a necessidade de ocupação dos nossos espaços na sociedade, não pela caridade, mas pelo direito! Não pela chance, mas pelo talento! (*Pessoa cega, Músico participante*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A partir dessas contribuições, temos reafirmado o compromisso social com o investimento em ações inclusivas e em práticas na diversidade. Nesse aspecto, sabemos que todo o tecido societário precisa se constituir fio nessa tessitura. Isso, evidentemente, porque antes do sujeito ser uma pessoa classificada como “isso” ou “aquilo”, ele, o sujeito, é uma pessoa de direitos. E os direitos são humanos. Nesse aspecto, durante o momento ainda da “Roda de Conversa”, percebemos a questão da autonomia e mesmo da alteridade das pessoas. Era o que interessava.

*(Em tom de voz mais baixo, parecendo não conter-se em si, ele me chama. Olhando a cena, coxixa em meu ouvido)*

Eles se colocam como quem produz cultura e não como quem está passivo diante dela. É outra lógica, é o lado B da história. Isso, pra mim, é o ponto de destaque dessa ação. *(Bailarino)*.

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Para ampliar um pouco mais essa discussão, relacionada à inclusão e aos direitos humanos, encontramos apoio em obras como “*A Institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*” (2001), de Maria Aparecida Affonso Moysés; “*Psicologia e Direitos Humanos: subjetividade e exclusão*” (2004), sob coordenação de Marcus Vinícius de Oliveira Silva; “*Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva direitos humanos na escola*” (2005), de Adriana Marcondes Machado e outros; “*O aluno-problema: forma social, ética e inclusão*” (2011), de Marcos Cezar de Freitas; e ainda “*Desafios na atenção à saúde mental*” (2011), organizado por Maria Lúcia Boarini.

Em comum, cada uma dessas obras tem o desafio de resgatar valores universais da primazia dos direitos humanos e da dignidade humana. Nesse sentido, advogam a universalização dos direitos à saúde, ao trabalho, à educação, à habitação e a todos os elementos necessários para a construção do futuro. Para isso, sinalizam acerca da necessidade de mudanças estruturais que garantam a justiça social e econômica.

Nessa direção encontramos na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, mais um direito assegurado. Esse se refere à Cultura. A Carta Magna Brasileira, na seção II – *Da Cultura* –, em seu Artigo 215, garante: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. (BRASIL, 1988, p.141).

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, cuja história remonta à Revolução Francesa e à sua Declaração dos Direitos do Homem e do



Cidadão (1789), que sustentou serem os indivíduos portadores de direitos inerentes à natureza humana, tais como os direitos à vida e à liberdade. Daí em diante, a evolução dos direitos humanos foi marcada por marchas e contramarchas, ações e reações. Conforme anuncia Norberto Bobbio (1992), esses direitos, ditos naturais, são, na verdade históricos.

Uma das fases mais terríveis da história dos direitos humanos se deu quando, no século XX, emergiram os regimes totalitários. O totalitarismo, de fato, ao tratar os seres humanos como coisas supérfluas e descartáveis, inaugurou o mundo do vale-tudo esfacelando os padrões e categorias que, historicamente, tinham constituído a pessoa humana como um valor fonte. A ruptura dessa tradição ensejou uma resposta consubstanciada na *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948). Ela fez progredir o alcance e o conteúdo dos direitos humanos, incorporando à ordem jurídica internacional os direitos que haviam sido conquistados no interregno entre a Revolução Francesa e a emergência da Segunda Guerra, particularmente os direitos econômicos, sociais e culturais.

Embora indivisíveis, para fins analíticos os direitos humanos são divididos em civis, culturais, econômicos, políticos e sociais. Nesse bojo, os direitos culturais são os menos conhecidos e, por isso, chamados de “primos pobres” dos direitos humanos. Na tentativa de sintetizar os direitos culturais, foram consultados vários documentos da ONU/Unesco<sup>31</sup>.

Conforme Mata-Machado, em seu artigo “*Cultura como direito e condição humana: direitos culturais e políticas para a Cultura*” (2009), o primeiro direito cultural internacionalmente estabelecido foi o direito autoral. Historicamente, esse direito nasceu dos processos revolucionários na Inglaterra (1688), Estados Unidos

---

<sup>31</sup> Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); Convenção Universal sobre o Direito do Autor (1952); Convenção sobre a Proteção de Bens Culturais em caso de Conflito Armado (1954); Pacto sobre os direitos econômicos sociais e culturais (1966); Pacto dos Direitos Civis e Políticos (1966); Declaração dos Princípios da Cooperação Cultural Internacional (1966); Convenção sobre a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972); Recomendação sobre a Participação dos Povos na Vida Cultural (1976); Recomendação sobre o Status do Artista (1980); Declaração do México sobre Políticas Culturais (1982); Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular (1989); Informe da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (1996); A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001) e a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005).

(1776) e França (1789), dos quais resultaram atos legais reconhecendo a criação intelectual e artística como a mais legítima e a mais pessoal das propriedades. As obras, nesse sentido, passaram a ser compreendidas não apenas em sua dimensão material – como algo que, concretamente, pertence ao seu autor – mas também em sua dimensão moral, ou seja, como emanações da personalidade do indivíduo.

O segundo direito cultural estabelecido no plano internacional foi o direito à livre participação na vida cultural. Segundo proclama o artigo XXVII da Declaração Universal, “toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, gozar das artes e de aproveitar-se dos progressos científicos e dos benefícios que deles resultam.”

Esses dois direitos se referem ao direito individual. Entretanto, também é preciso destacar os direitos coletivos ou de um grupo. Esses dizem respeito ao direito à identidade cultural (ou de proteção do patrimônio cultural), e ao direito/dever de cooperação cultural internacional. Não obstante, para este trabalho, interessam os direitos culturais individuais. Especialmente, o que diz respeito à livre participação na vida cultural.

Nesse aspecto, era necessário fazer com que as pessoas com deficiências, as pessoas surdas e as pessoas com alguma situação mental, além de acessar o espaço físico da escola de Arte, pudessem se manifestar, artística e culturalmente no momento da programação nomeada de “Palco Aberto”<sup>32</sup>.

Nunca tinha entrado neste prédio. Nem sabia que era uma escola de Arte. Para mim era só mais uma repartição pública. Pensei que aqui funcionassem as atividades

---

<sup>32</sup> Consistia num espaço aberto para apresentações públicas. Objetivava que as pessoas pudessem manifestar suas expressões artísticas e culturais para o público presente no Teatro de Arena, localizado no pátio da escola. Nesse momento, diferentes artistas com síndrome de down, pessoas cegas, pessoas com alguma situação mental e pessoas com altas habilidades/superdotação compuseram a programação. Os alunos-atores surdos, inclusive, apresentaram as suas esquetes teatrais. Essas eram resultantes do trabalho realizado ao longo da Oficina de Teatro para pessoas surdas durante o segundo semestre de 2010.

burocráticas da Prefeitura. Nossa, meu Deus! E olha que eu passo sempre aqui em frente [...] (*Mãe de um participante, pessoa com alguma situação mental, acompanhando-o na apresentação no Palco Aberto*).

É a primeira vez que a gente se apresenta na Escola Fafi. Queremos ser convidados de novo para mostrar o que a gente sabe fazer. (*Bailarinos, participantes com Síndrome de Down*).

Fazer teatro, sempre gostei. Apresentar foi muito bom! Quero ser ator. (*Aluno-ator, pessoa surda*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Originalmente, esse direito, nos termos em que foi formulado, evidencia a preocupação de universalizar o acesso aos bens culturais. Mas esse direito, na verdade, envolve muito mais que isso. De acordo com Mata-Machado (2009, p.12), “analisando esse conjunto de documentos, pode-se subdividir o direito à participação na vida cultural em quatro categorias: liberdade de criação, fruição (ou acesso), difusão e participação nas decisões de política cultural”. Compreendido nesses termos, o efetivo exercício do direito à participação na vida cultural pressupõe a generalização da educação artística e científica, bem como o apoio concreto aos indivíduos, grupos e instituições que se dedicam ao fazer artístico e intelectual. Nesse aspecto, todos, indistintamente, ganhamos. Assim, podemos estar um pouco mais próximos das ações inclusivas e das práticas na diversidade e, com isso, fortalecer as Políticas Públicas. No caso, especialmente as Políticas Pública Culturais.

[...] eu não sabia que essas pessoas eram capazes de fazer aquelas coisas que elas fizeram no palco aberto: os bailarinos com Down dançando; o músico cego (cantando e tocando), aqueles “meio malucos” fazendo Rap [...] E os surdos fazendo aquelas esquetes de teatro? Se eu não soubesse que eram surdos diria que eram como qualquer ator ouvinte. Eu vivi o que eles apresentaram, eles não precisaram das palavras para falar e nem eu precisei delas para entender o que era dito por eles. (*Assistente Administrativa da escola*).

Nossa, sinceramente, eu adorei a apresentação dos surdos. É uma pena que eu não tenha visto do início. Mas o que eu vi, já achei genial. Só fiquei sabendo que eram surdos

quando acabou. Não é necessário ver para enxergar. Não é necessário falar para ser ouvido. De onde vêm essas coisas? Eu adorei, simplesmente adorei! (*Pedagoga participando da programação*).

O que mais me impressionou foi a esquete dos surdos, que trabalho! Fico imaginando o esforço hercúleo da professora de teatro para passar todo o contexto e sentimento para que eles entendessem e interpretassem como interpretaram. Foi arrepiante! Era impossível acreditar que fossem surdos. (*Presidente da Associação Brasileira para Altas habilidades/superdotados do Espírito Santo, em manifestação escrita por e-mail sobre sua impressão do trabalho*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

O suposto estranhamento das pessoas em relação à apresentação realizada no “Palco Aberto”, efetivamente, se apresentou como uma provocação que encontra espaço para reverberar não só em relação ao que diz respeito às Políticas Públicas para a promoção da diversidade cultural quanto para a necessidade de pensar, mais detidamente, acerca da formação e gestão cultural com ênfase na diversidade, na afirmação da diferença.

Parafraseando o professor Antônio Albino Canelas Rubim, apesar de ser possível falar em políticas culturais no Brasil desde a década de 1930, sustentando-nos nos experimentos de Mário de Andrade e de Gustavo Capanema, não nos é possível afirmar o desenvolvimento de uma tradição de atenção e mesmo de formação na área da gestão cultural. Esse descuido, por assim dizer, em relação às políticas culturais, inibiu a valorização da gestão, seu reconhecimento e a consequente circulação, entre nós, da noção de gestão cultural.



Fonte: Arquivo Escola de Teatro e Dança Fafi – *Palco Aberto* “Mostra Cultura e Diversidade” (2010).

Em seu livro “*Gestão Cultural: profissional em formação*” (2007), Maria Helena Cunha trafega por essas tensões que têm marcado nossa cultura e, mais especificamente, o mundo da organização e das políticas culturais. A obra apresenta uma sintonia apurada com a recente emergência do tema da formação em cultura, cada vez mais presente na agenda pública e, de certo, absolutamente vital para o tempo presente e para o tempo futuro da cultura e sociedades brasileiras. Para além disso, a autora ainda chama a atenção para a necessidade de “proporcionar a formação de recursos humanos para a administração pública da cultura e também para o mercado cultural da cidade.” (2007, p.29).

Atualmente vivenciamos um momento de crescimento sistêmico no que diz respeito à questão Cultural no Brasil e, por isso, o mercado tem exigido uma maior profissionalização, o que requer, evidentemente, uma formação que consiga responder às necessidades advindas da função gestora. Quando tratamos da gestão de projetos e programas culturais, logo a imagem do gestor

cultural se apresenta como uma das principais. O campo da cultura necessita de pessoas com formação acadêmica e com experiência prática para lidar com a gestão de políticas públicas e privadas para o segmento.

Em nosso caso, especificamente, interessa que a atuação desse profissional em formação se dê considerando a necessidade de contemplar as questões relacionadas às ações inclusivas e às práticas na diversidade. Mas, se esse profissional, no Brasil, ainda é um profissional em formação que, via de regra, se forma no campo de atuação, por meio das experiências cotidianas, o que efetivamente constitui os fazeres e os saberes dos gestores culturais brasileiros?

Para responder a essa pergunta, recorreremos ao artigo “*Os fazeres e os saberes dos gestores de cultura no Brasil*” (2008, p.12), publicado na Revista Observatório Cultural, do professor Albino Rubim. O autor afirma que o gestor cultural é visto como

[...] o profissional que está à frente de projetos permanentes de cultura, classificando-os como atuantes no âmbito público, com atuação em Secretarias e Ministérios do Governo, e no setor privado, com atuação nas empresas. [...] diferença entre gestor e produtor se funda no fato deste lidar com um projeto cultural específico, enquanto aquele trabalha com a ideia de permanência, continuidade. (RUBIM, 2008, p.12).

Nesse aspecto, ainda temos muito a construir. Principalmente se considerarmos que hoje, no cenário local, os gestores públicos culturais, em especial, são assim designados por duas condições: por suas implicações com a Cultura, com algumas das expressões artísticas, como simpatizantes da causa ou por suas experiências acumuladas na condição de produtores culturais. De qualquer modo, em nenhum desses dois casos, a formação na área cultural associada ao acúmulo de experiências se faz condição para que sejam nomeados gestores públicos culturais, especialmente para cargos comissionados.

Consideramos que também nesse sentido a “*I Mostra Cultura e Diversidade*” contribuiu para com o repensar acerca das proposições pelo viés das políticas

públicas culturais. De algum modo ela reiterou a necessidade de um atuar e projetar sistêmico, não só para os profissionais que idealizaram e realizaram aquele momento e movimento, como também os gestores públicos que naquela ocasião visitavam a mostra.

*(Noite de sábado. Toca o telefone. A voz se pronuncia)*

- Boa noite! *(cumprimenta)* Eu estava lendo algumas coisas aqui em casa. São textos de um antropólogo italiano que eu gosto muito. Enquanto eu lia, fui visitada pelas cenas que presenciei na Mostra. Meu Deus! Eu fiquei me perguntando: - Nossa, eu sou gestora e o que é que eu, nessa condição, estou fazendo para esse público? Ele existe! Como é que eu não o vejo? E ali, sabe, bem diante de mim eu via aquelas meninas e mulheres down dançando. Elas eram apenas meninas e mulheres dançando, só isso! A gente vai se perdendo tanto no efetivo exercício do cotidiano que não se dá conta dessas coisas. Eu vivi um misto de emoções, sabe?! Caramba, que coisa boa esse encontro! Que meleca, onde estão nossas ações? *(Gerente de Produção Promoção e Difusão Cultural, da Semc).*

*(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).*

As palavras da gestora pareciam ecoar entre os diferentes profissionais que, no exercício de suas funções no âmbito da Cultura, visitavam a Mostra. A partir do que viram, viveram e sentiram, manifestavam-se das mais diferentes maneiras. Alguns, pareciam se impactar com quantitativo de pessoas que se fez presente. Outros, ainda que não tenham podido se fazer presentes, congratulavam pela realização da empreitada a partir do que haviam ouvido falar por outras bocas. Impressionavam-se, inclusive, com o fato de saberem da presença da autoridade da pasta da Cultura em visita à Mostra.

Eu só fui lá à Fafi levar o material de divulgação de vocês e não pude ficar durante todo o dia do evento, né! Mas, olha, parabéns, hein! Como deu gente! A escola estava lotada, né? *(Assessor de Comunicação da Semc).*

Eu não pude ir até lá! Uma pena, não é? Mas eu soube que o evento estava muito bom. Soube que tinha muita gente participando. Soube que até o Secretário foi lá, não é? *(Assessora Técnica da Semc).*

*(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).*





Fonte: Arquivo Escola de Teatro e Dança Fafi – Cortejo – “Mostra Cultura e Diversidade” (2010).

Noutras observações ficavam explícitas as percepções que as pessoas tinham da proposta antes de conferirem o resultado advindo dela. A sensação é de que não depositam a confiança necessária na atividade que seria desenvolvida. Entretanto, constataram que não se tratava de uma Política de Evento. A eventualidade, certamente, não era a tônica. Mas sim fazer com que uma rede colaborativa se tecesse cotidianamente. Implicar os que ainda não estavam implicados e tornar cúmplices aqueles cuja implicação já era anunciada. Eis o pulo do gato. A escola estava viva porque as pessoas, vivas, estavam e continuam ávidas pela vida. Nesse sentido, não por acaso, durante todo o trabalho, o anúncio de que são as coisas vivas que nos interessam se fez presente.

Sinceramente, eu pensei que fosse um evento assim, sabe, mais um evento. Foi mais que isso! Eu vi que as pessoas estavam se manifestando artística e politicamente. Isso pra mim foi um marco. Preciso que você conte comigo, que você saiba que eu estou junto nisso, sabe. Vocês estão de



parabéns! Parecia que precisava de tão pouco para acontecer, mas precisavam do que era suficiente. O suficiente se fez, né! Eu fiquei emocionada, te confesso! Não que eu tivesse sido tocada pelo sentimento de caridade ou misericórdia, não. Mas tocada pelo envolvimento das pessoas. Eu nunca vi um negócio daqueles e olha que eu estou na área há algumas décadas, né! (*Gerente de Produção, Promoção e Difusão Cultural da Semc*).

