

---

## CAMINHOS COMPLEXOS CAMINHANTES: A EDUCAÇÃO EM EDGAR MORIN

---

COMPLEX WALKING PATH: EDUCATION IN EDGAR MORIN

Luciano Magnus de Araújo<sup>1</sup>

<http://lattes.cnpq.br/7192215216270270>

Recebido em 19/11/2018

Aceito em 28/11/2019

**Resumo:** No presente texto pretendo discutir alguns aspectos sobre educação em na obra de Edgar Morin, seja por sua obra original ou nas vozes de comentadores; o seu ponto de vista sobre o conceito fundador da complexidade, e os desdobramentos metodológicos e epistemológicos que possam contribuir sobre certo cenário para a construção de pertinentes projetos educacionais que contemplem a vida, a condição humana e sua emancipação diante dos desmandos do modelo ocidental patrocinado pelo capitalismo do décimo quinto ao vigésimo primeiro século de nossa era. É uma investigação teórica que busca iluminar dimensões pragmáticas, não exclusivamente no contexto dos espaços institucionalizados do fazer educacional, mas também a natureza das relações locais e globais.

**Palavras-chave:** Morin, Complexidade, Educação.

**Abstract:** *In the present text I intend to discuss some aspects of education in Edgar Morin's work, either by his original work or in the voices of commentators; his point of view on the founding concept of complexity, and the methodological and epistemological developments that may contribute to a certain scenario for the construction of relevant educational projects that contemplate life, the human condition and its emancipation in the face of the desires of the Western model sponsored by capitalism from the fifteenth to the twenty-first century of our age. It is a theoretical investigation that seeks to illuminate pragmatic dimensions, not only in the context of institutionalized spaces of educational doing, but also in the nature of local and global relations.*

**Keywords:** *Morin, Complexity, Education.*

### ABERTURA

Em um momento mundial panóptico, quase beirando a distopia.

A obra de Edgar Morin representa uma dessas contribuições que, ao longo do tempo, o leitor desavisado pensará que foi construída de uma só vez, ou que sempre existiu. Como acontece com os grandes teóricos.

É comum o consumo de suas idéias por um grupo de pessoas tendo em vista certa adesão ou adoção sem que se leve em consideração a necessidade de posturas criteriosas e críticas sobre postulados e suas aplicabilidades, o contrário também pode acontecer, a crítica pretensiosa. É bem possível que não haja unanimidade no contexto da ciência, e é bom que não

---

<sup>1</sup>. Antropólogo, mestre em Ciências Sociais. Professor da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Antropologia Visual, da Imagem e do Som, Linguagens, Memória e Identidades (NAIMI-UNIFAP). E-mail: [proflucianounifap@gmail.com](mailto:proflucianounifap@gmail.com) [lucaraujo3@gmail.com](mailto:lucaraujo3@gmail.com)

exista. Muito menos quando se trata de um espaço disputado que é a seara dos estudos, métodos ou visões sobre o que fazer na prática educacional e pedagógica. No entanto, é bem do campo da ciência moderna, desde que se entendeu por unânime (ai sim) o postulado da refutabilidade das idéias, quando se deu a abertura para o espaço em vias do admirável mundo novo do quase tudo possível científico.

Em tempo, a personalidade da personagem moriniana é ousada por buscar o redimensionamento da possibilidade de ver o mundo. E bem para além de ser meramente um personagem passível de crítica somente, repercute um sistema de idéias que dão a tônica de certo conjunto de acontecimentos, provocações, diagnósticos, verdades, contradições que nos toma como grandes desafios, assim como dissera outro grande personagem científico, em um vasto mundo assombrado por demônios. A isenção inexistente nos textos-idéias-sonhos que Edgar Morin aponta enquanto parte desse turbilhão-processo que é viver num mundo de coisas separadas, num quase eqüidistante moinho de situações que não se comunicam posto que se excluem antes mesmo de buscar pertencimentos e aproximações. Assim mesmo, a problematização precisa vir do pensar nas (sobre as) condições as quais estão as manobras em torno dos vários arranjos mundiais, das economias globais, das políticas locais, das culturas e etnicidades, dos rumores antigos, dos rubores dos mais sabidos indivíduos do mundo, das diretrizes pedagógico-educacionais (que para alguns cabem argumentos de diferenciação), nos crivos das dificuldades de resumir os problemas do mundo na pura definição da falta de não querer fazer, nas frases de efeito que pouco dizem sobre o mais do mesmo...

Despontam, portanto, cenários complexos que carecem ser analisados, mas não no mesmo formato, padrão, paradigma que é construída a verticalidade das distinções advindas das ciências racionais e burocráticas do ocidente, com todos os seus desdobramentos na totalidade dos campos de conhecimentos. É preciso mudar o foco, ajustar a lente entre momentos de grande angular ou apanhados telescópicos, visto que as problematizações alcançam dimensões variadas.

