

EDGAR
MORIN
religando fronteiras



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Rui Getúlio Soares

Reitor

Ocsana Sônia Danyluk

Vice-Reitor de Graduação

Carlos Alberto Forcelini

Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Marisa Potiens Zílio

Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Nelson Germano Beck

Vice-Reitor Administrativo

Neusa M. H. Rocha

Diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

UPF EDITORA

Tania M. K. Rösing

Editor

CONSELHO EDITORIAL

Benami Bacaltchuk

Ciomara Benincá

Eliane Lucia Colussi

Germano A. D. Schwartz

Hugo Tourinho Filho

João Anaracy Santin

Karen Oppermann

Lorena Consalter Geib

Luiz Airton Consalter

Marco Antônio Montoya

Mateus Flores

Paulo Becker

Pedro Alexandre V. Escosteguy

Péricles Saremba Vieira

Tania M. K. Rösing
Nurimar Maria Falci
Organizadores

EDGAR MORIN

religando fronteiras

Edgar Morin
André Baggio
Nelly Novaes Coelho
Humberto Mariotti
Mauro Maldonato

Universidade de Passo Fundo
2004



Copyright © Editora Universitária

Maria Emilse Lucatelli

Editoria de Texto

Liana Langaro Branco

Sabino Gallon

Revisão de Emendas

Jeferson Cunha Lorenz

Luis A. Hofmann Jr.

Produção da Capa

Cláudio Tavares

Foto da Capa

Moacir Pimentel Goelzer

Editoração e Composição Eletrônica

Este livro no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do autor ou da editora.

E23 Edgar Morin : religando fronteiras / organizado por Tania
M. K. Rösing ...[et al.]. – Passo Fundo : UPF, 2004.
112 p.

1. Ciências humanas 2. Ciências sociais 3. Antropologia
4. Sociologia 5. Educação I. Rösing, Tania M. K., org.

CDU : 001.2

Catálogo na fonte: bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

ISBN – 85-7515-224-6

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

EDITORA UNIVERSITÁRIA

Campus I, BR 285 - Km 171 - Bairro São José

Fone/Fax: (54) 316-8373

CEP 99001-970 - Passo Fundo - RS - Brasil

Home-page www.upf.tche.br/editora

E-mail editora@upf.tche.br

Editora UPF afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação	7
<hr/>	
<i>Nurimar Maria Falci</i> <i>Tania M. K. Rösing</i>	
A inclusão: verdade da literatura	13
<hr/>	
<i>Edgar Morin</i>	
O humano <i>sapiens-demens</i> : pedagogia da inclusão antropológica	21
<hr/>	
<i>André Baggio</i>	
A nova utopia: a literatura e o homem-criador- do-futuro	47
<hr/>	
<i>Nelly Novaes Coelho</i>	
Reduccionismo, holismo, pensamento sistêmico e complexo (suas conseqüências na vida cotidiana)	59
<hr/>	
<i>Humberto Mariotti</i>	
Uma educação complexa: o paradigma noológico de Edgar Morin	73
<hr/>	
<i>Mauro Maldonato</i>	
Memória fotográfica	103
<hr/>	

Apresentação

Nurimar Maria Falci*

Tania M. K. Rösing**

Fala-se na urgência de mudança de paradigmas na educação, considerando suas implicações nas demais áreas do conhecimento neste início do terceiro milênio. Idéias são discutidas a partir da contribuição teórica veiculada em livros, revistas, *sites*... Encontros científicos são realizados nessa direção. A apropriação dos pressupostos teóricos para tais mudanças culturais, no caso de profissionais que atuam em universidades distantes dos centros de educação e de cultura do país e do exterior, dificilmente acontece por intermédio da discussão com intelectuais vivos e, o que é melhor, diante de sua presença física.

A participação de Edgar Morin na 10ª Jornada Nacional de Literatura, promovida pela Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil, cujo objetivo principal é formar leitores críticos, que priorizem o texto literário, mas que sejam capazes de compreender textos apresentados em diferentes suportes, constituídos de diferentes linguagens, foi viabilizada por mais uma parceria inteligente desenvolvida entre a UPF com o Serviço Social do Comércio/São Paulo (Sesc), uma das instituições patrocinadoras do evento. Essa participação se justifica, de modo especial, pela trajetória de Morin pela literatura e pelas artes, revelando a indissocia-

* Mestre em Letras pela USP/SP. Doutoranda em Literaturas Comparadas na USP/SP. Assessora para Assuntos Literários do Sesc/SP.

** Doutora em Letras pela PUC/RS. Professora do Programa de Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo. Criadora e coordenadora das Jornadas Literárias de Passo Fundo.

bilidade entre a vida do indivíduo e o intelectual. São de sua autoria as palavras que seguem:

Sinto cada vez mais que somente um grande romance consegue exprimir as múltiplas dimensões da experiência humana, as vidas subjetivas interiores, os comportamentos numa sociedade, numa história, num mundo, enquanto expõe, seja pela boca dos personagens, seja sob a pena do autor, ou até mesmo implicitamente, os problemas da existência humana (*Meus demônios*, 2002 p. 22).

As tratativas para a sua vinda foram se constituindo na transformação da utopia em realidade. Trazer Edgar Morin para falar aos participantes da Jornada, após leituras intensivas de suas obras não apenas pelos participantes da Pré-Jornada (organização de grupos de estudos das obras dos autores que participam do evento num período de cinco meses que antecede a sua realização), mas também pelos profissionais em formação nos diferentes cursos de graduação e de pós-graduação de distintas áreas do conhecimento em diferentes estados brasileiros da região Sul, passou do plano do desejo para o plano da possibilidade de ver, ouvir, debater com um dos intelectuais mais importantes do século XX e, sem dúvida, do século XXI.

A certeza de sua vinda gerou a decisão do Conselho Universitário da Universidade de Passo Fundo de aproveitar o momento histórico da presença de Morin e conceder-lhe o título de *Professor Honoris Causa*.

Na plenitude dos seus oitenta e dois anos, Morin chega a Passo Fundo, no final de agosto de 2003, vindo do auge do verão francês, com pouca roupa. Sentimos que ele não agüentaria o frio de 5 °C vestindo apenas uma jaqueta de tecido fino. Enquanto o deixamos no hotel, procuramos uma loja para comprar-lhe um casaco quente, uma manta e um boné de lã, capaz de protegê-lo do frio e garantir-lhe distância de uma possível gripe. Colocamos o casaco no porta-malas do carro.

Inicialmente, Morin achou que estava bem vestido. Na primeira noite, saiu para comer arroz com muito feijão pre-

to. Ao entrar no Circo da Cultura, na tarde seguinte, para conhecer o local onde proferiria sua palestra no turno da noite, após a outorga do título de *Professor Honoris Causa*, convenceu-se de que precisaria do agasalho de lã. Enquanto esteve em Passo Fundo, não deixou de usar o casaco, a manta, o boné, tirando os dois últimos apenas para o momento da conferência.

O inusitado na participação de Edgar Morin constituiu-se no fato de proferir a conferência em português, ampliando a compreensão daquele público massivo que busca beber da própria fonte as propostas de mudanças de paradigmas na educação, invocando os olhares de variadas áreas do conhecimento, num verdadeiro processo de aproximação de fronteiras.

A velha lona de circo, local da 10ª Jornada Nacional de Literatura, transformou-se, mais uma vez, num templo de celebração da literatura em contato com outras áreas do conhecimento com as quais está, cada vez mais, estreitando sua interação. Tornou-se mais ativa ainda ao abrigar uma sessão do Conselho Universitário da Universidade de Passo Fundo para conceder o maior título honorífico dessa instituição, neste momento de sua história, ao pensador que tem sacudido consciências, estimulando cada um e todos a “olharem por muitas janelas”, decidindo, assim, promover transformações. Uma sessão solene inesquecível: a academia, tão criticada por Morin por seus vícios, por seus ranços, pela mediocridade de muitos de seus professores, abre-se e reconhece a contribuição decisiva desse pensador para a mudança de paradigmas.

A homenagem destina-se ao intelectual-gente: suas andanças pelo mundo já lhe renderam o cognome de “pensador viandante”, que tenta convencer intelectuais, professores-pesquisadores, estudantes universitários, profissionais em geral acerca da importância de se ampliarem as relações humanas, confluindo idéias, valores, usos, costumes, decisões, afetos, diminuindo as alienações a que estão sujeitos. Propõe mudanças no ritmo da caminhada do homem sobre

a terra em direção à maturidade, chamando a atenção para o fato de que é preciso “tornar-se adulto sem adular-se”, assumir novas culturas, que diminuem as fronteiras entre os homens, entre suas relações, entre as idéias peculiares às diferentes áreas do conhecimento.

A conferência de Morin, provocativa em seu conteúdo, enunciada numa perspectiva antropológico-histórico-sociológico-político-literária, acompanhando sua trajetória de intelectual, foi complementada por sua figura simpática e respeitosa não apenas pela juventude de seus 82 anos, mas também e especialmente, pela lucidez de suas propostas, promovendo um silêncio sepulcral entre as quase cinco mil pessoas que se encontravam no Circo da Cultura para ouvi-lo.

Pedidos insistentes para obter a gravação desse momento histórico vieram de todos os lados, numa tentativa de guardar para sempre esse pronunciamento, além de poder reproduzi-lo em muitos outros recantos brasileiros.

A decisão de publicar um livro em homenagem a Edgar Morin, contendo a conferência por ele ministrada na 10ª Jornada Nacional de Literatura, pressupõe, de um lado, a participação de professor da Universidade de Passo Fundo que tem orientado seus estudos e os projetos de dissertação de mestrandos na perspectiva transformadora moriniana e, de outro, a participação de intelectuais estudiosos de suas obras, mas, acima de tudo, seus discípulos e seus amigos que têm propagado o desafio proposto pelo pensador em direção às mudanças do pensamento e das atitudes com efeitos significativos na sociedade.

