

# A RELIGAÇÃO DOS SABERES E A AÇÃO ESTRATÉGICA: O PENSAMENTO COMPLEXO NA PRÁTICA DOCENTE

RECONNECTION OF KNOWLEDGES AND STRATEGIC  
ACTION: COMPLEX THINKING IN TEACHING PRACTICE

**Bruno Nunes Batista** \*

**Antonio Carlos Castrogiovanni** \*\*

\* Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Doutorado em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e licenciado em Geografia.  
✉ brunonunes.86@hotmail.com

\*\* Doutor em Comunicação Social pela PUCRS. Mestre em Educação pela UFRGS. Professor da Faculdade de Educação UFRGS e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS.  
✉ castroge@ig.com.br

## *R e s u m o*

Como é ser professor na contemporaneidade? Quais caminhos podem ser tomados na formação docente frente às expectativas da sociedade da informação? Existe no presente uma racionalidade pedagógica, ou não? Através desses e de outros questionamentos, o artigo tem como objetivo encetar uma reflexão acerca do ensino enquanto uma emancipação docente e discente alicerçada na oportunidade à criatividade e que trabalhe pela incerteza. Para isso, é elencado o Pensamento Complexo e seus princípios, presentes na obra de Edgar Morin, no âmbito de uma conexão com a instituição escola. Argumentamos que um conhecimento provisório e unido pela totalidade da cultura, da biologia e da sociedade constitui uma possibilidade para o professor ressignificar sua prática e dar sentido ao seu conhecimento. Representa, de forma semelhante, um ideal de planejamento didático como artefato estratégico, consciente das aleatoriedades do espaço social e aberto às aventuras do acaso e da imprevisibilidade histórica. Nesse sentido, a obra de Edgar Morin contempla não uma inovadora educação, mas outro olhar sobre os processos pedagógicos, que começam a serem pensados pela ótica da compreensão humana, da religação de saberes e do restabelecimento da ética e da solidariedade, em meio à globalização.

*P a l a v r a s - c h a v e:* Pensamento complexo. Conhecimento do conhecimento. Formação docente.

## *Abstract*

What does it mean to be a teacher nowadays? Which ways can be taken in teacher training considering the information society? Is there a pedagogical reasoning nowadays? These and other questions are useful to bring out a reflection on teaching as a teacher and student emancipation process grounded on creativity and working through uncertainty. To achieve this goal we rely on the theoretical support of The Complexity Theory of Edgar Morin by bringing together complex thinking principles and the school institution. We defend a kind of knowledge that is provisional and bound by the totality of culture, biology and society. Such knowledge may be the foundation under which teachers can reframe their practice and make their knowledge meaningful. It also represents an ideal of educational planning as a strategic device aware of the social space randomness and open to adventures of chance and historical unpredictability. In this sense, Edgar Morin's work embraces not an innovative education but another view on pedagogical processes thought through the lens of human understanding, the knowledge and the restoration of ethics and solidarity in a globalization age.

*Key words:* Complex Thinking. Knowledge of Knowledge. Teacher Training.

### **1 Palavras (nem tão) breves**

Talvez a hora de anunciar o questionamento das grandes verdades da educação tenha finalmente chegado. A ideia de progresso e a formação de sujeitos autônomos em uma sociedade de felicidade: quem de nós, professores, nunca discursou ativamente em nome desses pilares? Fomos formados e subjetivados, nada mais e nada menos, por uma série linear de narrativas que atribuíram aos processos de ensino um caráter transcendental e redentor, cabendo à escola, como aparelho reprodutor dos ideários iluministas, transmitir um patrimônio que, através de feixes de luzes, difundiriam o pensamento científico e a razão enquanto postulados únicos para a formação de uma população consciente e solidária. Sob os auspícios de um ensino ancorado nos princípios da ordem, da justiça, da verdade, da liberdade e da igualdade, quem poderia efetivamente

atrever-se a criticar a prática docente? Em vista disso e, paradoxalmente, o que faz com que na relação docente-discente emergja o que Santomé (2013) chama de sistema desorientado, isto é, um cenário no qual, não obstante a vontade professoral em ensinar, suas palavras não atinjam os alunos, cujas posturas apáticas e descrentes denotam um descrédito em relação à instituição escolar?

Como filhos próximos do Iluminismo e da Modernidade<sup>1</sup>, talvez tenhamos sido educados com uma disciplina rígida, respeitando as hierarquias e dando valor à nossa pátria. Fomos engajados politicamente e acreditamos na promessa de uma Terra Prometida, de um mundo melhor. A lealdade a valores tradicionais era presente - quem sabe hoje seríamos taxados de conservadores - e as representações do que seria uma família e um relacionamento eram concretas, quiçá icônicas. As recompensas vinham com esforço e planejamento em longo prazo; para tanto, a lógica do trabalho seria a fórmula ideal para que se alcançasse o estilo de vida desejado, normalmente feito através de conquistas materiais. Entrementes, estava lá a escola, como a possível e segura escada para atingirmos a satisfação profissional e o reconhecimento não apenas capitalista, mas igualmente cultural e simbólico. Em um mundo de certezas, nossas vidas eram narrativas por excelência, e, mergulhados nelas, começamos a enxergar o mundo e as coisas não como eles de fato são, mas como somos (DEMO, 2012). Não chega a ser surpreendente, por conseguinte, que a probabilidade de acontecer ruídos na comunicação em sala de aula seja elevada. Um abismo de expectativas parece separar-nos da geração atual de crianças e jovens.