## **MUDANÇA DE PARADIGMA, AINDA A NECESSÁRIA CONVERSA, POR OUTRAS CORES E LUZES...**

Grande fôlego é exigido para se viver nos tempos atuais. Mas é preciso que se diga: somos seres complexos, e nunca essa ideia-conceito foi tão utilizada, seja para simplificar um argumento infinito, seja para desbravar aquilo que ainda não se conseguiu entender.

Por outro lado, a compreensão do que vem a ser os estudos da complexidade remonta a um contexto, não diria emergente, mas já em desdobramento, tendo em vista o caráter não somente de ser um campo teórico situado no tempo, mas um posicionamento diante de um modelo de vida e de compreensão do mundo. É, no entanto, um contexto de crítica e meta-crítica sobre o fazer das (cons)ciências, do pensamento, da criação ocidental, amplamente.

Em meio à análise do que vem a ser esse espírito das temporalidades ocidentais poderíamos eleger as perspectivas do sonho e do deslize, a partir das palavras de Morin (2001, p. 18) quando aponta que,

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais.

O caráter desse não reconhecimento alimenta sempre e cada vez mais a natureza do problema. Erramos, certamente, quando não comportamos a dimensão da falibilidade de nossos postulados para aquilo que reputamos ser o ideal formador dos indivíduos. A escola é errante e ilusória em pretender ofertar fórmulas para o ser cidadão, sem que mencione a dimensão de ser um meio de controlar os indivíduos, ou mais além, um espaço de relações de poder. A ilusão nos remete, por outro lado, a dimensão do cumprimento de um dever que não está perto do fim (se é que existe). No entanto, Morin aponta que é preciso estar atento para o aspecto não comunicante dessas duas situações. Nesse caso, não perceber o erro e a ilusão como partes contribuintes de todo um plano de civilização e consciência é de alguma forma perder a dimensão da criticidade de auto-avaliação. Poderíamos dizer ainda que o erro teria a informação da possibilidade de outros encaminhamentos para além daquilo que se planejava originalmente. O erro não precisa ser estanque em si mesmo, mas um aprendizado. A infalibilidade repercute inconsistência, ignorância, imaturidade diante da complexidade. A ilusão, enquanto vaidade dos sabidos, remonta certos cenários definitivos que, no limite, mascaram a verdade pela força de uma ação ideologizante (para usar uma categoria marxista), ou para usar uma categoria mais atual, impossibilita o diálogo, o entendimento dos contrários, ou diferentes.

Mudar maneiras de pensar já cristalizadas é um caminho difícil. Maior dificuldade é apresentar novos cenários de pensamento. Nesse ínterim, o que temos resulta de incoerências no pensar, no viver e não (com)viver, algo muitas vezes tido como perigoso e aventureiro. Ainda assim, poderíamos comparar certos cenários teóricos, ou certas discussões paradigmáticas como sendo lugares de encontros de grandes seres oníricos em disputas homéricas sobre quem possui verdades sobre como melhor definir a verdade sobre vários mundos. No contexto das práticas pedagógicas esses embates são propícios para que possamos entender o que vem a ser certa mentalidade de época em relação ampla com o mundo, e no nosso caso, de que maneira relacionar ao campo das práticas pedagógico-educacionais-educacionais-visões-de-mundo-*ethos*-paradigmas-morais-ética.

Paradigmas são espíritos, força invisível que nos aponta desde pequenos hábitos sociais até amplas definições do que somos nós, do que são os outros, daquilo que podemos e o que não podemos ser. Os desdobramentos paradigmáticos apontam para direções múltiplas. Boa sugestão para ver de que maneira essas forças fantasmagóricas estão em meio à vida social podem ser situadas em dois contextos: um momento enquanto *flanêur* em uma praça, em algum lugar e tempo, a compartilhar com outras pessoas maneiras de ser. Essa praça, certamente, não será a mesma se comparada por outro recorte no tempo em sua história, para traz ou para frente. Será outro cenário, com, digamos, outro clima de sensações, de folhas que caem, de pegadas de pessoas que por ela passaram, será outro lugar, outras árvores estarão em meio como a contemplar o passar dos anos, enfim. No segundo exemplo teríamos, ainda utilizando da imagem da árvore, um grande e velho Baobá, árvore repleta de imagens míticas típica de Madagascar, que pode chegar a centenas de anos, em ambientes inóspitos, áridos; possuem aparência de estarem mortas, mas no seu caule acumulam grandes quantidades de água. Os índios usavam as árvores como lugar para rituais de sepultamento de seus mortos fechando a entrada com barro; alguns a utilizavam como abrigo se protegendo contra as intempéries e contra ataques de animais, a árvore protetora de viajantes, a “árvore-mãe”, “a árvore da vida”. O tempo passageiro da praça ou a imponência da grande criatura

contempla temporalidades diversas. Em aproximações metafóricas poderíamos sugerir relações sobre aquilo que contempla nossa idéia de educação ligada às inquietações-provocações lançadas por Edgar Morin. Nesse contexto abrigar-se na árvore do tempo, deixar-se proteger em sua sabedoria e creditar valor para além daquilo que a aparência venha a sugerir, para além da decadência, saciar-se do bom da vida, naquilo que for possível, extrair do acúmulo de sapiência no tempo.