Assim, André Baggio, Nelly Novaes Coelho, Humberto Mariotti e Mauro Maldonato aceitaram o convite para elaborar os ensaios, os quais, ao lado da conferência proferida por Morin, passam a constituir a obra *Edgar Morin, religando fronteiras*, que se configurará como uma das publicações mais importantes da história da Universidade de Passo Fundo, realizada por sua Editora em parceria com o Sesc/SP, contribuindo, sobremaneira, para o entendimento da traje-

tória teórica percorrida por esse pensador no contexto de sua trajetória de vida.

O primeiro texto constitui-se no pronunciamento de Edgar Morin após receber o título de *Professor Honoris Causa* e intitula-se “A inclusão: verdade da literatura.” Na seqüência, encontra-se o ensaio de autoria de André Baggio – “O humano *sapiens-demens*: pedagogia da inclusão antropológica”. A contribuição teórica de Nelly Novaes Coelho assume o título de “A nova utopia: a literatura e o homem-criador-do-futuro”. Humberto Mariotti oferece aos leitores estudo elucidativo sobre a distinção entre “Reduccionismo, holismo, pensamento sistêmico e complexo (suas conseqüências na vida cotidiana)”. Mauro Maldonato contribui para a compreensão da complexidade na perspectiva proposta pelo pensador francês através do ensaio “Uma educação complexa: o paradigma noológico de Edgar Morin”.

Acompanha o livro um CD-ROM que permite ao leitor/navegador interagir com uma visão panorâmica da Universidade de Passo Fundo, no contexto da cidade de Passo Fundo, situada ao norte do estado do Rio Grande do Sul, com vídeos que demonstram a complexidade da 10ª Jornada Nacional de Literatura e da 2ª Jornadinha Nacional de Literatura (evento programado para o público infanto-juvenil, paralelamente à 10ª Jornada) através do pronunciamento de alguns de seus participantes, escritores, críticos, professores brasileiros e convidados de diferentes países sobre o tema do evento “Vozes do Terceiro Milênio: a arte da inclusão” e com a sessão de outorga do título de *Professor Honoris Causa* a Edgar Morin, realizada em agosto de 2003, no Circo da Cultura, com o pronunciamento do homenageado.

A Universidade de Passo Fundo cumpre o seu papel: sai de seus muros e busca construir parcerias capazes de compartilhar sonhos, de realizar ações com reflexos transformadores na sociedade. Desse modo e a partir de uma visão inovadora, a UPF e o Sesc/SP oferecem aos leitores uma reflexão importante sobre a perspectiva teórica em que se constitui a contribuição de Edgar Morin para a humanidade.

Ao final de seu pronunciamento, procurando observar o tema da 10ª Jornada Nacional de Literatura – “Vozes do Terceiro Milênio: a arte da inclusão” – Morin declara: “Para fazer a inclusão social, necessitamos fazer a inclusão mental e a literatura oferece esta possibilidade quando a levamos a sério. Fazemos tudo para incluir literatura dentro de nossas vidas. Isso pode ajudar a salvar a humanidade dos desastres para os quais se precipita.”

As organizadoras

A inclusão: verdade da literatura

Edgar Morin*

Senhor reitor, estimados professores e professoras, amigas, amigos, meu propósito é discorrer sobre a temática da inclusão, ou seja, sobre “A inclusão: verdade da literatura”. Vou falar “aproximadamente” em língua “brasileira”, num exercício acrobático sem rede de segurança, muito perigoso para mim.

Hoje os conhecimentos se estruturam de modo fragmentado, separado, compartimentado nas disciplinas. Essa situação impede uma visão global, uma visão fundamental e uma visão complexa. “Complexidade” vem da palavra latina *complexus*, que significa a compreensão dos elementos no seu conjunto. As disciplinas costumam excluir tudo o que se encontra fora do seu campo de especialização. A literatura, no entanto, é uma área que se situa na inclusão de todas as dimensões humanas, de tudo o que é humano. Nada de humano lhe é estranho, estrangeiro.

Há disciplinas especializadas, como a lingüística, a gramática, a sintaxe, mas a literatura envolve o romance, os seriados, a poesia, que falam nossa linguagem comum, a linguagem de nossas vidas. Romance, teatro, ensaio, poesia não são especializações no sentido da especialização científica.

Voltaire, Goethe, Victor Hugo fizeram poesia, romance, teatro, ensaio, textos políticos. Encontramos a inclusão

* É sociólogo, filósofo, escritor e um dos maiores pensadores da contemporaneidade. É diretor emérito do Centro Nacional da Pesquisa Científica (CNPC) e colaborador e pesquisador da CETSHEA EHESS CNRS.

de gêneros muito diversos no período compreendido entre os séculos XIX e XX.

A ciência determinista e hiperespecializada faz do homem um objeto, uma máquina trivial, cortado em pedacinhos como um salsichão.

A literatura e o teatro são desenvolvidos como meios de expressão, meios de conhecimento, meios de compreensão da complexidade humana. Assim, podemos ver o primeiro modo de inclusão da literatura: a inclusão da complexidade humana. E vamos ver ainda outras inclusões: a inclusão da personalidade humana, a inclusão da subjetividade humana e, também, muito importante, a inclusão do estrangeiro, do marginalizado, do infeliz, de todos que ignoramos ou desprezamos na vida cotidiana.

A inclusão da complexidade humana é necessária porque recebemos uma visão mutilada do humano. Essa visão, a de *homo sapiens*, é uma definição do homem pela razão; *homo faber*, do homem como trabalhador, fazendo ferramentas; *homo economicus*, movido por lucros econômicos. Em resumo, trata-se de uma visão prosaica, mutilada, que esquece o principal. O principal é a relação do *sapiens/demens*, razão com a demência, a loucura.

Com as obras de António Damasio, por exemplo, constatamos que não há razão sem emoção, que não existe uma razão pura, abstrata. Existe sempre a participação da emoção em todos os fatos racionais. É o problema humano da emoção. O problema humano passa da emoção à paixão, da paixão ao delírio, do delírio à loucura. Filósofos, ensaístas têm mostrado a presença da loucura humana. A filosofia da Antigüidade, a sabedoria oriental, os poetas de todos os continentes, os escritores, como Erasmo, que escreveu *Elogio à loucura*; Montaigne, Cervantes, Pascal, Rousseau e outros, Shakespeare, demonstram no final a loucura do poder. A literatura mostra a loucura do poder, do ciúme, da ambição; Dostoiévsky, em *O jogador*, a loucura de uma paixão, do jogo.

Octávio Paz disse que todos os professores de filosofia e de ciências humanas deveriam realizar o estudo dos trágicos

gregos, de Dante, de Cervantes, de Shakspeare, porque mostram paixões humanas, jogos de poder, desentendimentos de amor, ambição, ódio, crueldade, loucura. Loucura é o problema central do homem. É evidente que a literatura mostra esses tipos de loucuras.

Tomemos a outra definição: *homo faber*. Nela, esquecemos do homem do imaginário, do homem dos sonhos, do homem dos mitos; esquecemos que as religiões e os romances mostram o papel do imaginário na vida humana e, também, que o imaginário dos romances nos ajuda a ver melhor nossas realidades. O romance é a inclusão do imaginário na descrição do real e a inclusão do real dentro do imaginário.

A maravilha de Dom Quixote, por exemplo, é uma crítica do imaginário pela realidade e também uma crítica da realidade pelo imaginário. E as grandes obras-primas criam mitos; Rodhe é um mito e se pretende absoluto; Dom Juan é um mito de uma busca do infinito e do prazer sem poder satisfazê-lo; Fausto é um mito na busca da juventude e todos os poderes científicos. Mitos feitos pelo Ocidente, que hoje fracassam com o poder nuclear, com o fracasso ecológico, com o desenvolvimento sem regulação de forças desenfreadas de destruição.

Além disso, a riqueza da linguagem da literatura é essa combinação da linguagem lógica racional com a linguagem analógico-simbólica. Essa parte da definição *homo economicus* é uma redução de tudo ao lucro, porque isso é o jogo, gastos, despesas, e tudo isso se mostra na literatura e nos romances. Além do mais, nos romances há a inclusão da trindade humana. O que significa trindade humana? Se as ciências disciplinares fazem a separação da junção do indivíduo, da sociedade e da espécie biológica, os grandes romances mostram a inter-relação e as interpretações individuais da sociedade. São todos seus aspectos físicos, biológicos, sociais e com os acontecimentos, acidentes, desastres e a forte presença da história.

Por essa razão, como disse Adorno, a literatura é, em si mesma, conhecimento do homem, da sociedade, não o

instrumento aplicado de uma psicologia ou de uma sociologia. A literatura inclui o invisível da sociologia. O indivíduo humano, com sua complexidade, exige a imprevisibilidade de alguns atos humanos, como se vê em Raskolnikov ou em Aliocha Karamasov, em *Os irmãos Karamasov*, Azinov no romance de Konrad, *Olho a olho do Ocidente*.

A literatura, portanto, mostra a instabilidade da personalidade, como em Dostoievsky, uma multiplicidade interior, e também a chamada “self-decepção”, que, para os ingleses, significa mentir a si mesmo. O texto final de *Um amor de Swan*, de Marcel Proust, que diz “pensar que eu perdi muitos anos da minha vida, que eu queria morrer, que o meu grande amor era para uma mulher que não gostava de mim, que não estava de acordo comigo” é a coisa que faz descobrir literatura.

A literatura também mostra que em uma pessoa aparentemente medíocre, como em Madame Bovary, existem tantos desejos, tantas aspirações, tanto amor, tanto desespero; mostra que em cada pessoa existe uma vida subterrânea, uma vida secreta, uma vida de alma. Cada pessoa é um cosmos de sonhos, de desejos, de pulsões, de contradição, de loucura, enfim, a literatura mostra a vida subjetiva, humana, totalmente invisível.

