

As cores da complexidade: a cor de pele

Georgina Helena Lima Nunes

Resumo:

Ao ter acesso à obra de Edgar Morin encontro-me com uma tendência muito destoante da que se faz presente no tempo em que ensinamos, aprendemos, pesquisamos, enfim, do tempo em que vivemos. É a tendência a estar sempre na busca da simplificação, do fragmento, dos *recortes* que concedem-nos as respostas para o que buscamos substituindo, dessa forma, a interrogação pelo ponto final. Colocar um ponto final, fazer o acabamento, o ritual dos retoques, a busca do encerramento é a contraditória possibilidade do fim como começo. Essa ambivalência entre *término e começo* acompanha-nos sempre e, na expectativa de fugir um pouco dessa (ir) racionalidade, tento dialogar com Morin buscando desequilibrar a minha própria lógica de fechamento em relação à possibilidade de criação e recriação de novos sentidos, às tarefas de pesquisar e também ensinar crianças negras, trabalhadoras e pobres de uma comunidade rural. chamado.

Palavras-chave: infância, complexidade, diferença.

Abstract:

The colors of complexity: the skin color

By accessing the texts of Edgar Morin, I find myself with a very diverging tendency from the one which is present in the time we teach, learn, research, which means, the time in which we live in, nowadays. It is the tendency to be always searching for simplification, searching for a fragment, searching for news or information which give us the appropriate answers to what we search for, substituting, then, the question mark for a final and definite answer. To reach a final answer, to do the final touch, the finishing touch ritual, the search for an end is the contradictory possibility of the end as a beginning. This *ambivalence* between end and beginning always follows us and, due to the expectation of being a little far from this rationality (or irrationality), I try to dialogue with Morin aiming at unbalancing my own logic of *closing* in relation to the possibility of creating and recreating new ways, to the tasks of researching as well as teaching the black children, all poor and hard-working, who live in a rural community.

Key-words: childhood, complexity, difference.

Ao ter acesso à obra de Edgar Morin, encontro-me com uma tendência muito destoante da que se faz presente no tempo em que ensinamos, aprendemos, pesquisamos, enfim, do tempo em que vivemos. É a tendência a estar sempre na busca da simplificação, do fragmento, dos *recortes* que nos concedem as respostas para o que buscamos, substituindo dessa forma a interrogação pelo ponto final.

Matamos sempre a possibilidade do inteiro, do complexo, do inacabado. Colocar um ponto final, fazer o acabamento, o ritual dos retoques, a busca do encerramento, enfim, é a contraditória possibilidade do fim como começo. Essa ambivalência entre *término e começo* acompanha-nos sempre na dimensão biológica, social, objetiva ou subjetiva.

Biologicamente, finalizamos nossa infância a fim de começarmos a adoescer, depois amadurecer, envelhecer e por fim morrer, ainda que, para muitos, o morrer signifique começar a viver, dando assim a continuidade ao ciclo fim/início.

Socialmente, temos de estudar e trabalhar para fazermos parte de um sistema e, para fazer parte dele, devemos incorporar valores, consumir valores e... ao mesmo tempo, sermos valores. Depois de *formatados*, começamos a fazer parte do reino dos cidadãos, dos empregados, *das pessoas de bem*.

Subjetivamente, devemos deixar de ser amargos para sermos doces; infelizes para sermos felizes; pessimistas para sermos esperançosos; loucos para sermos normais. Enfim, a vida desenrola-se dentro de uma linearidade que segue o princípio de negação de uma instância em relação à outra e que, de tanto simplificar, corre o risco de tornar simplória as suas verdadeiras possibilidades.