Isso porque, se adotarmos uma ótica iluminista de análise, ela irá interpretar as juventudes contemporâneas como politicamente apáticas e frustradas quanto à possibilidade de emancipação social que a escola pode construir. No entanto, por que as vemos se engajarem em causas particulares e em projetos voluntários, como aqueles ligados a problemas da esfera ecológica ou pertencentes a mudanças na justiça social? Para esses jovens, o senso de autoridade e hierarquia não faz sentido, de modo que tradições são continuamente resignificadas, moldando relacionamentos afetivos e profissionais instáveis e fugazes: a transitoriedade faz com que o viver seja “estar aqui agora”. Então, o que, ao contrário, os faz pedirem uma imposição de limites e a presença de entidades sólidas, estáveis e mesmo repressivas? Informais, agitados, ansiosos e imediatistas, nossos alunos vivem em uma velocidade que só as redes tecnológicas parecem poder acompanhar. Contudo, ao

<sup>1</sup> Acatamos no texto a concepção de Modernidade ilustrada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1997). Para esse autor, o pensamento moderno sustenta-se pelas bandeiras da universalidade e da fundamentação, isto é, regulamentando normativa e coercitivamente as práticas políticas e filosóficas, através de formas absolutas e universais. No que tange à existência de problemas, eles deviam ser imaginados como sem contradições e conflitos; seriam, de alguma maneira, solucionados, visto que eram tratados como transtornos temporários a serem retificados em direção aos domínios da razão e da harmonia.

mesmo tempo em que são sobrecarregados de informações, têm dificuldade em comparar contextos e correlacionar conteúdos, sendo frequentemente usuários de “informações-lixo”, termo descrito por Santomé (2013) ao arrolar a distância que existe entre usuários que são alfabetizados digitalmente e aqueles que já poderiam ser denominados, para esse mesmo autor, como “infopobres”.

Questionamentos integrados, interligados, faces complementares e antagônicas do mesmo palco que é a sociedade contemporânea, portanto igualmente a sala de aula. Como ser professor nesses tempos e espaços? Como pode a educação estabelecer um elo comunicativo entre professor e aluno que dê existência àquela aula que enseja a vitalidade do pensamento, valoriza a dúvida e não é entediante? É possível elaborar um ensino que exorta possibilidades à crítica e abre espaços para a inspiração criativa, ou, como escreve Corazza (2012), transita entre o prazer de aprender e o desejo de educar? Como um convite à discussão, iremos propor que se edifique a formação docente, seja ela a inicial ou a continuada, sob os alicerces de uma racionalidade pedagógica operada e coordenada pelo Pensamento Complexo, notadamente através dos princípios elaborados pelo epistemólogo francês Edgar Morin ao longo da segunda metade do século XX. Autor multifacetado e sujeito inquieto, Morin, ao longo da sua extensa obra, centrada principalmente na célebre coleção *O Método*, conduziu-nos a uma viagem pelo conhecimento multidisciplinar e polissêmico, construído pelo consenso e o conflito, a ordem e a desordem. Em tempos efêmeros, Edgar Morin nos propõe trabalhar com a incerteza e a religião dos saberes, apontando que o ser humano é simultaneamente cultural e biológico e que, por isso mesmo, as especializações disciplinares engendram uma inteligência cega, incapacitada de compreender as idiosincrasias da realidade.

Doravante, não será (nem poderia ser) a intenção do texto debruçar-se exaustivamente sobre os princípios do Pensamento Complexo - reelaborados dinamicamente há mais de quatro décadas -, mas desenhar um quadro da esfera pedagógica e das práticas de ensino a partir de duas entidades muito fortes ao longo da trajetória do pensador francês: a racionalidade aberta, no que tange ao trato com a incerteza e à provisoriedade do conhecimento; e a auto-eco-organização, princípio fundamental àqueles educadores que pretendem exortar uma educação singularmente emancipadora e caracterizada pela valorização da autoria do saber.