Na literatura encontra-se a inclusão dos problemas humanos mais terríveis, coisas insuportáveis que na literatura se tornam suportáveis. O poeta T. S. Eliot afirma que “a mente humana não pode suportar demasiada realidade”. Por que posso suportar a relação estética do teatro grego, de Shakespeare e o romance? Por que e como? Por que a relação estética com a literatura nos mergulha no nosso destino e, ao mesmo tempo, nos desliga; ao mesmo tempo, subjetiviza e objetiviza nosso destino, nossa condição. Por que a relação estética com a leitura, o teatro, o cinema é uma dupla relação, participação subjetiva e identificação de si com as personagens do imaginário, dos livros, dos filme. E, ao mesmo tempo em que essa participação se torna uma ficção da consciência, visto que sabemos que um romance é um romance, que um

filme é imaginário, temos um sentido forte da realidade, de entender a realidade e saber o que não é realidade, ou seja, a não-realidade. Assim, são as transfigurações da arte do horror em beleza, de terror e dor em beleza, sem escamotear horror, terror e dor, como no teatro grego de Eurípedes.

Num poema, Victor Hugo disse: “A morte e a beleza são duas coisas profundas, duas irmãs igualmente terríveis e fecundas”. Assim, grande romance, grande teatro são antropologia, conhecimento de todas as dimensões humanas, onde se fazem as descrições mais ricas da realidade humana. Harold Bloom escreve: “Shakespeare é o maior antropólogo de todos os tempos”. Todas as obras-primas são cosmos culturais, incluindo conhecimentos históricos, religiosos, sociológicos, éticos, filosóficos. Todas as grandes obras, todas as obras-primas, revelam a universalidade humana através de destinos singulares, de situações singulares, de épocas singulares.” É essa a razão por que as obras-primas atravessam os séculos e atravessam sociedades e nações. As teorias santificam, morrem; as obras-primas nascem e renascem.

Agora chegamos à parte mais humana da inclusão: a inclusão do outro para a compreensão humana. Primeiro, necessita-se reconhecer que a compreensão humana é muito negligenciada em nossa vida cotidiana. Na maioria dos casos, somos insensíveis às dores, às misérias e, o pior, sentimos desprezo, rancor; vemos muitas vezes o outro em seus defeitos. Mas o pior das relações humanas me parece a incompreensão. É a incompreensão que permite ódios, conflitos armados de povo contra povo. Essa incompreensão se encontra nas famílias, se encontra entre pai e filho, se encontra em todos os setores de nossa sociedade.

Ao contrário, na leitura, no teatro, no cinema, desenvolve-se a nossa compreensão do outro. A compreensão nos torna mais generosos com relação ao outro, e o criminoso não é visto mais unicamente como criminoso como o Voiscek de Bushener, como o Raskolnikov de Dostoievsky, como o Padrinho de Copolla.

Engel, o filósofo alemão, disse: “Quando eu chamo de criminoso um homem que cometeu um crime, isso elimina todos os outros traços de sua pessoa.” O criminoso é um caso extremo, porém, por meio dele, teremos compreensão da humanidade, do emigrante, do vagabundo na literatura e no cinema. Havendo compreensão do miserável, haverá a compaixão. A palavra “compaixão” é “com-paixão”, “sofrer com”.

Tornamo-nos humanos com a inclusão dos excluídos. É um paradoxo ao extremo ir às salas de cinema. Por quê? Porque nas salas de cinema ocorre uma situação semi-hipnótica, quase de alienação: é uma evasão, mas uma evasão de um tipo muito singular, evasão que nos traz as nossas realidades humanas. Na hipnose nós nos despertamos a nós mesmos, nos despertamos para outro com a compreensão. O paradoxo é que, no estado de hipnose, nos despertamos, porque na vida cotidiana dormimos. É maravilhosa a palavra de Heráclito, o filósofo grego do século VI a.C., que dizia, “despertos, dormimos”. Precisamos refletir sobre essa frase.

A leitura, o teatro, o cinema são os melhores meios de compreensão e de inclusão do outro. Mas a compreensão se torna provisória, esquecemo-nos depois da leitura, do teatro e do filme. Então essa compreensão é que deveria ser introduzida e desenvolvida em nossa vida pessoal e social; essa compreensão para melhorar as relações humanas, para melhorar a vida social. Contudo, não devemos nos esquecer da poesia. Voltamos à minha discussão antropológica sobre prosa-poesia.

No mundo antropológico, poesia é o que posso chamar “qualidade de vida”. E encontramos a poesia na vida, no amor, na comunhão, nas festas, no campeonato mundial, em todas as emoções que nos são positivas. E a poesia, dizem os escritores, deve-se considerar como introdução, como iniciação para a qualidade poética da vida, para desenvolver a virtualidade poética da alma humana. Não é unicamente a poesia dos poetas, mas também a literatura, a arte, a música, o cinema, todos suscitam intensidades subjetivas, estados poéticos.

As artes produzem qualidades poéticas que alimentam nossas vidas; as artes estão a serviço da qualidade de vida. Enfim, não nos esqueçamos da música, linguagem da alma humana, da alma que nos faz sujeitos sensíveis, compreensíveis, amantes vulneráveis, abertos. A influência benéfica da leitura, do teatro, do cinema é temporária porque, depois, nós nos fechamos de novo, como ostras e como caracóis. O mesmo ocorre com a música.

Conclusão: literatura, poesia, arte, música, filosofia são constituintes da cultura humanista. O desenvolvimento da cultura “santifica” a cultura especializada, a técnica ameaça e rechaça a cultura humanista; contudo, a cultura humanista é necessária, é vital também para os cientistas, técnicos, políticos, enfim, para todos. Em todas as obras-primas, eu repito, há um cosmos, há uma riqueza multidimensional de sensibilidade, de conhecimento e, também, de pensamento. E não unicamente na literatura, na poesia; não unicamente na filosofia. Tomemos por exemplo, o afresco de Miguel Ângelo, na Capela Sistina em Roma, onde a mão do Criador divino desperta Adão quase tocando a sua mão; é bastante conhecido e nele se pode ver uma coisa curiosa: pode-se ver que o outro braço de Deus abraça não um anjo, mas uma figura feminina. Com isso, Miguel Ângelo queria exprimir uma idéia muito subversiva de que a criação necessita da criação de todos, necessita não unicamente do princípio masculino, mas, também, do princípio feminino.

Outro caso que apresento é o de Beethoven. O filósofo francês Alan dizia que Beethoven era o maior pensador do seu tempo. Beethoven, no final de seu último quarteto, escreveu: “Não pode ser, não deve ser assim”. É revolta, sim, ou seja, é revolta, rebelião contra nosso mundo e seus horrores, contra a crueldade, as mentiras, as dominações, as desigualdades e, ao mesmo tempo, é a aceitação da realidade desse mundo, mas sem resignação. Vejo que esse é um pensamento muito profundo que se verifica em várias obras, não unicamente nas escrituras.

A literatura faz a inclusão do humano, da vida, do mundo, de nós mesmos; revitaliza, desperta nossa substância interior adormecida, rechaçada. A literatura nos revela nossa barbárie de civilizados, nossas incompreensões, egocentrismos, nossas mentes, nossos egoísmos, fonte de todas as barbáries da violência e de ódio.

A literatura nos convida a reformar-nos, a tornarmos-nos melhores; sua singularidade contém a universalidade e a sua universalidade nos abre a todas as singularidades e diversidades humanas do nosso planeta Terra. Para fazer a inclusão social, necessitamos fazer a inclusão mental, e a literatura oferece essa possibilidade quando a tomamos a sério. Façamos de tudo para incluir literatura dentro de nossas vidas. Isso pode ajudar a salvar a humanidade dos desastres para os quais se precipita.

Obrigado

O humano *sapiens-demens*: pedagogia da inclusão antropológica

André Baggio*

O que mais vale no ser humano é a capacidade de insatisfação.

José Ortega y Gasset

Um dos princípios fundamentais da vida é a “organização” pela qual compreendemos que, se duas coisas são associadas, alguma coisa de novo aparece.

Albert Szent Gyorgy

Este ensaio objetiva apresentar a complexidade da espécie humana, tendo como princípio os novos indicativos antropológicos, elaborados a partir da leitura da obra de Edgar Morin. Ter como princípio significa que os textos de Edgar Morin foram os desencadeadores desses conhecimentos, que agora se apresentam rearticulados com seus próprios princípios. Antes dos *novos*, faz uma revisão dos fundamentos do pensamento herdado da tradição, especialmente, a tradição do pensamento ocidental.

Na visão clássica, a natureza é algo dado, mais ou menos estático, dificultando qualquer tentativa de perceber a

* Doutor em Educação, professor do programa de Mestrado em Educação da UPF. Linha de pesquisa “Novos paradigmas e educação”. E-mail: baggio@upf.tche.br.

sua criatividade e suas inumeráveis mutações. Assim, na busca de outra leitura com relação à natureza e ao *homo*, urge “não só rearticular indivíduo e sociedade, mas também efetuar a articulação considerada impossível (pior ainda, *ultrapassada*) entre a esfera biológica e a esfera antropossocial... a partir daí, importa, não só articular a esfera antropossocial e a esfera biológica, mas também articular uma e outra com a esfera física” (Morin, 1985, p. 14).

Com isso procuro aproximar ainda mais este estudo à área de interesse educacional, pois entender a natureza da natureza é já estar muito próximo de se construir nova prática educacional e, ao mesmo tempo, é condição necessária para que tal prática venha a ocorrer.

