

DA EXCLUSÃO À ABERTURA PARA A DIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA ECOLOGIA DE SABERES

João Henrique Suanno, UEG

suanno@uol.com.br

Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana, UEG

jonathasvilas@hotmail.com

Regina Célia Alves da Cunha, UEG

reginayn@hotmail.com

Eixo 3: Epistemologia complexa e docência transdisciplinar

RESUMO

O presente trabalho se insere no contexto polissêmico das discussões acerca das diferenças socioculturais na sociedade e na educação brasileiras, marcadas por assimetrias de poder (CANDAUI, 2010; 2014; SODRÉ, 2012). Neste contexto, o objetivo é pensar a educação para a diversidade étnico-racial (CAVALLEIRO, 2001; GOMES e SILVA, 2011; ABRAMOWICZ e GOMES, 2010) a partir do pensamento complexo (MORIN, 2000; MORIN, 2003; MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003) e da ecologia de saberes (SANTOS, 2009; MORAES, 2014), considerando a compreensão sobre práticas educativas transdisciplinares, ecoformadoras e criativas (SUANNO, 2010; 2014; SUANNO et al, 2010) daí emergentes. Argumenta-se que o pensamento complexo e a ecologia de saberes dão abertura e espaço central às diversidades, promovendo uma relação fértil e retroativa com a educação para a diversidade étnico-racial. A partir das discussões propostas, considera-se a urgente necessidade de reinventar a escola, fundamentando-a num pensamento complexo que considera a diversidade, bem como propõe-se investigar a relação entre Escolas Criativas (ZWIEREWICZ e TORRE, 2009) e diversidade étnico-racial, realimentando as discussões já existentes acerca destas questões.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial. Complexidade. Ecologia de Saberes. Escolas Criativas. Interculturalidade.

Introdução

Conectada às tensões sociais, a educação tem sido palco de influências e debates recrudescentes a respeito das diferenças socioculturais envolvidas por assimetrias de poder que “permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais” (CANDAUI, 2014, p. 24). Em outros termos, a problemática da diversidade, especialmente étnico-racial, mesmo que polissêmica,

desperta a atenção para a existência e o necessário enfrentamento de processos de desumanização dos “diferentes”, dos “outros”, presentes nos contextos educativos.

A formação sociocultural do Brasil, um moinho de gastar gentes (RIBEIRO, 2010), coloca ainda mais relevo à questão. Processos persistentes de exclusão étnico-racial se estruturam a partir da conjuntura colonial, especialmente no que se refere aos negros africanos sistemática e brutalmente escravizados (RODRIGUES, 1997; PINSKY, 2000). A partir de então, as vivências desta população são marcadas por desigualdade, subalternização e preconceitos. Além disto, “o negro africano e posteriormente afro-brasileiro não teve acesso à educação por pelo menos 400 anos” (SANT’ANA e LOPES, 2015, p. 7), implicando em lutas atuais pelo acesso à escolarização e pela representação histórica e cultural nos currículos e na organização escolar, pois ainda há desigualdades graves nestas questões (BRASIL, 2004).

É neste contexto de desafio tenso e denso que o presente trabalho se insere, epistemológica e metodologicamente, com o objetivo de pensar a educação para a diversidade étnico-racial a partir do pensamento complexo e da ecologia de saberes. Argumenta-se que a implicação dos pressupostos da complexidade à educação permite a um só tempo a abertura às diversidades e aos sujeitos enquanto humanos singulares, bem como fundamenta uma ecologia de saberes aberta às diferentes construções da humanidade, incluídas as contribuições de grupos subalternizados. Destes referenciais emergem propostas educativas transdisciplinares, ecoformadoras e criativas, alinhadas à reinvenção educacional, convergindo e dando abertura à educação para a diversidade étnico-racial, estruturada como proposta fundada no valor dos sujeitos e grupos humanos construtores e construídos pela diversidade enquanto princípio da vida.

A educação marcada pela fragmentação e exclusão da diversidade

Discutir a contemporaneidade passa pela consideração de que a “modernidade nos deixou como herança um enorme desenvolvimento tecnológico, mas nos deixou também uma abunda crise social, ambiental, econômica, por isso desmorona em consequência de sua própria exaustão” (MOSÉ, 2012, p. 12-13).