## 2 A Complexidade que nos abraça

Como uma possibilidade de compreensão do contexto e do complexo planetário, a Complexidade, para o próprio Morin, não significa uma poção mágica ou um remédio para os problemas do mundo, mas, como ele mesmo escreve, “[...] um desafio que sempre me propus a vencer” (MORIN, 2006, p. 10). Posto que, para o autor, somos habitantes de um planeta minúsculo perdido entre milhares de estrelas da Via-Láctea, cabe-nos entender que a nossa existência tem uma carga turbulenta, caótica, infernal como a formação da superfície da Terra, e que, portanto, temos marcados em nós uma perdição inata na amplitude do cosmos. Significa, logo, uma resposta/reação à razão fragmentada e à disjunção disciplinar conduzida pelo Iluminismo, cuja crença na racionalidade científica a situava como o único caminho para o progresso, esse visto como linear e universal. O Pensamento Complexo apresenta uma crítica ao conhecimento que desprende as dimensões do saber, visto que a separação das partes do contexto anula a possibilidade de tomar em conjunto a simultaneidade do ser humano, que é cultural, mitológico, econômico e assim por diante, isto é, “[...] uma totalidade biopsicossociológica” (MORIN, 1975, p. 22). Reconhece a Complexidade, igualmente, que o Iluminismo foi responsável pelo desabrochar da ciência baseada em procedimentos empírico-rationais e ergueu a autonomia da razão; entretanto, engendrou um raciocínio parcelar, mecânico, cujo fracionamento frente aos problemas do mundo imprimiu na sociedade uma inteligência cega, incapaz de perceber que o conhecimento avança entre um vai-e-vem de ordem e desordem.

Dessa forma, um conhecimento que produza uma compreensão humana, organizado inter-trans-disciplinarmente, isto é, reunindo o separado, abraçando a diversidade e sendo essencialmente inconcluso, pode ajudar-nos na por vezes impossível tarefa que é aventurar-se no desconhecido da vida. Justamente por isso, Morin, em recentes textos (2005, 2006, 2015), apregoa a importância de a escola alicerçar-se no “ensinar a viver”, ou seja, uma educação que utilize o conhecimento adquirido e construído pela humanidade para transformá-lo em sabedoria, edificando uma compreensão humana. Faz-se premente que os atores escolares dialoguem com o mundo, trabalhem com a incerteza, compreendendo os mistérios da humanidade como partes da própria humanidade. Contrário à ética do “conhecimento pelo conhecimento” no qual a ciência

moderna amparou-se, Morin (2011), guia-nos a não mais separar a ética do conhecimento, apostando na construção de uma consciência planetária que faça ligações disciplinares “[...] a partir da responsabilidade, da inteligência, da iniciativa, da solidariedade, do amor” (MORIN, 2011, p. 35). Com efeito, o conhecimento Complexo é entendido objetivamente e subjetivamente, dado que em toda explicação existe um aspecto singular e um aspecto global, logo toda compreensão tem algo de incompreensível.

Como “[...] todas as atividades racionais da mente são acompanhadas de afetividade” (MORIN, 2011, p. 135), o Pensamento Complexo, buscando unir diferentes noções na diversidade de um conjunto, sinaliza uma sólida possibilidade de mobilização de conhecimentos, ativando uma inteligência geral. Na inseparabilidade entre as partes e o todo, aflora uma incerteza cognitiva e histórica, que conduz à imprevisibilidade de nossas ações em contato com as intempéries do mundo; é a desordem que faz avançar o conhecimento e constrói uma rota de criatividade pelo imprevisível, desabrochando o desconhecido e elencando a história como descontínua e não linear. Como, então, nessa linha lógica de raciocínio, podemos pensar em possibilidades pelas quais o ensino e a formação docente podem apropriar-se dos escritos de Morin e direcioná-los para a didática e para a prática pedagógica no cotidiano? É possível ou não pensarmos o saber e o fazer contemporâneos do professor como uma arte existencial, um trabalho estratégico frente à incerteza?

Uma oportunidade ilustrada pela Complexidade pressupõe o rompimento com a racionalidade Iluminista e sequencial, denotando a necessidade da elaboração de um saber transversal, isto é, que não parte apenas das nossas intenções professorais, mais igualmente das condições próprias nas quais reverberam nossas ações, gestos e palavras. Exprime, com efeito, a ultrapassagem das teorias universais de ensino pela introdução das características específicas relacionadas aos contextos dos nossos atos, como uma filosofia da diferença. Indica-nos, por outro lado, a potencialidade da cultura como uma força emergente, a qual permite a abertura para o desenvolvimento de mentes criativas e libertadoras, condição que pode ser proporcionada por instituições como a escola. Dos inúmeros escritos de Edgar Morin, nos apropriamos de uma pedagogia que é desconfiança, de um conhecimento que é oscilante, de uma escola que, envolta pelas benesses da inquietude, pode insurgir como participante e

presença concreta de uma nova leva de conjecturas, de conformações, transmissora de um “fogo sagrado” (MORIN, 2015, p. 96), que ilumina a condição humana através das ideias-força da ética e da responsabilidade.