Menina, que coisa boa! A Mostra foi ótima. Todo mundo gostou! A escola estava toda movimentada, estava animada, estava viva e com pessoas completamente diferentes das que a gente está acostumada a lidar. Até as meninas da limpeza gostaram. Foi muito bom! Deveria ter esse movimento mais vezes! Uma coisa que me chamou a atenção, estava todo mundo envolvido. Não é? Menina, eu quase nunca vi isso aqui. Gente da Educação, gente da Saúde com a gente da Cultura. Acho que é isso mesmo, as pessoas precisam se unir, né. Ai! Foi muito bom, muito bom mesmo! (*Chefe de Equipe da Semc*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Também existiam os que conheciam a processualidade do movimento, mesmo porque em alguns momentos faziam parte dos encontros promovidos pelo Grupo Cultura e Diversidade. Com isso, reconheciam a mostra como o resultado do trabalho desenvolvido pelo Grupo ao longo de meses de trabalho. Para além, destacaram salutar a relação deficiência e talento. Quanto a ela, considero que de fato devemos nos dedicar na condição de profissionais e pesquisadores.

Ainda são mesmo incipientes as pesquisas que tratam da relação deficiência e talento, concomitantemente. Isso nos leva a pensar nos ideários da Professora Helena Antipoff que, ao chegar ao Brasil com a finalidade de implantar as Instituições Pestalozzianas, constatou em seu grupo de pessoas com deficiência intelectual, nos idos da década de 1970, sujeitos que apresentavam altas habilidades/superdotação. Nessa relação, deficiência e talento, a dança dos contrários, postulada por Bateson, e a complementaridade, do pensamento complexo de Edgar Morin, se acentam.

O sucesso da Mostra Cultural foi a culminância de todo o esforço concentrado do grupo que vinha se empenhando há algum tempo para a realização deste projeto. A mesclagem [...] a relação talento e deficiência ou deficiência e talento, foi

fantástica. O cortejo em torno da Fafi com todos foi emocionante, foi política! Fiquei feliz em participar, apesar do sol a pino (50°C). (*Presidente da Associação Brasileira para Altas habilidades/superdotação do Espírito Santo, em manifestação escrita por e-mail sobre sua impressão do trabalho*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

O que um dia foi um projeto de pesquisa no Curso de Doutorado em Educação, refiro-me ao “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*”, assinado no singular, agora, em virtude do emaranhado do que foi experimentado, tramado e vivido, tornou-se um projeto que leva a assinatura de um coletivo de pessoas que, ao depositar e investir na ideia, assume também a sua autoria. Dessa autoria coletiva, o anúncio de que o necessário é possível. Assim se fortalece a crença de que todo este trabalho aponta para a quebra de paradigmas no enalço da produção de novos sentidos quando falamos em reafirmação da diferença e valorização da diversidade. Isso em quaisquer que sejam as circunstâncias sociais. Uma vez que a aposta que faço, que fazemos, fizemos e sempre faremos, é na garantia dos direitos do humano contra quaisquer que sejam as formas de produção de exclusão. Por essa ótica, a perspectiva de atuar integradamente, a possibilidade de construir políticas intersetoriais aumenta o coro e ressoa ainda mais afinada.

Parabéns para toda a equipe e para todos os que contribuíram para a realização da I Mostra Cultura e Diversidade na Fafi. Nós, ativistas do movimento de Atenção à Saúde das Pessoas com Deficiência, agradecemos a iniciativa e esperamos que esta Mostra seja o início de novas iniciativas voltadas para a Inclusão. (*Profissional de Saúde da Semus em manifestação escrita por e-mail*).

Considero que a iniciativa desse evento tem grande valor cultural e social ao integrar diferentes problemáticas e buscar caminhos intersetoriais. Além disso, penso que o evento proporciona a discussão das questões que afligem as populações comumente atendidas na área da saúde e da educação, e estimula a sociedade a refletir acerca da convivência com a diferença, principalmente a ser realizado em espaços abertos ao público, como a Fafi. Parabenizo todos os envolvidos no trabalho realizado e acredito que este é um passo importante e necessário na direção da diminuição dos estigmas, dos quais são sujeitos, as pessoas com dificuldades específicas. Meu olhar sobre o evento é

positivo, sobretudo por ter dado voz e vez às pessoas que são usuárias dos serviços públicos. Penso que o evento, ainda que como um grão de areia, tem a potência de produzir reflexões e ações que caminhem na direção de quebra de paradigmas alicerçados no preconceito e na exclusão social. (*Professora da Ufes em manifestação escrita por e-mail*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Na perspectiva de um participante cego, que é professor de música da Faculdade de Música do Estado do Espírito Santo, a Mostra não se constituiu apenas uma provocação aos diferentes setores públicos acerca de como eles vêm respondendo ao desafio da inclusão em seus cotidianos. Para ele a resultante, sobretudo, é a constatação de que as ações articuladas, as conversações entre os diferentes setores da administração pública, corroborarão para que as Políticas Públicas, que por si só já deveriam ser inclusivas, uma vez que se acentam na tentativa de efetivar os direitos já garantidos, se mostrem nas condições concretas de vida.

O evento, “*Mostra Cultura e Diversidade*”, demonstrou muita objetividade em sua realização. Deixou claro que é necessário um diálogo contínuo entre diversos setores do poder público com a sociedade. Dessa forma é possível atingir o status de uma sociedade igualitária na qual as pessoas poderão desempenhar o seu papel de cidadão, independentemente de suas particularidades. Percebi que quem estava no evento possuía um ponto de vista mais lúcido sobre deficiências e pessoas com deficiências. Tratava-se de um desejo de que aquele momento fosse um ponto de partida de ideias que conduzam a nossa sociedade para que ela venha a ser uma sociedade realmente inclusiva. (*Pessoa cega, Professor de Música da FAMES, em manifestação escrita por e-mail*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Olhar para tudo isso ainda dá arrepio. Fechar os olhos numa inspiração é como rememorar cada um dos momentos que precedeu a Mostra. É como reviver cada uma das atividades previstas na programação. Dizer que foi simples e fácil é mentir. Falar que foi difícil é assumir as fragilidades do processo sem, contudo, ser negligente com ele. Afirmar que faria, junto, tudo de novo, ainda que possa parecer loucura, no sentido Moriniano, é um fato concreto.

Por essas e outras razões um e-mail em minha caixa de mensagens eletrônicas se torna recheado de sentidos e significados. Ela anunciava a necessidade de uma avaliação acerca do vivido. Sem dúvida, um exercício ético era proposto na mensagem. Nisso reside a expressão viva da obra de Edgar Morin intitulada “*Amor, poesia e sabedoria*” (2011). Tratava-se de mais um retorno ao caminho da ética. Para o nosso autor, “[...] o caminho da ética – reside no esforço da compreensão e não na condenação, no autoexame que comporta a autocritica e que se esforça em reconhecer a mentira para si próprio” (2011, p.67).

- Então Lilian, sobrevivendo ao evento? Eu estou me recuperando até hoje, de verdade. Mas como valeu à pena! Todas as pessoas que foram à Mostra falaram comigo que gostaram muito. Elas destacaram desde a organização à participação do público. Muito interessante! As meninas da limpeza estavam totalmente envolvidas. O que eu achei muito legal também foi a participação dos guardinhas. Teve um deles que foi na quinta-feira, e não era escala dele, só para colaborar com a preparação do nosso evento que aconteceria na sexta-feira. Isso não é o máximo? A gente precisa fazer uma reunião de avaliação da Mostra e definir coisas básicas para o próximo ano, não acha? Vamos marcar para a sexta-feira, às 17 horas, o encontro de avaliação? O que lhe parece? Pode deixar que eu faço o contato com o pessoal da saúde. (*Professora na Equipe da Educação Especial da Seme em contato por e-mail*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Como resistir a uma implicação como essa? Impossível! Observemos no destaque acima as pontuações relacionadas aos profissionais cujos contratos são regidos por empresas terceirizadas: limpeza e segurança patrimonial. Cada um deles, em seu segmento, se apresentou comprometido com o projeto, com a execução dele. Sabemos o quão laborioso é a constante transferência de cadeiras e outros objetos para diferentes espaços. O frenético vai e vem, ufa! O destaque da professora, porém, nos permite inferir que essa preocupação não tinha significado para aqueles profissionais que estavam, ao que constou, comprometidos com o que faziam no projeto. Eles sabiam do sentido, estavam implicadas com o significado dele.

A inferência acerca da participação do segurança patrimonial também nos soa como uma alusão ao comprometimento com as questões requeridas pelo comportamento inclusivo. Ademais, esse profissional, mencionado no e-mail da professora, não por acaso, era o mesmo envolvido na Oficina de Teatro para pessoas surdas. Ele, de perto, sabia que estava implicado. Ainda que a sua implicação fosse apenas uma implicância. Ainda bem que não era!

A partir do e-mail da professora ficou, mais do que evidenciada, constatada a necessidade de reunir os profissionais do “Grupo Cultura e Diversidade” com a finalidade de, juntos, mais uma vez, avaliarmos o que tinha sido a “*Mostra Cultura e Diversidade*”. E assim tratamos de nos reunir para dar conta da tarefa.

Inevitavelmente, cada um dos componentes do Grupo Cultura e Diversidade se reconhecia, como se reconheceu, no processo. O tamanho da expectativa individual, não era menor do que o que demandou a realização da proposta. Quando digo do tamanho da proposta, é bom que consideremos que ela não se resumiu à Mostra em si. Ao contrário, essa última se apresentou como sinônimo do que resultaria, como resultou, todo o trabalho realizado ao longo de um semestre.

Quando acabou a Mostra, eu saí morta! Cheguei a minha casa e fui dormir às 19h30. Só acordei às 9h30 da manhã do outro dia. Quando acordei e vi que o evento tinha acabado, quando constatei que ele tinha dado certo, meu Deus! Gente, nós fizemos um evento de dia inteiro (*emocionadamente*). Recebemos pessoas o dia inteiro. Recebemos as pessoas que geralmente não são esperadas por ninguém, em nenhum evento [...] Isso não é uma coisa simples de se fazer. (*Professora na Equipe de Educação Especial da Seme*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

O desgaste, em função da ansiedade pela realização do evento, inevitavelmente se deu. Reconhecê-lo era trivial. Não obstante, o que se constatava a partir de seus resultados apenas reiterava a necessidade de continuar na empreitada.

Inicialmente, a sensação de terem sido tocados pela manifestação artística, especialmente do grupo de alunos-atores surdos, na apresentação de suas

esquetes teatrais, pareceu um primeiro ponto na pauta da avaliação realizada pelos participantes do Grupo Cultura e Diversidade. Nesse sentido, o destaque se deu para a proposta do Palco Aberto. Considerando esse aspecto, é possível inferir que ele foi de fato o *élan*. Sem esse, o processo criativo não se dá. Ao menos é o que nos ensina Stephen Nachmanovitch, em seu livro “*Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*” (1993). O Palco Aberto era, por excelência, o templo da manifestação artística. O cenário para a manifestação da criatividade.

A ideia do Palco Aberto, acho, foi uma das melhores porque não tinha essa coisa formatada, fechada, toda quadradinha. A programação se constituiu com o movimento das pessoas, com a disponibilidade de cada um. Ele se fez com as características de cada um, isso foi fantástico numa proposta como essa! Uma das coisas que mais me chamou a atenção no Palco Aberto foi a forma como as pessoas reagiam enquanto acontecia a apresentação das esquetes teatrais pelos surdos. Algumas pessoas reagiam junto, se emocionavam junto. Teve um momento em que eu pensei que elas, as pessoas, fossem para a cena também. Era grande o envolvimento com aquelas emoções apresentadas ali no palco. (*Professora na Equipe de Educação Especial da Seme*).

Gente, se eu não soubesse de antemão que as pessoas que estavam apresentando as esquetes teatrais eram as pessoas surdas, aquelas da Oficina, eu juro que nem perceberia. Eles trabalharam com os sentimentos, com as sensações que os sentimentos provocaram neles. Isso é universal! (*Psicólogo da Semus*).

Eu, juro, fico imaginando o trabalho da professora de teatro com os alunos-atores. Olha só gente, na apresentação não tinha Libras, que é a primeira língua deles. Também não tinha Língua Portuguesa, que é a primeira língua da professora. Eu achei isso muito interessante! Era Teatro. (*Fisioterapeuta da Semus*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Claro que para cada uma das pessoas a atividade rebateu de um jeito particular. Cada um significou, de modo diferente, o que havia sido vivenciado. Entretanto, dois destaques interessam, sobremaneira, para este trabalho. O primeiro deles, o fato de não ter sido uma atividade formatada, quadradinha. Mesmo porque,

conceitualmente assumimos, a partir do pensamento sistêmico, o princípio de sistema aberto. Aquele que estabelece trocas de modo permanente, tanto trocas internas quanto trocas externas. Noutras palavras, o que se alimenta e retroalimenta no estabelecimento de ações interdependentes, por isso, complementares. Disso, podemos inferir que o público de espectadores, os artistas e a arte (como materialização da expressão e/ou ideia do artista) estavam presentes numa relação de complexidade sistêmica, ou seja, tecida junto.

O segundo destaque é relacionado à arte em si, à manifestação dessas expressões artísticas pelos nossos alunos-atores surdos e a forma como essas expressões foram percebidas e recebidas pelos espectadores. Cada um dos nossos participantes, a partir dos dados, fala de suas surpresas em relação à apresentação das esquetes propriamente ditas. Eles evidenciam que a arte do teatro se fez, independentemente de os atores em cena serem ouvintes ou surdos. Existiam os sentimentos, esses são universais. Eles nos conectam, nos ligam e religam uns aos outros e estão presentes em quaisquer que sejam as formas de fazer teatro.

Essa sensação de universalidade, de conectividade, foi uma das tônicas que também emergiu na avaliação que as pessoas fizeram sobre a “*I Mostra Cultura e Diversidade*”. Dela, a emergência por ações intersetoriais se legitimou. Especialmente como uma possibilidade concreta de responder ao desafio da inclusão como garantia de direitos. Uma vez vivenciada a experiência, saboreada a sensação, o desejo pela continuidade da conexão se apresentou tanto individual quanto coletivamente.

Na saúde, o meu trabalho foi pensar numa conexão, num entrelace da Saúde Mental com a questão da Cultura. Esse era sempre o mote para fazer os convites e para incitar a participação das pessoas. Sempre dizia que era necessário localizar no conjunto dos usuários aqueles que tinham alguma expressão artística, alguma manifestação cultural, algum traço criativo e fazer com que aqueles sujeitos fossem estimulados a se fazer presente, a participar, a expor a sua expressão. Por isso fiz várias C.IS., mandei vários e-mails, ofícios, e não desistia de convidar as pessoas. Uma coisa que vai ajudar a gente é que a Saúde tem grana. A questão é justificar o investimento. Na Saúde,

essa nossa ação, nós chamaríamos de “*promoção da saúde*”, porque potencializar a cultura e as manifestações e expressões artísticas é potencializar a saúde mental das pessoas. Na Educação, vocês chamariam de “*inclusão*”. Na Cultura, talvez vocês chamem de “*valorização da diversidade*”. É bom que nos utilizemos dessas palavras, conceitos, para que as nossas próprias chefias se reconheçam nas ações, para que cada uma das pastas saiba do que estamos tratando na ordem do específico. (*Psicólogo da Semus*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Da implicação individual para o compromisso coletivo. Em minhas palavras, sustentadas nas palavras de Gregory Bateson (1979) e Edgar Morin (2004), a unidade na diversidade. Do lugar comum para o incomum. Sem dúvida, um incomum que se fez, sistemicamente, comum. Entrelaçado e complexo.

Hoje a gente usa muito esse discurso da intersectorialidade [...] mas fazer a intersectorialidade é de uma complexidade [...] Porque às vezes se pensa inter, a partir do seu próprio lugar, de um lugar segmentado. Agora, fazer a intersectorialidade a partir de lugares incomuns para um lugar comum, isso sim é desafiador! Nós conseguimos fazer isso! Deixamos de ser o Anselmo, a Lilian, a Edna, a Júlia e tantos outros e nos constituímos grupo com uma ação comum, olhada por ângulos diferentes. (*Professora na Equipe de Educação Especial da Seme*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Quando aprendemos a olhar a coisa a partir de ângulos diferentes, tanto muda a coisa quanto o olhar sobre ela. Quando isso acontece, o comportamento diante da coisa, ou mesmo a partir do observado, também muda. Com isso, não estou me referindo às pessoas como coisas. De certo, não estou coisificando gentes. Mas acentuando a mudança como um elemento de aprendizagem, de produção de conhecimento e de vida.

Há quem faça a crítica ao pensamento sistêmico afirmando que esse não promove a mudança no sistema ou organismo. Existem os que apostam que ele,



o pensamento sistêmico, apenas engendra um processo de repetição de ações. Talvez os críticos não tenham compreendido que nem tudo o que se diz sistêmico, de fato o é. Podem também não ter percebido que o funcionalismo que atribuem ao pensamento sistêmico está relacionado à sua primeira fase. Essa, considerada primeira cibernética. Entretanto, conforme já anunciamos, o pensamento de complexidade sistêmica, assumido neste trabalho, tem relação com a segunda fase histórica desse movimento. Nessa segunda fase, que chamamos de segunda cibernética ou pensamento sistêmico novo-paradigmático, a palavra mudança integra o quadro semântico desta provocação teórico-metodológica. A mudança é o mote de nossas vidas. Tanto individuais quanto entrelaçadas.

Neste capítulo, “*por epistemologias e práticas na diversidade*”, a mudança, individual e coletiva, pessoal e profissional, provocada pelo movimento sustentado na complexidade sistêmica, se fez evidente. Cada um dos sujeitos que vivenciou essa processualidade se percebeu entrelaçado. E desse entrelace, para e na constituição de ações inclusivas e de práticas na diversidade, nenhum deles abriu mão.