Na expectativa de fugir um pouco dessa (ir) racionalidade, tento dialogar com Morin buscando desequilibrar a minha própria lógica de fechamento e, por isso, limitação em relação ao meu interesse de investigação, em relação à possibilidade de criação e recriação de novos sentidos, às tarefas de pesquisar e também ensinar crianças negras, trabalhadoras e pobres de um espaço rural chamado *Colônia Corrientes*. As crianças negras residem num lugarejo, numa vila, chamada *Corredor*. O Corredor é parte de Corrientes e Corrientes corresponde ao todo que engloba o Corredor. É o princípio *hologramático*¹, descrito por Morin, que

¹ MORIN (1999, p.126) afirma que o princípio hologramático de toda a maneira diz respeito “à complexidade da organização viva, à complexidade da organização cerebral e à complexidade socioantropológica. Pode-se apresentá-lo assim: *o todo está de certa maneira incluído (gravado) na parte que está incluído no todo*. A organização complexa do todo (*holos*) necessita da inscrição (*gravação*) do todo (*holograma*) em cada uma de suas partes contudo singulares; assim, a complexidade organizacional do todo necessita da complexidade das partes, a qual necessita retroativamente da complexidade organizacional do todo”.

transcende a geografia. É uma localização espacial que é muito mais complexa no jogo entre as objetividades e subjetividades que envolvem as crianças *brasileiras*², negras, não-proprietárias e as crianças *alemãs*, brancas, proprietárias e igualmente trabalhadoras. Essas crianças amalgamam suas diferenças econômicas, sociais e culturais em uma escola primária chamada *Coronel Alberto Rosa*, situada no Município de Pelotas. Seguindo os princípios do *coronelismo*, a escola é pano de fundo dessa escrita, não na significância de seu território, de seu espaço físico mas, sim, na articulação pretendida entre esse lugar, que é ponto de partida, de encontro e de referência para as minhas interrogações, e o trabalho, o cotidiano, a infância e a complexidade dessas vidas infantis que, na hierarquia estabelecida pelos valores advindos de uma lógica cultural dominante, representam respectivamente *ordem e desordem*.

A *ordem* é representada pelas famílias de origem alemã, que não se diferenciam das demais por um pertencimento a classe social distinta mas que, no entanto, ao não se conhecerem como *brasileiras*, demarcam fronteiras subjetivas ancoradas na objetividade com que constroem sua relação, principalmente com o trabalho. São famílias que herdaram a disposição, a disciplina, uma rotina e, acima de tudo, o pedaço de terra que determina uma certa constância, uma certa *ordem* distintiva em relação aos *brasileiros*.

Por sua vez, as famílias das crianças negras moram em alguns casebres precariamente construídos em terreno de posse do Governo Federal, resultando que sua inserção no trabalho agrícola seja inconstante, trabalhando quando surge o trabalho que as famílias proprietárias não conseguem realizar sozinhas. Essa participação instável, atrelada a um número excessivo de filhos e diversos casamentos, representam a *desordem* que, no seu limite, é fruto da cor de pele, da diferença étnica.

A diferença material entre ser proprietário e não-proprietário que inicialmente é determinante da posição a ser ocupada, espacialmente e na hierarquia social, aguça-se diante de um conflito étnico entre esses dois grupos familiares, especificamente falando em relação a essas duas infâncias. Na escola, a união/dispersão torna-se visível. Existe um distanciamento muito grande entre as crianças, que se organizam buscando os seus pares. O dia-a-dia escolar é palco de um espetáculo rotineiro onde as complexidades da cor, cor de pele, ficam subsumidas no pensamento simplificador que considera que as pessoas agrupam-se pela mera afinidade, ocultando os verdadeiros sentidos da diferença. Todavia, (...) *o real excede*

² “*Brasileiro*” é o modo pelo qual as pessoas de origem alemã dirigem-se àqueles que não são da sua mesma descendência.

sempre o racional, (...) a razão pode-se desenvolver e tornar-se complexa (Morin, 1998, p.169).

A complexidade que assalta a nossa vaga razão está presente nas entrelinhas dessa relação social, que se confirma como continuidade de uma maneira não muito simples de viver a diferença étnica, mas como uma forma de vida segregada, reduzida e determinada ao fatalismo da falta de pluralidade tanto de pensamento como de práticas. Simplificamos o cotidiano, simplificamos as relações nele presente, simplificamos a chance coletiva de ensinar/aprender na perspectiva da diversidade. Esse real disperso, diverso e pigmentado afronta a nossa razão. Encolhemo-nos diante dele, desviando do nosso olhar o vasto número de sinalizações que ele aponta. É fundamental simplificar, reduzir o caminho a uma via de mão única, encontrar-se num labirinto que está colocado à nossa frente e evitar o desvio de percurso e pensamento. Devemos ler determinada realidade na página escrita pelo óbvio, que significa petrificar esse concreto na forma como ele se apresenta, seja pelas evidências materiais, seja pela objetividade racional que não comporta a abstração, seja por uma questão biológica, onde excessos de melaninas hierarquizam e subjugam os sujeitos a uma condição de dominação e inferioridade. Afastamo-nos da possibilidade multidimensional da realidade, a qual *contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica* (Morin, 1998, p.189).