### 3 Irracionalizar a prática docente

Ao pensarmos a respeito da existência de uma racionalidade que pauta os movimentos pedagógicos, apontamos que, nessa lógica de pensamento, a compreensão dos fenômenos que construímos ainda está ancorada em uma perspectiva reducionista e mecanicista, concebida a partir do método cartesiano e da lógica positivista de pesquisa. A redução pressupõe, por exemplo, que os fenômenos apenas podem ser explicados no momento em que são separados; o mecanicismo positivo estabelece as relações de causa e efeito, nas quais as leis naturais podem ser utilizadas para se conhecer as condições humanas. Através do método experimental-matemático, ele isola o fenômeno do seu meio, para descobrir suas repetições e regularidades. O conhecimento humano, por sua vez, é organizado a *grosso modo* através da lei dos três estados - da forma mais primitiva (a religiosa) à mais evoluída (a ciência), com a metafísica numa situação intermediária (COMTE, 1978). Gnosiológica e ontologicamente, o homem separa-se da natureza e o sujeito do objeto de conhecimento. As culturas, igualmente, são pausterizadas, como simulacros, isoladas no espaço como se as suas diversidades pudessem ser separadas por muralhas; negligencia-se a hibridez própria de cada expressão de um povo, que nunca é fixa e responde aos anseios de uma época. Desse modo, essa organização de sistemas de pensamento responde a um raciocínio baseado nas ideias de ordem, determinismo, clareza e certeza. Tanto os sujeitos quanto os objetos são concebidos a partir de uma unidade elementar, que procura a explicação ao nível das partes, portanto reducionista e constituindo, como Morin (2002) apregoa, o paradigma da simplificação.

Nessas circunstâncias que se constituem enquanto normatividades, cujo enquadramento social e histórico é feito por meio de modelos universais e dogmáticos, a racionalidade científica foi composta de soluções para períodos normais, dentro de regras estabelecidas *a priori* (FEYERABEND, 1972). Não se interessa por e não abre espaço para crises, que são vistas como obstáculos e devem rapidamente ser deixadas de lado. Induzem ao que Feyerabend (1977) aponta como “condição de coerência”, uma exigência que “[...] contribui para a preservação

do que é antigo e familiar, não porque seja portador de qualquer inerente vantagem, mas apenas por ser mais antigo e familiar” (FEYERABEND, 1977, p. 48). Descartando qualquer teoria que não possua evidência empírica passível de verificação, a condição de coerência limita a compreensão do complexo que é real, visto que, para Feyerabend (1977), nenhuma teoria está em concordância com os fatos conhecidos. No entanto, essa concepção de ciência disjuntiva e supostamente neutra foi nos imposta através de um processo que Morin (2011) caracteriza como *imprinting*, isto é, uma marca impressa pela cultura e que, por estabilização seletiva, inscreve-se nos nossos corações e mentes. Conhecemos e agimos a partir desses *imprintings*, que conformam as ideias e normalizam o convencional. Para Morin (2011, p. 118): “Aquele que obedece ao *imprinting* e à norma está inteiramente convencido das verdades nele gravadas [...]”, o que parece ser o caso de muitas práticas pedagógicas construídas por nós professores.

Pensando a partir de Feyerabend (1977, p. 258), o qual declara que em termos de ciência “[...] o grito de batalha deve ser revolução permanente!”, é preciso romper com a racionalidade que organiza clichês, rotula práticas sociais, oblitera toda a vida irracional e inexplicável que se solidifica no espaço geográfico. Urge, com efeito, que se produza uma ideia de sistemas abertos, um princípio sistêmico, cuja compreensão da sociedade é ao nível do todo (MORIN, 2002). Edgar Morin apresenta a dialógica como visão de mundo, uma unidade simbiótica de duas lógicas, que não formam uma síntese dialética, mas, ao contrário, lógicas que têm necessidade uma da outra, ao mesmo tempo em que se opõem. O sentido dialógico é baseado na união simultânea, complementar e contraditória da ordem e da desordem, o que torna a inexistência da incerteza impossível; logo, opera-se pela lógica da ambiguidade, do acaso e do imprevisto (MORIN, 2002). Inclui-se nessa noção a concepção/formação da sociedade também pelos seus mitos, seus sonhos, suas emoções, percebendo que não existem e nem podem existir respostas para todos os problemas que constituem o emaranhado de situações presente no espaço social.

Assumimos, nesse âmbito, que a prática docente deve valorizar o desconhecimento e preparar-se para o inexplicável, partindo da premissa da complexidade existente na sala de aula, o que impede a construção de receitas didáticas. Significa não excluir o planejamento do professor, tampouco descartar teorias pedagógicas, mas estar aberto a agir, nas palavras de Morin (2005), estrategicamente. Atuar com



estratégia denota trabalhar com a aleatoriedade, tendo consciência da incerteza e construindo um roteiro consciente das mudanças que uma ação pode sofrer ao entrar em interação com as características do meio – uma *ecologia da ação* (MORIN, 1986). Ao contrário de um método fechado de ensino, que é programático e logo passivo ao imprevisto, a estratégia “[...] pode modificar o roteiro de ações previstas, em função das novas informações que chegam pelo caminho que ela pode inventar [...]” (MORIN, 2005, p. 220). Cremos que ensinar contém uma liberdade que se aproxima de algo caótico e anárquico – muitas vezes corolário da sociedade em si -, e instiga uma emergência de criatividade. Nessa irracionalidade docente para o que a vida, e logo o conhecimento, têm de arriscado e surpreendente, enseja-se que o professor aprenda com os próprios erros, singularizando-se pelas suas próprias experiências e alimentando um espírito corajoso frente à incerteza.