Como não ver o espaço educacional por essas luzes? Um lugar de muitos passantes, histórias de tempos, vidas em movimento, fantasmas e saberes idos, presentes, vindouros. Mas o que tangencia um paradigma sufocante? Certamente pensar os espaços de construção de conhecimento como sendo algo deslocado, fora de sintonia, com aquilo que dizem alguns, as novas necessidades, os novos movimentos da sociedade. E por outro lado, reconhecer na dita necessidade perene de renovação (nos equipamentos, das tecnologias, nos materiais, nos discursos) evidências do mais do mesmo. Aquilo que podemos presenciar como sendo muito mais um lugar de engessamento de possibilidades que de liberdade na construção de conhecimento e circulação de saberes. O que por outro lado exige que tenhamos consciência, a capacidade de distinguirmos os cenários possíveis de desorientação a partir dos quais o saber vem sendo construído desde ao menos três séculos. Os descaminhos são tortuosos como tem sido a predominância de pensar e agir fincados em separações, distinções, segregações, discriminações, rotulações, identificações, teorizações, idealizações, fragmentações, sentidos, por fim apartados da relação com seus complexos. Esses complexos exigem do caminhante saber decifrar as várias vias, placas, quando há atalhos, rotas que conduzam a erros, ilusões e miragens. Não é ao acaso quando Morin (2001, p. 21) aponta que,

O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos.

Imunidade pretendida, mas, enquanto efetividade (na contradição de alguns pretenderem essa imunidade) está distante do cenário complexo que se afigura na contemporaneidade da construção do conhecimento científico.

E nesse ponto temos o nó górdio da questão, a dificuldade de transformar modelos de pensamento em renovados encaminhamentos que repercutam em possibilidade e realidade. O erro potencial do conhecimento científico em geral apresenta-se no sufocamento das possibilidades, portanto em determinismos e suas aplicabilidades; a ilusão, no entendimento de que somos e devemos ser fruto desse erro. Em termos educacionais Morin aponta as facetas desse erro e ilusão quando tangencia e aprofunda as contradições do modelo cartesiano na sala de aula (nas autoridades e submissões, o disciplinamento ou composição curricular isenta de substância e vida, a fragmentação,...); em nossas casas (desperdícios, relações sem motivação, dramas particulares, incomunicabilidades,...); nas ruas (violência, necrose nas organizações, individualismos,...); na humanidade (crise ética, incompetência moral, estragos ao patrimônio natural,...).

Em mais uma instigante passagem Morin (1999, p.27) aponta que,

o problema que se coloca atualmente não é o de substituir a certeza pela incerteza, a separação

pela inseparabilidade ou a lógica clássica por não sei o quê (...) Trata-se de saber como vamos fazer para dialogar entre certeza e incerteza, separação e inseparabilidade etc.

Esses diálogos vão bem além de meramente serem contrários excludentes ou bipolaridades que se anulam em algum momento dos discursos. Vale saber como essas relações, percepções serão e são ou foram criadas, escondidas, disfarçadas, menosprezadas. Obviamente, para isso vir a acontecer precisamos problematizar formações e conformações. No âmbito da escola ou dos ambientes e processos educacionais, nosso objetivo mais específico neste texto, será preciso transformar contingências, conscientizar consciências...

## A CONSCIÊNCIA DOS SABERES

Será que todo saber é consciente? Os conhecimentos discutidos nas escolas, nas salas de aula do Brasil podem ser considerados como via de alguma consciência ou conscientização? O mundo, desafio posto, nos obriga seu entendimento, estratégias devem ser definidas para que o estar nesse mundo compreendam ações de desvelamento, de descoberta do mundo pela compreensão, decifração dos intangíveis. Mas, não é nada fácil apontar direções. As tantas rotas já aconselhadas deram em caminhos e caminhares que não levaram para lugar algum, não repercutiram sentidos, não estimularam o caminhante. Na contextualização do problema, Morin (2003, p. 47) aponta que “na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência...”. O caráter dessa transformação, certamente, clareia certas inconsciências no tocante a práticas e crenças nas quatro paredes das escolas e instituições de ensino. Esses saltos, se assim podemos dimensionar, de informação-conhecimento-sapiência não são momentos estanques, distantíciados uns dos outros ou antagônicos, mas lugares epistemológicos que merecem serem vistos como uma ampla perspectiva sobre aquilo de processual na construção de saberes. Caracterizado desta forma podemos incluir que não haveria grandes divergências entre aquilo que era operacionalizado pelos jovens do neolítico ou o adolescente de hoje, em suas devidas proporções? Poderíamos entender que a informação obtida, contextualizada, interpretada em seu lugar de origem, seria ser levada para outras realidades, recontextualizada, promovendo novos cenários de complexidades (MORIN, 1979).