Esse agrupamento *ordenado e desordenado*, tão referendado na vida cotidiana desse campo social e dessa escola,

formam o tecido da complexidade: *complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (Morin, 1998, p.188).

Morin (1998) aponta para a necessidade de uma abertura, de um diálogo com esse universo, que é tecido por antagonismos e complementaridades, determinante de ordens e desordens. É preciso surpreender-se nesse real, arrancar dele não apenas o que está colocado em frente aos nossos olhos com uma clareza típica das leis da natureza; é necessário entrar no jogo do claro-escuro, que é o jogo da complexidade. Uma complexidade que redimensiona conceitos, que complexifica a *ordem* na medida em que a dissolve em tantas outras *ordens*; uma *desordem* que é muito mais rica do que a própria noção de ordem e que, mesmo assim, mantém-se envolta em um mistério, o mistério da complexidade:

Absorvida, esvaziada, rejeitada, recuperada, metamorfoseada sem cessar, *a desordem renasce constantemente e a ordem social, por sua vez, também renasce sem parar*. E assim surge a lógica, o segredo, o mistério, da complexidade e o sentido profundo do termo auto-organização: *uma sociedade autoproduz-se sem parar porque se autodestrói sem parar* (Morin, s/d, p.43).

A misteriosa dinâmica dos contrários é o que relutamos em tentar compreender. Entender os contrários e sua conseqüente interação, na maioria das vezes desintegradora, joga-nos na opção de mirar a vida apenas em um horizonte que preferencialmente seja o da ordem. Ordem como meta, como modelo e como paradigma. Tudo o que se contraponha a essa lógica ou a desvie é apontado como erro. O erro é a luta mais constante que travamos no cotidiano escolar: tudo está errado a fim de ser acertado através da figura do mestre que se não é a figura mais apta a reparar é a mais autorizada pela ordem das hierarquias.

A grande verdade é que, tão superficialmente quanto (des) conhecemos o erro, (des) conhecemos o acerto ou a verdade. Não contemos *nenhuma prova absoluta da verdade, mas devemos procurar, encontrar e provar o erro* poderíamos *também reconhecer as “verdadeiras” mentiras* (...) (Morin, 1986, p.199). Não fazer esse jogo duplo, dialógico, no dizer de Morin, é a impossibilidade que enfrentamos em buscar a complexidade que define as relações sociais interétnicas bem como as relações de conhecimento.

Nessa lógica de erro e verdade, as crianças negras encontram-se sob o julgamento da escola e da comunidade, onde são estranhos, errados ou errantes. Estão à mercê da própria sociedade que, ao pretender-se igualitária, ordena gostos, gestos, estéticas e afetos imprescindíveis para manter o topo e a base da pirâmide cultural e social. Essas crianças e suas respectivas famílias constantemente provocam interrogações devido ao modo como conseguem sobreviver ou viver mediante tamanha carência material. Horrorizadas, as pessoas formulam as seguintes questões: Como podem ter tantos filhos? Como podem viver com o pouco que ganham? Como podem viver naquelas casinhas tão sujas e pequenas? E assim por diante... Todavia, esquecemos de fazer a seguinte interrogação: Como podem (alguns poucos) viver com tanta fartura e indiferença? Como pode a terra, um bem tão natural, ser falta para alguns e abundância para outros? Como pode, apesar de tudo, brotar beleza, alegria e infância nesses rostos infantis encobertos pela opacidade das suas condições materiais de existência e por aquela negra pele? Como encontrar beleza, vida e esperança em tamanha desordem?