Estas palavras se alinham à percepção de Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 84):

A ciência, a técnica e o desenvolvimento econômico, que pareciam ser o motor de um progresso seguro, revelam suas ambivalências. Enquanto a noção de progresso se tornou incerta, as redes de comunicação em tempo real permitem revelar e observar os males de nossa civilização, ali onde resultados positivos eram esperados. [...]

são os problemas que revelaram o avesso da individualização, da tecnologização, da economização, do desenvolvimento, do bem-estar.

Para Morin (2000), esta realidade foi produzida no contexto da ciência clássica no século XX, dominado pela pseudoracionalidade, presumida como única racionalidade. Porém, esta pseudoracionalidade da ciência ocidental causou cegueira, atrofiando “a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo. Sua insuficiência para lidar com os problemas mais graves constituiu um dos mais graves problemas para a humanidade” (MORIN, 2000, p. 45). Ao invés de apreender com o que está tecido junto, fez-se o parcelamento e a compartimentação do conhecimento. A disciplinarização do saber trouxe consigo “os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira” (MORIN, 2003, p. 15).

A lógica desta ciência, insuficiente ao mundo contemporâneo, embora resistente, baseia-se no primado da razão, o império da pureza do pensamento dissecado, compartimentado, separado do sujeito e de seu corpo e emoções, fundamentando uma educação baseada na mesma lógica. Vê-se “a existência de uma patologia na escola, de uma cultura que exclui a subjetividade humana, que fragmenta o ser humano ao negar suas emoções, sentimentos e afetos” (MORAES, 2014, p. 25).

Morin (2000; 2003), ressalta que o atual modelo educacional é equivocado e não está direcionado para a formação necessária para o futuro. O saber fragmentado, disciplinar, bloqueia a visão do todo e a integração entre as partes deste; promove uma visão reducionista sobre a realidade e seus problemas. Assim, questões cruciais à educação são ignoradas ou esquecidas no contexto do século XXI.

As críticas de Morin (2000; 2003), revelam-se nitidamente na escolarização atual. O conhecimento se organiza, de antemão, compartimentado, dividido, com hiperespecializações e raríssima conexão com a realidade. O velho paradigma que produz o dissecamento é a equivalência do poder científico, pois quanto mais estanque é o saber maior é sua validação. Desconectados da vida, os saberes hipoteticamente transmitidos na escola não fazem sentido para aqueles a quem são oferecidos.

“Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do déficit de sentido das situações escolares” (CANÁRIO, 2008, p. 80). É preciso reinventar radical e estruturalmente a escola, transformando-a em algo que não é. Continuar investindo no atual modelo é validar o obsoleto, o insuficiente, o ineficaz, o colonial, o excludente.

Tem-se o desafio de atender à diversidade de educandos inseridos pela democratização da educação numa escola criada para um “modelo de humano” centrado no sujeito ocidental (SODRÉ, 2012); é uma escola arcaica que cria atrito direto com os novos modos de ser e estar dos sujeitos contemporâneos. Como argumenta Nóvoa (2009, p. 13), “Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença”. É neste sentido que o pensamento complexo pode contribuir na fundamentação de organizações escolares abertas à diversidade.

A complexidade fundante de uma educação aberta à diversidade

Apesar das marcas fortes do pensamento fragmentado na educação, há possibilidade de ruptura com a linearidade e oposição, exclusão, a partir de outros referenciais que relativizem o poder universal de uma ciência ocidental monocultural. Moraes (1996) e Morin (2000; 2003) apontam isto com base na reflexão sobre as descobertas científicas que questionaram a validade perpétua do paradigma mecanicista.

A nova percepção do mundo reconhece que o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, dividindo realidades inseparáveis, já não tem mais sentido. Desta forma, as separações mente/ corpo, cérebro/espírito, homem/natureza não mais se sustentam. Compreende a *existência de interconexões* entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos entre mente e corpo, interior e exterior, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e o mundo da natureza. Não há separatividade, inércia ou passividade em nada neste mundo. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. O todo é a coisa fundamental e todas as propriedades fluem de suas relações. Esta visão nos leva a compreender *o mundo físico como uma rede de relações* e não mais como uma entidade fragmentada (MORAES, 1996, p. 61).