A gente não pode se perder nesse processo. A Mostra, como resultado de todos os nossos encontros, foi mesmo uma amostra de que ações como essa, que privilegiam as ações intersetoriais, são possíveis. Acho que para o ano que vem a gente têm que se manter como grupo e promover mais momentos como esses para significar políticas públicas. Assim, conseguiremos garantir a inclusão. (*Fisioterapeuta da Semus*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A intenção deste capítulo, efetivamente, foi apresentar como o processo teórico e metodológico de “[...] *do Caos ao Thémata*” se construiu. Por esse motivo, expor o movimento vivido e, conseqüentemente, a sua tessitura se constituiu a minha escolha e aposta epistemológica. Produzir os dados e capturá-los para reatualizar a ação inventiva e investigativa, tanto minha quanto do grupo de pessoas envolvidas, correndo todos os riscos que disso advém, sempre foi um desafio. No entanto, ainda que provisoriamente, a sensação que me habita,

dentro de um conjunto delas, é que foi feito o que tinha que ser feito no espaço e no tempo no qual habitávamos.

Desse tempo e espaço, que tentamos habitar poeticamente, duas questões específicas ainda merecem um pouco mais de nossa atenção, já que são resultantes dos dados produzidos, capturados e retroalimentados nesta pesquisa. Trata-se das proposições conectoras deste trabalho, o coração deste organismo múltiplo e vivo: a educação pela arte e a religação dos saberes e dos fazeres.

#### 4 – ARTE: PROPOSIÇÃO CONECTORA

Sei que a arte é irmã da ciência,  
ambas filhas de um Deus fugaz.  
Que faz num momento  
e no mesmo momento, desfaz.

Gilberto Gil – em “*Quanta*” (1997)

Durante toda a tessitura de “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*”, a intenção por assumir a Arte como padrão que liga foi anunciada. Vale reiterar, entretanto, que em nenhum momento esta pesquisa pretendeu ser uma produção sobre a Arte. Mas, uma tese com a Arte. Quiçá, um trabalho de “educação pela arte”. Nesse aspecto, entendendo-a não como um elemento meramente ilustrativo, mas deflagrando a sua potência como campo de produção de conhecimento.

Em “*A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*” (2001), Silvio Zamboni já advertia sobre a necessidade de configurá-la como um campo de produção científica. Esse sentido interessa a este momento do texto. A partir do século XVIII, estudos e pesquisas começaram a investigar as formas artísticas de pensar o que é específico na construção de conhecimentos em Arte.

Kant se apresentou como um dos primeiros filósofos a considerar a autonomia da Arte em relação ao pensamento lógico. Na obra “*Crítica da faculdade do juízo*” (1993), sua contribuição se faz mais evidente. Até o autor, a Arte não gozava de um valor próprio, independente de outras áreas. “Na hierarquia do conhecimento humano e da vida humana, a arte era apenas um estágio preparatório, um meio subordinado e subserviente apontando para algum fim mais alto” (CASSIRER, 1960, p.236). Essa, sem dúvida não é, como não foi, a aposta deste estudo.

Neste trabalho, especialmente em “*arte: proposição conectora*”, o objetivo é apresentar de que modo ao longo dessa tessitura a Arte, mais do que um meio ou um fim, se fez processualidade. Nesse aspecto, e a partir das implicações de

Gregory Bateson e Edgar Morin, acrescidas às nossas, sujeitos autores e atores da pesquisa, é que perseguimos a Arte como um campo de conversações transdisciplinares. Portanto, discutir a História da Arte, as obras de Artes, o Ensino da Arte e mesmo a formação do professor de Artes, não é objetivo. Contudo, a Arte em conexão e em relação é o que pretendemos.

Emmanuel Kant (1993, p.150), ainda em sua obra *“Crítica da faculdade do juízo”* define a arte “[...] enquanto jogo, isto é, ocupação que é agradável por si própria”. Todavia, segue destacando o autor, “cada arte pressupõe regras através de cuja fundamentação um produto, se ele chamar-se artístico, é pela primeira vez representada como possível.” Aqui, falamos dos possíveis.

Em *“A construção de conhecimentos em Arte”* (1996, p.31), Analice Dutra Pillar, ao encontro da contribuição de Kant, afirma que “[...] a Arte como jogo teria então a liberdade da invenção, da criação, da fantasia, da descoberta da diversão e, ao mesmo tempo, um compromisso com as coerências”. Nessa pesquisa, a coerência se fez compreendida como a possibilidade de abrir as portas de uma escola pública para que ela pudesse ser acessada por um público incomum.

Como um conceito de Arte, mesmo que o faça em caráter provisório, posso dizer que a arte é uma tentativa de conhecer e dar conhecimento ao mundo, na medida em que ela se dá como uma interpretação e criação de significados para o mundo. Mas longe de querer definir a arte, considerando que tal atitude seria um tipo de atentado contra a arte, ou seja, por-lhe um fim, o mais plausível seria pensar a arte como um fenômeno que se realiza na relação da linguagem que se estabelece entre o criador com o objeto criado e, conseqüentemente, do diálogo entre o objeto criado o interlocutor, o espectador. Corroborando a assertiva de Millôr Fernandes, uma atitude participativa onde o “o pôr do sol é de quem vê”. Talvez, o melhor para se dizer da arte seja pela sua negação, levando em conta que a arte não é a realidade e, tampouco, se presta a copiar essa realidade. Acredito que a arte não passe de uma tentativa que o artista faz para uma representação simbólica do mundo considerado humano, pelo próprio humano.  
(*Artista e dramaturgo da Seme*)

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Sendo a Arte uma tentativa de conhecer e dar conhecimento ao mundo, precisávamos conhecer outras formas de ser e habitar o mundo. As pessoas com deficiências, nesse caso, denunciavam a urgência por conhecerem outros mundos e fazer com esses outros mundos se dessem a conhecer.

Eu nunca vi tanta gente diferente por aqui. Eu estou acostumada a essas outras pessoas esquisitas, mas ver deficientes por aqui, ver surdos fazendo teatro [...] Eu nunca pensei mesmo nisso! Eles também podem fazer arte, né? Ser artista. (*Assistente Administrativo, da Semc*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

A partir dessa consideração é possível inferir que a arte, como expressão, tem um caráter eminentemente simbólico. Isso porque ela depende necessariamente do outro, do encontro com esse outro e da relação estabelecida com ele. Esse outro, sujeito humano singular, é que constrói e reconstrói o sentido da arte. Ele tanto pode evocar o que era antes do encontro com ela quanto projetar o vir a ser, a partir dela. Isso instaura a Arte como uma espécie de promessa de reprodução da totalidade, de uma ideia ou do ser, ainda que essa suposta totalidade não seja possível de ser alcançada.

Essa possibilidade explicativa, transitória, conduz-nos à contribuição de Hans-Georg Gadamer, especialmente a que está contida em sua *“Hermenêutica da Obra de Arte”* (2010). Nessa obra, Gadamer propõe que a Arte, ao invés de ser tomada apenas como um campo interpretativo, seja assumida como um fenômeno aberto. Esse, em Gadamer, é entendido como a copertinência inicial ao horizonte de aparição da obra. Noutras palavras, ela se efetiva na relação com o outro.

Momento de transcender a algo que nos remeta a emoções e sentimentos variados, tudo ao mesmo tempo e de formas não definidas, abertas, e relacionais. (*Iluminador Cênico, da Semc*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Parafraseando Gadamer, é possível afirmar que a Arte é vista, por ele, como um fenômeno hermenêutico por excelência, uma vez que seu processo interpretativo exige que indaguemos diante dela o que ela tem a nos dizer imediatamente em relação à manifestação de nossas expectativas construídas a respeito dela. Nisso consiste o entendimento de que a interpretação não pode acontecer antes do espaço previamente aberto pela compreensão.

A pergunta pela Arte trata-se mais de um convite à reflexão do que necessariamente a possibilidade de uma resposta. Neste sentido, todas as afirmações a serem feitas poderão se tornar objetos para novas reflexões. Assim, podemos compreender a Arte como uma das possibilidades de conhecimento, atividade criadora de significados para o mundo, na medida em que este é interpretado numa obra a partir de suas qualidades estéticas. Por outro, numa abordagem menos idealista, a Arte é aquilo que dá origem ao artista, na medida em que este realiza uma obra. (*Instrutor de Teatro da Semc*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

O fenômeno hermenêutico proposto por Gadamer implica pensar em uma permanente atualização tanto da compreensão quanto da interpretação construída acerca da Arte. Essa atualização recursiva se faz mediante os processos dialógicos tecidos nas redes de conversações, assim como se pretendeu no desenho metodológico deste trabalho.

Ao retomarmos a intencionalidade desta pesquisa se torna mais profícua a tentativa de traduzir o fenômeno hermenêutico sugerido por Gadamer. Noutras palavras, podemos entender que o objeto que se tem a compreender como padrão que liga, no caso a Arte, e mesmo as formas dadas a tal possibilidade de compreensão desse objeto – os percursos metodológicos que se deram a conhecer o padrão que liga – são recursivas, se dão em circularidade, se retroalimentam e se autoproduzem. Disso resulta a aproximação da noção de fenômeno aberto, definida por Gadamer, com a noção de sistema aberto, defendida e propagada pelo pensamento de complexidade sistêmica representada por Gregory Bateson e Edgar Morin.

Estando diante de uma noção de Arte entendida como um fenômeno aberto, temos, evidentemente, um ponto de partida: ela “é um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano.” (2001, p.15).

A partir de nosso postulado teórico, sustentado em Bateson e Morin, e da aproximação desse com a contribuição de Gadamer, fica ainda mais fortalecida a aposta na arte como fio, como padrão que liga. A Arte é, portanto, oriunda da noção de processualidade que se dá na tessitura da vida. Nas palavras atribuídas a Mario de Andrade, “a arte não é um elemento vital, mas um elemento da vida”. Iria além, um elemento da vida que dá sentido e significado à vida, que conecta o vivo, as coisas vivas.

Então, eu fico impressionado. As pessoas estão ansiosas, loucas. O mundo está cada dia mais rápido e mais desconectado. Eu preciso me sentir conectado a alguma coisa. Eu preciso de silêncio, preciso de um bom livro, preciso de música, preciso de Arte. E o que os outros seres humanos estão fazendo para se conectar? (*Bailarino*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Ao investigar sobre como o ser humano constrói conhecimentos, Cassirer (1960) constata que qualquer abordagem aos problemas epistemológicos deve, necessariamente, enfeixar diversas formas de conhecimento, e não só as relativas às ciências. Parafraseando-o, podemos dizer que a profundidade da experiência humana depende do fato de sermos capazes de variar nossos modos de ver, de podermos alternar as nossas visões da realidade. As artes “representam uma forma de pensar e uma forma de saber” (PILLAR, 1996, p.37). Assim, o que é representado não é o objeto, mas sua interpretação dele.

A arte é uma maneira diferente de ver, uma maneira que vai além de ver o que é real. É uma maneira particular. Foi a Arte que me visitou. É um sentir diferente, um respirar diferente, um olhar diferente para todas as outras coisas. Vesgo ou não. E ao mesmo tempo uma liberdade de você poder dar outro sentido às coisas em geral. Você pega essas coisas que têm um significado comum e dá outro significado e isso sem julgamento de ninguém. É a sua forma de materializar: em forma de movimento, em forma de

som, em forma de pintura, de poesia, enfim. (*Coreógrafa em visita ao grupo*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Nessa perspectiva, aludimos à arte na condição de campo de produção de conhecimento, como um elemento capaz de religar saberes e fazeres, para que a conexão aconteça. Esse caminho acena para a possibilidade de contarmos com a educação pela arte como uma proposição no estabelecimento da inclusão, como garantia de direitos. Disso depende compreender que ela, a Arte, está envolvida tanto com o processo de percepção do real, quanto com a produção do pensamento e das ações corpóreas. Esse processo está intimamente relacionado com a origem do artista.

Chamamos artista aquele que produziu uma obra de arte. Nesse sentido, não existe uma obra de arte que não tenha sido criada por um artista. Assim como não existe um artista que não tenha criado uma obra de arte. Heideggerianamente falando, temos aí uma espécie de triângulo em cujas extremidades estão o artista, a obra e a arte, sendo que tanto a obra quando o artista necessitam do ângulo fundamental deste triângulo que é a arte. Porque não se é artista apenas pelo fato de ter criado uma obra, considerando que para ser artista esta obra não se trata de uma obra qualquer. (*Artista e dramaturgo da Semc*)

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Neste íterim cabe uma pequena inscrição, pois muito embora aqui “a imaginação e a criatividade têm sido entendidas como próprias dos criadores, pesquisadores, cientistas e outros profissionais” (JIMÉNEZ, 2011, p.69), compreendemos que elas são próprias de todos os seres humanos e que, assim, representam um papel importante na criação do conhecimento científico, técnico e artístico.

Na obra “*O ser sendo da filosofia: uma compreensão poemático-pedagógica para fazer-aprender Filosofia*” (2001, p.65), Dante Augusto Galeffi aponta o aspecto interdependente na relação arte e artista. Para o autor: “na arte todo mestre é fazedor-inventivo: ele sabe teorizar sobre o seu próprio fazer, e por isto, ao fazer inventa o que fazer na unidade do seu domínio formativo.”



Artista, no meu ponto de vista, é aquele que consegue somar talento, pesquisa, referência, trabalho e poética. Artista é aquele que consegue, através de coisas conhecidas e nomináveis, chegar ao inominável. (*Ator e Técnico em Teatro em visita ao grupo*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Tanto a definição de arte como a definição de artista são sustentadas numa construção localizada espacial e temporalmente. Para Jorge Coli, (2006, p.11), o “estatuto da arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos de nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai.” A definição de artista também terá relação direta com a produção que representa tal estatuto, ou seja, a arte produzida por ele. Parafraseando Gregory Bateson, são necessários dois para se conhecer a unidade.

Assim é quando interessa pensar que, de certo modo, o artista e a arte são atravessados pela cultura. De certa maneira, resultantes dos processos engendrados na cultura, tanto para repeti-la – resguardando o que se configura como tradição – quanto para provocá-la e transgredí-la. Assim, é preciso considerar, de modo mais particular, as relações estabelecidas entre artista, arte e cultura, que se retroalimentam no contexto. Sem nos “esquecer de pôr em evidência as experiências de vida que elas podem nos trazer” (MORIN, 2002, p. 271).

Em “*arte, ciência e corpo: para uma reconciliação do pensar e do sentir*” (2011), Luciana Jimenéz contribui com a afirmativa “a cultura não se limita às artes”. Essa vai ao encontro do pensamento de complexidade sistêmica, quando a cultura é assumida como uma rede de significados que está na base das relações sociais ao mesmo tempo em que se apresenta como resultante também dela. Bateson interessou-se pelo que está além da cultura. Objetivou uma teoria transcultural cujos conceitos também deveriam ter valor para outras sociedades e outras culturas. Logo, ele, assim como Morin, foi além da disciplina. Também por isso, considerados “indisciplinados” ou mesmo “transgressores”.

No livro *“transgressões convergentes: Vigotski, Baktin, Bateson”* (2006), os organizadores apontam nessa direção que objetiva ao transcultural. Especialmente quando se debruçam, individualmente, sobre temas que lhes são comuns, como arte, linguagem, educação e sociedade. Essas são as provocações que os aproximam, entre si, e aproximam-nos dos autores que decidiram revisitar.

Os autores com os quais dialogamos nesta pesquisa, tanto Edgar Morin quanto Gregory Bateson, também têm discussões muito aproximadas. Para ser mais coerente com este capítulo, elejo apenas uma: a Arte. Ela se apresenta como pauta comum. Tanto as produções Morinianas quanto as Batesonianas são atravessadas por essa pauta.

Em *“Meus demônios”* (2003), Edgar Morin assume uma escrita quase que autobiográfica. Em uma das passagens do livro que considero mais significativas nesse sentido, o autor assinala: “não sou daqueles que têm uma carreira, mas uma vida” (2003, p.9). O autor, sem qualquer cerimônia, vai assumindo a sua produção relacionada com as proposições artísticas. Em diferentes momentos, ele vai nos apresentando a sua condição de “onívoro cultural” e como essa forma de ser e estar vai corroborando para a sua construção intelectual.

Nessa obra, especialmente, constatamos passagens nas quais o autor sinaliza o seu processo de formação humana e cultural. Vejamos os destaques: “o cinema era a gruta para dos mistérios iniciáticos para a minha geração” (p.16); “pelo romance e pelo livro cheguei ao mundo” (p.20); “ao mesmo tempo em que eu formava uma cultura literária, também formava uma cultura musical” (p.23); “a música entrou em minha vida e nunca deixou de me falar daquilo que mais me interessa e que as palavras são incapazes de dizer” (p.24).

Em seu *“Livro do desassossego”* (2006), Fernando Pessoa, desassossegadamente, se constitui um colaborador quando disserta sobre a arte e o que se entende por ela.

Por arte entende-se tudo o que nos delicia sem que seja nosso – o rasto da passagem, o sorriso dado a outrem, o poente, o poema, o universo objectivo. Possuir é perder. Sentir sem possuir é guardar, porque é extrair de uma coisa a sua essência (2006, p.270).

A partir de Pessoa (2006), a arte é entendida como uma construção da humanidade sobre a humanidade e que confere à humanidade tal condição. Logo, a proposição do autor reitera a transitoriedade da arte. Assim como são transitórios o sentimento, a vida e o humano.