Existem verdades que não são ditadas por regras, existem inteligências que produzem estratégias de sobrevivência. Nesse sentido, deveríamos deixar transparecer as verdades que os fazem viver e que, para Morin (1986, p.201), é uma das facetas do pensamento complexo traduzidas por Pascal ao dizer que *o erro não é o contrário da verdade, ele é o esquecimento da verdade contrária* (Pascal apud Morin, 1997, p.60).

Dessas vidas errantes, deveríamos apreender o verdadeiro significado ou ressignificado conferido por essas crianças aos seus tempos de infância, tempos de escola e tempos de aprendizado. Talvez fosse o desenvolvimento de nossas racionalidades em um sentido mais complexo

que reconheça a subjetividade, a concretude, o singular, e trabalhe com eles. (...) reconhece não apenas os limites da racionalidade, mas também os perigos sempre prontos a renascer da racionalização, ou seja, da transformação da razão no seu contrário; precisamos desenvolver uma razão aberta que saiba dialogar com o irracionalizável (Morin, 1999, p.212-213).

Outras formas de razão fogem da nossa racionalidade e por isso surpreendemo-nos com a capacidade que as crianças em questão constróem uma infância tão distante da infância *padrão*. O *normal*, obedecendo a uma certa ordem, é onde a criança só brinca e permanece em um mundo à parte do mundo adulto, um mundo romantizado, fantasioso, semelhante a um paraíso. Não entendo a fantasia como negatividade, tanto no mundo infantil como no mundo adulto. Acredito que o intercâmbio entre o mundo real e o mundo da fantasia, do sonho, é a fonte onde as nossas sedentas utopias bebericam. Existe a necessidade da mediação entre o sentir-se no mundo real e o desejo de encontrar-se na fantasia, pois *o gênero humano não pode suportar muita realidade* (Morin, s/d, p.142).

Essas infâncias *errantes* na escola e *errantes* também na vida cotidiana, caso dêem continuidade à sina de seus pais, continuarão a propagar os *ruídos* advindos da sua desordem

e a partir deste “ruído” que se constituem as combinações do sonho e da fantasia, que ora se pode considerar como desordem que se organiza em função de *gradientes* múltiplos, ora como a organização de um discurso que se desorganiza sem cessar, recomeçando ou divergindo a cada ruptura: é nesta desordem organizadora nesta organização desordenada que se situa a invenção permanente do sonho. Com efeito, sonhos e fantasias produzem incansavelmente combinações novas, estranhas, surpreendentes, mistura de incoerência e de coerência, que os analistas pretendem erradamente reduzir à incoerência aleatória e

a diversidade de linhas de força que atraem os enxames de imagens (Morin, s/d, p.120).

Erram na escola por serem *indisciplinados*; respondem às simbólicas formas de preconceito utilizando-se de seu capital cultural maior, a força física; repetem o ano com maior frequência e escrevem com outras tintas a sua própria história de sobrevivência, de sujeitos, de crianças que, felizmente, são diferentes. O mundo é colorido, o mundo é complexo, são as cores da complexidade encontrado também nesse conflito através da cor de pele.

Constroem as suas próprias estratégias de luta e uma delas é permanecer nessa escola o maior tempo possível, utilizando-se não simplesmente das armas intelectuais que a escola oferece, visto que, se olharmos com profundidade, na maioria das vezes, esses conhecimentos não encontram os seus pares na vida cotidiana, sendo-lhes portanto um saber estranho demais para ser pragmático ou interessante. Utilizam-se da materialidade que a escola oferece: merenda, material escolar e materiais esportivos. Utilizam-se também das pessoas, não de forma tão utilitária quanto os dominantes o fazem, nessas relações tensas, sofridas e por vezes amorosas estabelecendo uma outra relação com o conhecimento, com o saber e com a sua própria inteligência. Respondem com preciosidade às questões que são geralmente iniciadas por: “ Como pode tal e tal coisa...”. São *escritores*³ e, ao escrever com outras tintas as páginas da sua própria história, estabelecem a arte da inteligência que Morin (1999, p.217) afirma ser

sempre estratégia e, nos seus exercícios mais individualizados, mais complexos, mais inovadores, essa estratégia torna-se arte, como toda estratégia que mobiliza o melhor das aptidões individuais diante das incertezas, dificuldades, variações de uma missão a realizar. Como toda arte, a arte da inteligência não conseguiria obedecer a receitas ou programas de realização. Como toda arte, deve combinar eficazmente qualidades muito numerosas e diversas, algumas antinômicas.