Com base nisto, Moraes (2015), apoiada em Morin (2000; 2003), propõe uma ontologia da complexidade, em que se tem a compreensão de que o ser e o mundo não são antagônicos, mas interativos, complexos, assim como são as relações entre sujeito e objeto. O que anteriormente era visto como mecânico, unidimensional, é substituído pela multidimensionalidade resultante das interações ocorrentes em variados níveis de realidade em que a causalidade não é determinante, mas probabilística.

Ordem/desordem dialogam, a realidade é formada pela dinâmica de retroações, emergências, autoeco-organizações. As polarizações são partes da realidade, constrói-se uma epistemologia complexa, que opera com a incerteza, com a interdependência, com o sujeito, com a retroação, com a auto-organização. Supera-se as dualidades

“sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, indivíduo/contexto, unidade/diversidade, ensino/aprendizagem, corpo/mente, dentre inúmeras outras” (MORAES, 2015, p. 5).

O ser, o mundo, a realidade, tudo o que existe, portanto, não é mais entendido na lógica binária de exclusão, anteriormente necessária para a sustentação de uma única visão de mundo como superior. A partir de Morin, Ciurana e Motta (2003) compreende-se que, dentre outros desdobramentos, emerge no pensamento complexo a abertura à multiplicidade, à variedade; a relação complexa com o outro, com a diferença e a diversidade. Fundamentalmente, a ontologia complexa coloca de antemão a inclusão do outro e a abertura a este, o que se desdobrará na aceitação da diversidade.

Nesta análise, a ontologia e epistemologia da complexidade apresentados por Moraes (2015) levantam a diversidade como o princípio organizador da vida, pois o complexo só existe no diverso. Onde há apenas “um” não há complexidade. É preciso, antes de compreender que a realidade é complexa, aceitar o fato de que ela é também diversa e de que esta é condição vital para a existência da complexidade. Para complexificar o mundo, entender e operar assim, é preciso pensar, aceitar a valorizar a diversidade. Assim, Moraes (2014, p. 30) destaca a “pobreza de tudo aquilo que é unidimensional, monocromático, insípido e inodoro”, sendo necessário pensar os conflitos forjados no campo das diversidades a partir da construção, ainda insistente, da hegemonia e homogeneidade na ciência clássica ocidental.

Nossa ciência ocidental continua sendo eurocêntrica, etnocêntrica e androcêntrica. Em realidade, precisamos criar uma ciência que leve em consideração o saber local dialogando com o saber global, a intuição feminina dialogando com a racionalidade sensível, atenta e cuidadosa, uma ciência que nasça do continente sul-americano, um “Pensamento do Sul” [...] Um pensamento do hemisfério sul, nutrido também por nossas raízes mestiças, por nossa cultura e espiritualidade (MORAES, 2014, p. 26).

Embora seja construída por sujeitos ocidentais, nota-se que a lógica emergente da complexidade tenta ultrapassar a pretensão de universalidade e superioridade dos saberes ocidentais, criando espaço de movimento, diálogo e interação com a complexidade e diversidade inerentes a todo o globo e não apenas à pan-Europa. Neste sentido, Santos (2009) defende que o pensamento pretensamente universal produzido e difundido pela modernidade ocidental é um pensamento abissal que coloca linhas divisórias entre dois universos: “deste lado da linha”, o Ocidente europeu; e “do outro lado da linha”, a zona colonizada, que é a inexistência, a falta de humanidade.

O conhecimento localizado fora do espaço europeu é considerado incompreensível, mesmo sem ser estudado, apenas por estar “do outro lado da linha”. “Este lado da linha”, ocidental, distingue o que é falso do que é verdadeiro, afirma que do outro lado “não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos” (SANTOS, 2009, p. 25).

Santos (2009) postula a necessidade de um pensamento pós-abissal, que reúna e valide a diversidade de compreensões não-ocidentais sobre o mundo. É um aprender com o Sul por meio de uma epistemologia do Sul. Este pensamento confronta “a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos” (SANTOS, 2009, p. 44) e não admite qualquer epistemologia geral.