A arte consiste em fazer os outros sentir o que nós sentimos, em os libertar deles mesmos, propondo-lhes a nossa personalidade para especial libertação. O que sinto, na verdadeira substância com o que sinto, é absolutamente incomunicável; e quanto mais profundamente o sinto, tanto mais incomunicável é. Para que eu, pois, possa transmitir a outrem o que sinto, tenho que traduzir os meus sentimentos na linguagem dele, isto é, que dizer tais coisas como sendo as que eu sinto, que ele, lendo-as, sinta exactamente o que eu senti. E como este outrem é, por hipótese de arte, não esta ou aquela pessoa, mas toda a gente, isto é, aquela pessoa que é comum a todas as pessoas, o que, afinal, tenho que fazer é converter os meus sentimentos num sentimento humano típico, ainda que pervertendo a verdadeira natureza daquilo que senti. (PESSOA, 2006, p.260-261).

Na apresentação de “*Naven: um exame dos problemas sugeridos por um retrato compositório da cultura de uma tribo da Nova Guiné, desenhado a partir de três perspectivas*” (2008), assinada por Amir Geirger, também encontramos a enunciação da relação de Gregory Bateson com a Arte.

A arte, que foi referência importante para Bateson desde as primeiras linhas de *Naven* e em vários momentos de sua trajetória científica, traz muitos casos análogos, de obras ou indivíduos. (GEIRGER, 2008, p.27).

Essas conexões entre Morin e Bateson sugerem-nos uma máxima contida na fala de um personagem de Goddard: “Cultura é a regra; a arte, a exceção”. Nessa

linha de raciocínio, a arte é a assinatura singular da humanidade. O que seria da Cultura não fosse a Arte? De que modo tanto as gerações que nos antecederam quanto as que nos sucederão se apropriariam dos aspectos culturais de cada um dos tempos que narram a história do humano?

[...] o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. (COLI, 2006, p.109).

Teixeira Coelho, em seu artigo “*Cultura é a regra; a arte exceção*” (2001, p.117), faz uma consideração que tem rebatimento nessa nossa compreensão. Para o autor, “a arte é vizinha da cultura, mas as aproximações entre uma e outra acabam na zona movediça que de algum modo delimita os territórios de uma e outra.” Sim, elas são interdependentes. Mas têm uma identidade relacional.

Pode parecer uma bobagem, mas não é! A gente sempre age de acordo com os conceitos que temos, não acha? Sempre tentei chamar a atenção do grupo no qual estou inserida sobre a questão conceitual. As pessoas sempre confundem arte com cultura. Sabemos que são coisas diferentes! (*Produtora e Analista Cultural*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Muito embora a noção de Cultura em Bateson tenha assento na Antropologia – o que pode ser constatado em sua obra *Naven* –, seria mais adequado assumi-la como premissas culturais. Isso equivaleria afirmar que se trata, efetivamente, de “afirmações mais ou menos simples e genéricas a respeito de certos elementos da cultura” (2008, p.36). Premissas que “em contextos determinados e devidamente explicitados, dão sentido a conjuntos complexos de comportamentos” (2008, p.36). Isso porque a obra de Gregory Bateson confere ênfase nas relações e conexões por meio de seus conectores.

Na tentativa de traduzir a contribuição do autor, esses conectores podem ser compreendidos como os sujeitos culturais. O que para Bateson consiste em

entender esses sujeitos como partícipes da cultura, como sujeitos dela e não elementos inertes.

Se fosse possível apresentar de forma adequada a totalidade de uma cultura, enfatizando cada aspecto exatamente do modo como ele é enfatizado pela própria, nenhum detalhe isolado pareceria bizzaro, estranho ou arbitrário ao leitor; ao contrário, os detalhes pareceriam todos naturais e razoáveis. (BATESON, 2008, p.69).

Corroborando com a compreensão conceitual acerca da Cultura, Edgar Morin também se apresenta. Mais uma vez, ele vai anunciar a sua tese de “religação dos saberes” como condição fundamental para seja possível revisitar, não só o conceito, mas também o que fazemos e como agimos em nome dele:

Hoje compreendo que a cultura é a junção do que está separado, e ousar afirmar que milito desta forma pela cultura, isto é, pela comunicação entre o que está fragmentado e disperso em pedaços de quebra-cabeça, fechado em compartimentos herméticos, que trabalho por uma articulação reintegradora do que está desintegrado. (MORIN, 2003, p. 45).

Durante a processualidade do trabalho, que intentava a arte como padrão que liga, nossos participantes foram apresentando suas percepções acerca dessa possibilidade. Disso decorreu uma série de manifestações construídas sob diferentes vieses. A partir do conjunto de dados, intentamos compreender a produção de sentidos dos nossos participantes relacionada à educação pela arte. Assim, os dados capturados e apresentados aqui são tentativas de traduzir o movimento da pesquisa e o movimento dos que dela participaram. São tentativas, reiteramos, porque, assim como a Arte, cada um dos dados é recheado de elementos singulares que de alguma forma corroborarão para a nossa forma de ser e estar no mundo.

A sociedade está muito rude, muito embrutecida. Acredito que por meio da educação pela arte, e não pela educação formal apenas, a gente consiga. A educação formal está formando médicos que matam pacientes, estudantes que

matam professores e pessoas que não se respeitam. Tem que existir uma educação pelo sensível, penso que esse é um caminho interessante. O mundo já tem muita gente doida demais, não que a arte não tenha, porque tem, mas a Arte é um caminho de transformação pelo sensível. (*Coreógrafo e autodidata*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Nessa direção, em seu livro *“A educação pela arte”* (2001), Herbert Read sinaliza:

[...] assim como a respiração ela tem elementos rítmicos; como a fala, elementos expressivos; mas, como, nesse caso, não expressa uma analogia: a arte está profundamente envolvida no real processo da percepção, do pensamento e das ações corpóreas. (HEAD, 2001, p.15).

De modo análogo, encontramos no artigo intitulado a *“Arte com Nietzsche e Deleuze”* (2005) de Paola Zorzan, a concepção de arte e as implicações dessa última com a Educação. Durante sua exposição textual, a autora também chama-nos a atenção para a complexidade da tarefa:

[...] determinar o que é arte: algo tão complicado quanto explicar o que é a vida. A arte é abordada em todos os planos de pensamento, teorizada por vias comportamentalistas, psicológicas, ideológicas, sociológicas, antropológicas, fenomenológicas, formalistas, semióticas, estruturalistas, pós-estruturalistas, literárias. (ZORZAN, 2005, p.262).

Ao que parece, a autora, implicitamente, sugere que definir “Arte” significa, antes de qualquer coisa, escolher por meio de qual ângulo se deseja olhar. A partir da escolha, realizar a aposta que se pretende.

A arte é uma prática que compõe paisagens existenciais, cria um território, um lócus de vida onde imagens virtuais intensas misturam-se aos vetores da matéria concreta e extensa. (ZORZAN, 2005, p.262). Implicitamente, ela assina um sentido de pertencimento. Pois, “[...] a arte é a comunicação aos outros da nossa

identidade íntima com eles; sem o que nem há comunicação nem necessidade de a fazer” (PESSOA, 2006, p.261).

É por meio da Arte que trabalhamos a sensibilidade da relação criativa com o mundo, estimulando auto-expressão e reforçando o ‘eu’ de cada um indivíduo. Ampliando a consciência de suas potencialidades, a consciência do meio e das possibilidades de atuar sobre ele. Com o exercício da arte, o homem amplia sua capacidade de observar, sentir, analisar, selecionar, associar e criar. Ainda amplia as qualidades como: fluência, flexibilidade e originalidade. O exercício da arte é, portanto, o campo ideal para a construção do humano. (*Professora de Artes e Designer de Interiores da Semc*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Aqui é possível recorrer a um dos aforismos de Nietzsche: “a arte existe para que a verdade não nos destrua.” Entretanto, não é a discussão acerca do que é ou não a verdade que nos interessa, mas a ressonância que existe entre o pensamento do filósofo alemão e o da professora de artes. É possível, por conseguinte, atribuir a essas contribuições o entendimento que delas resultam. A arte está num plano de imanência cujos elementos inconstantes carregam as potências caóticas de todos os elementos.

A arte não isola, um a um, os elementos da causalidade, ela não explica, mas tem o poder de nos fazer sentir. Isso, evidentemente, não quer dizer que a arte substitui a causalidade científica nem que ela se encontra em oposição à ciência. (COLI, 2006, p.110).

Nesse sentido, a arte é tomada por nossos participantes como uma possibilidade concreta o suficiente, capaz de contribuir, como campo de produção de conhecimento, para novos sentidos na vida e sentidos de vida.

Às vezes, de setenta e uma oficinas que a gente começa dez delas conseguem revelar talentos, fazer a diferença para a vida das pessoas. Aumentar a expectativa pela vida. Tratar de Direitos Humanos, de Cidadania, de Justiça Social é muito bom! É mesmo muito satisfatório quando escuta um

jovem lhe dizer: - Gente, com o violão eu me encontrei!  
(*Gestora Cultural da Semc*).

Conheço um artista plástico francês, radicado no Espírito Santo, que enlouqueceu. O que o trouxe de volta foi a Arte, foi a sua pintura. A arte é um campo de expressão para a compreensão e conhecimento do mundo e por isso ela pode mudar o próprio mundo. (*Bailarino, coreógrafo*)

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Do ponto de vista do pensamento de complexidade sistêmica, tanto Bateson quanto Morin já anunciaram, em suas produções, que de uma forma ou de outra, a Arte (como qualquer outro campo de conhecimento) contribui para que suas vidas, suas formações humanas e culturais sejam impregnadas de sentidos que lhes permitiram conectar o que estava desconectado, religar o que estava desligado.

Tratamos da literatura, da poesia e das artes do ponto de vista das experiências humanas, [...] tratamos essencialmente de como fazer para considerá-las como experiências de vida que podem contribuir, [...] com uma autoconsciência, uma consciência de si, da relação com o outro, de suas próprias paixões, dos próprios movimentos de sua alma... e ao mesmo tempo, às vezes, como nos romances do século passado ou mesmo nos de nosso século, para a inserção do indivíduo num mundo, numa sociedade, etc. (MORIN, p.353).

Um dos cuidados que devemos ter nesse sentido, contudo, é não impregnar a Arte como uma espécie de campo redentor apoiado numa concepção salvacionista. De fato, não é nisso que creditamos nossos esforços. Aqui, um alerta para o que estamos fazendo em nome da Arte.

Tenho receio acerca desses projetos sociais que dizem que lidam com arte como instrumento de inclusão social. Eu, para conseguir subir no morro para dar aulas de dança, precisei pagar R\$ 150,00 pro cara e provar para ele que eu era o professor. Nenhum outro professor quis subir lá. É um negócio muito complicado. Isso sem contar que tem gente que faz dessa condição um negócio. Fico me perguntando nessas horas: - o que é que eu estou fazendo aqui? Que Arte é essa? (*Instrutor de Dança da Semc*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).



A relação “arte” e “projeto social” tem se apresentado com alguma frequência em diversas regiões do Brasil. Na cidade de Vitória não tem sido diferente. É necessário, porém, que efetivamente pensemos sobre o que tem sido chamado de arte nessas ações. E, ainda, o que tem sido feito em nome dela.

Eu fiz Artes! Essas coisas que as pessoas fazem por aí, sem conceito, sem expressão e sem comunicação, eu não posso chamar de Arte. O limite entre Arte e lixo é muito tênue quando não assumimos um conceito. Mas eu não posso dizer porque eles são “os *artistas*”. Agora, qualquer um é artista! Nos projetos sociais, por exemplo [...] agora qualquer coisa é arte? (*Professora de Artes e Designer de Interiores da Semc*).

Associada a essa reflexão sobre o que tem sido chamado ou não de Arte, que não se configura como elemento de estudo e sua relação com a estética, não custa interrogar sobre a natureza das ações desenvolvidas nas administrações públicas em nome do que consideram arte. Além dessas esferas, pensar também nas Organizações não Governamentais e o que essas, sob o estatuto de Arte e Inclusão, realizam e como o rebatimento de suas ações nesses chamados “projetos sociais” se dão na execução das Políticas Públicas.

Muitas vezes, os artistas são convidados para ser a ‘cereja do bolo’ das ações de outras secretarias. Assim, os próprios profissionais acabam confundindo a finalidade do fazer artístico e cultural. Há de se tomar cuidado com isso para que não incorramos no equívoco dos imperadores romanos: ao povo, pão e circo. Afinal, os artistas, assim com nós, têm contas a pagar. (*Professora de Artes da Seme*).

No cinema brasileiro, entre outros tantos temas, encontramos em “*Quanto vale ou é por quilo*” (2005), drama dirigido por Sérgio Bianchi, uma preocupação semelhante. O filme faz uma analogia entre o comércio de escravos e a atual exploração da miséria pelo marketing social, denunciando a solidariedade de fachada.

Nesse aspecto, uma significativa crítica às Organizações não Governamentais e suas captações de recursos junto ao Governo e empresas privadas, se faz.

Consequentemente, uma crítica à Governabilidade brasileira. Noutras palavras, o filme alude à necessidade desses projetos pela constante produção e manutenção da miséria e da exclusão, sem as quais ações desta natureza não fariam sentido. Especialmente se as Políticas Públicas respondessem às necessidades dos cidadãos brasileiros, indistintamente.

Com isso, não estamos advogando a extinção de tais propostas. Elas ainda são necessárias em um país como o nosso. Apenas chamando a atenção para que fiquemos atentos ao que tem sido feito em nome dessa demanda. Inegavelmente a Arte se traduz como uma possibilidade de garantia de direitos, logo ela também se apresenta para as ações inclusivas e práticas na diversidade um elemento multifacetado de produção de conhecimento e aprendizagem. Portanto, complexo.

[...] e o que me deixa mais encantado é que quando nós estamos envolvidos com a Arte, a nossa arte de interpretar, às vezes a gente realmente não tem a dimensão da obra, do espetáculo. Quando existe a luz no espetáculo, o espaço cênico é como se o espetáculo fosse um grande bolo que começasse a fermentar. A coisa vai crescendo, ganhando uma proporção que vai tomando conta de tudo aquilo. E é tudo de uma natureza tão simples que se torna complexa ou tão complexa que se torna simples (*Bailarino, coreógrafo*).

Durante a realização dos “Seminários Internacionais Museu Vale”<sup>33</sup> (2011), nomeados “*Homo Faber: o animal que tem mãos*”, organizado por Fernando Pessoa e Ronaldo Barbosa, Ivaldo Bertazzo, professor de reeducação do movimento e terapeuta corporal, em sua mesa “*Lucy in the sky*”, destacou a possibilidade da inclusão por meio da Arte.

Por que eu fui fazer esse trabalho? Porque a Arte é instrumento de inclusão para qualquer pessoa. Independente de raça, condição econômica e classe social. Então, eu fui para a periferia. Por que o trabalho deu certo?

<sup>33</sup> Os Seminários Internacionais Museu Vale são realizados anualmente na cidade de Vila Velha. Em sua edição de 2011, realizada no período de 16 a 20 de março de 2011, além de Ivaldo Bertazzo outros nove nomes de brasileiros compuseram a programação: Adélia Borges, Bruno Big, Eduardo Jardim, Gringo Córdia, Jum Nakao, Laura Novik, Mana Bernardes, Renaud Bárbaras e Thereza Miranda. O evento teve como objetivo promover a reunião de pensadores (artistas, arquitetos, críticos, professores, designers e estilistas) em torno da questão da produção humana, com o intuito de refletir sobre as transformações da história da humanidade.

Porque tem vale transporte, tem lanchinho e tem R\$ 150,00 no final do mês. A disciplina que conseguimos com eles é uma que a professora da escola comum, da escola formal, não consegue nem um oitavo (*Ivaldo Bertazzo, professor de Reeducação pelo movimento e terapeuta corporal*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Bertazzo (2011) nos faz uma série de provocações em sua contribuição. Dentre elas a de que inclusão, como garantia de direitos, extrapola o universo da escola, da educação. Nisso consiste a ideia de tessitura, de rede, de conexão presentificadas na aborgadem teórica que aqui assumimos.

Do lado da cultura humanista, a literatura, o teatro e o cinema fazem com que vejamos os indivíduos em sua singularidade e subjetividade, sua inserção social e histórica, suas paixões, amores, ódios, ambições e ciúmes. Essas expressões artísticas incitam-nos à consciência das realidades humanas, especialmente nas relações afetivas de pessoa a pessoa, a inserção numa família, classe, sociedade, nação, história, em suma, incitam-nos à consciência de caráter complexo da condição humana. (MORIN, p.19).

Nesse aspecto é que “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*” se sustentou para mim e em mim. Interessava que pudéssemos juntos, a partir do movimento da pesquisa, reiterar em nós mesmos o nosso sentido de pertencimento, reconhecendo-nos como parte constitutiva e integrante da própria humanidade. Noutras palavras, escrever nossas vidas em uma forma singular e múltipla, com ela e a partir dela, habitar poeticamente o mundo.

A poesia e as artes introduzem-nos nas dimensões estéticas da existência humana e na busca pela qualidade poética da vida [...] Convém, pois, reconhecer o que é o ser humano, que pertence ao mesmo tempo à natureza e à cultura, que está submetido à morte como todo animal, mas que é o único ser vivo que crê numa vida além da morte e cuja aventura histórica conduziu-nos à era planetária. Só assim, se pode obedecer à finalidade do ensino, que é ajudar o aluno a se reconhecer em sua própria humanidade. (MORIN, p.19).