³ MORIN (1986, p.231) traz uma diferenciação entre escritores e escrevedores. O autor primeiramente tenta definir o que seria o intelectual: “Se pudermos definir o intelectual por seu modo de produção próprio, diremos que o intelectual é aquele que trabalha com as idéias e, principalmente, com as idéias de importância humana, social, moral”. MORIN aponta os limites dessa definição ao demonstrar que alguns sujeitos ficariam excluídos dela. Entre os excluídos estariam os artistas, os técnicos, e os escritores: “(...) pareceria também excluir os escritores que, segundo a distinção de Roland Barthes, escrevem para produzir arte com a escritura, diversamente dos **escrevedores**, que escrevem para exprimir uma idéia”.

As suas escritas gramaticalmente incorretas não correspondem ao léxico oficial: faltam palavras, faltam possuírem os mesmos sentidos. No entanto, o que está escrito está muito além da grafia, é uma contraditória *representação*. Representação que transcende às impressões retinianas, pois não treme com os movimentos da cabeça e dos olhos; é a representação cognoscível que é produzida por um espírito-sujeito e que também, ao trocar informações com outros espíritos-sujeitos, enriquece sua própria percepção, conferindo o seu conhecimento do mundo exterior. É, enfim, através de sua própria apropriação subjetiva, a *presença objetiva da realidade das coisas e de modo algum como imagem. Pois esta “imagem”, projetada no mundo exterior, toma todo o lugar do mundo exterior ao identificar-se totalmente com ele, ou seja, identificando-o inteiramente com ela* (Morin, 1999, p.131-132). Portanto, *o escrever bem vem da arte de ver, perceber, traduzir em palavras, em frases, e o uso de metáforas contribui para a justeza da descrição* (Morin, 1997, p.16).

Morin (1998, p.178), afirma ser um dos desafios da complexidade a *misteriosa relação complementar, no entanto, logicamente antagonista entre as noções de ordem, desordem e de organização*. Nesse sentido, penso que é difícil, para todos nós, fazermos a leitura dos *escritores* infantis numa escola e numa sociedade que nos impregna de regras e normas para *bem* viver e ensinar. Transgredi-las vai de encontro a um exército que belicosamente extermina aqueles que não estão dentro dos seus princípios de ordem. Portanto, que desafio nos é imposto: obedecer à ordem e, de forma complementar, descobrir novas ordens gestadas a partir da desordem!

O aspecto relacional, complementar entre ordem e desordem, é trazido por Morin (1998, p.194-200) ao apoderar-se da desordem contida no *coração chamejante das estrelas*:

À primeira vista, o céu estrelado impressiona por sua desordem: um amontoado de estrelas, dispersas ao acaso. Mas, ao olhar mais atento, aparece a ordem cósmica, imperturbável - cada noite, aparentemente desde sempre e para sempre, o mesmo céu estrelado, cada estrela no seu lugar, cada planeta realizando o seu ciclo impecável. Mas vem um terceiro olhar: vem pela injeção de nova e formidável desordem nessa ordem; vemos um universo em expansão, em dispersão, as estrelas nascem, explodem, morrem. Esse terceiro olhar exige que concebamos conjuntamente a ordem e a desordem; é necessária a binocularidade mental, uma vez que vemos um universo que se organiza desintegrando-se.

Esse fantástico exemplo trazido por Morin estimula-me a fazer esta escrita que busca nas complexidades das cores, cores de pele, uma tentativa

de *não ser possuída pelas idéias que já possuo*, vou à procura de novas idéias, de uma *reforma de meu próprio pensamento*. Preciso, para entender da complexidade das cores, estabelecer a *dialógica* entre as cores. Dialógica entendida por Morin (1997, p.62 e p.51) *como associação de instâncias, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas* onde necessariamente nenhum dos antagonismos será jamais totalmente vencido, não enfraquecerão nem se anularão mutuamente, começarão a dialogar ao se combaterem e irão tornar-se produtivos, produtivos, penso eu, de uma organização harmônica entre as cores, e valendo-me em um sentido metafórico das estrelas de Morin penso que... na cor prata das estrelas encontra-se o branco e o preto.