Essa corrente de incerteza é pautada por diferentes tempos e espaços, que constituem multiplicidades nem sempre dialogáveis. Com efeito, as verdades que as teorias da educação de tempos em tempos produzem - como as certezas da aprendizagem que a psicologia genética, os métodos construtivistas e a pedagogia popular podem elaborar - só parecem ser possíveis em situações específicas, cujos contextos são reconhecidos pelo professor através do seu conhecimento e da sua experiência. Não é, ao contrário do que transmitem muitos ditos e escritos educacionais, garantia de construção do conhecimento científico o trabalho pedagógico a partir dos conhecimentos e vivências prévias dos estudantes, visto que não conhecemos de fato as suas realidades (as enxergamos como somos!); essas estão, por outro lado, carregadas de representações sociais distorcidas e nem sempre pacificadas. Em um cenário de violência e desigualdade social, um aluno pode encantar-se com conteúdos não relacionados ao seu dia-a-dia – é por isso que receitas pedagógicas que falam sobre como motivar uma turma de estudantes só valem em cenários educacionais particulares, ou como compartilhamento de experiências. Mesmo teorias didáticas que estimulam o diálogo e a pergunta na sala de aula podem igualmente desconhecer que muitos jovens, pela sua existência emocional singular e também social, podem ser constrangidos pela fala à força ou a ter que dizer algo sobre fatos que os incomodam ou até desconhecem – como Bordieu (1989) escreve, ter opinião muitas vezes é um privilégio. Nem por isso, no entanto, podemos negar a importância de oportunizar a aproximação científica com a vida dos alunos; nem, do mesmo modo, devemos abandonar

práticas nas quais o protagonismo discente aconteça. Trata-se, na verdade, de estarmos atentos aos limites contextuais de cada sala de aula, que são distintos por excelência e, portanto, demandam técnica e inclusive tempo de espera.

Da perspectiva do professor, a abordagem também é semelhante: ele deve constituir-se como autor do conhecimento e construtor da sua personalidade pedagógica. Haverá aqueles que se familiarizam com a aula expositiva e, por meio do seu carisma docente e da paixão pela sua ciência, terão sucesso profissional e admiração dos seus alunos. Outros desenvolvem habilidades que estabelecem uma aula como um ambiente de discussão de problemas, nos quais alunos e alunas gradualmente aprendem o direito à palavra e o dever da escuta. Igualmente, irão existir aqueles mestres criadores de desafios, que instigam o pensamento e problematizam o conhecimento, atribuindo um novo olhar aos ditames curriculares. E não se pode negar a presença daqueles educadores que transmitem mais pela sua postura, seu modo de existência, sua ética interna e o seu respeito/comprometimento pela profissão, do que propriamente pelos conteúdos que ensinam. Vemos então que, na postura da Complexidade, a ação estratégica é inerente a cada professor, que faz o que acredita, sabe o que está fazendo e o faz porque sabe que aquilo é o melhor que ele sabe fazer. No encontro da personalidade do professor (que é singular e lhe cabe elaborar) com as vicissitudes de cada ambiente escolar, formam-se universos educacionais distintos, improváveis, imprevisíveis. Não há chance para uma única didática, uma mesma fórmula ou, aparentemente, um currículo unificado. A prática docente é contingente. Disso sabe a Complexidade, de modo que apenas cobra do professor uma postura de dúvida, logo criativa, cuja valorização do desconhecimento denota o aprendizado pelo imprevisto que, por isso mesmo, é fascinante.

As certezas, temporárias; as teorias, biodegradáveis; a racionalidade, aberta. Mediante isso, “[...] perde-se o consolo da redenção; ganha-se, em contrapartida, a lucidez do relativismo” (SILVA, 2002, p. 95). Então, a racionalidade docente na qual pode apoiar-se o professor na contemporaneidade é dotada simultaneamente de razão e desrazão, visto que o conhecimento é apenas aproximativo e encontra-se submetido a um princípio termodinâmico de degradação e desintegração próprio a cada meio (MORIN, 1986). Dessa forma pode o ensino combater a decomposição das suas ideias pela regeneração que se dá na atividade criativa, cujo renascimento é constante. Para tanto, é vital que se restabeleça a regeneração do *Eros* docente (MORIN, 2015), uma condição indispensável à inserção do professor na sociedade

da informação. O *Eros* está na vontade de ensinar, no amor pelo saber a ser transmitido e na juventude a ser educada, no aproveitamento da oportunidade inefável que se apresenta pela latente curiosidade que crianças e jovens têm pelas coisas e pelo mundo. A construção do conhecimento avança a partir de uma paixão criadora, que engendra transformações inovadoras como se fosse uma “força histórica” (MORIN, 2015, p. 177). Restabelecer o *Eros* do professor, então, faz parte do que Edgar Morin propõe, na mesma obra, como uma necessária revolução pedagógica, pois é o mestre, como um regente de orquestra, que será aquele que ensina as armadilhas do erro, a ilusão do conhecimento racionalizante, a compreensão humana, o humanismo ativo e o amor à multiculturalidade (MORIN, 2015).