Qual será, portanto, a grande dificuldade da educação institucionalizada hoje? É construir ciência, consciência, conhecimento, tendo o desafio de não ser algo somente igual ao que faziam os parnasianos (arte pela arte), e aqui se substitui ciência por ciência? Há muito tal determinação já não vale.

Aquilo que se faz em sala de aula precisa ser redimensionado, segundo Morin, enquanto lugar e momento de certa sistematicidade na construção de conhecimentos. O que se faz, segundo o pensador, é um movimento de conhecimentos estanques em seus nichos acanhados de mundo, de vida, de relações. E nesse caso, em longa passagem, Morin (2001, p. 41-42) aponta que,

o conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização ‘abs-trai’, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemá-

tica que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado.

O exemplo da matemática pode ser ligado às demais disciplinas, com nome renovado de componente curricular – que não discute o problema, somente mascara com outra denominação – ampliando assim o espectro do que vem a ser esse cenário de conhecimentos abstraídos da realidade, descontextualizados de um chão de sentidos identificáveis pelos educandos. Quando a prática pedagógica assume o papel de privilegiar conteúdos desvinculados da realidade, a dinâmica do conhecimento esbarra num processo de aprendizados sem eficiência social. É preciso, no entanto, apontar que essa funcionalidade não deve ser entendida como requisito para saber circular somente no mundo da materialidade, construindo um ambiente motivado a se reproduzir por força e tendo como prerrogativa as necessidades do mercado ou do capital. Para isso trabalha essa fragmentação dos saberes. As conseqüências da fragmentação de um pensar comprometido por ditar regras, por elencar o que se espera das partes implicadas no processo, sejam professores, alunos, funcionários, dirigentes, coordenadoras, conteúdos, conceitos, ocasiona e fortalece um processo burocratizante, sufocante, que não possibilita ao indivíduo visualizar e reunir seus aprendizados que não seja de certa maneira direcionada, imposta, predefinida. A isso a complexidade discutida por Edgar Morin vai bem além de um mero jogo de novos conceitos, mas compõe reflexões sobre o que fazer num mundo evidentemente falho em seus fragmentos, apartados e incoerentes; sem deixar de lado a relação entre dimensões objetivas e subjetivas, construindo outras bases epistemológicas (MORIN, 2004).

O lugar do indivíduo não é de ser mero observador, passivo, peça moralizada no amplo esquema do que a sociedade espera, assim como está bem presente na sociologia positivista de Comte ou Durkheim. Aquilo que por ventura tenha sido planejado pelas racionalidades científicas clássicas (que assim são chamadas por serem fonte e desaguadouro de vastas contradições no mundo da vida, e aqui no contexto educacional não seriam menores essas contradições) precisa ser desvendado, discutido, criticado, e, por fim, publicada novamente a necessidade de outros rumos para nosso lugar enquanto indivíduos-coletividade-mundo.

As críticas sobre as teorias de Morin são muitas vezes construídas devido ao uso e seus desdobramentos em ambientes político-econômicos onde ainda vigoram fortemente esquemas centralizadores, mecanicistas, formadores (e não transformadores), que por sua vez ocasionam distorções no rico aparato teórico-metodológico da complexidade, da imprevisibilidade, da abertura à dialogicidade. Por outro lado, não é demais apontar que poderia surgir o argumento oportunista que discutisse sobre a inaplicabilidade de teorias que não tenham relação com a vida cotidiana. Há que se questionar: ideias não necessariamente ligadas a matrizes das discussões sobre a complexidade estão a abrir brechas no sentido de criticar as formas cristalizadas em nossa sociedade? O grande problema é esbarrar nas incoerências denunciadas em reformismos, mascaramentos, e dogmatismos; ou em extremo, em competições teóricas que não contribuem para o incremento da discussão. Nesse caso, o que se produz é a contradição do estatuto de cientificidade dos saberes, tendo em vista que a falibilidade deve ser um postulado indiscutível dos argumentos científicos, caso contrário, caímos nos dogmatismos que tudo pretendem explicar e resolver. Construir ciência com consciência pressupõe ligar e religar partes, estabelecer diálogos pertinentes, mesmo que entre partes aparentemente tão diferentes.