É da legitimada supremacia da cultura branca, européia e livre sobre cultura negra, brasileira e escrava que emerge o conflito entre as crianças negras e alemãs. Remeto-me à nossa omissão enquanto educadores em não desmistificar esses conflitos a partir das contradições emergentes deles mesmos, pensando no local em articulação com territórios mais longínquos, principalmente para as crianças que, ao serem pejorativamente definidas como *brasileiras*, desconhecem o vínculo entre a sua legítima brasilidade e a sua descendência africana. Da mesma forma, não deve ser desprezível a forte presença do espírito de retorno às origens alemãs. Pensaria, talvez, nesses retornos num sentido mais gregário, de comunidade e, por isso, de uma fraternidade que não se restrinja à *Terra-Mãe*, mas que vá ao encontro da *Terra-Pátria* que Morin (1997, p.100) defende na presente argumentação:

Se proponho hoje a idéia da Terra-Pátria, não é absolutamente para negar as solidariedades nacionais ou étnicas, nem para desenraizar o indivíduo de sua cultura. É para somar a isso um enraizamento mais profundo a uma comunidade de origem terrestre e a uma consciência que se tornou vital de nossa comunidade de destino planetário. (...) A idéia de Terra-Pátria substituiu o cosmopolitismo abstrato que ignorava as singularidades culturais e o internacionalismo míope que ignorava a realidade das pátrias. Ela traz a fraternidade a fonte necessária da maternidade. Não há irmãos sem mães.

É no seio do preconceito, no racismo implícito ou explícito, nesse transe irracional que isolam as pessoas, que somos desafiados a apanhar as contradições que operam aberturas na cratera do real, revelando ao mesmo tempo o desconhecido no conhecido, a irrupção de dimensões escondidas, a emergência de uma realidade mais rica e a concomitância dos limites da lógica e a complexidade do real (Morin, 1997, p.63).

Limites da nossa lógica diante do complexo mundo do trabalho, da escola, da infância que se apresenta tão *ignorante* na comparação de nossa *inteligência* tão simplificada. Essa *inteligência*, que aliena a força das místicas marcadamente presentes no meio rural através da sua proximidade com a natureza, que, apesar de invadida pelos agrotóxicos, de forma complexa ainda mantém cores, produz múltiplas cores. É uma natureza que não é passiva, amorfa e que estabelece complementaridades, simbioses, parasitismos, relações entre predadores e presas, hierarquias e conflitos (Morin, s/d, p.28). Essa relação densa, complexa e, por vezes, invisível, produz um conhecimento, um saber, uma dialogicidade entre o homem e as plantas, o clima, as forças da natureza, resultando em uma série de convenções e alternativas que, se desprezíveis para a ciência, são altamente eficientes para as classes populares. Por tudo isso, penso que *a ciência é impura. A vontade de encontrar uma demarcação nítida e clara da ciência pura, de fazer uma decantação, digamos do científico e do não científico, é uma idéia errônea e diria também uma idéia maníaca* (Morin, 1998, p.59). Assim sendo, submeter-me-ia à *loucura* proposta por LACAN quando ele afirma que *o ser do homem não só não poderia compreender-se sem a loucura, mas não seria o ser do homem se não transportasse a loucura como o limite da sua liberdade* (Lacan apud Morin, s/d, p.128). Aprenderia então nos mitos, nos símbolos, nas subjetividades encontradas nesse complexo e conflituoso cotidiano rural, as respostas para as inúmeras incertezas, não no sentido de findá-las, mas na certeza de inevitavelmente construir outras tantas incertezas.

A incerteza brota do pólo empírico e lógico da complexidade. O primeiro pólo caracteriza-se pela desordem, pelos acasos e interrogações dos fenômenos; o segundo conduz o conhecimento racional-empírico. Portanto, a incerteza *diz respeito não somente ao nosso conhecimento dos fenômenos, da nossa capacidade de predição, ela diz respeito mais profundamente ainda à natureza da realidade, e nos obriga até a rever nossas evidências, aí compreendidos o tempo e o espaço* (Morin, 1999, p.133); rever as nossas evidências valendo-nos de outras evidências que dizem respeito a um mundo de que paradoxalmente fazemos e não fazemos parte.