A ecologia dos saberes, também defendida por Moraes (2014), é aceitação da pluralidade e das diferenças, um pensar sobre os conhecimentos de forma orgânica, inter-relacionada, sendo parte da mesma comunidade vivente, sem a intenção de dominação de um saber sobre outro ou do uso do saber para a dominação.

Todavia, os conhecimentos colocados “do outro lado da linha”, isto é, os saberes dos subalternizados são invisibilizados na escola, na docência e na formação docente, como os referentes às culturas africanas, orientais e indígenas, que são ignorados ou representados como inválidos, inferiores. Estando “do outro lado”, estas diversidades são excluídas, já que não são legitimados na ciência ocidental.

Assim, a negação de uma diversidade de culturas e epistemologias para que uma cultura e epistemologia seja validada como superior e universal torna-se comum no âmbito educacional. Num esforço de superação disto, é preciso considerar outras explicações sobre o mundo, além da ciência ocidental – todas são construções humanas incompletas. A educação deve basear-se num pensamento complexo, que considera a ecologia, os diversos, as possibilidades, abrindo espaço para os diferentes sujeitos e culturas, no lugar de se fechar para epistemologias e subjetividades divergentes.

No pensamento de Morin (2000), confirma-se a urgência de uma epistemologia aberta, como uma ecologia de saberes que emerge da diversidade e não da unicidade, que traz como valor fundante o pluralismo promovendo a reinvenção da educação.

A lógica linear, pertencente ao paradigma tradicional, exclui basilamente a possibilidade da diversidade em nome do monismo: a cultura é boa ou é ruim; o sujeito é bom ou é ruim. É um pensamento oposicionista e reducionista que fundamenta a educação atual na contraposição de uma cultura sobre outras. Entretanto, ao propor a

educação para o futuro, Morin (2000) destaca cultura como construção inerente a todos os grupos humanos, existindo culturas, no plural, com suas singularidades.

Numa terceira via desde o pensamento complexo, superando a polarização, aceita-se a diversidade, uma cultura e outra, um sujeito e outro, sem classificações e exclusões derivadas da centralidade no uno. Morin (2000, p. 55) ratifica:

Cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todas as esferas.

Como o autor expõe, a diversidade não é fato superficial do mundo. Pelo contrário, é fator constituinte da realidade natural e humana e impõe-se como um princípio da vida, que rege a humanidade e todo o universo. A multidimensionalidade que une a humanidade, aceita no pensamento complexo, é também a diversidade enquanto vetor central dos sujeitos e de suas relações. Morin (2003, p. 102) destaca a necessidade de a educação “ensinar a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade antropológica e suas diversidades individuais e culturais”. Deste modo, os sujeitos são aceitos e valorizados em sua diversidade individual e sociocultural.

A percepção de novos sentidos para a educação daí emergente, segundo Moraes (2015), abraça a diversidade e coloca como urgente o reconhecimento da importância do outro, num viés ético alinhado ao que vem sendo discutido como crucial numa educação escolar que proporcione a educação das relações étnico-raciais de modo radical. Isto porque nesta visão o sujeito conhece a si mesmo e

[...] *a natureza do outro*, condição fundamental para criar um mundo de paz e harmonia. [...] que compreende os sistemas naturais inseridos numa totalidade maior, onde a natureza e o EU constituem uma unidade, *Esse tipo de compreensão provoca profundas mudanças em termos de nossas percepções e valores*, ao perceber o ser humano como parte de uma grande teia, um ser autônomo, mas integrante de

totalidades maiores, um fio particular numa teia onde todos estão interconectados (MORAES, 1996, p. 64-65).

O olhar ecológico colocado pelo pensamento complexo sustenta a existência da diferença, dos contrários, do diverso num todo inseparável. Isto é significativo por compreender as diferenças não mais como oposições, desigualdades a partir da referência em um padrão único. O mundo é unificado, todos dependem de todos, das complexidades existentes entre tudo que existiu, existe ou está por existir. A reflexão de Morin (2000) compreende que o etnocentrismo, o sociocentrismo, o racismo e a xenofobia advém de uma visão ego-sócio-cêntrica da realidade, em que não se percebe a complexidade, apenas a redução do olhar e do saber.