Para a relação antropologia-educação, pressuponho que a educação realize modificações quanto aos fundamentos. Diferentemente da arquitetura, a pedagogia tradicional não deve ser tombada e restaurada, mantendo os mesmos alicerces, pois suas bases são insuficientes, partiram de um equívoco de origem. Considero-os frágeis e, até mesmo, contendo certo grau de periculosidade. É necessário destruí-los, reelaborá-los sob a nova concepção de realidade e sob outra concepção antropológica. É a antropologia buscando entender o paradigma da natureza humana, esquecido no processo hominizante. É *O paradigma perdido: a natureza humana* (título original do livro de Morin, 1975). Sem essa mudança de visão sobre concepções básicas, as inovações no ensino podem não passar de pintura nova em prédio velho.

Antigos pressupostos antropológicos

Somando às questões já apresentadas, os paradigmas tradicionais caracterizam-se, ainda, pela predeterminação do humano, pela visão dicotômica e linear, pela valorização do equilíbrio, pela necessidade de ter um centro de referência e pela leitura romântico-idealista.

Predeterminação

As predeterminações apresentam-se através dos paradigmas *essencialistas*. O pressuposto disso é que existe essência humana fixadora da sua condição. As variantes de tal enfoque são que o humano já nasce, independentemente do meio, com suas possibilidades determinadas pelo que ele é, em essência, via determinação genética, pelas idéias inatas (Descartes) ou pela qualidade de sua alma (Platão).

Essa natureza humana poderá ser vista como bárbara, perversa e animalesca (termo que indica atitudes não racionais, instintivas) e, portanto, deverá sofrer a interferência da sociedade através de ação educativa marcada pela disciplina, por regras rígidas, pela repressão e pela intervenção do meio. Neste aspecto notamos as características da pedagogia tradicional. Nessa perspectiva há, também, rígida observância quanto às idades dos alunos: devem ingressar na escola aos sete anos, quando já possuem alguma capacidade psicomotora desenvolvida para serem alfabetizados. Os pais, que precisavam deixar os filhos menores de sete anos em algum lugar, deixavam-nos em lugar chamado “pré-escola”.¹

Outro viés é pensar a natureza humana como essencialmente boa: o humano nasce bom e puro. É a perspectiva romântica de que o humano só apresenta atitudes perversas devido à influência negativa das sociedades já pervertidas. Surge desse conceito antropológico a idéia de “bom selvagem” (Rousseau), ou seja, o humano é melhor quanto mais próximo permanecer de sua natureza, quanto menor a complexidade de sua cultura. Muito dessa noção de humano é incorporada e desenvolvida pelo ideal escolanovista na sua disposição pela não-interferência (ou a menor possível) da

¹ O interessante, e triste, disso tudo é que a criança podia ficar três ou quatro anos frequentando o mesmo prédio da “escola” e, quando completava sete anos de idade, passava a receber outro tratamento, o da disciplina e da repressão. A “escola”, que era tão agradável ao aluno, passava, então, a ser o “bicho-papão”. Não se percebe que, para a criança, o que simboliza a escola é a materialidade: se tem prédio de escola, é escola.

sociedade sobre o indivíduo. Nessa perspectiva antropológica, o equivalente à pré-escola é o “jardim da infância”.²

Assim, o predeterminismo coloca o humano sob a *tiranía do meio* ou sob o *império dos genes*. Seja como for, pressupõe o homem concluso ou, no mínimo, determinável no processo hominizante.

Dicotomia

Característica do pensamento tradicional, com forte influência do pensamento grego, que foi mantido no decorrer da história e que ainda se faz presente na sociedade contemporânea, é a criação de linguagem dicotômica pela qual o humano é percebido, tratado, educado. Esse paradigma antropológico opõe natureza à cultura (Morin, 1975, p. 94), fragmenta o humano em razão-emoção, sujeito-objeto, academicismo-subjetividade, corpo-alma, matéria-espírito, público-privado, masculino-feminino, hemisférios cerebrais direito-esquerdo³ e o conhecimento a partir da identidade e da não-identidade (Pinheiro, 1994, p. 15-17).

O nefasto desse tipo de compreensão está na distinção, por vezes oposição, lançada sobre *aspectos* humanos indissociáveis, assim como a limitação que toda polarização traz, por ignorar tantos outros elementos intermediários ou distintos que compõem a vida. Poderíamos falar, em vez da dicotomia, em *leque* de aspectos, mas, apesar da amplidão, é ainda imagem muito regular, de paralelos, de ordem. Mesmo

² Jardim da Infância é a “pré-escola” numa visão essencialista ao inverso, isto é, serve igualmente para crianças que não têm idade de frequentar a escola, mas parte, por sua vez, do pressuposto de que toda a natureza é boa. A criança é como uma flor ou um patinho; devem ser-lhe dadas todas as condições para que ela desenvolva as potencialidades que traz consigo. Não é por acaso a semelhança dos nomes das escolas que atendem crianças de zero a seis anos com florezinhas, bichinhos, titias etc., primando por mensagens de respeito à natureza da criança e de pouca interferência de adultos-sociedade.

³ “Vemos até confirmada a oposição entre ‘coração’ e a ‘razão’, se é certo que um hemisfério funciona sem emoção e o outro somente com a emoção; nessas condições, devemos rezear a excessiva dominação de um ou de outro, e desejar o seu complementar antagonismo” (Morin, 1987, p. 89).

quando são considerados ambos os aspectos, são elaborações que não conseguem ultrapassar a dualidade sem permitir a existência do terceiro elemento, quarto, quinto... Exemplo disso é a simbologia do *yin-yang*, que, mesmo superando a dicotomia de exclusão – pois expressa de maneira criativa ambos aspectos, o que é salientado por Edgar Morin n’*O método*, por representarem princípios em complementaridade, antagonismo, e porque cada um contém o outro no seu seio –, é ainda signo conservador por privilegiar a harmonia, o equilíbrio.

Ao superar a visão ocidental da ordem-desordem, matéria-espírito, razão-emoção, em que sempre um aspecto é supervalorizado em detrimento do outro, o *yin-yang* idealiza uma realidade tão equilibrada que impede toda possibilidade de desordem, de aleatoriedade, de novas configurações, do inesperado etc. A ordem configurada pelo *yin-yang* é ainda mais forte por resultar de duas ordens equivalentes, onde a possibilidade de criação, fruto do desequilíbrio e de novas articulações, é inviabilizada. É princípio de dualidade em que uma força sempre neutraliza a outra, onde atração e repulsão se equivalem e se mantêm num mundo ensimesmado no qual é anulado o aspecto genésico, igualmente valorizado por Morin, mas que, nesse caso, é esquecido. A realidade não se identifica com a ordem e, talvez, tenhamos de aprender com os “filósofos trágicos, cujo alvo era dissolver essa ordem aparente para reencontrar o caos enterrado por Anaxágoras” (Rosset, 1989, p. 14).

“Com essas dicotomias asseguramos a impensabilidade de uma zona fundamental para a constituição dos sujeitos” (Restrepo, 1994, p. 12). Geralmente, nas atividades acadêmicas é menosprezada a afetividade, por exemplo, e a lógica da racionalidade, por sua vez, perde espaço em atividades “espirituais”. A dicotomia resulta, também, numa realidade, num homem fragmentado, no qual não se consideram as interdependências na relação das partes e do todo.

Linearidade e relação direta de causa-efeito

A concepção antropológica comumente aceita é aquela pela qual as pessoas definem o processo biológico como algo que linearmente vem vindo: o homem surgiu e veio-vindo; precisou sair das matas... e veio-vindo; e veio-vindo; começou a caçar... seu cérebro foi crescendo... e veio-vindo; criou a linguagem simbólica... e veio-vindo; foi se organizando socialmente... e veio-vindo; veio-vindo, veio-vindo, até chegar ao que é hoje, numa seqüência lógica “natural” e constante. Esse tipo de pensamento leva a perguntas como: se descendemos dos primatas, por que outros primatas não se tornam humanos? Pode-se responder: pelo mesmo motivo que chimpanzés não se tornam gorilas, isto é, a vida caracteriza-se por mutação e por estabilização daqueles que sobrevivem, daqueles que se adaptam e se reproduzem. A regra na vida é a não-linearidade e a não-repetição de aleatoriedades próprias de circunstâncias *sui generis*.

Do paradigma da linearidade, com uma criança acontece processo semelhante: ela nasce, vai tendo contato com o mundo, desenvolve-se, acumulando conhecimento, mais conhecimento, mais experiência e vai indo, vai indo, até se tornar adulta, semelhante ao que ocorreu com a evolução do homem, que foi acontecendo até atingir o *status* do *homo sapiens*. Aí a evolução se completou, a espécie não está mais sujeita à mutabilidade presente no mundo físico e, especialmente, no mundo biológico; assim, a espécie *homo sapiens* fica fora do tempo.

Pedagogicamente, é possível pensar nessa perspectiva antropológica. O professor ideal é o demônio de Laplace, que, sabendo do nível de conhecimento do aluno num determinado momento, através de testes de sondagem, poderá estabelecer plano de curso e de aulas numa relação causa-efeito e, a partir daí, prever o estágio em que esse aluno estará num período futuro previsto, sem considerar que até mesmo a roupa usada pelo professor poderá alterar as rela-

ções (1992, p. 80); sem considerar que “não podemos definir o tipo de informação que escapa a nossa ‘janela’ – que pode ser o bater de asas de uma borboleta em algum lugar da bacia amazônica ou o espirro de um habitante de Madagascar” (Prigogine, 1992, p. 106); sem considerar “que as atividades são nela ao mesmo tempo parasitadas e estimuladas por desordens e ruídos, fantasmas, sonhos, imaginação, delírios; que a emoção, a paixão, o prazer, o desejo e a dor fazem parte do próprio processo de conhecimento” (Morin, 1987, p. 94); sem considerar que “o exame das atividades cerebrais tem de utilizar hoje não só a idéia de interação, mas também a de retroação, ou seja, de processos em circuitos em que os ‘efeitos’ retroagem sobre as suas ‘causas’” (1987, p. 97).