Professores, alunos, escola e... vida cotidiana de cada um. Vida impregnada de valores, significados, ideologias e mitos que inevitavelmente encontram-se e confrontam-se nesse processo de ensinar e aprender. Seria necessário a procura de uma linguagem mais ou menos comum, de modo a estabelecer uma ponte entre o abstrato que trazemos e a concretude que também nos constitui. Todos temos as nossas condições materiais de existência, que nos alojam em determinada classe social; contudo, dentro

dessa mesma classe, estamos hierarquizados numa divisão de poder e, dentro desse minucioso jogo de poder, temos a difícil tarefa de decifrar os nossos e os demais símbolos. Optamos começar por onde? Por quem? Enfim, nesse processo, vamos construindo a nossa própria *themata*⁴. Colocamo-nos como observador que também se observa dentro daquele cenário, comprometido não apenas com uma escola, com uma infância negra, com um trabalho qualquer. Comprometida com uma condição humana que está submetida a uma pobreza material que, contrariamente à lógica que a produz, apresenta uma complexa e rica luta por sobrevivência através da ocupação das brechas deixadas pela contradição. Buscar a complexidade dessa infância negra e trabalhadora não significa mistificá-la na idéia de que unicamente essas estratégias de que se vale a fará alcançar um patamar mais elevado de dignidade humana. Todavia, não será apenas a escola e os iluminados pesquisadores quem irá fornecer-lhes a salvação:

Precisamos rejeitar a utopia de um mundo de harmonia, de reconciliação, de onde seriam eliminados não apenas a infelicidade mas até mesmo o tédio. Esta utopia traz em si não somente a ilusão religiosa da salvação mas também a racionalização e a funcionalização, que são as formas delirantes da razão ocidental. Há, felizmente, a 'boa utopia', que nos evoca um estado atualmente impossível de realizar, mas que não seria posteriormente irrealizável, como a supressão das guerras entre nações, a constituição de uma confederação incluindo todo o planeta, o acesso de todos os seres humanos à consciência de sua condição terrestre e à qualidade de cidadãos do mundo (Morin, 1997, p.247).

Todavia, as condições para mantermos ou compreendermos essa *boa utopia*, sugerida pelo autor, exige um esforço muito grande para não sermos engolidos nesse processo de barbárie que traz uma *vinda do fundo dos tempos e que se manifesta pelo ódio, pelo massacre, pelo desprezo e pela humilhação; uma barbárie anônima, destruidora de humanidade(...) que se desenvolve com a extensão do lucro em todas as áreas e da marketização de todas as coisas (...)* (Morin, 1997, p.219).

O quanto é sério pensar em crianças que crescem sofrendo um duplo processo de barbárie. Aquela que produz sua condição de miséria, de falta de trabalho, de roupa, de comida, marcada pela desigualdade de acesso aos

⁴ Themata, segundo Morin (1998, p.44), "é uma preocupação fundamental, estável, largamente difundida e que não se pode reduzir diretamente à observação ou ao cálculo análfico do qual não deriva. Isso significa que os themata têm uma característica obsessiva, pulsional que estimula a curiosidade e a investigação do pesquisador".

bens naturais e do lucro proveniente desse uso e a outra, que se constitui pela falta de respeito a sua origem racial. É duro demais conferir, tanto à infância da criança negra como à infância da criança branca, o atributo do preconceito que é absorvido na simbiose da relação familiar, e posteriormente escolar, tornando-se crescente, tomando corpo, criando ódio, gerando violência e espalhando-se pelo resto dos seus outros tempos de vida. Contudo, vale pensar que,

apesar da diáspora etnocultural, todos os seres humanos se exprimem fundamentalmente pelo sorriso, pelo riso, pelas lágrimas. Eles dispõem não só dos mesmos meios de expressão, mas também exprimem uma mesma natureza afectiva e isto apesar dos floreados, das variações, das codificações, das ritualizações, que as culturas introduziram no sorriso, no riso e nas lágrimas (Morin, s/d., p.204).