## LIGAR OS COMPLEXOS: TUDO...

Que complexos ligar? O que são esses complexos? No contexto da discussão do presente artigo poderíamos apontar como partes dos complexos aquilo que compõe conteúdos para os discursos pedagógicos nas escolas e salas de aula. É preciso entender subliminarmente essas falas, entendimentos, atributos de certo fazer pedagógico. No caso brasileiro, poderíamos utilizar o rigor e abertura não dogmática do pensar complexo para pensar o que é a prática pedagógica enquanto instância e análise de casos, independente do contexto público ou privado. O que se defende comumente tem relação com certa falência do sistema educacional brasileiro: baixos salários, professores desestimulados, alunado sem motivação por não verem mais no processo educativo resposta as suas necessidades, instrumentos e condições materiais defasadas de trabalho, superdimensionamento de aparatos técnicos e materiais em detrimento do lado humano nas organizações de ensino, burocracia, racionalidade. O cenário contribui amplamente para que hajam afastamentos, fragmentações evidentes, acordos tácitos a favor de ordenações que municiam a predominância do argumento de que “precisamos seguir a ordem estabelecida”, caso contrário o caos nos coloca em situação de inoperância, o sistema não funciona no caos. A eficiência, antes mencionada, precisa ser igualmente depurada para que haja sintonia com necessidades exteriores, a do mercado, da concorrência, de certo lugar ao sol, lugar a qual não podemos nos esquivar, melhor rever, duvidar.

Componentes implícitos ou explícitos nos discursos pedagógicos e institucionais da educação contemplam a ordem como algo indiscutível, prioritária, máxima que a todo custo deve ser seguida. Mesmo que digam, “não é bem assim, podemos mudar algo aqui e ali”, o que ao final permanecerá sempre o mais do mesmo. Um contorno de mudanças que nunca chega ao contexto daquilo que repercute a presença do caos em nossas vidas, o inacabamento dos processos, a descontinuidade de nossas vidas (MORIN, 1999).

Certamente a centralidade das decisões dos processos educacionais pode apontar no sentido da intenção de construir pontes de ligação com essas descontinuidades, mas certamente nega a existência do erro como lugar de aprendizado. Em nossa racional tradição pedagógica o que vemos em geral é o erro, o anti-diálogo, a descontextualização, o impedimento da criatividade, a contradição, como características negativas e, portanto, necessárias de serem afastadas do nosso convívio. A ironia dessas determinações é não nos darmos conta de que nossa vida cotidiana é repleta desses mesmos atributos, forças que não damos conta de dominarmos, mas que bem tentamos.

No lugar educacional essas descontinuidades podem ser o convívio com vaidades individuais nos contextos dos ambientes educacionais, dimensionar o papel dos educandos na vida social com seus conhecimentos transformando a suas próprias vidas e os meios onde vivem, o papel do educador enquanto provocador de criatividade, a escola como lugar de integração do mais específico no mundo e o mais amplo, em conexão. Certamente esses são desafios antigos, novos, futuros. Inadmissível é ter o educador desenvolvendo algo em sala de aula, dinamizando em conjunto certos saberes, provocando certas consciências, e enquanto gestor ser outra pessoa, afinada exclusivamente como mantenedor da estrutura. Alguns dirão, “a força do capital impõe”, o objetivo final da organização é o lucro, a eficiência, o reconhecimento, a excelência. Não devemos nos enganar vivermos no melhor dos mundos, segundo o Cândido de Voltaire. Não se trata de fechar os olhos para a realidade, mas de

construir novas realidades; não um modelo único sufocante das individualidades e coletividades, mas construir aquilo que pode ser integrador, comunicante, mesmo nas diferenças, contradições, insuficiências; mas realizar logo.

Morin aponta a necessidade de *aprender a aprender*. Mas visto que já sabemos demais, para que diálogos, dificuldades, viagens teóricas? Se já sabemos muito por que tanto ruído na comunicação, e tanto erro deixado de lado (ou ruído) como possibilidades de aprendizado? Aprender a aprender demanda idas e vindas diante do que sou-somos. Em outra boa passagem seria

- Considerar os objetos não mais como coisas fechadas em si mesmas, mas como sistemas abertos que se comunicam entre si e com seu meio, com essa comunicação fazendo parte de sua organização e de sua própria natureza;
- A ultrapassar a causalidade linear “causa-efeito” para aprender a causalidade mutua, inter-relacionada, circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade (porque as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando as reações dos sistemas que elas afetam são diferentes, e porque causas diferentes podem suscitar os mesmos efeitos);
- A compreender o desafio da complexidade que nos vem de todos os campos do conhecimento e da ação e o modo de pensar adequado para responder a esse desafio (PENA-VEJA; ALMEIDA; PETRAGLIA, 2003, p. 153).

Não há, portanto, cartilha única a seguir, é aprender a ser diferente em meio as diferenças. O modelo simplificador não nos ajuda mais, no entanto, dramatiza causas e efeitos da vida social e individual. Nesse ponto Morin (2004, p.25) aponta:

Diria que o princípio de simplificação se fundamenta na separação dos diferentes domínios de conhecimento. Nesse caso, os diferentes objectos<sup>2</sup> do conhecimento estão separados do seu contexto. Crê-se que se ‘conhece’ ao isolar o objecto (...) O princípio da complexidade, pelo contrario, é um princípio que consiste em ligar – em distinguir, mas ligando – os objetos. Consequentemente, tentei desenvolver todos os instrumentos necessários para ligar os objetos do conhecimento, tais como o anel retroactivo, o anel recursivo, a dialógica, etc.