Equilíbrio

O paradigma do equilíbrio está enraizado nas mais antigas concepções de um universo perfeito, onde a natureza e a vida são vistas como fruto de uma sabedoria. Sabemos hoje que o universo está em expansão e em constantes explosões e novas configurações, muito longe de um equilíbrio eterno. “O cosmo arde, gira, decompõe-se. Nascem galáxias, morrem galáxias. Já não temos um universo razoável, ordenado e adulto, mas algo que parece estar ainda nos espasmos da gênese e já nas convulsões da agonia” (Morin, 1985, p. 43-44). Sabemos que a vida não é resultado de uma sabedoria, seja teológica ou natural, que surge e evolui aleatoriamente, exatamente porque a natureza não é equilibrada. Do equilíbrio não surge nada. Um deserto é uma situação mais próxima do equilíbrio.

A *entropia*, proposta pelo segundo princípio da termodinâmica, representa, em seu estado máximo, a morte térmica, que é um “estado de homogeneização e de equilíbrio térmico, no qual desaparece a aptidão para o trabalho e as possibilidades de transformação” (Morin, 1985, p. 39).

O equilíbrio é sempre mortal. A vida caracteriza-se por desequilíbrios e tentativas de equilíbrio. O riso, a arte, a

criatividade não são possíveis pelo equilíbrio. De uma pessoa equilibrada não se espera o inesperado. Uma pessoa equilibrada não chora, não ri e, muito menos, geme de prazer, pois a sensação de prazer é desequilibrante. O amor e a paixão são desequilibrantes; neles perdemos nosso equilíbrio racional, perdemos o controle de nossa própria ação. Como diz Fernando Pessoa, escrevemos cartas de amor ridículas, porque, se não forem ridículas, não são cartas de amor.

Quando uma espécie se constitui a partir de mutabilidade, ela entra num período de certa estabilidade. Mas, para sobreviver por mais tempo, precisa desequilibrar-se, desestabilizar-se continuamente no processo adaptativo e reprodutivo.

Um aluno equilibrado está mais próximo do que aprende digitalmente o conteúdo proposto pelo professor, não se dispersa, não faz analogias, não cria nem constrói seu próprio conhecimento. E um professor equilibrado, como seriam suas aulas?

A necessidade de um centro

O pensamento clássico, seja ele teológico ou não, necessitava, para sua organização, estabelecer um centro de referência. O universo precisava ter um centro. O homem era a referência para a vida e a razão, a referência para o homem.

Quando se estabelece um centro, determina-se uma hierarquia. O paradigma do centro de referência é, também, ideológico, no sentido de manter uma estrutura social. O centro não precisa mais estar no centro. É centro porque é centralizador, porque detém algum tipo de poder. Assim são os centros políticos, econômicos, culturais, religiosos etc.

Mas o universo não tem mais centro. A teoria da relatividade de Einstein destruiu a fantasia de existir um centro privilegiado. Temos de conviver com vários centros. “O universo é, portanto, simultaneamente policêntrico, acentrado, descentrado, disseminado, diasporizante [...]” (Morin, 1985, p. 82).

A convivência com a relatividade não significa que toda fala é tão válida quanto às outras. Significa que não há mais

fala neutra e que esteja livre do tempo-espaço; significa que toda fala deve apresentar suas bases, para que o diálogo possa ser o confronto, também, dos centros que as referendam. Não basta mais falar do mundo observado; igualmente, é preciso falar do mundo do observador (Morin, 1985, p. 86).

A impossibilidade de se falar de um lugar privilegiado inviabilizou a objetividade absoluta defendida pelo empirismo científico. “A partir daqui, a ausência dum ponto de vista objetivo faz surgir a presença dum ponto de vista subjetivo em toda a visão do mundo” (Morin, 1985, p. 88-89).

Nossa espécie não tem centro, ainda que movimentos raciais insistam em estabelecer uma referência. Somos e estamos dissipados e em dissipação, à semelhança do universo. O aluno não dissipativo é que deveria ser motivo de preocupação. A tendência comum de nossa espécie está em relacionarmos tudo com tudo e com o ainda não. Só há criação na dissipação, na dispersão.

Romantismo idealista

A concepção clássica é carregada de idealismo nas formas do equilíbrio, do estabelecido, do perfeito, de uma evolução sempre para o melhor. A ordem e a harmonia são sua bandeira.

A terminologia clássica testemunha sobre suas raízes. A idéia de universo, do cosmo, está no nascedouro desse idealismo, que, de alguma forma, permanece até nossos dias, especialmente através do mito de uma natureza sábia: se for natural, é bom. Mas o que há de natural no humano contemporâneo?

Edgar Morin vai dizer que, para se entender o mundo em constante transformação, não podemos mais falar somente de cosmo, de ordem; necessitamos de concepções de caos, de desordem. Temos de falar em “caosmo” (1985, p. 59). A idéia de universo também já não é suficiente, “daqui em diante o nosso universo é, ao mesmo tempo, um pluriverso” (1985, p. 67).

O homem nunca foi e agora não pode mais ser romantizado como um animal racional. Tão forte e importante quanto a sapiência, a demência nos constitui. Este *sapiens-demens* não habita uma natureza sábia; não há mais mundo das idéias, formas perfeitas... perdemos os paraísos perdidos.

Não há aluno ideal. Não temos de estabelecer aluno-padrão. Nossos alunos não são uma cabeça racional em cima de uma classe. O aluno é corporeidade também instintiva, passional e indeterminada, longe do idealismo da lógica racional. Como escreveu Oswald de Andrade: “O romantismo acabou, as mulheres também peidam.”

Talvez tenhamos de reconhecer a corporeidade de nossos alunos e parafrasear Oswald de Andrade. E os professores, também...?

Novos indicativos antropológicos

Hominização

O homem não nasce homem: é ponto no qual as ciências humanas estão hoje de acordo. De tudo quanto constitui a humanidade – a linguagem e o pensamento, os sentimentos, a arte, a moral, de tudo quanto a civilização levou milênios a conquistar – nada passou para o organismo do recém-nascido; cumpre-lhe adquiri-lo pela educação.

Reboul

Essa visão antropológica representa significativo avanço para a prática pedagógica com relação ao pensamento inatista, para o qual o homem já é, por natureza, ou por antecipação, o que será, e nele a criança deverá ser *educada para si mesma, para poder desenvolver-se*. Mas de tal posição, ainda que tenha seus méritos, e os tem, ainda que hoje esteja difundida e aceita em nível universitário, faz-se

necessário indicar limites com base em novas perspectivas antropológicas.

Dizer que o homem não nasce homem, mas adquire pela educação tudo quanto constitui a humanidade ainda é pensar o humano enquanto espécie essencialmente já concluída, com possibilidades previamente estabelecidas, restando apenas adquiri-las, o que não acontece, pois o humano é resultado sempre provisório da relação entre o biológico (espécie) e a cultura, quando surge o indivíduo, que se faz de modo *sui generis*. E, neste ponto, é preciso colocar a radicalidade dessa antropologia: o humano não só atualiza sua natureza (hereditariedade e cultura), mas extrapola-a e modifica-a. A pedagogia, para se comunicar com os estudos científicos atuais, precisa compreender que não existe o *homem*, nem antes de nascer, nem quando nasce, nem mesmo depois de sua inserção social; o que existe é a *hominização* (Atlan, 1992, p. 183). A hominização é marcada no processo evolutivo pelo patamar em que a espécie-homem se encontra até nossos dias, pelo menos numa caracterização ampla. Mas esse processo se deu e continua incluindo *mensagens* que, biológica e culturalmente, são passadas de geração a geração, quando vão sendo incorporadas e/ou modificadas, não como quer Reboul ao dizer que “nada passou para o organismo do recém-nascido”.

A hominização é aberta, prima pelo movimento, pelas transformações constantes e pelas inter-relações. Pensar a hominização somente enquanto processo, no qual nos distanciamos de nossos ancestrais, é pensá-la concluída. Porém, enquanto processo contínuo, é algo a se construir sempre, de modo diferente e, por vezes, inesperado.

Pensar pedagogicamente a partir da hominização é saber que qualquer indicativo sobre o desenvolvimento da criança, sobre sua capacidade de aprendizagem etc. é localizado e temporário. Indicativos se fazem convenientes, mas somente enquanto tal, não sob o *status* de lei (no conceito clássico de lei). Talvez nossos avós estejam percebendo isso mais que os professores quando dizem que “não se faz mais

criança como antigamente”, ainda que não saibam que o humano está, na inter-relação complexa indivíduo-espécie-sociedade (homem biológico, psíquico e social), a fazer história em constante transformação. Morin afirma que “a história nada mais é do que a ligação aleatória, complementar, concorrente e antagonista, entre desordem e processo de complexificação” (1975, p. 137).

A hominização que gerou e foi gerada pelo *homo* não recebeu maior atenção e explicação da ciência; geralmente foi relegada, mas é exatamente este o enigma que Edgar Morin estudou, procurando recuperar o *paradigma perdido*, pois, historicamente,

se tinha subestimado o vastíssimo período de hominização (hoje avaliado em vários milhões de anos) que, dum pequeno homínideo bípede, vai até ao *Homo sapiens*, por incapacidade de conceber o paradigma que permite unir, e não separar, o primata e o *homo*, também a dominação da informação atomizada e da vida molecularizada não deixa conceber o vastíssimo período protobiótico do desenvolvimento duma organização produtora-de-si, a qual, ao criar a sua organização informacional, se torna *auto-organização* (Morin, 1985, p. 291).