Vale a pena pensar que a existência da diferença é o que enriquece a complexa experiência de pesquisar, ensinar, aprender e viver. Se, obstante a diferença, as crianças produzem uma infância que articula a experiência do trabalho e da escola ao sorriso e, às vezes, às lágrimas, resta-nos compreender que elas deixam uma possibilidade reticente diante da nossa tendência conclusiva de definir e demarcar as suas perspectivas. Prefiro carregar comigo a incerteza de que essas crianças negras e brancas irão trilhar a mesma rota que até então verdadeira e incansavelmente denunciamos, entendendo, portanto, as suas aprendizagens cotidianas no sentido finito. Cabe buscar os sentidos que, principalmente, as crianças trabalhadoras negras atribuem ao viver a complexidade de terem de enfrentar desde cedo o trabalho provisório e, por vezes, a falta dele, bem como as hostilidades decorrentes da diferente cor de pele. Quem sabe se esses sentidos não são tão difíceis de serem captados porque a provisoriedade com que trabalham não lhes permite acabar pelo menos o dia com a certeza de um amanhã? Por que então temos de pensar fechado, se a própria vida apresenta um caráter inacabado? Conhecemos o tanto que ensinamos mas não conhecemos o tanto que aprendem principalmente fora da escola. Assim sendo, continuamos a construir *nossas obras de conhecimento como casas com teto, como se o conhecimento não estivesse a céu aberto* (Morin, 1999, p.43). Cerceamos a nossa possibilidade de ver no céu a variedade de cores que também produzem conhecimento e alternativas de viver de uma forma plural. Vem-me a lembrança do arco-íris, ele encontra-se no céu aberto. Não seria o arco-íris a dimensão metafórica de uma sociedade plural? As suas múltiplas cores que respeitosa e se aproximam e, em uma indescritível harmonia, oferecem

um lindo espetáculo estético e de esperança. Esperança de encontrarmos, ao seu final, o pote de ouro, não na forma de valor, mas na forma de felicidade, de sentimentos de compaixão, fraternidade e solidariedade. Será que a humanidade não aprenderá esse movimento... movimento de cores? Saberemos ou não viver essa lição, que talvez até já saibamos de cor... só nos restando aprender, ensinar e viver.

A obra de Edgar Morin não traz a receita, o método, nem tampouco o fragmento. Estimula-nos a buscar a complexidade, a totalidade, a aventura da incerteza, do enfrentamento e do grande desafio que é viver. Estimula-nos a olhar o outro com a amorosidade do cuidado, a vivermos a ética da compaixão de uma forma que não seja reducionista, que não veja na compaixão o dó e a piedade. Compaixão como forma de construir, não para o outro, mas na complementaridade do outro, uma sociedade melhor.

Referências

- MORIN, Edgar. *O paradigma Perdido: A natureza humana*. 5. ed. Portugal: Publicações Europa-América, Ltda., s/d.
- _____. *Ciência com Consciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *A cabeça Bem- Feita. repensar a reforma, reformar o pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. *Meus Demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- _____. *A inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- _____. *Para sair do Século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____. *O Método: 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999.

Georgina Helena Lima Nunes é Mestre em Educação pela UFPel, Doutoranda em Educação pela UFRGS e professora da Rede Pública Municipal e Estadual do Município de Pelotas (RS). Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Exclusão Social. Publicações principais: "Escola e Sindicato: um espaço de convivência. Que espaço é esse?", Revista Nossas Trilhas/Faculdade de Educação/UFPel; "Um significado de escola a partir do cotidiano de crianças trabalhadoras na zona rural". Revista Sociedade em Debate, Escola de Serviço Social/UCPEL; Raça, Etnia e Classe: Reflexões sobre uma infância trabalhadora. NEN - Série Pensamento Negro em Educação - "Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular". Atilênde; O inverno das relações escolares, aprendendo sobre o seu cotidiano. Cadernos de Educação, UFPel.

E-mail: geohelena@yahoo.com.br

Artigo recebido em outubro/2003.