Em diferentes momentos de minha vida, precisei enfrentar “*meus demônios*” de modo que fosse persuadida da ideia de seguir a carreira artística na pretensão de ser atriz. Honestamente, duvidava que pudesse “viver” da Arte. Entretanto, sempre soube que jamais conseguiria viver sem ela. Por essa razão, também, assumo-a como a tinta com a qual escrevo a minha história.

A Educação pela Arte poderá ser concebida como um processo globalizante, em que o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e comunicação é encarado como meta da formação do homem completo. Acentua-se a realização pessoal através de atividades de expressão artística, apelando para a imaginação, a espontaneidade e a expressão de sentimentos, dando-se ênfase à integração de todas as formas de arte – movimento, música, drama, artes plásticas, cinema –, como modo de assegurar o desenvolvimento e experiências pessoais.

Nesse aspecto, com ênfase no ensino, a “educação pela arte” será posta no sentido de estimular o aluno para que explore as suas emoções e sensações. É através de suas ideias e sentimentos que o humano se relaciona com o contexto no qual está inserido. A partir de sua qualidade, explícita ou implícita, na assinatura de sua expressão. Essa ideia nos remete ao conceito de artista em Gregory Bateson:

O artista contenta-se em descrever a cultura de tal modo que muitas de suas premissas e as inter-relações das partes que a compõem ficam implícitas na composição. Ele pode sugerir dois aspectos mais fundamentais da cultural, não propriamente pelas palavras que emprega, mas pela ênfase que dá a elas. (BATESON, 2008, p. 69).

Considerando que esse é o artista e a sua atividade é dada à produção criativa, e assim ele mesmo se autoriza, por excelência, a sê-lo, vale considerar, nessa linha de entendimento, se o artista é também professor de Arte. Ou mais um pouco além, quem é o professor de Artes no contexto das ações inclusivas e das práticas na diversidade?

Quando eu comecei a dar aulas de Artes, eu tive quase que peitar a dona pedagoga porque ela achava que ela mesma poderia dar aulas de Artes. Qualquer um acha que pode dar aula de Artes, não é? E o que ela dava para os alunos era ridículo, tipo ensinar a fazer imã para geladeira, potinhos de porta coisas com potes de manteiga [...] Era o fim! Eles não sabiam a função e a finalidade da Arte. Era tudo um absurdo! Então, comecei a pesquisar. Pesquisei muito. Precisava mostrar para eles o que a Arte de fato era e como ela poderia colaborar para a formação de qualquer sujeito, em qualquer profissão. (*Professora de Artes e Designer de Interiores da Semc*).

A questão da formação de professores ainda é uma máxima que merece atenção das diversas instituições formadoras em todo o território brasileiro. Contudo, de modo mais específico, essas questões, ressoam de modo ainda mais intenso quando relacionadas à formação em Artes. Quando a professora de Artes se posiciona com atitude de enfrentamento para o seu exercício profissional, fica evidenciada a herança histórica, especialmente brasileira, que designa o lugar da Arte e o olhar que se tinha (ou ainda se tem) sobre ela. Entretanto, o nosso viés é pensar a conexão que se pode estabelecer.

Nesse sentido, encontramos em *“O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão”* (2010), de Lúcia Reily, importante contribuição para refletir a questão em tela.

Neste momento é preciso reconhecer que existe uma lacuna muito grande entre a prática em artes com públicos especiais e a produção de literatura sobre o assunto. Não chega a uma dezena o número de livros publicados no Brasil que abordam os fazeres em artes plásticas com pessoas com deficiência. (REILY, 2010, p.88).

Por reconhecer a lacuna identificada, intencionamos o que chamamos de “proposição conectora”. Conforme anuncia a autora: “os pesquisadores do campo da arte e deficiência ainda se mostram tímidos em investigar sobre o ensino de arte no contexto da inclusão”. Ela vai ainda um pouco mais adiante em suas considerações: “poucos autores se preocupam com a questão de políticas públicas em relação ao tema arte e deficiência.” (2010, p.91).

Penso que é possível sim cumprir as Políticas Públicas para a Inclusão, mas sem responsabilidades assumidas e sem a aposta na humanização do humano, não tem muito jeito. Considero que nesse sentido a Arte também pode contribuir, para fortalecer as relações e as Políticas. (*Pedagoga da Semc*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Na contribuição da pedagoga, mais do que avaliar o que está proposto nas Políticas, vale considerar de que modo o próprio campo da Arte pode, de alguma forma, ensinar às Políticas. Nesse aspecto, para além do instituído, temos os movimentos instituintes. Esses são próprios da pesquisa-ação, por exemplo. A partir do olhar da pedagoga, parece-nos que a primeira coisa a fazer reaprender é a aposta no humano, logo em seu processo de humanização.

Em seu artigo “*A literatura: preparação para tornar-se pessoas*” (2002, p.277), Marc Fumaroli apresenta uma contribuição ao sentido que a professora atribuiu à Arte, às aulas de Arte na escola. A função insubstituível da escola é educar para a fala e para a expressão, aquisições para sempre, preciosas em todas as profissões e em todas as eventualidades da existência.

A gente precisa mesmo tornar a arte uma possibilidade de formação humana. Como é possível ao professor, que é um formador de opinião, que lida com a formação do homem, divulgar, ou mesmo promover, aquilo que ele mesmo não pratica? (*Bailarino, coreógrafo*)

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Nesse sentido, a necessidade pela prática em Arte se faz uma constante. Tanto para que nós nos alimentemos, individualmente, quanto pela possibilidade de, alimentados, alimentarmos aqueles com os quais estamos em contato pelo processo de formação.

A arte constrói, com elementos extraídos do sensível, um outro mundo, fecundo em ambiguidades. Na obra há uma organização astuciosa de um conjunto complexo de relações, um mundo único feito a partir do nosso [...] capaz

de atingir e enriquecer nossa sensibilidade. Ela nos ensina muito sobre nosso próprio universo, de um modo específico, que não passa pelo discurso pedagógico, mas por um contacto contínuo, por uma frequência que refina nosso espírito. (COLI, 2006, p.111).

No livro “*A educação pela Arte*”, Herbert Read (2001) defende a tese de que “a arte deve ser a base da educação”. Apropriando-nos da ideia paradoxal do autor, assumo a arte como possibilidade de formação humana e cultural. Head, (2001, p.15) segue sua narrativa afirmando que “sem esse mecanismo, a civilização perde seu equilíbrio, mergulhando no caos social e espiritual.”

As atividades educacionais e o patrimônio cultural de um grupo estão profundamente interligados. A própria noção de educação, tal como deveria ser entendida, pressupõe essa ligação. Contudo, se faz mesmo necessário traçar um diálogo entre educação e cultura, especialmente pela interlocução com a Arte. É preciso uma formação que se dê além da educação formal, além de ler, escrever e realizar as operações matemáticas. Passou da hora de lançarmos um olhar para história valorizando a vida e o humano. A Arte nos dá essa possibilidade. (*Atriz em visita ao grupo*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Em “*Humano, demasiado humano*” (2007), Nietzsche parece se propor à dialogar com a atriz. Em sua genealogia do pensamento moderno, da razão moderna, o autor analisa os mais diversos aspectos do pensamento de sua época e procura estabelecer uma ligação entre o passado bárbaro da humanidade e o estado em que se encontra o pensamento filosófico, científico, religioso de seu tempo (XIX) e tenta vislumbrar as perspectivas para um progresso do mesmo num período pós-moderno da Europa e da humanidade inteira. Nesse sentido, ele tece uma série de considerações acerca daquilo que ele nominou como “o que resta da arte.” Vamos à contribuição do autor:

É verdade, a arte tem um valor bem maior em função de certas hipóteses metafísicas, por exemplo, se for admitida a crença de que o caráter é imutável e que a essência do mundo se repete perpetuamente em todos os caracteres e em todas as ações: a obra do artista se torna, nesse caso, a

imagem do eterno permanente, enquanto que, para nossa maneira de ver, o artista só pode dar valor à sua imagem por um tempo, porque o homem em geral é produto de uma evolução e é mutável, que o próprio indivíduo não é nada fixo nem permanente. (2007, p.161).

As indicações do filósofo alemão, ainda que nos alertem acerca da provisoriedade do conhecimento, da arte e do humano, nos dão a reconhecer que “mesmo essa visão, contudo, pressupõe que a arte seja um meio para aprender e compreender algum outro conhecimento” (JIMÉNEZ, 2011, p.68), questão importante, sem dúvida, no processo de formação humana e cultural.

A arte pode ajudar no desenvolvimento do humano, com ou sem deficiência. Ela pode colaborar para que o ser humano seja melhor pessoa, melhor profissional e é simples assim! (*Professora de Artes e Designer de Interiores da Semc*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Sendo esse o pensamento, é possível lê-lo de maneira consonante ao que é apresentado por Luciana Jiménez (2011), em artigo que compõe a obra “*Educação e Cultura*”, organizada por Teixeira Coelho.

Se a arte favorece o autoconhecimento e estimula um estado de espírito capaz de mobilizar a energia e o desenvolvimento de processos flexíveis, de certa confiança para movimentar-se dentro da instabilidade, da incerteza, do provisório, do efêmero, do polissêmico, do emergente ou com fluxos descontínuos, cuja lógica não se encontra na sequência, mas na simultaneidade ou na desordem da complexidade, então ela pode representar [...] contribuir para gerar novas estratégias de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer. (JIMENÉZ, 2011, p.71).

Talvez, seja preciso recorrer ao termo “auto-organização” para que consigamos aplicar, no contexto, essas proposições. Fica clara a defesa da arte como uma possibilidade de formação humana e cultural, em conexão. Entretanto, do ponto de vista do investimento nesse campo de produção de conhecimento ainda estamos distantes de torná-la efetivamente potente. De certo que não pelo valor



que ela tem em si, mas pelo valor que é atribuído a ela. Especialmente, se consideramos as destinações orçamentárias para que a educação pela arte se concretize.

Eu estou direto nas escolas, em contato com o universo da educação. Como eu sou uma menina muito conversadeira eu pergunto e falo mesmo! Meu Deus! A situação não está bonita, não! Se as empreiteiras que são as empreiteiras, que têm obras em todas as ruas da cidade, estão paradas por conta dos contratos suspensos, sem dinheiro para pagar, e o povo fala mesmo, imagina a Cultura? Gente, se Cultura não é prioridade, imagina a Arte então? E a gente se mete nessas coisas, né? Pelo amor de Deus! É mesmo muito complicado. A gente consegue garantir orçamento no PPA. Consegue garantir rubrica própria para a ação e a gente se surpreende com uma publicação que sai de um dia para o outro, quase na calada da noite, dizendo de onde o dinheiro sai e para fazer o que. O argumento é sempre o mesmo, de que a suplementação vai sair. Nós temos um compromisso com o que fazemos e somente por isso a gente continua. Mas a gente se desgasta! Imagina que eu tenho que pegar o telefone, utilizar dos meus caminhos pessoais para pedir: - Gente, pelo amor de Deus, libera! Eu me vejo tratando da coisa pública como se fosse minha, de ordem pessoal. Isso não pode ser assim. Essa não deveria ser uma preocupação pessoal, mas algo da ordem das coisas garantidas. Nosso propósito deveria ser acompanhar as ações, planejar, propor coisas [...] Mas a gente não consegue! Nosso compromisso é com a política pública, mas [...] (*Gestora Cultural da Semic*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Tanto a arte quanto o artista e a cultura acabam sendo tratados, raras as exceções, no terreno do supérfluo e do descartável. Isso se deve, também, à nossa herança binária e cartesiana. A mesma que nos ensinou a conhecer as coisas, as pessoas e o mundo a partir de uma lógica simplista e determinista que classifica o universo. Desta forma, útil e inútil se apresentam como medidas sociais. Logo, é valorado o que é considerado útil e necessário, cuja aplicabilidade se dê na lei do imediatismo, do retorno rápido. Sabemos que o processo de formação humana e cultural é um projeto de investimento de longíssimo prazo. Para isso, se faz necessária a efetiva quebra de paradigmas. O convite para proposições conectoras encontra espaço exatamente nesta lacuna.

A ruptura de fronteiras entre as ciências, as humanidades e as artes, própria do século XXI, sugere às novas propostas de reforma educacional [...] romper com as visões disciplinares próprias da modernidade, para procurar visões transversais que permitam conectar conhecimentos, experiências e saberes. Os saberes lógico-simbólicos, históricos, socio-afetivos, estéticos e culturais tornam-se indispensáveis para a construção da pessoa. (JIMÉNEZ, 2011, p.71).

Na ótica da classificação cartesiana do universo, por conseguinte do homem, também esses são tratados mediante o que são e o que não são. Relacionamo-nos com eles a partir dessa constatação. Uma espécie de jogo permanente entre o belo e o sublime, o aparente e o velado, a vida e a morte, o sonho e a realidade, o normal e o patológico, a inclusão e a exclusão. Contudo, nesse jogo já está implícito o resultado.

**Lilian** – Então, algum artista com deficiência finalmente veio se cadastrar?

**Núbia** – Não, por quê? Você encaminhou alguém, especificamente? Bom, se vier, quero ver como é que ele vai subir se for cadeirante. Como vai ser com essas escadas, esse elevador? Se for cadeirante, eu desço e monto uma tendinha no térreo do prédio. Se for cego, vai ser mais fácil. Se for surdo, eu preciso fazer aqueles movimentos e falar com gestos. Mas por enquanto não, não tem nenhum aleijadinho, manquinho ou fanhozinho. Se tivesse, eu ia até gostar. Eu gosto de trabalhar com essas pessoas, sabe. Será que nesta cidade não tem nenhum artista com deficiência? (*Chefe de Equipe da Semc*).

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Que as pessoas com deficiências existem na Capital capixaba, já sabemos. Que elas também são pessoas que têm na Arte o exercício de suas profissões, constatamos. A “*I Mostra Cultura e Diversidade*”, por exemplo, nos fez ver isso de muito perto. Talvez tenhamos que pensar acerca da acessibilidade. Considerar que a questão da não existência dessas pessoas em um setor que se propõe a cadastrar os artistas da cidade, em diferentes segmentos artísticos e culturais, visando a sua posterior contratação para as programações desenvolvidas ao

longo do ano na cidade, se deve muito mais ao fato de como essas informações são acessadas por esses sujeitos.

Sabemos que a barreira comunicacional se constitui uma das práticas de exclusão, uma vez que nesse aspecto as informações, via de regra, ficam circunscritas a uma parcela da população. Já que nem todos os meios de comunicação, impresso ou televisivo, por exemplo, cumprem com as legislações pertinentes ao tema. Para que a educação pela arte se configure uma proposição conectora também é preciso, portanto, obedecer ao princípio da acessibilidade.

Em minha área de atuação, a única coisa que dificulta o acesso das pessoas com deficiências é a prática de montagem do trabalho no palco, sabe. Não temos acessibilidade em nossos palcos. A acessibilidade fica comprometida. Sendo assim, como essas pessoas vão participar, seja como espectador ou como protagonista, das manifestações artísticas e culturais? (*Iluminador Cênico da Semc*).

Eu ainda quero fazer um espetáculo de dança só com bailarinos cegos. Eles enxergam, a gente que não vê. Quero fazer um cenário que traduza as palavras em Braille e eles vão dançando as palavras, uma coisa assim. Isso é possível, perfeitamente possível. Tem experiências ótimas nesse sentido e o cara não precisa da luz para isso. Nós sim é que vamos precisar da luz para tornar óbvio o mágico e voltar a enxergar o óbvio com menos obviedade. (*Coreógrafo*)

(Diário de Bordo, MENENGUCI, 2010).

Tanto o iluminador cênico quanto o coreógrafo começam a considerar que sua técnica e sua arte podem ser e precisam ser acessadas por outros sujeitos. Especificamente, por pessoas cujas condições de ser e de viver são distintas em função da deficiência, por exemplo. Contudo, essa última não pode se constituir a marca que vai determinar a formação humana e cultural do sujeito e por isso alijá-lo dos espaços e tempos nos quais a arte e a cultura se manifestam. Essas constatações nos reportam à ética como a aprendizagem da arte de viver. Nesse aspecto, a arte de viver tem uma dimensão estética em que a própria obra da vida

tem a arte como possibilidade, por meio da criação de diferentes estratégias, das interativas às literárias, sempre articuladas com princípios que são universais sem que sejam excluídas as particularidades.

De modo relacional, trata-se de pensar e propor “a *religação ética*”. Nesse sentido, advoga Edgar Morin (2005, p.21) em sua obra “*O método 6: Ética*”: “todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com um outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana.”

Ainda estamos no encalço dessas conexões. Estamos em processualidades, eminentemente, vivas. Nesse aspecto, o ensaio intitulado “*O sonho é somente um detalhe*” (2010), de Wilson Coelho, presente na obra “*Maomé vai a Montaigne*” (2010), do mesmo autor, tenho um sopro: “a busca é o seu próprio processo”. Nessa busca, a Arte se apresenta como escolha. Talvez nunca antes a arte tenha sido compreendida com tanta profundidade de alma como nos tempos de hoje, em que a magia da morte parece fazer sua ronda.

Parafraseando Gadamer (2010), a arte empresta nossa voz para nos dizer algo e simultaneamente nos exprimir com a condição de que nos demoremos nela. Porque a experiência da arte nos ensina a permanecer, segundo o autor, talvez em nós mesmos e a ouvir sempre lá no fundo o que antes já se queria ouvir – tu precisas mudar a tua vida! Neste momento, era o que eu tinha a ouvir e ao mesmo tempo a dizer.