Em boa parte das vezes interpretamos, percebemos, vivemos a experiência pedagógica tendo nossos alunos como “coisas fechadas”, sem vida, sem independência, sem que sejam pessoas, mas instrumentos de medição de nossa eficiência em transmitir conhecimentos. Peças manipuláveis em meio a nossas especulações teóricas por meio de autoridades adquiridas em *minha experiência individual de perder noites devorando livros*. Caminho para o erro, inaproveitável erro. Somos sistemas abertos, individualmente nos comunicamos de maneira complexa, nada simples. Restringimos-nos quando estamos em meio a organizações simplificantes como nosso trabalho em uma repartição pública, desempenhando tarefas burocráticas, mas, ainda assim, interagimos em complexidades que buscamos simplificar, que nos simplificam. Fazemos parte de vários sistemas comunicantes, mas que não querem que entendamos suas comunicabilidades, posto que se entendermos deciframos o nó górdio da vida social, ou os vários problemas do texto da vida social. Nesse caso, vivemos parcelas sociais. Perigo: ir mais além, difícil discutir política, fácil estigmatizar alunos como incapazes, adequado dificultar para manter o predomínio, conveniente construir *slogans* de efeito para atrair, con-

<sup>2</sup> Segue grafia tal qual na edição portuguesa.

dicionando, determinando, para bem dizer, de forma a construir adesões.

Ver recursivamente é difícil. Uma sala de aula é um sistema complexo, múltiplo, qualitativamente desafiador. Mas perigoso ao rigor da ordem, caos, nunca! Sejam coerentes, diriam alguns, precisamos cuidar de nossos curriculuns particulares. E o desafio de todos os dias, nos sonhos, nos planos, nas dificuldades dos educandos espalhados pelo Brasil-Mundo? Sejam compreensivos, somos falhos, certo, não podemos mudar o mundo, mas agilizemos mudanças, transformações em nossas salas de aula. Nosso universo complexo. Atentando para além dos conteúdos ditados nos planos de curso (ou planos de ensino), praticando criatividades, flexibilidades, recursividades, indo e voltando.

Um grande problema é que mais a frente as turmas podem esbarrar com professores que não irão compreender a defasagem de alunos em relação as certos conteúdos. Como fazer? Temos unanimidades em sala? Vivemos em meio a multiplicidade, com pretender o único simplificante? Se não entendemos ou validamos a existência do diverso como dialogar, como construir comunicação, como superamos a causalidade linear se somos apaixonados por aquilo que me explica de maneira parcelada um mundo além para disso, e me ofendo com o complexo e suas relações desafiadoras? Daí vivermos as mesmas expectativas de insucesso, de reclamações, de problemas em salas de aula. Daí validarmos nossa única e linear experiência enquanto professores tendo em vista que não construímos universos desafiadores, mas ambientes conhecidos e sufocantes, tendo em vista a liberdade de pensamento ser algo bem diferente de ser vaidoso sozinho, diferente de ser vaidoso coletivamente. Daí o aluno-educando não saber aprender porque o professor-educador não soube aprender. Ensinar nesse caso não é uma ferramenta de destravamento do mundo, mas precisa ser pensada como sensibilidade para viver amplamente esse-nesse mundo. E quantas vezes pudermos elencar problemas, mais possibilidades de aprendizados surgirão...

O caminho da incerteza redefine outros passos ao caminhante. Assim como diz Morin (1997, p. 329),

as incertezas e as confusões são sempre as primeiras provas que a complexidade que procuramos deve superar; mais ainda, a complexidade nunca se libertará totalmente da incerteza, nunca acederá ao universo das ideias claras e distintas, uma vez que, pelo contrário, abandonou este universo pelo claro no obscuro, do obscuro no claro, do multiplamente relacionado, do não totalmente separável e isolável, do sempre aberto...

Portanto, ideias complexas estão ligadas a outras ideias complexas, compostas por partes de ideias, com outras ligações, refazendo outro contexto sem que possamos abstrair, definir, determinar pontos de início e fim, essencialidades, origens como certezas únicas; no máximo, o que podemos começar a fazer é responder aos desafios por outros desafios. Esses últimos são de natureza múltipla, tendo em vista que demandam de nossa parte, seres viventes, racionais, pensantes, as responsabilidades sobre nossas ações na Mãe-Terra-Pátria, mas igualmente nos vários ambientes nos quais circulamos. Repensar comportamentos e ações é revolucionar antigos mecanismos que geravam comportamentos previsíveis, trazendo a nós certos confortos que, no entanto, escondiam e escondem processos e desdobramentos dramáticos para a vida em coletividade. Assim acontece nas amplas sociedades, nas pequenas comunidades, nos ambientes mais restritos, nas individualidades.