Na batalha contra a incerteza, aprende-se a viver. No conhecimento da condição humana, compreende-se a si próprio e ao outro. Ao apreciar um mundo interconectado, buscam-se as fontes da ética e alimenta-se a solidariedade e a responsabilidade. Num ir e vir de certezas e incertezas, a racionalidade pedagógica que se ancora na obra de Edgar Morin representa uma vida nova à surrada lógica da educação como detentora da verdade universal. Apresenta um mundo multirreferencial, como pode ser a formação docente, abarcando o ensino como um arranjo provisório que está sempre no meio de forças contrárias. Portanto, provoca, insinua, desequilibra, amplia horizontes e duvida do conhecimento posto, porque é passageiro e tem dinamicidade intrínseca. É necessário que sejamos impiedosos com o conhecimento!

#### **4 Emancipar o pensamento**

Com frequência, escutamos que nossos alunos são muito criativos e têm facilidade em atribuir um ar fresco à (muitas vezes) “brutalidade” do conhecimento curricular, construindo um novo olhar sobre o conteúdo, arquitetando-o numa dimensão poética. Todavia, também não raramente é nos passada a dificuldade que tem o professor de cativar os jovens, de mobilizá-los perante uma temática e fazê-los adquirir real interesse por ela, sendo que na maioria das vezes a palavra de ordem para isso é uma permanente “desmotivação”. Edgar Morin pode auxiliar-nos diante desse paradoxo.

Em caminho oposto ao desenhado pela concepção de indivíduo moderna, alinhada com o liberalismo econômico e a propriedade privada, a visão de Morin contempla a ideia do homem que é um sujeito, ou seja, aquele que se situa no centro do seu universo mediante seus próprios dados internos em colaboração com os

acontecimentos externos (MORIN, 2005). Estando posicionado no centro do seu mundo, todos os seus atos serão a partir das suas intenções de autopreservação e defesa. Isso posto, ser sujeito é tornar-se responsável pelas suas decisões mediante as escolhas que se faz, o que implica ser, potencialmente, “[...] não apenas ator, mas autor” (MORIN, 2006, p. 128). Entretanto, o que o sujeito resolve jamais é resultado de um ponto fixo qualquer; existe um oscilar entre o seu egocentrismo e a adaptação às condições externas do meio. É nessa relação que Morin (2000) desenvolve um dos princípios mais caros ao Pensamento Complexo, a auto-eco-organização. Segundo o pensador francês, ninguém existe sozinho, somos produtos das relações estabelecidas na e pela sociedade, o que pressupõe que toda a autonomia que o sujeito venha a possuir só se dá pela dependência que ele possui perante o seu entorno.

Bebendo na fonte do conhecimento biológico, Morin (2000), explica que a auto-organização dos seres vivos se manifesta como uma incessante autoprodução, produzida pelo dispêndio energético imprescindível à manutenção da própria autonomia e que, justamente por isso, “[...] como têm necessidade de extrair energia, informação e organização no próprio meio ambiente, a autonomia deles é inseparável dessa dependência, e torna-se imperativo concebê-los como auto-eco-organizadores” (MORIN, 2000, p. 27). Com efeito, não existe autonomia sem que exista uma negociação, uma dependência compartilhada que é multirreferencial e demanda contínuas atualizações. Trata-se, para o sujeito, de uma dependência recíproca que engendra a sua própria liberdade. Somos – e, portanto, nos constituímos – ao longo das muitas relações que vamos consignando ao longo da nossa existência, imprimindo nelas nossa singularidade e elas a nos marcar pela sua diversidade. Dessa forma, tece-se a subjetividade, um manifesto da complementaridade que se dá entre autonomia e dependência: “[...] no universo complexo, é preciso que um sistema autônomo esteja aberto e fechado, a um só tempo. É preciso ser dependente para ser autônomo” (MORIN, 2005, p. 184). Assim sendo, só é vida dita autônoma aquela que estabelece relações dependentes, sejam elas a autonomia psicológica em dependência com a instituição familiar, a autonomia pessoal pelos relacionamentos afetivos vivenciados, a coragem pelo medo das condições tensas e desafiantes da vida. O mesmo panorama acontece nos processos de ensino e aprendizagem.

Demo (2008), ao falar especificadamente da educação e propondo um ensino dinâmico e não linear, acompanha o princípio auto-eco-organizador de Morin e escreve que, às vistas de que os alunos aprendam a alargar horizontes e fazer

conhecimento inovador, a relação pedagógica deve supor “[...] dois sujeitos autônomos em interação naturalmente criativa, desafiadora e provocativa, eivada de negociações e pretensões de ambos os lados, em grande parte imprevisível” (DEMO, 2008, p. 137); ao passo que Morin (2011, p. 21) complementarmente que: “Cada um vive para si e para o outro de maneira dialógica, ou seja, ao mesmo tempo, complementar e antagônica. Ser sujeito é associar egoísmo e altruísmo”. Então, parece que o cerne do ensinar na contemporaneidade é oportunizar situações nas quais a criatividade dos alunos pode ser instigada, exercitada, abrindo portas para que se desconstrua, inove e poetize as páginas do currículo escolar. Nesse ponto, a subjetividade do estudante que se condiciona permanentemente a *transcriar* é, inegavelmente, um tanto quanto subordinada às situações didáticas elaboradas pelo professor, que provoca, duvida, questiona e alerta para a provisoriedade do conhecimento. É o que Foucault (2010), nas suas pesquisas sobre os modos de existências e os cuidados de si na Grécia Antiga, apresentava acerca da relação entre o mestre e o aprendiz, a qual se incluiria em uma esfera maior, aquela na qual toda pessoa tem necessidade de ser dirigida na busca de um objetivo. A presença do mestre é inestimável.