A percepção de que esse processo não foi algo linear nem exclusivo de uma linhagem predestinada de homínideos é indicativa para se entender a complexidade da vida e de nossa espécie. “Não há dúvida, hoje em dia, de que houve, entre 3 e 1 milhão de anos atrás, mais do que uma espécie contemporânea de homínideos.”⁴ Entendendo essas configurações históricas, percebemos que a hominização não foi processo estanque de maneira que esteja concluído. “A humanidade

⁴ “No período de 4 milhões a 1 milhão de anos atrás, estão representadas pelo menos sete espécies de homínideos: quatro ou cinco ocorreram na África Oriental e cinco no Sul da África. Além do mais, elas se sobrepõem, de forma muito marcante no tempo, embora algumas tendências temporais possam ser discernidas (por exemplo, no caso dos australopithecinos, uma tendência de uma constituição mais leve para uma mais robusta; e outra com relação ao *Homo erectus* que substitui o *Homo habilis*). O *Australopithecus* mostrava uma tendência de aumentar o tamanho e a robustez, ao passo que o *Homo* é mais grácil” (Foley, 1993, p. 290, 327 e 328).

não nasceu uma vez, a humanidade nasceu várias vezes e eu sou dos que esperam ainda um novo nascimento” (Morin, 1991, p. 143). Os pressupostos da hominização continuam, a hominização persiste, ainda que cada vez operacionalizando e sendo operacionalizada, a partir de outros patamares, num e por um sistema de maior complexidade.

Outro aspecto é que a hominização se realiza na não-linearidade e que

nos sistemas não-lineares, estímulos pequenos podem levar a conseqüências dramáticas. Isso é freqüentemente caracterizado como o chamado efeito borboleta: uma borboleta bate as asas na floresta amazônica e põe em movimento acontecimentos que levam a uma tempestade em Chicago. Na próxima vez em que a borboleta bater as asas, entretanto, não acontecerá nenhuma conseqüência meteorológica. Essa é a segunda característica dos sistemas não-lineares: diferenças mínimas nas condições iniciais produzem resultados muito diferentes. Essa é a base de sua imprevisibilidade (Lewin, 1994, p. 23).

Unidade antropológica – a inclusão de aspectos fundamentais, do próprio sujeito, que a escola tradicionalmente esqueceu

Os aspectos psicológico, sociocultural e biológico integram no humano privilegiando as intercomunicações em detrimento das especializações, das autonomias e das graduações. *Elas não podem ser tidas como compartimentadas e sobrepostas hierarquicamente uma sobre a outra. Aquilo que é o mais biológico – o sexo, a morte – é, ao mesmo tempo, aquilo que está mais embebido de símbolos, de cultura!* É nessa perspectiva que podemos compreender que o humano é “sistema único biopsicoquimicossociocultural, possibilitado pela integração federativa, fortemente intercomunicante, do cérebro do sapiens” (Morin, 1975, p. 136-137).

Contrariamente ao que nos pareceria lógico, não há hierarquia razão-afetividade-pulsão, ou então há uma hierarquia instável, permutante, rotativa entre as três instâncias, com

complementaridades, concorrências, antagonismos, e, segundo os indivíduos ou momentos, dominação de uma instância e inibição das outras... estabelecendo uma conexão complexa entre racionalidade/afetividade/pulsão no seio do conhecimento (Morin, 1987, p. 90-91).

Pensar a educação a partir da superação do paradoxo que fragmenta o humano, que privilegiava a herança genética em prejuízo do adquirido na convivência ambiental, ou vice-versa, em detrimento das demais características que compõem a malha da espécie, é pensá-la no reconhecimento de que o *sapiens/demens* só foi possível na integração entre o biológico, a cultura e o indivíduo, pois, privado dela, “o *sapiens* seria um débil mental, incapaz de sobreviver a não ser como um primata do mais baixo nível” (Morin, 1975, p. 92). Faz-se necessário acrescentar que essa interação, herança filogenética e cultural, realizou-se e realiza-se sempre em espaço e tempo próprios e que esse “ambiente não é apenas uma cortina de fundo para a evolução, nem uma força independente moldando as espécies. Mas ele próprio é constituído de espécies em evolução, organismos em competição e relações ecológicas em constante modificação. A teia complexa de relações entre os organismos é o que padroniza a mudança evolutiva, e não o mero *determinismo ambiental* unidirecional” (Foley, 1993, p. 326).

A pedagogia tradicional, além de dicotomizar o *homo*, também supervalorizou somente algumas características. Com seus referenciais teóricos alicerçados na antiga noção aristotélica de *animal racional*, a modernidade e o iluminismo terminaram esquecendo o animal e ficaram somente com o racional, em que o humano é identificado como *sapiens*. “O ser humano não é (não ainda ou nunca) um ser racional, e a razão não basta para dar conta da totalidade dos fatos e dos atos de nossa vida” (Moles, 1991, p. 31).

Para uma *pedagogia da inclusão* antropológica, faz-se necessário que a prática educativa integre “o homem racional (*sapiens*) ao homem louco (*demens*), o homem produtor, o homem técnico, o homem construtor, o homem ansioso,

o homem gozador, o homem estático, o homem cantante e dançante, o homem instável, o homem subjetivo, o homem imaginário, o homem mitológico, o homem crísico, o homem neurótico, o homem erótico, o homem híbrido, o homem destruidor, o homem consciente, o homem inconsciente, o homem mágico, o homem racional num rosto de faces múltiplas [...]” (Morin, 1975, p. 152). E considere que, se a sapiência se sobressai no humano em relação a outras espécies, suas paixões, suas loucuras etc. também nele são exacerbadas:

O homem é *demens* no sentido em que está existencialmente atravessado por pulsões, desejos, delírios, êxtases, fervores, adorações, espasmos, ambições e esperanças tentando para o infinito. O termo *sapiens/demens* significa não só a relação instável, complementar, concorrente e antagônica entre a “sabedoria” (regulação) e a “loucura” (desregulação), mas também que existe sabedoria na loucura e loucura na sabedoria (Morin, 1985, p. 339).

Brecha antropológica

Aspecto existencial ignorado pela antropologia e pela pedagogia tradicionais é o de que o humano caracteriza-se enquanto *existente-em-falta*. Chegamos até ao *homo complexus*, e só chegamos, sendo-nos possível viver enquanto tal não apenas numa situação de incompletude, mas, provavelmente, pela incompletude, ou, mais ainda, pela necessidade de preenchimento ou compensação desse “inacabamento ontogenético” (Morin, 1975, p. 87), que nos leva a produzir e a explorar novas aptidões pela condição existencial da falta, que é a manifestação inquietante da incompletude. “Estamos na aventura desconhecida. A insatisfação que faz recomeçar a itinerância jamais poderia ser saciada por esta. Devemos assumir a incerteza e a inquietude” (Morin e Kern, 1995, p. 174).

Diferentemente, talvez até de modo contrário aos demais mamíferos, o humano desenvolveu processo de aniquilamento dos *programas* inatos que independem do convívio com seus semelhantes, com outros da mesma espécie em

convivência cultural, com redução dos *comportamentos estereotipados*, ao mesmo tempo em que adquiria “plasticidade e disponibilidade muito amplas... não só lingüísticas, mas também operacionalmente lógicas, heurísticas e inventivas” (Morin, 1975, p. 91). O *sapiens* sofre de imperfeição, mas ela é imprescindível... e “a perfeição é uma meta defendida pelo goleiro que joga na seleção” (Gilberto Gil, na letra da música “Meio de campo”, interpretada por Elis Regina).

O processo educativo só é possível em virtude do inacabamento que proporcionou a hominização e que ela trouxe consigo. Essa incompletude não é localizada em nenhuma área específica, mas talvez pudéssemos falar numa condição existencial a nos caracterizar. Caso o humano tivesse sentimento de completude, rejeitaria a aprendizagem e não teria por que se construir na inter-relação com a cultura, pois seria já um ser completo, satisfeito quando atendidas suas necessidades básicas e instintivas. Não teria *espaço*, desejo para o novo. Aqui volta a questão de que o homem não nasce homem, nem se faz, a rigor, jamais, pois mesmo o “adulto é inacabado, o que não está tanto nas características anatômicas ou fisiológicas secundárias quanto no inacabamento potencial do cérebro” (Morin, 1975, p. 89). A educação acontece não somente porque o humano permite, mas, acima de tudo, porque lhe é necessidade vital.

Os mitos, das mais diversas culturas, estão repletos de exemplos da insatisfação humana. Roubamos o fogo, o fruto proibido, a sabedoria dos deuses. Queremos adquirir tudo o que não temos pela necessidade ilusório-concreta de que nos completaremos com a aquisição do que não temos, mas que sabemos que existe.

Se o aluno desejar um conhecimento, deverá esforçar-se para obtê-lo. Só não o desejará se não vir sentido de preenchimento da sua insatisfação naquele conhecimento.

Neguentropia⁵

Aquilo que chamamos de “evolução” e de “aprendizado” não é, e nunca foi, processo linear, nem condiz com a lógica finalista tipo teilhardiana.⁶ “A evolução não é um *continuum*, mas uma soma de modificações esporádicas, com muito longas épocas chamadas de estagnação, sob a ótica evolutiva, mas que são, na realidade, de estabilidade” (Morin, 1975, p. 95). Essa estabilidade, ao mesmo tempo em que é buscada e necessária, precisa de superação, sob pena de o humano entrar em estado de entropia, que é o caminho para a apatia generalizada.

Ação entrópica acontece em nível universal, incluindo tanto o organismo biológico como o ambiente com o qual troca energia e matéria de modo contínuo. Os sistemas biológicos, ainda que de modo temporário, são uma violação manifesta da segunda lei da termodinâmica; apresentam estruturas externamente ordenadas e evoluem na direção de uma ordem ainda mais complexa (Tiezzi, 1988, p. 27), de baixa entropia, pois seu aumento sempre representa redução de complexidade, de gradientes, conseqüentemente, o aumento da homogeneização e a proximidade da morte.