Certamente, o contexto da sala de aula aponta problemas cruciais sobre nossa civilização. Já não podemos pensar a escola (ou outros lugares do conhecimento como universidades)

como simples instituição reguladora e moralizadora, mas é preciso pensar o espaço escolar como sendo a mais perfeita representação da sociedade: sonhos, angústias sobre o não poder, projetos de sociedade, milagres da ciência, incompreensões, jogos de interesses, controle, caos, acobertamentos, liberdades, etc. O importante é dizer, no entanto, que ainda temos a ver esse mundo como espaço para alguns poucos.

O pensamento complexo, por outro lado, não deve ser resumido a idéia de democratização do ensino. De nada adianta ampliar certa “domesticação social”. Precisamos dar sentido às conquistas, como dito antes, alimentar consciências sabedoras de suas consciências, e não o contrário. A consciência necessária para o momento atual tem direta relação com cuidados ecológicos-planetários-filogenético-culturais-sociais-psíquicos-filosóficos. Nesse caso, haveria como hierarquizar conhecimentos predizendo qual responde melhor tal ou tal pergunta? Haveria como dizer qual a melhor explicação, se frankfurtianos ou marcionos, se marxistas ou weberianos, se pós-estruturalistas ou freireanos, se nominalistas ou pragmáticos, se colonialistas ou de-des-colonialistas? Dar azo a um desses cenários teóricos, dogmatizando-os, é o mesmo que perder-se em regressões, é criar nichos teóricos ou morrer pela beleza de si próprio tal Narciso, ou mesmo estar condenado à eternidade da combatividade do grande pássaro sempre a se fartar do órgão de todos os dias. Precisamos ir além, o pensar complexo não é doutrina, mas uma abertura para a consciência religante, acolhedora, integradora dos vários domínios do conhecimento, formando outros domínios, conversando com unidades-complexas, abrindo possibilidades, sem finalidade de autoritarismo, primazias ou determinações. Assim não é o mundo da vida, assim precisam ser nossos saberes (PENA VEJA; ALMEIDA; PETRALIA, 2003).

## SETE SABERES OU MAIS...

Na tradição cabalística o sete repercute como algo misterioso. No conhecimento popular do nordeste brasileiro, sete é conta de mentiroso. Seria mesmo?! Então acrescentemos mais um saber, descubramos outros com nossos educandos, deixemos que nos ensine algo mais. Podemos entender os “Sete saberes necessários...” (MORIN, 2000) como metáfora da transformação daquilo que ainda não é: conhecimentos em direção de saberes, em processo, idas e voltas, de forma sistêmica, aberta, comunicante, nada discriminante, nada autoritária, arrogante; de tudo bonita como é a vida, assim como pensou Paulo Freire<sup>3</sup>.

Enumerar seria quantificar. Dispor em seqüência seria hierarquizar. Citar seria discriminar. Quais são, portanto, os sete saberes ou mais necessários à educação do futuro? Morin anuncia as complexidades urgentes, pertinentes, desafiadoras (sem quantificar, hierarquizar, discriminar, mas religando, compondo):

- O erro e a ilusão, e suas cegueiras;
- O conhecimento pertinente e seus princípios;
- Ensinar a condição humana;
- Ensinar a identidade terrena;
- Enfrentar as incertezas;
- Ensinar a compreensão;

---

<sup>3</sup>. Isento-me de obra de referência, posto que esse pensamento seja forma complexa em toda bela obra do pensador pernambucano.

- A ética do gênero humano.

Rever esses pontos certamente nos causa temor diante tão vastas dimensões sobre o que fazer, sobre nossos limites e momentos iminentes. A sugestão é posta como quem anuncia, sem rubores, aquilo que os olhos dos habitantes das velhas cavernas nunca puderam olhar e desacreditaram quando ouviram falar. Mas ouvir falar não é o mesmo que viver, experimentar, fazer vivo bem próximo a cada um de nós. A mudança de pensamento demanda que eu, nós, todos, enquanto professores-educadores-pessoas no mundo consigamos expandir nossas consciências para o mais além do que somos enquanto indivíduos, mais além de nossas moradas para vermos o mundo, mais além da condição de vida para vislumbrarmos nosso fim e permanência, nossas incertezas e certezas, contradições e compreensões, nossa ética e moralidade. A crítica pode citar falta de chão a tamanhas pretensões. E bem certo diríamos, ao chão tanto se foi que é preciso religar potestades a fim (ou para dar início) a novas objetividades-subjetividades-percepções-mergulhos-emersões. Para além desses saberes citados há os que fazem parte das populações, os conheceres-e-saberes de todos os dias, aprendizados que lançam a vida para além da vida. Onde aparentemente não há esperança de viço surge o milagre de ser o broto da realidade em movimento; voltas de consciências em meio, cabeças que se fazem e fazem outras fontes pensantes..

## FAZENDO A CABEÇA...

Não é difícil saber da parte, difícil é ligá-la ao todo, contextualizá-la, dar sentido para além do que acredito que sei, é ousar duvidar do que sei para o mais além do que conheço; e ofertar essa descoberta-provocação aos outros.