## 5 – RELIGARE: AÇÕES ENTRELAÇADAS

Eu ando pelo mundo  
prestando atenção em cores  
que eu não sei o nome  
cores de Almodóvar  
cores de Frida Kahlo, cores!

(“*Esquadros*”, de Adriana Calcanhoto, 2000).

Era um domingo! Seria mais um domingo comum não fosse uma aventura com a sobrinha. Convidei a pequena Maria Eduarda para entrarmos no carro com a pretensão de darmos uma volta no Centro da cidade de Vitória. Imediatamente disponível, a convidada entrou no veículo. Cintos atados, lá fomos nós pelas ruas e avenidas da Capital capixaba. Enquanto percorríamos a Ilha<sup>34</sup>, ouvíamos à música “*Esquadros*”, na voz de Adriana Calcanhoto.

As palavras, na composição de cada verso da canção, ainda que organizadas em seus versos, acrobaticamente se apresentavam para nós. Era como se elas saltassem das estrofes mostrando-se de modo particular. Estavam vivas, essa era a impressão! Diziam seus nomes e cada um dos seus nomes ganhava significado diante do vivido daquele momento. Eu era capaz de senti-las e de vê-las soltas, à medida que as cenas, os quadros da paisagem vitoriense, em movimento, se mostravam diante de nossos olhos. As palavras eram partes que por conter o todo, e que por estarem contidas nele, revelavam-no ao se revelarem.

Passeio		pelo		escuro
Eu	presto		muita	atenção
No	que	meu	irmão	ouve
E	como	uma	segunda	pele
Um	calo,		uma	casca
Uma		cápsula		protetora
Ai,	Eu	quero	chegar	antes
Prá				sinalizar
O	estar	de	cada	coisa
Filtrar seus graus...				

<sup>34</sup> Vitória é uma das três Capitais ilhas do Brasil ao lado de Florianópolis (SC) e São Luiz (MA). Possui uma população de 330.526 habitantes, conforme o IBGE (2011).

Como nunca, esse quadro, hologramático, estava carregado do sentido de imanência. Conseguia ver a teorização de Mandelbrot<sup>35</sup> sobre os seus fractais. O conceito, mais do que adequado para a ocasião, por mim, pareceu compreendido. Neste momento, enquanto divagava em minhas elucubrações, Maria Eduarda, ao meu lado, afinadamente cantarolava os versos seguintes da canção: *“pela janela do quarto, pela janela do carro, pela tela, pela janela, quem é ela? Quem é ela? Eu vejo tudo enquadrado, remoto controle [...]”*. Era exatamente o que acontecia. Foi quando juntas, *“pela janela do carro”*, decidimos *“filtrar os graus”* e *“enquadrar”* a cidade que geralmente desconhecemos. Com a câmera nas mãos, começamos a fotografar.



(Arquivo pessoal – *“Pela janela do carro”* – Lilian Menenguci, Ano 2010).

A minha implicação com o que acontecia tanto quanto a implicação da infante eram evidenciadas. Em cada um dos *clicks*, em cada uma das escolhas por

<sup>35</sup> Os fractais são conjuntos cuja forma é extremamente irregular ou fragmentada e que têm essencialmente a mesma estrutura em todas as escalas. A origem do termo fractal, introduzido por Mandelbrot, está no radical *fractus*, proveniente do verbo latino *frangere*, que quer dizer *quebrar*, *produzir pedaços irregulares*; vem da mesma raiz a palavra *fragmentar*, em português.

ângulos, sentíamos-nos convidadas a, não só capturar, mas a pensar acerca do que nos acontecia. Estávamos diante de um universo de significados existencialmente materializados. Essa reflexão é anunciada por Barbier (1985). Parafraseando-o, podemos considerar que a implicação é o que dá sentido a todos os sentidos, compreendendo sentido como universo de significados encarnados<sup>36</sup> e não susceptível a uma explicação. Ela exige, portanto, uma compreensão multirreferencial e transdisciplinar da existência.

- Tia Lilian, o que tem debaixo daquele pano? Debaixo daquele cobertor? É uma pessoa? (*Interroga a pequena, referindo-se à primeira imagem*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).



(Arquivo pessoal – “Pela janela do carro” – Lilian Menenguci, Ano 2010).

<sup>36</sup> O sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com o que ele está em permanente intercâmbio. Ver “O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano” (2001), de Denise Najmanovich.

- Nossa! Eu não sabia que existiam pessoas que dormiam assim, desse jeito. Por que ele não tem uma cama? Ele não tem casa? Mas, tia Lilian, é ele ou é ela? Quem é?

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Em busca de sentidos, cada uma de nós ensaiava suas respostas. Para isso era mesmo necessária a referência multidisciplinar proposta por Barbier. Um diálogo transdisciplinar era exigido para que a conversação com a pequena Duda acontecesse. A cena viva, diante de nós, exigia uma leitura de complexidade sistêmica.

- Como é possível uma escola inclusiva se a sociedade é excludente? De que maneira um projeto educacional como a inclusão se sustenta numa sociedade que produz a exclusão social o tempo inteiro? Por isso, eu acredito que não dá para pensar a escola sem que pensemos as questões sociais que nos envolvem. (*Professora de Artes da Semc*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Nessa concepção, pensar em ações inclusivas, em práticas na diversidade, em um projeto inclusivo, é fazer tanto uma crítica à escola como também às questões que exigem uma reflexão com, na e sobre a sociedade. Como explicar para a sobrinha, impactada pela imagem, que aquele sujeito tem garantido o direito de, como ela, ter uma cama e uma casa? Ao menos é o que se lê no Art. 5º da Constituição de 1988.

Capítulo I - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

Por um lado eu tinha a interrogativa da pequena Duda e seu olhar curioso, por outro o prescrito na Carta Magna e a constatação dos direitos violados. Era um lado de cada vez, mas todos juntos. Resultante disso, o pensamento no livro “*Yng e Yang: a harmonia taoísta dos opostos*” (1999), de J.C. Copper. A contribuição do autor parecia bem adequada para a ocasião. Estávamos mesmo diante de



opostos. Dentro de uma cena paradoxal. Na obra de Copper (1999), um dos paradoxos é que a simplicidade é necessária para se lidar com as complexidades da vida, tanto na natureza como no próprio ser.



(Arquivo pessoal – “Pela janela do carro” – Lilian Menenguci, Ano 2010).

Nesta foto, que anuncia as “*espumas ortobom*”, uma imagem capaz de nos levar ao encontro do conceito de paradoxo. Recordo-me da contribuição ligeira contida em “*Livro dos Abraços*”, de Eduardo Galeano. Para o autor (2009, p.126), “se a contradição for o pulmão da história, o paradoxo, deverá ser, penso eu, o espelho que a história usa para debochar de nós”. Mas, para nós, um dispositivo criativo. “Este é o paradoxo de todos os sistemas de auto-organização: o ser e o não ser se definem mutuamente.” (NAJMANOVICH, 2001, p.26).

A mensagem, que anuncia a suposta sensação de conforto, de leveza, de tranquilidade e de bem estar, é acompanhada de uma informação contrária. Esse contrário é representado quando observamos dois corpos de pessoas que moram nas ruas, amontoados sobre espumas velhas. A cena ainda ganha outra possibilidade de leitura quando, ao lado dos corpos, temos na parede da loja uma manifestação em grafite. Duas faces, uma de um homem e outra de uma mulher, sorrindo e fazendo careta, compõem a cena. Um deboche? Dada a minha implicação, sou remetida às máscaras do teatro. O que me sinaliza sobre a comédia e a tragédia, respectivamente. Ao acaso, não estaríamos diante dessas anúncios cotidianas?

X – São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurando o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação; (BRASIL, 1988).

XI – A casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou durante o dia, por determinação judicial. (BRASIL, 1988).

As cenas se constituem um problema complexo. Para lidar com a complexidade dessas situações é que se faz na religação dos saberes e dos fazeres, uma aposta. Contudo, não basta apenas anunciá-la. É necessário que sejamos capazes de empreender esforços nesse sentido, ainda que as respostas surjam frágeis ou provisórias.

Não creio que haja uma unidade ou universalidade entre os diferentes problemas complexos [...] por meio desta palavra, agrupa-se certo número de problemas para os quais ainda

não foi encontrada uma solução rigorosa. Um problema complexo comporta geralmente diversos parâmetros [...], portanto, as soluções encontradas são frágeis. Tudo isso, não deve de forma alguma justificar, em minha opinião, o abandono do rigor científico (BALIBAR, 2002, p.65).

Nesse aspecto, Capra (1983), em *“O tao da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental”*, sugere-nos uma espécie de investida para além do mundo dos opostos. Disso decorre a afirmativa do autor de que uma vez que “todos os opostos são interdependentes, seu conflito jamais pode resultar na vitória integral de um dos lados, em vez disso, será sempre uma manifestação da interação entre os dois lados”. Ainda que tenhamos uma sociedade excludente, que se divide em classes, marcada pela desigualdade social, não abandonaremos um projeto educacional que credite e acredite na educação para todos, indistintamente. Ao invés disso, apostaremos em ações que se sustentem em uma interação que busque uma dinâmica de relações entrelaçadas.



(Arquivo pessoal – “Pela janela do carro” – Lilian Menenguci, Ano 2010).

Não basta anunciar as necessidades de contextualizar e de religar os saberes; é preciso ainda encarar os métodos, instrumentos [...] e conceitos aptos a produzir essa reunião. (MORIN, 2002, p. 21).

Na cena capturada temos uma loja com a exposição de seus produtos de camping na vitrine. Do lado de fora, acampado, temos “*Foguinho*”<sup>37</sup>, morador de rua, migrante da região Nordeste do Brasil, que tem como equipamento para a sua sobrevivência cotidiana um “saco”. Esse, ao invés de ser o convencional saco de dormir, se configura como seu único bem.

É a cidade que produz os seus excluídos, então é ela mesma que precisa cuidar deles (*Secretária de Assistência Social*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Entre a loja e a rua, uma parede de vidro. Ao lado de “*Foguinho*”, de pé, outro sujeito, de costas para a cena, aguarda o momento para atravessar a avenida. Identificando a localização, a placa indica: “*Avenida Princesa Isabel*”, mesmo nome dado à princesa que, nos idos de 1888, assinou a “Lei Áurea”. Ainda assim, no século XXI, “*Foguinho*” continua escravo, porém, de outros senhores. O sinal, no vermelho, ainda permanece fechado.

Uma questão que considero delicada, especialmente para nós da Educação, é essa nossa herança colonianista. Somos sujeitos do século XX impregnados com as questões do século XIX. Temos o discurso do século XXI com as ações do XIX e XX. Falamos de inclusão, mas continuamos classificando as coisas e as pessoas. Os tempos são outros, sem dúvida. Mas os sujeitos continuam sendo humanos e a maneira como tratamos os humanos merece nossa atenção. (*Bailarino e Coreógrafo da Semo*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Estamos diante de uma provocação paradigmática. Em “*O paradigma educacional emergente*” (1997), Maria Cândida Moraes tece suas considerações acerca desse postulado. Para a autora, empreender esforços nessa direção significa pensar

---

<sup>37</sup> Nome conferido ao sujeito pelos populares que transitam, cotidianamente, nas imediações.

que se faz necessária uma nova escola, uma nova educação. Essas precisam ainda ser encaradas por nós como sistemas vivos que trocam energia com o seu meio. Parafraseando a autora, poderíamos inferir que se trata de uma educação em que tudo está em movimento, em processo. Essa possibilidade é a que nos aproximou de Gregory Bateson e Edgar Morin. Tanto para Bateson quanto para Morin, a definição de paradigma envolve a noção de relação. Nisso consistiu a aposta deste trabalho, que ainda se sustentou na criatividade, como inerente à expressão artística, presentificada pela e na Arte.

Hoje, estamos começando a legitimar os modelos de pensamento não lineares, tanto na ciência, como na arte e na vida de relação. Não obstante, não é simples dar lugar a novas metáforas para poder abrir nosso espaço cognitivo a novas narrações (NAJMANOVICH, 2001, p.22).

As imagens capturadas “*pela janela do carro*”, por Maria Eduarda e eu, revelam a cidade nossa de cada dia. Junto dela, os seus personagens que muitas vezes são tratados como sujeitos anônimos, seja por nós cidadãos ou mesmo pelas Políticas Públicas que lhes garantem os direitos sociais, civis, culturais, mas que, à grosso modo, não conseguem efetivá-los no cotidiano.

Propomos que as Unidades de Saúde coloquem um olhar mais cuidadoso sobre a família pobre e muito numerosa do adolescente usuário de crack. Que tenha um planejamento familiar mais efetivo, para essas situações. A política habitacional também precisa responder de forma mais rápida às demandas por moradias mais dignas. Moradias precárias são responsáveis por muitas violências e violações de direitos de crianças e adolescentes. (*Secretária de Ação Social*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2011).

Em algumas ocasiões, ainda que advogando a inclusão como garantia da execução dos direitos, estamos não só envolvidos em processos excludentes como também produzindo-os e testemunhando-os. É necessário que fiquemos atentos a isso.

A aula da oficina de teatro com pessoas surdas acontecia na sala 5, no primeiro andar da Escola de Teatro, Dança e Música Fafi. No planejamento do dia, a primeira atividade: desaquecimento. Tratava-se de promover o que chamamos no teatro de desaceleração, tentativa de deixar o corpo e a mente disponíveis para o trabalho criativo sem a preocupação com o movimento externo. Os alunos, no exercício “*caminhada*”, experimentavam contraditórias sensações que se alternavam entre o pesado e o leve, o cheio e o vazio, o grande e o pequeno, a expansão e a contenção, a contração e a descontração. A atenção dedicada à atividade era evidente. Acompanhava tudo com especial atenção, sentindo o que via e atribuindo sentido ao que observava. Da janela também podia ver o vai e vem dos automóveis e motocicletas nas ruas da cidade, em mais uma noite de sexta-feira. Buzinas estridentes e as cores vibrantes do semáforo pintavam o quadro. Entre o vermelho e o verde, a regulação do trânsito. Uma respiração e de repente, um estrondo. Freios! Um som agudo rasgando a noite. Um estrondo! Cheiro de borracha queimada. Gritos! Correria! Impulsivamente, corri até a janela. Os alunos, porém, continuavam sem sua atividade. Através do vidro embaçado da janela, via pessoas se avolumando. Subitamente, invadida por uma reação feroz, pedi licença, saí da sala, desci correndo os degraus, empurrei os portões e atravessei a rua. Lá estavam ele e ela. Ele, caído de um lado. Ela, caída há poucos metros de seu corpo. A dor era dele, mas também minha. Ele gritava! Seus gritos me causavam arrepios e sensações em cascatas. Pensamentos desordenados. Tiraram-lhe o capacete. Os passantes se avolumando. Crescia o coro de vozes solicitando ajuda. Ele no chão. Meu medo, minha coragem. Cheguei mais perto. Queria ajudar, de fato. Três números eram suficientes para acionar o socorro. Estava consternada. A atendente do Samu, do outro lado da linha, estava pronta. Iniciou o seu ritual burocrático. Ela lançou a sua pergunta: - Senhora, pode me descrever o estado da vítima. Está respirando? Está consciente? Senhora? Senhora? Insistia ela. Impaciente e indignada, inferi: - Ele está de um lado da rua e o que sobrou de sua perna esmagada, do outro lado da avenida.

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2011).

Em matéria publicada no jornal “A Tribuna”<sup>38</sup> (2011), a reportagem especial, sobre “Perigo no Trânsito”, trazia duas manchetes: “*Hospitais lotados de motociclistas*” e ainda “*Acidentes deixam sequelas graves.*” Cerca de 56% dos acidentes de

---

<sup>38</sup> Fonte: Jornal “A Tribuna” – Reportagem Especial – dia 03 de maio de 2011, p. 02-03

trânsito, no ano de 2011, envolveram motociclistas. Segundo a Secretaria de Estado da Saúde (Sesa), no Hospital São Lucas, em Vitória, referência para trauma no Espírito Santo, das 500 (quinhentas) internações, em média, por mês, 300 (trezentas) são por acidentes de motos e carros.

De acordo com a Assessoria de Imprensa da Sesa, uma vítima de acidente de moto custa R\$ 10.500,00 por mês ao Sistema Único de Saúde. “Fraturas de pernas e braços, amputações e traumatismo craniano são algumas das sequelas mais comuns em motociclistas acidentados”, afirma a matéria. Na Grande Vitória, a frota de motos aumentou significativamente no período de 2006-2010. Em 2006, eram 57.014 motocicletas circulando nas cidades da região metropolitana, em 2010 esse número chegou a 114.448 motociclistas, o que significa 100% de aumento.

Chegou o socorro, finalmente! Como parece tudo tão lento quando estamos movidos pela pressa, pela urgência e ainda mais quando é a vida que está em jogo. Viaturas policiais. Maca e socorristas. Colar cervical. Caixa com gelo. Realizados os procedimentos dos primeiros socorros. Passantes se dispersando e com eles suas hipóteses sobre o que teria causado o acidente. O paciente removido, gritando de dores, seguiu no interior da ambulância. Parte dele, na caixa com gelo sob os cuidados do profissional socorrista.

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2011).

No conjunto desses dados, uma questão me chama especial atenção. Essa diz respeito à produção da deficiência no cotidiano, tanto no urbano quanto no rural. O episódio representa apenas um recorte do que acontece nas diversas ruas e avenidas que desenham as cidades brasileiras, o que confere às estatísticas uma característica de flutuação, já que os números não param de crescer.