De forma semelhante, nessa esfera de relação o professor não apresenta o conhecimento como algo finalizado: o aluno tem de buscá-lo por sua própria ação mediante uma pressão do meio, que se dá através de desafios e provocações das quais nos damos conta apenas quando elas efetivamente batem à nossa porta. Assim sendo, a autoria, que parte das exigências do entorno e se elabora através de vivências prévias, é compromisso das aulas, tendo o professor uma responsabilidade de instigar condições objetivas nas quais ela possa ser plenamente exercida. Por conseguinte, métodos de ensino e aprendizagem que se consolidam de forma ativa concretizam a inclusão do saber inventativo/reconstrutivo, no qual o sujeito, posto como autor, pode experimentar as temáticas com liberdade de iniciativa e reflexão. O aluno pode sentir-se parte ativa do processo pedagógico e autor de cenários e propostas, seja através de ações experimentais ou pesquisas espontâneas, seja na realização de projetos construídos de forma colaborativa com os seus colegas, ativando sua intelectualidade ao contrário de ser cognitivamente adestrado.

Os alunos têm uma compreensível necessidade de serem reconhecidos e descobertos como pessoas únicas que são. São seus direitos poder expressar a palavra, questionar tanto o conhecimento científico quanto o saber cotidiano e ter constantes oportunidades de refundar os limites das suas experiências

espaciais. Tal conjuntura, na escola, é dependente da metodologia e do carisma do professor, das possibilidades que ele apresenta pela sua inventividade e seu projeto pedagógico, que é igualmente um projeto de mundo, afinal contida em toda a formalidade docente está sua qualidade política (DEMO, 1989). Que pareça óbvia a afirmação, mas as condições objetivas e dadas pela realidade social não se comparam qualitativamente à intervenção docente que é autoridade pedagógica e sabe o que está fazendo e aonde pretende chegar, no que tange à elaboração de um conhecimento singular e feito de múltiplas formas. Muitas vezes o professor desconhece a importância da sua figura referencial na formação cognitiva dos atores discentes. Professor e aluno, mesmo que desigualmente, encontram-se na mesma trajetória da construção do conhecimento e do pensamento autônomo: consideração muito além da lógica inatista de ensino, que concebe o aluno como detentor *a priori* do saber; ou do empirismo lógico, que enxerga o estudante como tábula rasa, no qual o conteúdo deve ser depositado. Apostamos no mesmo expediente de Demo (2008, p. 121): “Ninguém se emancipa sozinho. Entretanto, emancipar-se inclui, necessariamente, saber andar sozinho, com pernas próprias. Somos seres sociais: um depende do outro inevitavelmente”.

Que se edifique no ensino pilares de emancipação cognitiva; logo, que se instigue o pensamento imaginativo, a liberdade de criação e a prática como um processo permanente. Devemos estar conscientes da insuficiência do conhecimento, o que enceta a existência de problemas que nos pressionam a resolver. Não faz sentido que tenhamos na escola contemporânea abordagens extemporâneas, ainda mergulhadas no jogo da pergunta e da resposta fácil, quando a realidade é a comprovação da aflição concreta trazida pelos inúmeros conflitos que o cotidiano nos incita a solucionar, às vezes prematuramente, o que ratifica ainda mais o pressuposto de Edgar Morin de se buscar ensinar a viver na educação. Afinal, os sujeitos não vivem artificialmente, sós, mas se encontram no foco de contextos sociais responsáveis pela transfiguração do comportamento humano e das formas da paisagem. Que se tenha consciência que no processo histórico condições materiais são dadas aos atores sociais, sem que eles a tenham pedido, mas que na subjetividade destes erga-se uma capacidade psicológica/cultural/política de conquistar o seu lugar na sociedade e efetivamente emancipar-se, trazendo à tona a autonomia que se molda na intersubjetividade e na reciprocidade com a vida objetiva. Professores, que aprendamos a viver!

## 5 Sem “a” pretensão de concluir

Se o leitor duvidou das nossas palavras, então o objetivo do texto pode ter sido alcançado. Afinal, julgamos ser o estado da dúvida, dentro da construção do conhecimento, uma das perspectivas mais importantes na formação do professor e na racionalidade docente na contemporaneidade. Pelo caminho da incerteza, é possível que a escola encontre espaço a conquistar nos corações e mentes da geração atual dos estudantes brasileiros, aqueles que cresceram e crescem em meios aos escombros dos pilares do Iluminismo e parecer não saber mais no que acreditar. Eles não estão sós. A verdade universal, seja ela a da política, a da cultura e igualmente da pedagogia, foi erodida pela diversidade do real e a temporariedade do saber, de modo que o que afirmamos hoje é apenas uma interlocução de práticas sociais do presente com as nossas crenças. Portanto, fazem parte de um canal inquieto, organizado intersubjetivamente, para apenas aproximar-se relativamente das condições objetivas da realidade.