O humano, mais que qualquer outro organismo conhecido, só está sendo assim porque contrapõe a lógica entrópica com a lógica neguentrópica. Essa tendência é “da disposição

⁵ O grande físico Ludwig Boltzmann expressou o significado da segunda lei em uma equação muito bonita e muito simples: $S = k (\ln P)$ – em que S é esta estranha entropia de quantidade; k é uma constante, devidamente chamada a constante de Boltzmann, e $\ln P$ é o logaritmo natural da probabilidade. Ela significa aquilo que diz: quanto menos provável for uma coisa, mais baixa a sua entropia. Sendo a vida a coisa mais improvável de todas, ela deve ser, portanto, associada à mais baixa entropia. Schrödinger não gostou muito de associar algo tão significativo como a vida com uma quantidade reduzida, a entropia. Em vez disso, ele propôs o termo neguentropia, que é a recíproca da entropia, ou seja, a entropia é grande para as coisas improváveis, como organismos vivos (Loveck, 1991, p. 21).

⁶ Pierre Teilhard de Chardin, paleontólogo jesuíta francês, aproximava em seus estudos ciência, filosofia e teologia. No livro *O fenômeno humano* (1955), desenvolveu a concepção evolucionista desde o nível inorgânico da matéria até o mais alto nível espiritual, sempre obedecendo a uma lógica finalista-imanentista, pela qual o homem e todo o universo caminham para um ponto final de amadurecimento e perfeita união com a realidade divina.

própria para o sistema auto-organizado complexo – para a vida, no seu sentido mais amplo, englobando também o homem e o espírito – para utilizar as forças de desorganização a fim de manter e desenvolver sua própria organização, para utilizar as variações aleatórias, os acontecimentos perturbadores, a fim de aumentar a diversidade e a complexidade” (Morin, 1975, p. 95-96).

Assim entendida, a neguentropia vem preencher o espaço que as leis termodinâmicas não podem explicar, a regeneração, a reorganização, a produção e reprodução de organização, isto é, a vida.

A idéia de neguentropia inscreve toda a organização produto-de-si (portanto, neguentrópica) na improbabilidade física; salienta melhor a improbabilidade geral em probabilidade temporária e local precisamente através desta mesma atividade. Assim, cada momento da existência dum ser vivo é improvável do ponto de vista físico, no sentido em que cada acontecimento metabólico ou reprodutor corresponde a uma ocorrência raríssima entre um número enorme de possibilidades de interações entre microestados moleculares. A organização viva constitui os seus processos fundamentais com, por e nos processos marginais do universo físico-químico: polimerização, catálise, duplicação. E, por isso mesmo, transforma o improvável geral (físico) em provável restrito (biológico). A diferença entre um cão morto e um cão vivo é que o cão morto regressa à probabilidade física; decompõe-se e os seus elementos constitutivos dispersam-se... E esta é a idéia de organização neguentrópica, que traz consigo esta idéia de navegar contra a corrente entrópica, e esta é a complexidade do conceito de neguentropia, que segue e alimenta esta mesma corrente (Morin, 1985, p. 271).

É necessário que a pedagogia se desenvolva numa perspectiva da lógica neguentrópica. Significa primar pelo diferente, pelo desconhecido, pelo inesperado, pelo fractal, pelo aberto, enfim, pelo estético (exigência interacionista) na construção do humano (entendendo que a construção do conhecimento não se dá desprovida da razão, da afetividade e da pulsão que compõem a corporeidade).

A pedagogia da inclusão caminha na integração de novos conceitos, que historicamente foram rejeitados das academias. Superando a hegemonia da ordem, faz-se necessária a introdução da noção de caos. “O comportamento complexo depende do caos que está subjacente à atividade cerebral. Caos que não devemos entender como nocivo, mas sim como garantia de flexibilidade neuronal que dá suporte aos processos de aprendizagem” (Restrepo, 1994, p. 160).

Conforme Edgar Morin,⁷ a neguentropia não é um princípio que inviabilize a entropia, mas a busca de alternativas, ainda que temporárias, de caminhos que não aumentem a entropia. A neguentropia fala da vida, da ecologia e do conhecimento.

Incerteza

Aquilo que, no *sapiens*, se torna subitamente crucial é a incerteza e a ambigüidade da relação entre o cérebro e o meio ambiente.

Edgar Morin

A incerteza não está para o *sapiens* por questão de insuficiência instrumental; há de se entender que, tal como a incompletude, a falta, o descomedimento, é aspecto antropológico. Semelhante às experiências quânticas, e numa complexidade maior, todas as mensagens que chegam ao cérebro são ambíguas e precisam de interpretação para que possam *reduzir a incerteza por meio de operações empírico-lógicas*. Podemos dizer que nosso cérebro se operacionaliza com a neguentropia, introduzindo o inusitado, a falta, o desejo, a desordem, o *demens*, permitindo flexibilidade, e com a entropia, o *sapiens*, que busca sistematização, ordem, hegemonia. Mas esses aspectos precisam entendimento diferente do pensamento dualista. Não são nem dois lados da mesma moeda, pois sempre temos deva-

⁷ Em conversa com Edgar Morin, no dia 27 de agosto de 2003, quando de sua participação na 10ª Jornada Nacional de Literatura, realizada na Universidade de Passo Fundo-RS, Brasil.

neio na sabedoria e sapiência na loucura. Talvez pudéssemos pensar uma moeda com cara e coroa em ambos os lados. Mesmo que se busquem a verdade e a certeza, como diz Morin, “o *homo sapiens* é condenado ao método chamado, precisamente, ‘de tentativas e de erros’” (Morin, 1975, p. 112).

Talvez o esforço humano em estabelecer verdades, a necessidade de superar o provável e de dizer o que é, esteja justamente ligado a essa condição insuportável em que a hominização nos colocou e que nos impulsiona a buscar compensações, ainda que momentâneas, na logicidade do conhecimento estabelecido. Uma *pedagogia da incerteza* precisaria reconhecer tal *zona de incerteza entre o cérebro e o meio ambiente* e que não há identificação entre indivíduo e objeto, entre real e imaginário. “O erro grassa na relação do sapiens com o meio ambiente, na relação consigo próprio, com outrem, na relação de grupo com grupo e de sociedade com sociedade” (Morin, 1975, p. 112).

As incertezas e riscos não são apenas vazios e buracos do conhecimento; são os seus estimulantes: estimulam a atenção, a vigilância, a curiosidade, a inquietação, que por sua vez estimulam o fundamento de estratégias cognitivas, isto é, modos de conhecer através do incerto, do vago, do risco. São justamente a incerteza e a ambigüidade, não a certeza e a univocidade, que favorecem o desenvolvimento da inteligência (Morin, 1986, p. 62).

Descomedimento

O *sapiens* é constitutivamente descomedido. Talvez exigido pela sua *falta ontológica*, ele transpõe as necessidades consideradas vitais, se o compararmos com outros mamíferos; seus desejos são naturalmente ilógicos, aleatórios e ilimitados, porque sua *falta* também é incompletável. A concepção de que alguém, apaixonado, ou “morrendo” de amor, pode encontrar sua “outra-metade”, ou se diz realizado com alguma atividade ou conquista, revela, num aspecto, nossa ontologia fractal exigente e, por outro, uma fantasia que momentaneamente ludibria nossa condição de existente-em-falta.

O excesso é característica humana, é exigência de sua condição e, provavelmente, um dos fatores responsáveis pelo processo hominizante. Por isso, pensar “uma antropologia fundamental que não desse lugar à festa, à dança, ao riso, às convulsões, ao prazer, à embriaguez, ao êxtase” (Morin, 1975, p. 114) seria atitude dissimuladora que não ajudaria a nos conhecermos melhor; pelo contrário, provavelmente, nos levaria à tentativa de “redução da afetividade em benefício da inteligência” (p. 114), o que não caracteriza o *sapiens*.

Os humanos – *homo* anatomicamente moderno, caracterizado pelas populações vivas – são considerados *homo sapiens sapiens*, uma subespécie da espécie *homo sapiens*, do gênero *homo* (Foley, 1993, p. 43). Mas essa é uma classificação que, embora se refira a questões anatômicas, utiliza terminologias existenciais, e, para melhor entendimento, precisaríamos seguir a sugestão de Morin de ver o *homo* enquanto *sapiens-demens*, ou *demens-sapiens*, pois, para se falar em *sapiens-sapiens*, só seria prudente se o entendêssemos como o segundo *sapiens*, com alguma consciência da fragilidade que temos hoje de nossa sapiência, de quanto ela comporta demência e descomedimento.

Ordem-desordem-organização

A visão tradicional de mundo, quase inquestionável até o final do século XIX, seja teológica, filosófica, científica etc., sempre colocou a desordem em oposição e em inferioridade à ordem. Foi preciso eliminar a desordem para que o universo pudesse existir. A ordem é que cria. Vale para o mundo físico, para sua mecânica, como também para o mundo biológico. O homem, por sua complexidade, talvez tenha precisado e precise de mais ordem ainda que os demais. A superação dessa visão poderá ocorrer pela constatação de que, onde a ordem impera de modo absoluto, radical, constitui-se sistema isolado,⁸

⁸ Sistemas isolados: que não podem trocar energia ou matéria com o mundo exterior. Sistemas fechados: que podem trocar energia, mas não matéria (nosso planeta

girando sobre si próprio, sem nenhuma possibilidade da novidade, do imprevisto, do aleatório; não havendo ruído, todos esses elementos constituem quebra da ordem. Esse tipo de ordem talvez só aconteça nos buracos negros do universo, onde a ordem, a força unificadora, é tão grande que não permite nem mesmo à luz se manifestar.