O impacto provocado pelo testemunho daquela cena desencadeou em mim uma série de reflexões acerca da vida e da morte. “Que é a vida? [...] a vida é um modo de organização, de ser, de existência totalmente original [...] como pensar ao mesmo tempo, a não-vida e a vida da vida?” (MORIN, 2005b, p.29). Sequer sabia o nome daquele homem, como é possível que jamais venha a sabê-lo. A



sua existência no mundo ou em minha vida jamais havia sido anunciada. Ele, um anônimo desconhecido. Mas, o padrão que o une a mim e nos liga à humanidade é o fato de sermos da mesma espécie: *homo sapiens demens demens*<sup>39</sup>.

No teto branco do meu quarto, vejo as cenas projetadas. O acidente não me sai da cabeça. Penso naquele rapaz que, a esta altura, já deve ter sido submetido a algum tipo de intervenção cirúrgica. Deve estar sedado. Ele, que quando saiu de casa pela manhã, andava sobre as próprias pernas. Ele, que quando acordar se perceberá amputado. Sem uma parte de si.

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2011).

As imagens que capturamos na cidade não só estão nela contida como a contém. Sejam as imagens fixas ou aquelas que se produzem no fluxo cotidiano, como a que representa o episódio envolvendo o motociclista, por exemplo. Elas nos revelam a cidade. Suas artérias, suas vias vivas, seu corpo, seu coração, sua alma e sua identidade. As cenas que contam quem é a cidade contém o que ela tem de mais importante: as pessoas, os humanos.

O ser humano é o nosso maior patrimônio. (*Secretária de Assistência Social*)

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2011).

Nesse aspecto, faz-se necessária uma possibilidade de atuação entrelaçada entre os diferentes tecidos da sociedade que diga respeito à execução dos “*Direitos e das Garantias Fundamentais*” (BRASIL, 1988) do humano, para que assim se garanta a preservação desse “patrimônio”. Historicamente, sabemos que carregamos a marca da exclusão sob o viés de diversos discursos, entre eles o da igualdade e o da própria inclusão. Compreendemos que somos atravessados por uma série de questões de ordem econômica, social, política, cultural, entre outras, que vão constituindo os sistemas vivos. Entretanto, esses sistemas vivos existem apenas em relação. A noção de relação, mais uma vez, advogada por

---

<sup>39</sup> Ver Edgar Morin, em suas obras: O método 5 a humanidade da humanidade: a identidade humana.



nossos interlocutores Gregory Bateson e Edgar Morin, nos leva a afirmar que mesmo sendo uma Ilha, estamos em permanente conexão.

Um trabalho em rede hoje é fundamental. Por isso, nenhum equipamento da administração pode atuar isoladamente. (*Secretária de Assistência Social*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2011).

Nenhum homem é uma ilha! Paradoxalmente, no romance “*A Ilha*” (2001), o autor Aldous Huxley faz com que as pessoas, personagens, sejam exatamente do jeito que ele considera que têm que ser os humanos para que possam viver plenamente. Os moradores da “Ilha” são intelectuais, geralmente ligados às questões como educação, cultura, saúde, natureza, religião, entre outras áreas, exploradas pelo autor. Diferentemente de Huxley, que sabia, a priori, “como cada um tinha que ser para dar conta de viver plenamente”, nós, a partir de “[...] *do Caos ao Thématas: por epistemologias e práticas na diversidade*”, não sabíamos, como não sabemos. As pessoas envolvidas neste trabalho não dispunham de um roteiro fixo para decorar e representar. Elas eram sujeitos vivos que compunham a teia da vida criativamente.

Aqui a gente pode até não encontrar todas as respostas, mas a gente precisa fazer a provocação. (*Secretária de Assistência Social*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Corroborando com essa proposta, encontramos as contribuições de Fritjof Capra. Em sua obra “*A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*”, o autor sinaliza para uma possibilidade de fazer que é própria dos sistemas abertos. Para lidar com esses sistemas, o autor nos convida a pensar sobre os caminhos da criatividade. Essa última, segundo ele, é “uma tendência inerente da vida para criar novidade, na emergência de complexidade e de ordem crescentes.” (CAPRA, 2006, p.182).

Assim se deu toda a processualidade desta pesquisa: das interações, dos entrelaces, conflitos, convergências ou mesmos divergências. A partir desse movimento, novos processos eram produzidos. Nesse aspecto, encontramos na aposta teórico-metodológica que fizemos características que conferem a este trabalho sua identidade de pesquisa-ação de complexidade sistêmica. As obras de Edgar Morin e Gregory Bateson, como arcabouço, permitem sinalizar, a partir de “[...] *do Caos ao Thémata*”, quais são elas:

1 – *Sistema dinâmico*: geralmente formado de significativo número de unidades. Neste caso com a representação de diversos segmentos do tecido societário (educação, cultura e saúde) como os sujeitos com os quais este trabalho se desenhou;

2 – *Interação permanente das unidades*: os sujeitos interagem entre si e para além de si, resultando num sistema vivo e aberto. Nesta pesquisa, os profissionais não só constituíam o grupo como convidavam outros sujeitos para comporem o grupo ou mesmo visitarem-no contribuindo com os seus saberes e fazeres;

3 – *Identidade não fixa das unidades*: ainda que entrelaçadas, cada unidade produz uma resposta ao movimento e à conexão. Elas são afetadas ao mesmo tempo em que afetam o entrelace com outras unidades. Elas produzem, são produzidas e se autoproduzem conferindo ao sistema vivo uma gama variável de respostas para as perguntas que ele mesmo faz e se faz. Neste nosso estudo, cada área particular, cada sujeito participante, ainda que com suas concepções prévias acerca das ações inclusivas e das práticas na diversidade, afetou e foi afetado pelos outros, o que conferiu à sua identidade uma característica de mutabilidade, própria dos sistemas vivos;

4 – *Assinatura do sensível*: as emoções, as sensibilidades dos sujeitos participantes se manifestam durante todo o processo de tessitura da pesquisa. Para este trabalho essa característica é visualizada nas implicações dos sujeitos e nas diferentes maneiras como são entrelaçados e se entrelaçam no movimento

da pesquisa. Além disso, essa assinatura é reafirmada em suas tentativas de habitar o mundo inaugurando para si mesmos a “razão sensível”, a busca de outras possibilidades paradigmáticas;

5 – *Autoaprendizagem*: a aprendizagem das unidades, a aprendizagem individual, das pessoas, promove a aprendizagem da organização, do sistema vivo. Uma permanente interconexão no processo de aprendizagem é vivenciada. Em “[...] *do Caos ao Thémata*”, as aprendizagens dos sujeitos individuais rebatiam na aprendizagem do sistema vivo. Essa característica fica evidenciada desde o momento em que foi proposta a constituição da comissão de elaboração do projeto político pedagógico e artístico da escola até a avaliação, pelos participantes, sobre o que foi o processo de construção do fazer em grupo que resultou na Mostra Cultura e Diversidade e nas ações entrelaçadas;

6 – *A certeza da incerteza*: os movimentos, que podem parecer aleatórios, sustentados pela imprevisibilidade e a incerteza, conferem um estado inicial “caótico”. As interconexões, contudo, conduzem o “caos” ao “thémata” em permanente movimento que não nega a incerteza, ao contrário assume-a. Essa é a marca da processualidade desta pesquisa que se traduz no título desta tese;

7 – *A autoprodução*: quando as unidades se auto-organizam a partir de sua criatividade. De uma aparente desordem para novas (des)ordens. Quanto a isso, esse estudo poderia apontar cada uma das ações, respostas, dadas pelo grupo de participantes em cada um dos tempos e espaços desta produção;

8 – *Imagem metodológica*: o percurso metodológico desenhado se assemelha ao desenho fractal. Isso significa que o movimento de pesquisa se dá por pausado, por quem pesquisa o sistema vivo e não por quem nele vive. Os dados, em uma pesquisa dessa natureza, não são somente coletados. Eles são produzidos, capturados e retroalimentados. Assim como aconteceu neste estudo.

9 – *Proposições conectoras*: chamamos assim as condições que o próprio sistema vivo cria para se autoproduzir. No caso de “[...] *do Caos ao Thémata*”,

essa proposição conectora se deu com a Arte. Especialmente porque tanto Edgar Morin quanto Gregory Bateson, nossa sustentação teórica, assim como a pessoa-profissional e pesquisadora, junto com os participantes, e mesmo a escola em tela, tinham (e têm) com a Arte implicações. Para, além disso, porque na condição de campo de produção de conhecimento, por si só ela se manifesta transdisciplinar.

Quando folheio cada uma das páginas deste trabalho sou acometida por uma série de sensações fractais. Essas vão se desdobrando em infinitesimais outras, sem, entretanto, deixar ter a sua essência particular. Ler e reler cada palavra contida nas frases dos parágrafos que tecem cada uma das páginas é como tentar me reaproximar do vivido e do sentido que agora, elaborado, é o escrito. A tentativa de tradução sempre nos escapa. E qualquer tentativa é apenas mais uma. Nesse aspecto, ainda que correndo os riscos, tentei ser o mais fidedigna ao processo que me constituiu pessoa-profissional e pesquisadora. À medida do possível, sustentada em princípios éticos e estéticos.

Primeiro, refiro-me à ética do autoconhecimento e do reconhecimento: de mim mesma e do outro como humanos e humanidades. “A ética para o outro reclama, portanto, antes de qualquer coisa, não remeter o outro para fora da humanidade.” (MORIN, 2005e, p.104). Ao contrário, perceber que constituímos a vida da vida.

Quanto à estética, busco sustentação em Edgar Morin:

A estética permite-nos olhar de frente o que nos horroriza; permite contemplar a fatalidade, a atrocidade da morte, a morte injusta, a morte odiosa, a morte catastrófica, a morte perda de si mesmo, a morte perda de entes queridos [...] A estética torna-nos melhores, mais sensíveis, compreensivos. Despertamos para o sentimento humano da compaixão pelo afligido, tão ausente da vida cotidiana, inclusive por infortúnios reais tão próximos de nós [...] a estética, por outro lado, opera uma colaboração simultânea com o pensamento mitológico e com o pensamento racional, ultrapassando-os em seu surrealismo. (MORIN, 2005d, p.146-147).

Isso inaugura um movimento permanente de incertezas. Por essa razão, um dos caminhos possíveis para a religação dos saberes e dos fazeres diz da pesquisa-ação de complexidade sistêmica. Essa é assumida a partir da proposta de Barbier (2002, p.74) “como um modelo aberto de pesquisa-ação”, em que o espírito de criação está no centro da pesquisa sem que nunca se tenha uma previsibilidade, abrindo mão de saber o que vai acontecer no final. Esse final, que não existe, é compreendido como o momento no qual se dá a escrita da tese. Pois o organismo, esse continua vivo.

- Nesse cenário, a inclusão, mais do que uma resposta, uma provocação à sociedade, é uma utopia! (*Fisioterapeuta da Semus*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Sustentada nos pressupostos da complexidade sistêmica, a intersubjetividade e a implicação da pessoa-profissional e pesquisadora no universo da investigação estiveram presentes. Esses conceitos, intersubjetividade e implicação, caros à pesquisa que tem como característica assumir-se aberta, ou seja, destituída dos apriorismos determinados em outras diferentes possibilidades de trabalho, alicerçaram os movimentos, as processualidades e a permanente retroalimentação, inerente à proposição metodológica deste estudo.

Sistemas complexos são sistemas formados por muitas unidades simples, porém interligadas entre si, de forma que uma influencia o comportamento das outras. A complexidade do todo decorre desse entrelaçamento de influências mútuas. (OLIVEIRA, 2001, p.83).

Essa postura intelectual, associada à aposta metodológica empreendida, longe de ser considerada espontaneísta é, por excelência, rigorosa. Tanto nas enunciações e provocações de Edgar Morin quanto nas de Gregory Bateson são encontradas as referências para que tal aposta, mais do que afirmação, se faça. Isso nos leva ao encontro da marca identitária desta pesquisa: a conexão e as relações entre os contextos.

Em minha dialógica, nenhum elemento destrói o outro. É dessa forma que assumo o problema. Assumo mesmo a

contradição entre uma curiosidade que me leva à dispersão e a necessidade de me reconcentrar para produzir o fruto de minha experiência e de meu pensamento, quer dizer, o *método*. (MORIN, 2011, p.66).

Do ponto de vista epistêmico, isso significa a entrada do observador no universo da pesquisa. Elemento que não deixa dúvida acerca da característica novo-paradigmática do pensamento de complexidade sistêmica, que teceu e se teceu na relação teórico-metodológica desta tese. Logo, qualquer associação deste trabalho com a primeira cibernética – que tem como gênese o funcionalismo e o estruturalismo – é equívoco.

Isso equivale dizer que o observador, pesquisador, entra na descrição do que é observado, investigado. Portanto, não há o que se poderia chamar de sistema observado isolado. Nesse contexto, podemos inferir, a partir de Bateson (1979), que a complexidade sistêmica suprime as supostas linhas divisórias entre as unidades de criação do tipo observador-observado, pesquisador-pesquisado, objeto e sujeito. Esses elementos se apresentam em permanente interação, contextualizada e conectada.

Ao anunciar essas questões é imprescindível reafirmar que a intencionalidade primeira de “[...] *do Caos ao Thémata: por epistemologias e práticas na diversidade*” se fez no desafio de instaurar a religação de saberes e fazeres entre diferentes áreas de atuação e seus respectivos profissionais, perspectivando ações inclusivas e práticas na diversidade em espaços além do chão e dos muros da escola comum. Para essa tessitura, a Arte se constituiu o fio conector. Que foi se constituindo, muito mais que início meio e fim, processo.

O espaço cultural é a cidade e não só os espaços físicos dela. A cultura precisa ser acessível a todas as pessoas. Respeitar a expectativa do cidadão é ótimo, mas a cidade que queremos é uma cidade que garanta a todos os sujeitos, todos os cidadãos, o acesso a todas as Artes. (Assessora de Comunicação da Semc).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

Por essa razão, este trabalho não é um trabalho sobre a Educação, sobre a Cultura, ou sobre a Saúde ou mesmo sobre a Arte. Este trabalho é um trabalho com a representação desses campos, é uma tese sobre a possibilidade de ter a religação dos saberes e dos fazeres como condição *sine qua non* para responder à formação humana e cultural pretendida em tempo de inclusão, como garantia de direitos.

Uma cidade só cresce se o investimento for feito na educação e na cultura. Investir em segurança pública e serviço social é fundamental, mas quer transformar uma sociedade? Façamos cidadãos, educados e cultos. (*Secretário de Meio Ambiente*).

(Diário de Bordo – MENENGUCI, 2010).

A formação humana e cultural anunciada se dá, como bem sabemos, em todos os tecidos societários. Deste modo, para uma tarefa complexa, uma pesquisa de complexidade sistêmica. Certamente que essa não se legitima como a melhor ou a única maneira de se fazer pesquisa. Nesse percurso, seria tal afirmativa recheada de ingenuidade, além de contraditória com o que postulamos aqui. A pesquisa de complexidade sistêmica é apenas uma dentre as infinitas possibilidades metodológicas. Em nosso caso, para o que pretendíamos, consideramos a mais adequada.

Entretanto, objetivando estabelecer uma coerência entre o postulado teórico e os desenhos metodológicos que se davam, a pessoa-profissional e pesquisadora precisou, a partir da intersubjetividade e implicação, se colocar em relação. Mesmo porque, não se consegue fazer este tipo de pesquisa ou escrever uma tese sobre padrão que liga a menos que se assuma ser religação, pelo menos enquanto se vive o movimento da pesquisa e se escreve a tese. Esta se deu escrita por mim e por todos os outros em relação comigo. Por isso, uma escrita singular plural.

[...] qualquer que seja a cultura, o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma racional, empírica, prática, técnica; outra simbólica, mítica, mágica. A primeira tende a precisar, denotar, definir, apóia-se sobre a lógica e ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada

enunciado e que ensaia traduzir a verdade da subjetividade. (MORIN, 2011, p.35).

Os esforços empreendidos não concorreram para uma arqueologia embrenhada na exaustão da exploração conceitual das áreas de produção de conhecimento, apresentadas neste trabalho. Os conceitos de Educação, Cultura, Saúde e Arte, desta feita, foram tomados a partir do nosso arcabouço teórico e das constituições relacionais construídas no processo de pesquisa. Por isso, a provisoriedade deles foi anunciada. Esses conceitos não se encerram em si mesmos. Ademais, eles só nos interessaram em relação contextual.

Por essa relação que tecida se teceu ao tecer, é que são férteis para a Educação, por exemplo, pesquisas que busquem estabelecer interfaces. Em tempo de incertezas, como os que vivemos, as respostas são provisórias enquanto as perguntas, cotidianamente, se renovam ou se reforçam (substancialmente quando não respondidas). Essa é uma das apaixonantes ambivalências da vida e o que faz dela o que ela é. Isso reitera a concepção ética da arte de viver.

[...] creio que as grandes linhas da sabedoria se encontram na vontade de assumir as dialógicas humanas, que podem ser resumidas na dialógica *sapiens-demens* e na dialógica prosa-poesia. (MORIN, 2011, p.66).

Em “*por epistemologias e prática na diversidade*”, que se constituiu o movimento da pesquisa, tanto a produção de dados, sua captura e retroalimentação para si mesmo e para novos dados, foi possível ver emergir algumas questões que, no meu entendimento, merecem ainda mais atenção. Por merecerem mais atenção, aposto nessas questões como disparadoras de novos estudos e pesquisas.