A visão de complementariedade, de uma ética da compreensão (MORIN, 2000) na educação possibilita a renovação epistemológica e metodológica, sendo possível agregar diferentes explicações e visões de mundo num todo complexo; valoriza-se a existência, convivência e interação de lógicas, culturas e processos diversos.

Na compreensão de Suanno (2010; 2014), as práticas e organizações educativas promovidas a partir destas bases têm uma eminente preocupação com a humanização dos sujeitos. É necessário delinear processos com profundo compromisso social, ecoformador e transdisciplinar, na busca de um novo sentido da vida que inclui “las relaciones entre los diversos saberes y las culturas presentes em la sociedade” (SUANNO et al, 2010, p. 164). Esta abordagem transdisciplinar da educação enxerga a diversidade, a ecologia e a globalidade das questões contemporâneas ao mesmo tempo em que percebe e sente o outro enquanto legítimo outro em sua singularidade.

Têm centralidade aí a solidariedade e cooperação entre os habitantes da terra, reconhecendo-se como cidadãos do planeta, no qual devem promover uma cultura de paz pautada na liberdade, na criatividade, na ética, na sustentabilidade, na justiça e na igualdade enquanto dignidade de vida. Suanno (2014, p. 179) reconhece a necessidade da construção do respeito que supera a tolerância, que seja “sentido e vivido na convivência com a diversidade [...] para auxiliar na construção de estratégias outras que contribuam no combate à intolerância e ao descaso”. Destaca-se a urgência de valores “como a confiança no outro, o compromisso com a sociedade e com o planeta, pautado na generosidade e na solidariedade das relações, no mútuo respeito, tentando tornar-se cada dia melhor, no exercício cotidiano do bem comum” (SUANNO, 2014, p. 179).

Tais considerações enriquecem os debates sobre a educação para a diversidade étnico-racial, pois “Aceitar incondicionalmente um ao outro é não colocar condições para que a convivência se estabeleça” (SUANNO, 2010, p. 223), é aceitar a diferença.

As investigações específicas sobre diversidades culturais na educação vêm reconhecendo a complexidade destas questões (CANDAUI, 2014), que “pressupõem a renovação dos paradigmas científicos e metodológicos” (FLEURI, 2003, p. 16) que abrangem o pensamento complexo e novas possibilidades epistemológicas. Daí que a convergência entre pensamento complexo, ecologia de saberes e educação para a diversidade étnico-racial, aqui apontada, seja profundamente profícua e dinâmica.

A educação das relações étnico-raciais no contexto do pensamento complexo

Diante das desigualdades étnico-raciais e por meio da pressão de movimentos negros, no ano de 2003 promulga-se a Lei 10.639/03, que altera a LDB nos artigos 26 e 79 e insere obrigatoriamente o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do país. Da negação da diferença na escola vai-se para o discurso de uma educação que além de reconhecer as diferenças se abre para a interculturalidade (CANDAUI, 2014).

A legislação se alinha a uma política maior, que pretende não apenas a inclusão de novos conteúdos ao currículo, mas a contribuição da escola para formar sujeitos humanizados, com valores éticos, solidários, cooperativos. O eixo central é a reeducação das relações étnico-raciais historicamente negativas, a fim de positiva-las. Busca-se “a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos” (BRASIL, 2004, p. 10).

Como percebe-se, a proposta de educação das relações étnico-raciais não cria novas hierarquias; reconhece as desigualdades existentes, principalmente contra o negro, mas não apenas sobre ele, a fim de que haja um trabalho educativo específico. O objetivo não é mudar de uma escola etnocêntrica com foco na Europa para uma com foco em África. Pretende-se na ampliar compreensões, olhares, práticas e a abrangência do currículo para a diversidade cultural, racial, social, econômica e nas demais dimensões no que tange à população negra e aos demais grupos subalternizados, aproximando-se de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009; MORAES, 2014).

Porém, impera no país “um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura” (BRASIL, 2004, p. 14), em detrimento de outras como a indígena, a africana e a asiática, colocando a radicalidade e

urgência da questão cultural. Cavalleiro (2001), Munanga, (2005) e Abramowicz e Gomes (2010), dentre muitos outros, discutem a superação deste cenário.