Então, se o contato com o mundo não é de modo algum direto (mas mediado permanentemente pelas representações e símbolos presentes na consciência dos sujeitos), o desenvolvimento mental do aluno, portanto sua possibilidade de ser efetivamente estudante, está concatenado a uma matriz sociocultural. Esta, não obstante esteja subordinada parcialmente a um patrimônio histórico específico, tampouco é uma prática replicada do que foi pensado, planejado e feito no passado. Justamente por isso, devemos elaborar uma didática que também inclua o ponto de vista do sujeito, que é resultado de uma ambiência produzida pela sua vivência em relação ao material disponível do seu meio. Logo, toda significância do currículo escolar possui conotação cultural e temporal. Sendo tempo e espaço entidades que se coadunam ininterruptamente, a aprendizagem é entronizada pelos processos de criação abstrata que os sujeitos empreendem nas trocas cotidianas com os estados materiais da vida. A apreensão do intelecto na relação sujeito/objeto com o mundo exterior é, então, um processo de síntese com constantes reelaborações provocadas pelo espaço geográfico. Acolhemos, desse modo, o pressuposto de que existe uma certa simultaneidade de tempos e espaços que necessitamos dar conta reflexivamente através do ato pedagógico.

É por isso que voltamos a frisar que os conteúdos não são nem devem ser permanentes. Isso porque não podem ter qualquer pretensão de ter semelhança exata com a realidade, a qual está entrelaçada pela imprevisibilidade e novidade.

Estamos sempre nos surpreendendo. Mas parece que ao adentrarmos em uma sala de aula, cheia de alunos dispostos a fazer o que os seus antecessores não fizeram, fechamos a porta, deixamos as “luzes acesas” e ficamos de olhos bem abertos para que o “fantasma do inesperado” não nos pregue uma peça ou um arrepiante susto. Para o Pensamento Complexo, como vimos, muito antes pelo contrário. É no planejamento frente a uma vida desordenada que o *Eros* do professor pode ser restabelecido e a vitalidade do pensamento, oportunizada.

Nesse seguimento, pontuamos ao longo do texto que o sujeito deve inquietar-se com o que lhe é dado, duvidando constantemente do que faz e, pelo convite bem-vindo à curiosidade, pode tornar a inquietude uma característica da personalidade e, assim, emancipar-se cognitivamente. Porém, para que esse processo de elaboração da autonomia seja desenvolvido, vai certamente precisar de um meio que lhe instigue, provoque, incomode, desequilibre, que o faça autor do conhecimento e arquiteto nervoso da sua existência. Com efeito, o professor deve ser o maestro de uma prática instigante e estar sempre disposto a desafiná-la, pois, do contrário, será o roteirista daquele filme que é “[...] tristemente chato, porque eu o redigi dez vezes ou mais, e estou prestes a escrevê-lo novamente” (BOWIE, 1972, tradução nossa). Não é o papel que queremos. Como um convite à Epistemologia da Complexidade e a um pequeno mal-estar à comodidade, que seja chegada a hora de se pensar diferentemente do que se pensa nos transcurtos da educação. Ao lado de Edgar Morin, encerramos o texto reverberando suas incisivas palavras:

A plena consciência da incerteza, da eventualidade, da tragédia em todas as coisas humanas está longe de me ter conduzido ao desespero. Ao contrário, é estimulante trocar a segurança mental pelo risco, já que, assim, se ganha a chance. As verdades polifônicas da complexidade exaltam e serei compreendido por aqueles que, como eu, se asfixiam no pensamento fechado, na ciência fechada, nas verdades limitadas, amputadas, arrogantes. É estimulante arrancar-se para sempre da palavra-mestra que explica tudo, da ladainha que pretende tudo resolver. É estimulante, enfim, considerar o mundo, a vida, o homem, o conhecimento, a ação como sistemas abertos. (MORIN, 1975, p. 219).



## Referências

- BAUMAN, Zigmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOWIE David. Life On Mars?..In: David Bowie. *Hunky Dory*. Rio de Janeiro: EMI Music Brasil. CD-ROM, 1971. Faixa 4.
- COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. In: *ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 16. 2012, Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2008.
- \_\_\_\_\_. Não vemos as coisas como são, mas como somos. *Revista Fronteira da Educação* [online], Recife, v. 1, n. 1, 2012.
- FEYERABEND, Paul. Problemas da microfísica. In: MORGENBESSER, Sidney (orgs.). *Filosofia da ciência*. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Contra o método: Esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- MORIN, Edgar. *O enigma do homem: para uma nova antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- \_\_\_\_\_. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (orgs.). *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O método I: A natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

\_\_\_\_\_. *O método 6: Ética*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Juremir Machado da. Em busca da complexidade esquecida. In: CASTRO, Gustavo de (Org.). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.