A primeira delas diz da necessidade primaz de inaugurarmos outros olhares paradigmáticos e mesmo técnico-científicos e teóricos para que possamos nos alimentar de contribuições advindas de outras áreas do conhecimento. A partir disso, estabelecer as relações necessárias para que os nossos empreendimentos profissionais e acadêmicos se tornem ainda mais profícuos na área da educação.



Nesses termos, refiro-me, por exemplo, à contribuição que a Antropologia pode oferecer para os nossos saberes e fazeres.

O estudo da Antropologia é também uma forma de educação na medida em que nos convida a ver no outro e em suas diferenças, muitas vezes, formas alternativas de sociabilidade ou de resolução de conflitos entre os homens. Quem sabe, assim, nos possibilitando maior abertura (visual, dialógica, intelectual, cognitiva e afetiva) para enfrentar os problemas da vida cotidiana. (ROCHA; TOSTA, 2009, p.20).

Outra questão que merece se fazer anunciada diz respeito ao investimento em pesquisas que se caracterizem como pesquisa-ação, por exemplo, mas que em seu bojo, em sua constituição, permitam a emergência de uma rede de significações capazes de sustentar a auto-mudança dos sistemas nos quais se dão.

Indubitavelmente, não cabe mesmo ao pesquisador assegurar que tais condições permaneçam após a sua pesquisa e a sua saída do contexto de produção e investigação. Mesmo porque, no caso deste trabalho, assumindo o sistema como sendo aberto, ele está permeado por essas possibilidades de mudança. Logo, é instável. Entretanto, ainda preciso perseguir o motivo pelo qual as pesquisas parecem, em seguida à sua conclusão, não ter rebatimento nos espaços nos quais elas se deram. Por que parecem não se retroalimentar, por exemplo?

Consideração que também merece espaço nesse conjunto diz respeito à necessidade de revisitarmos a inclusão, as ações inclusivas, a diversidade e as práticas na diversidade sob outros matizes, outras racionalidades e sempre em relação. Noutras palavras, a proposição é que consigamos associar ao comportamento discursivo os empreendimentos técnicos e metodológicos.

Quando tratamos da inclusão, por exemplo, não nos é possível desconsiderar a acessibilidade como uma ferramenta para que ela se dê nos espaços que praticamos. Um dos aspectos dessa acessibilidade, conforme a pesquisa apontou, diz da necessidade de investimentos de maior envergadura em relação

à Audiodescrição. Essa última merece tanto os investimentos acadêmico-científicos como os investimentos técnico-profissionais.

A proposição conectora, sinonimada na ideia e no conceito de “padrão que liga”, precisa ser fortalecida nos diferentes campos de atuação e nas diversas formas e maneiras de empreender esforços acadêmicos. Inegavelmente, os supostos padrões que ligam estão em todos os espaços nos quais vivemos. Entretanto, eles podem estar adormecidos, desligados. Precisam se colocar em relação. Isso é o que foi possível perceber quando, no momento da Oficina de Teatro para pessoas surdas, por exemplo, independentemente da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais, a atividade teatral aconteceu. O padrão que liga foi conectado em contexto. No nosso caso, ele foi e é a Arte.

Ainda nessa conexão, é fundamental recorrer às questões das tramas que precisam se dar no tecido da sociedade. Especialmente se a aposta que realizamos na educação é uma educação que se proponha para todos. De uma sociedade que se proponha para todos. Assim, tanto no *Grupo Caos*, quanto na *Oficina Thémata* bem como na *Mostra Cultura e Diversidade*, o entrelace conferiu àqueles que estavam entrelaçados, condições de entrelaçar os que não estavam enredados. Isso fez com que as ações inclusivas e as práticas na diversidade se fortalecessem e, por consequência, esse fortalecimento se fez advogado para as Políticas Públicas. Nesse aspecto, investir em estudos desta natureza é absolutamente necessário. É importante buscarmos as interfaces.

Os sujeitos que se implicaram, que foram implicados e que tornaram outros sujeitos implicados fizeram, efetivamente, a diferença. Suas participações não eram obrigatórias, mas facultativas. Contudo, sem essa relação não teria sido possível fazer o que se fez. Para além disso, não era uma responsabilização técnica-profissional desassociada de uma característica inventiva. Os olhos dos sujeitos brilhavam, suas peles se arrepiavam, seus sorrisos, inicialmente tímidos, se abriam para o novo, para o desconhecido, para o inédito.

As incertezas, tudo o que se tinha de antemão, eram impulsos criativos que não faziam temer os saltos no abismo. Em relação, a certeza de estarmos juntos, de estarmos tecendo juntos, fortaleceu a trama, a rede. Tanto assim que deixamos de ser “caos” e ganhamos novo nome de batismo. Por isso, minha aposta é nas pessoas, nas relações estabelecidas entre elas. Nas conexões, sempre absolutamente possíveis. Difíceis, mas ninguém nunca garantiu que seria fácil.

A crença, deste momento, é que o título deste trabalho não poderia ter sido mais adequado e mesmo sugestivo. O meu processo humano (pessoal, profissional e intelectual) transitou entre o “caos” e o “*thémata*” para tentar responder à provocação que havia feito a mim mesma. Talvez essa tenha sido, entre as tarefas, a mais difícil. Era preciso continuar me alimentando e retroalimentando para também alimentar e retroalimentar as relações estabelecidas, as que se estabeleciam e os contextos que se abriam para entrelaçar.

A aposta era alta, assim como foi alta. Os riscos não eram menores, como não foram. O empreendimento é este que, elaborado e traduzido, se faz compartilhado. Sobre ele agora não tenho mais controle. Se é que um dia tive. Ele não me pertence mais, como nunca me pertenceu. Muito embora tenha e leve a minha assinatura, sua identidade, polissêmica, é multifacetada. As letras não saltarão do papel, ficarão aqui. Mas eu, enquanto escrevo as vejo pingando dos meus dedos. Sempre que vejo o curso pulsando, sinto o coração de cada palavra nascida batendo. Observo-as, tento reconhecê-las. Assim como vamos tentando nos reconhecer em nossas vidas, em quaisquer que sejam os capítulos de nossas histórias, à medida que vivemos e escrevemos as cenas.

De todas as afirmativas, deste trabalho, uma única certeza: tudo isso é provisório. As respostas que pretendíamos, não respondem mais àquilo que perguntávamos. As perguntas também são outras. Nós somos outros. Por isso seguimos em busca das relações que nos constituem, habitando o mundo e sendo por ele habitados. Como agora sou o padrão que liga você à mim, também a vida nos liga. E ela, com todas as suas vicissitudes, também se faz “[...] *do Caos ao Thémata*”.

## REFERÊNCIAS

1. ALVES, A.; SAMAIN, E. **Os Argonautas do Mangue**. Campinas, Editora da UNICAMP, 2004.
2. AMARANTE, P.D.C. A constituição de novas práticas no campo da Atenção Psicossocial: análise de dois projetos pioneiros na Reforma Psiquiátrica no Brasil, **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 58, p. 26-34, maio/ago. 2001
3. AMARANTE, P.D.C. (Coord.). **Loucos pela diversidade**: da diversidade da loucura à identidade da cultura. Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para pessoas com sofrimento mental e em situações de risco social. Rio de Janeiro: Relatório final. 2008.
4. AMARANTE, P.D.C. (Coord.). **Nada sobre nós sem nós**. Oficina Nacional de Indicação de Políticas Públicas Culturais para Inclusão de Pessoas com Deficiências. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2009.
5. AMARANTE, P. Reforma Psiquiátrica e Epistemologia, **Caderno Brasileiro de Saúde Mental**, v.1, nº1, jan-abr. 2009 (CD-ROM)
6. AZUÁ, F. Sempre em Babel. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
7. BALIBAR, S. A física numa escala humana. In: MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
8. BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1985.
9. BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.
10. BATESON, G. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
11. BATESON, G. **Metadiálogos**. 2ed. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1989.
12. BATESON, G.; BATESON, M.C. **El temor de los Angeles**. 2.ed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1994.
13. BATESON, G. **Naven**: um exame dos problemas sugeridos por um retrato compósito da cultura de uma tribo da Nova Guiné, desenhado a partir de três perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
14. BATESON, M.C. **Como yo los veia**: Margaret Mead y Gregory Bateson recordados por su hija. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1989.

15. BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
16. BOGÉA, I. **Kazuo Ohno**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
17. BRANDÃO, J. L. A tradição da diversidade cultural – ensaio de tipologia. In: LOPES, A.H.; CALABRE, L. (Orgs.). **Diversidade Brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2005.
18. BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
19. BRUNELLO, S. Para além das coisas: Gregory Bateson, um perfil biográfico intelectual. (Tradução Claudio Roberto Baptista) In: MANGUI, S. **Attraverso Bateson: ecologia della mente e relazioni sociali**. Milano: Edizioni Anabasi, SPA, 1994.
20. BETTO, F. **A obra do artista: uma visão holística do universo**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
21. BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973.
22. BOARINI, M.L. **Desafios na atenção à saúde mental**. Maringá: Eduem, 2011.
23. CALLIL, V. L. L. **Terapia familiar de casal**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1987.
24. CANCLINI, N.G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
25. CAPRA, F. **O tao da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental**. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 1983.
26. CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006.
27. CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.
28. CASSÉ, M.; MORIN, E. **Filhos do céu: entre vazio, luz e matéria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
29. CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**. Lisboa: Guimarães Editores, 1960.
30. CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1999.
31. COELHO, T. **A cultura e seu itinerário**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

32. COELHO, T. **Cultura e educação**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011.
33. COELHO, W. **Maomé vai a Montaigne**. Vitória: Causa, 2010.
34. COPPER, J. C. **A harmonia taoísta dos opostos**. (Tradução João Azenha Júnior). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
35. CUNHA, M. H. **Gestão cultural profissão em formação**. Belo Horizonte: Duo Editorial, 2007.
36. ECO, H. **Obra aberta**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
37. FERNANDES, R. (Org.). **Contos cruéis**: as narrativas mais violentas da literatura brasileira contemporânea. São Paulo: Geração Editorial, 2006.
38. FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **"Método: pesquisa com o cotidiano"**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
39. FERREIRA, M.C. R.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: FERREIRA, M.C.R.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. da.; CARVALHO, A.M.A. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
40. FRANCO, E.P.C.; SILVA, M.C.C.C. Audiodescrição: um breve passeio histórico. In: MOTTA, L.M.V.M.; FILHO, P.R. (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.
41. FREITA, M.C. **O aluno problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2011.
42. GADAMER, H.G. **Hermenêutica da obra de arte**. Tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
43. GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2009.
44. GALLEFI, D. A. **O ser-sendo da filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.
45. GARCIA, R. L. (Org.) **Para quem pesquisamos**: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2011.
46. GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin e Bateson. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2006.
47. GIL, G. Quanta. Intérprete: Gilberto Gil. In: GIL, Gilberto. **Quanta**. Warner Music e IBM, 2002, 1CD, faixa 1.

48. GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2008.
49. GUATTARI, F. **As três ecologias**. (Tradução Maria Cristina F. Bittencourt) Campinas, SP: Papirus, 1990.
50. GUERREIRO, L. **A educação e o sagrado**: ação terapêutica do educador. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
51. GULLAR, F. **Na vertigem do dia**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2004.
52. HERMANN, N. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, v.29. n.102.p.15-32, jan/abr. 2008.
53. HUXLEY, A. **A ilha**. (Tradução: Gisela Brigitte Laub). São Paulo: Globo, 2001.
54. JIMÉNEZ, L. Arte, ciência e corpo: para uma reconciliação do pensar e do refletir. In: COELHO, T. (Org.). **Cultura e educação**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011.
55. JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA,T.T. (Org.). JOHNSON,R.; ESCOSTEGUY,A.C.; **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.
56. KANT, E. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
57. LEHMANN, H. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
58. LOBO, L.F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.
59. MACHADO, A.M. et al. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
60. MAFESSOLI, M. **A república dos bons sentimentos**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.
61. MAFESSOLI, M. Considerações epistemológicas sobre a fractalidade. In: Candido Mendes (Org.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
62. MANZINI, E. J. A acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

63. MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.
64. MATA-MACHADO, B.N. Cultura como direito e condição humana: direitos culturais e políticas para a cultura. In: BARROS, J.M.; TEIXEIRA, N.; PITOMBO, M. **Conceitos, Diversidade e Desenvolvimento**. Observatório da Diversidade Cultural, 2009.
65. MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
66. MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. de. **Formação humana e capacitação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
67. MATURANA, H.R.; VARELA, F.J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.
68. MENENGUCI, L. P. **Entrelaçando Singulares e Múltiplos**: tarefa/desafio de educar na perspectiva da diversidade. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.
69. MIERMONT, J. et al. **Dicionário de terapias familiares**: teoria e prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
70. MORAES. M.C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
71. MORAES, M.C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
72. MOREIRA, I.M. Fractais. In: NUSSENZVEIG, H.M. **Complexidades e caos**. Rio de Janeiro: Editora URFJ/Copea, 2008.
73. MORIN, E.; PENA-VEJA, A.; PAILLARD, B. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004.
74. MORIN, E. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar interdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
75. MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.
76. MORIN, E. **Meus demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles – 4ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
77. MORIN, E. **Amor poesia sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.



78. MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
79. MORIN, E. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
80. MORIN, E. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005c.
81. MORIN, E. **O método 4: as ideias, habitat, vidas, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2008b.
82. MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2005d.
83. MORIN, E. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005e.
84. MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
85. MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
86. MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
87. MORIN, E. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
88. MOTTA, L.M.V.M.; FILHO, P.R. (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.
89. MOYSES, M.A.A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
90. MURICY, K. A magia da linguagem: filosofia, linguagem e escrita em Walter Benjamin. **Revista Educação**, São Paulo, ano II, v., n 7, p.76-85, 2008.
91. NACHMANOVITCH, N. **Ser Criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Editora Summus, 1993.
92. NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
93. NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Editora Escala, 2008.
94. NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Editora Escala, 2007.

95. NIETZSCHE, F.W. **O Nascimento da Tragédia**: ou helenismo e pessimismo. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
96. NUSSENZVEIG, H.M. Introdução à complexidade. In: NUSSENZVEIG, H.M. **Complexidades e caos**. Rio de Janeiro: Editora URFJ/Copea, 2008.
97. O CURIOSO caso de Benjamin Button. Direção: David Fincher. EUA: 2008.1DVD.
98. OLIVEIRA, P.M.C.de. Autômatos celulares. In: NUSSENZVEIG, H.M. **Complexidades e caos**. Rio de Janeiro: Editora URFJ/Copea, 2008.
99. PASSMORE, J. **The Philosophy of Teaching**, London: Duckworth, 1980, pp. 19-33.
100. PEIXOTO, N.B. Mapear novos territórios. In: PESSOA, F; CANTON, K.(Orgs.). **Sentidos e arte contemporânea**. In: SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS MUSEU VALE II SEMINÁRIO NA/DA ARTE CONTEMPORÂNEA, realizado no período de 14 a 18 de março de 2007, em Vila Velha, Museu Vale do Rio Doce, 2007.
100. PELLANDA, N.M.C. **Maturana e a Educação** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
101. PERISSÉ, G. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
102. PESAVENTO, S.J. **Visões do cárcere**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2009.
103. PESSOA, F. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
104. PILLAR, A.D. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.
105. PILLAR, A.D. A construção de conhecimentos em arte. In: PILLAR, A.D. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1996.
106. PISTÓIA, L.H.C. **Gregory Bateson e a educação**: possíveis entrelaçamentos. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
107. PRIGOGINE, I. O fim da certeza. In: CANDIDO MENDES (Orgs.). **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
108. QUEM somos nós. Direção: William Arntz, Betsy Chasse e Mark Vicente. EUA: 2004.1DVD.

109. READ, H. **Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001
110. REILY, L. O jogo, a imagem, o movimento: faces da pesquisa em arte e educação especial. In: BAPTISTA, C.; JESUS, D.M.(Orgs.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009.
111. REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos Cedes**, v.30. n.80. p.84-102, jan/abr.2010.
112. ROCHA,G.; TOSTA,S.P. **Antropologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
113. RUBIM, A. Os fazeres e os saberes dos gestores de cultura no Brasil. **Observatório Itaú Cultural**, n.6.p.12, julho/set de 2008.
114. RYNGAERT, J. P. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes,1998.
115. SHEIVAR, E. **O feitiço da política pública**: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
116. SHOPENHAUER, A. A arte de escrever. Porto Alegre: LP&M, 2009.
117. SILVA, J.M. Em busca da complexidade esquecida. In: SILVA, J.M. (Org.). **As duas globalizações**: complexidade e comunicação uma pedagogia do presente. Porto Alegre: Sulina, 2007.
118. SILVA, M.V.O., (Org.). **Psicologia e Direitos Humanos**: Subjetividade e Exclusão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
119. SOARES, M.A.L. Os processos de inclusão e exclusão das crianças e jovens surdos como estratégia de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, M.C. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.
120. TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.
121. TIBURI, M. O que é e para que serve uma instalação.**Revista Cult**, São Paulo, ano 12, n. 133, 2009.
122. VASCONCELLOS, M.J.E.de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. São Paulo: Papirus, 2002.
123. VILAÇA, A.; MAZOCO, E. **Escola, escola de arte**. Vitória: Secretaria Municipal de cultura, 2001.

124. WEIL, P.; TOMPAKOW,R. **O corpo fala:** a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
125. WERNER, J. **Saúde e Educação.** Rio de Janeiro: Gryphus,2000.
126. ZORDAN, P. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Dossiê Arte e Educação:** Arte, criação e aprendizagem, Porto Alegre, v.30.n.2,p.261-272.