Nestes debates busca-se visões amplas da problemática, com aspectos diversos que levantam um ponto central: o questionamento da escolarização da forma como se dá majoritariamente no país. Desde a crítica aos conhecimentos/conteúdos escolares e sua produção centrada desde/para a Europa até à problematização das relações de opressão sutil por meio da linguagem, das formas de ensino e avaliação e do contexto imagético, é atravessada a necessidade de repensar a escola, tendo como um dos eixos centrais a questão étnico-racial, que é decisiva na formação das identidades e, portanto, influencia no desenvolvimento individual e grupal. Gomes e Silva (2011, p. 17) consideram que a diversidade étnico-cultural pressupõe “uma nova concepção de educação e de formação” que considere educadores e estudantes como sujeitos socioculturais, envolvidos com processos complexos de valores, emoções, memórias, aprendizagens e cultura, aproximando-se ao pensamento complexo e à ecologia de saberes.

A educação das relações étnico-raciais não se refere apenas à inserção de conteúdos na escola. Compreende-se que é preciso repensar a instituição a partir de novos olhares, processo que será enriquecido pela consideração do pensamento complexo (MORIN, 2000; 2003), da ecologia de saberes (SANTOS, 2009; MORAES, 2014) e da compreensão sobre práticas educativas daí emergentes, ecoformadoras, criativas e transdisciplinares (SUANNO, 2010; 2014), abertas às diversidades com vistas à formação da cidadania planetária. Necessita-se reinventar a escola para que tenha a diversidade e a complexidade como base, meio e fim em todas as dimensões.

Considerações finais

Emergem, no contexto deste trabalho, possíveis olhares e compreensões sobre as relações entre um paradigma educacional emergente advindo do pensamento complexo que converge com a proposta de descolonização de Santos (2009), impulsiona a reinvenção escolar (CANDAUI, 2010; SODRÉ, 2012) e promove a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004) a partir daí. Sem a pretensão de esgotar o diálogo, considera-se que as críticas à escolarização, salientes no contexto do pensamento complexo, assim como no âmbito dos debates sobre questões culturais, colocam necessidades e possibilidades de reconfigurar a educação escolar com a aceitação das diversidades enquanto bases, meios e fins da educação, promovendo possibilidades de construção de relações éticas entre os sujeitos a fim de superar os

ranços de uma modernidade fragmentadora e excludente. As conexões entre pensamento complexo, ecologia de saberes e diversidade étnico-racial levam a repensar as bases, os conteúdos, as práticas e as finalidades das práticas e instituições escolares.

Urge aprofundar tais entrelaçamentos epistemológicos e metodológicos, fundamentando uma docência transdisciplinar interessada na diversidade. Cabe investigar se/como práticas educativas já fundamentadas na complexidade – como as Escolas Criativas (SUANNO, 2010; ZWIEREWICZ e TORRE, 2009) – proporcionam abertura à diversidade étnico-racial. Este processo possibilita realimentar as discussões sobre a educação para a diversidade étnico-racial num contexto amplo, humanizado, ao mesmo tempo em que cria possibilidades no âmbito do pensamento complexo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, vol. 12, nº 2, mai./ago. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun./ago., 2003.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Terceiro Incluído**, vol. 5, nº 1, jan./jun. 2015.
- MORAES, Maria Cândida. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (orgs.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, ano 16, nº 70, abr./jun. 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; Emilio-Roger Ciurana; Raúl Domingo Motta. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 49, jan./abr. 2009.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. Brasília, DF: UnB, 2010.

RODRIGUES, Jaime. **O tráfico de escravos para o Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de; LOPES, Cristiane Rosa. Educação brasileira e diversidade étnico-racial: a escola, a exclusão do negro e a necessidade de reinvenção escolar. **Revelli**, vol. 7, nº 2, dezembro, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SUANNO, João Henrique. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SUANNO, João Henrique; et al. Estratégias creativas em la formación superior: relación entre creatividad y transdisciplinaridad. In: TORRE, Saturnino de la; MAURA, María Antonia Pujol (coord.). **Creatividad e innovación: enseñar e investigar con otra conciencia**. Madrid: Universitas, 2010.

ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.