Para Morin na obra *A cabeça bem feita* (2003, p.20) que contempla boa discussão sobre a necessidade de repensar a reforma e reformar o pensamento, destacamos que:

A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento. Todas as reformas concebidas até o presente giraram em torno desse buraco negro em que se encontra a profunda carência de nossas mentes, de nossa sociedade, de nosso tempo e, em decorrência, de nosso ensino. Elas não perceberam a existência desse buraco negro, porque provêm de um tipo de inteligência que precisa ser reformada. A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.

Certamente nosso sistema de ensino, e falo mundialmente, não está preparado para lidar e nos preparar para esses desafios da vida atual. Perdemos todas as esperanças? Paradoxalmente (se assim conforto alguns tantos sobre os cenários atuais e possíveis a respeito da educação e instituições educacionais) a situação nos revela que é dessa falibilidade onde estão possibilidades sobre como melhor pensar a reforma, sobre o que reformar. Há quem não queira construir com os nossos educandos cabeças bem feitas, atentas aos movimentos históricos sincrônicos e diacrônicos, há quem não desenvolva esse compromisso ético, humano de transformar indivíduos e realidades.

A mudança paradigmática mencionada por Morin incide sobre dificuldades de mudarmos não somente nossas ações, mas reavaliarmos a dimensão mental, conceitual, de pensamento, de nossas ações coletivas, humanas, enquanto espécie em risco de se auto-extinguir. Um pa-

radigma não é algo que demande mudança imediata, nem muito menos a possibilidade de mudança de pensamento, mas é uma mudança de mentalidade, reflete aquilo que se pensa em uma época e que repercute amplamente nas vidas das instituições, pessoas, coletividades, possui desdobramentos nas artes, ciências, liberdades, aprisionamentos.

Seguir em favor daquilo que é construindo como algo programático equivale repetir passos, fortalecer determinismos, instrumentalizar separatismos que impedem fazer parte desse nosso maior desafio que é sermos aquilo que ainda não percebemos que somos...

## (IN)CONCLUSÕES COMPLEXAS

As propostas da teoria da complexidade por Edgar Morin sinalizam a necessidade de observarmos cenários tendo em vista ao menos três vertentes: a identificação de balizas que caracterizam certa maneira de pensar, ser e estar no mundo, à maneira de separar saberes e fazeres; suas consequências, incoerências e legado. E em processo, o que a complexidade enquanto teoria, proposição paradigmática e abertura contempla-sugere-problematiza.

A reforma do pensamento ensejada pela complexidade moriniana não é um processo material como síntese, pressupõe não mudanças exclusivas em contextos educacionais e pedagógicos, mas amplamente sobre as formas como pensamos e estamos no mundo. E nesse sentido, em mundos em crise por onde iniciar processos, para onde caminhar com referências já insuficientes, a partir de quais marcações observar incongruências? Nesse sentido, a Teoria da Complexidade traz novos ares em contextos por demais cheios de áreas viciadas. Assim, a incerteza é um dos elementos fundantes da complexidade, a incompletude, a disposição de quebrar a centralidade de determinismos e abrir espaços para a pluralidade, o complicado, a desordem. Fantasmas em um mundo afeito a certo tipo racionalidade (MORIN, 2005).

As relações indivíduo-pessoa, pessoa-mundo, ambientes micro-macro, dualidades postas e tantas, não são vistas em suas irreduzibilidades. Por essa perspectiva, nada está completo, nada está finalizado, o drama da vida não é somente drama, mas riso, tensão...

A rotatória da película continua, estamos a controlar o mecanismo, ao passo que somos personagens das imagens em exibição. Somos imagem e vida, representada, representando. O aparentemente absurdo é não dar liberdade às relações, é separar e indicar um dedo preceptório que diz o que gostaria de dizer como se aquilo que falamos não fosse certa defesa do que pensamos, ou daquilo que compõe nossa contradição individual-social, e nem nos damos conta sobre o que já nem somos e já somos em dinâmica.

Nada está completo, há sempre o que fazer, dizer, calar, falar, sentir. Estou nas palavras, autor; estou nas idéias, leitor; estamos em conjunto agora, nos ligamos em complexas relações, pensando coisas de nossas vidas de um jeito que nem sabemos aonde chegaremos. Mas chegar é o lugar de se ir... Para onde? Caminhar, complexo caminhante...

## REFERÊNCIAS

BERKIRANE, Réna. **A complexidade, vertigens e promessas**: histórias de Ciência em entrevistas com Edgar Morin, Michel Serres, Ilya Prigogine e outros. Tradução de Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. alexandre e Marica Alice

- Sampaio Dória. 8 ed. Rio Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O Método I: a natureza da natureza.** Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1997.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 4 ed., SP: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O enigma do homem: Para uma nova antropologia.** Tradução de Fernando de Castro Ferro. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar.** Tradução de Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- \_\_\_\_\_. Por um reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro de. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** 3ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, 21-34pp.
- PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin: ética, cultura e educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.