No universo a desordem e a ordem se confundem. Um sistema em que a entropia chega a seu ponto máximo pode ser considerado tanto de ordem absoluta como de desordem absoluta, pois nele não acontecerá nenhum tipo de organização. Tradicionalmente, a entropia é apresentada como estado de desordem, mas esta é concepção do final do século passado e início deste que precisamos rever, pois a desordem e a ordem ganharam outros significados. Ainda reconhecendo a entropia como estado de ordem ou desordem absoluta, prefiro identificar a entropia como estado de ordem, pois entropia é o aumento do equilíbrio, e equilíbrio está mais ligado à noção de ordem, e desordem, mais próxima a situações em desequilíbrio. De qualquer modo, temos como desafio a superação dessa separação radical entre ordem e desordem, pois, num estado de homogeneização absoluto, seja pela ordem, seja pela desordem, inexistente possibilidade genésica. “Temos, pois, de conceber que a relação ordem/desordem é, ao mesmo tempo: una, complementar, concorrente e antagônica” (Morin, 1985, p. 80).

Entretanto, o humano está longe disso tudo, ele é tão louco quanto sábio... “A ordem humana comporta a desordem” (Morin, 1975, p. 118). Mais que isso, a ordem humana, enquanto resultado de “progressos da complexidade” (p. 118), é composta de ordem e desordem, ambas inerentes. Dizer, no entanto, que a “ordem comporta a desordem ou que a vida acontece no limite do caos” (Lewin, 1994) é, ainda, privilegiar a ordem, ou, então, equivale a dizer que a desordem comporta

é exemplo aceitável, ainda que ele receba fragmentos de matéria do universo, e de sua atmosfera escapem alguns gases). Sistemas abertos: que podem trocar tanto energia como matéria (uma cidade ou um organismo biológico são exemplos de sistemas abertos (Tiezzi, 1988, p. 28).

a ordem e que a vida acontece no limite da ordem. A hominização acontece com a desordem, por causa e apesar dela (Morin, 1975, p. 118). Num sistema hipercomplexo como o é o humano, suas opressões são minimizadas, “embora aumentando suas aptidões organizacionais, em especial sua aptidão para a mudança” (p. 122).

Ética da inclusão

Uma ética da complexidade distancia-se das simplificações do *homo sapiens* e inscreve-se no contexto do universo, em especial, da vida. A complexidade antropológica, *autogeno-feno*, indivíduo-genético-fenótipo, sujeito-hereditariedade-cultura, traz, em primeiro lugar, uma ética atualizadora daquilo que foi imprescindível para a vida e, em especial, para a sobrevivência dos mamíferos.

Nenhuma espécie sobreviveu sem o desenvolvimento de características competitivas e cooperantes entre seus membros e com o ambiente em geral, incluindo outras espécies. Uma organização, seja familiar, ou seja global, que tente eliminar a competitividade e o cooperacionismo tem menos possibilidade de sobrevivência. Talvez o sistema capitalista seja um exemplo. Apesar de ele se realizar mais pela competitividade, não impede e até pratica a cooperação. Essa cooperação pode ser ilusória, mas, enquanto mantiver poder de convencimento, o capitalismo estará bem vivo. Alguma crise atual, como o atentado à sede da ONU em Bagdá, pode ser indicativa de que o imaginário de parte do mundo não está mais convencido das possibilidades de cooperação.

E as idéias comunistas de puro cooperativismo, de eliminação de toda competitividade, não precisam de revisão?

Uma pedagogia da inclusão antropológica se afastará de atividades românticas que buscam eliminar a competitividade. Também renunciará às práticas que se esqueceram da importância da gratuidade. Arrisco dizer que a ética da simpatia pelo mais fraco é universal. Quando não se está diretamente envolvido em uma disputa, a tendência antro-

pológica nos impulsiona a defender e a torcer pelo mais fraco. São aspectos como esse que ajudaram a sobrevivência de nossa espécie. Herança mamífera das mais importantes que a humanidade recebeu foi o cuidado com os filhos.

O cuidado com os filhotes é tamanho que os pais, especialmente as mães, colocam sua vida em risco para salvá-los, caso seja necessário. Esse é o paradigma que funcionou, incorporado no conhecimento biológico das espécies que sobreviveram. A anomalia é o contrário: a mãe desinteressada para com seus filhotes. O desvio para com os paradigmas herdados seria uma fêmea cuidar dos pais e não dos filhos. E não é difícil prever as consequências dessa atitude. Obviamente, cuidar dos filhos é fundamental à continuidade de uma espécie (Baggio e Vieira, 2003, p. 13).

Assim, cuidar dos pais exige superação de nossa herança mamífera, não rejeição, mais a incorporação de atitudes que advêm da nova herança estabelecida pela cultura, que se insere no processo vital: “inovações-integração-seleção-evolução” (Morin, 1989, p. 59).

A ética do futuro é a da inclusão, é a ética da complexidade, devendo ultrapassar a herança biológica e a ética antropocêntrica, incorporando-as numa ética *eco-bio-antropo-social* (Morin, 1986, p. 90), ou, refazendo, a natureza humana ultrapassou o aspecto biológico, se é que algum dia ele foi único. Nossa natureza é *eco-bio-antropo-social*. O nudismo, por exemplo, é visão romântica de natureza. O natural para nossa espécie, hoje, é estar vestido. O nudismo é antinatural por fragmentar o humano e considerar somente um aspecto que o constitui. As preocupações com as condições para a sobrevivência da vida em nosso planeta devem ganhar, cada vez mais, estatus éticos imprescindíveis nas novas práticas pedagógicas.

Finalizando, penso que, se considerarmos esses indicativos, é possível construirmos uma pedagogia do *erro, da desordem e do inusitado, da complexidade* mais próxima de nossas condições antropológicas, para superarmos a educação tradicional, que é a da verdade, da ordem, da repetição e da fragmentação. A educação tradicional não coloca

seus alunos em fila numa rígida disciplina por questão de sadismo, mas porque acredita na *ordem e no progresso*, ou no progresso somente pela e com a ordem, mas que termina sendo educação que *nada cria e tudo copia*, ou se memoriza, quando muito.

O processo pedagógico desafia-nos para a complexificação que impulsiona o humano ao inquietante de sua condição de complexidade, a fim de que surjam novas aptidões e, igualmente, possam ser complexificadas. Talvez devamos aplicar às teorias educativas a afirmação de Morin de que “toda a teoria deve trazer agora a marca da desordem e da desintegração, toda a teoria deve relativizar a desordem, toda a teoria deve nuclear o conceito de organização” (1985, p. 79).

Referências

ATLAN, H. *Entre o cristal e a fumaça: ensaio sobre a organização do ser vivo*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BAGGIO, André; VIEIRA, Péricles Saremba. Terceira idade sob o paradigma da corporeidade. In: BOTH, Agostinho; BARBOSA, M. H. S.; BENICÁ, Ciomara R. S. (Org.). *Envelhecimento humano: múltiplos olhares*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

FOLEY, Robert. *Apenas mais uma espécie única*. Trad. Cintia Fragoso, Heitor Ferreira e Hércules Menezes. São Paulo: Edusp, 1993.

LEWIN, Roger. *Complexidade. A vida no limite do caos*. Trad. Marta Rodolfo Schmidt. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOVELOCK, James. *As eras de Gaia*. Trad. Beatriz Sidou. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

MOLES, Abraham A. *As ciências do impreciso*. Trad. Glória de C. Lins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MORIN, Edgar. *O método I*. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Europa-América, 1985.

_____. *O método II*. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Europa-América, 1986.

_____. *O método III*. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Europa-América, 1987.

_____. *O paradigma perdido*. Trad. Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 1995.

PINHEIRO, Amálio. *Aquém da identidade e da oposição*. Piracicaba: Unimep, 1994.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança*. Trad. Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincheira. Brasília: Edunb, 1990.

_____. *Entre o tempo e a eternidade*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RESTREPO, Luis Carlos. *El derecho a la ternura*. 5. ed. Bogotá: Arango, 1995.

ROSSET, Clement. *Lógica do pior*. Trad. Fernando J. F. Ribeiro e Ivana Bentes. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

TIEZZI, Enzo. *Tempos históricos, tempos biológicos*. A Terra ou a morte: os problemas da nova ecologia. Trad. Frank Roy Cintra Ferreira e Luiz Eduardo de Lima Brandão. São Paulo: Nobel, 1988.

A nova utopia: a literatura e o homem-criador-do-futuro

Nelly Novaes Coelho*

Uma cultura cyber está em vias de se expandir, mesmo que só possa ser alcançada por alguns privilegiados.

Trata-se de uma revolução radical que marca o surgimento da sociedade pós-industrial e que implica no nascimento de um novo pensamento. [...] A cultura cyber é simultaneamente *destruição* e *gênese*. Essa cultura se unirá com o mito fundador da árvore do conhecimento?

Edgar Morin

Nesse fragmento de fala, Edgar Morin sintetiza o jogo de forças que se defrontam nesta nossa época de aceleradas metamorfoses e que exige de cada pesquisador um novo posicionamento em relação ao conhecimento já consagrado. Deslindando alguns dos “fios” que se cruzam nesse “jogo de forças”, apontamos, pelo menos, quatro, que se impõem à reflexão daqueles que têm por tarefa repensar o mundo herdado

* Doutora em Letras, Livre Docente e Professora Titular de Literatura Portuguesa na Universidade de São Paulo. Escritora, pesquisadora e crítica literária, especializada em literatura contemporânea e colaboradora na imprensa especializada no Brasil e no exterior. E-mail: nellync@terra.com.br

e descobrir/inventar os novos possíveis caminhos que levem à criação/construção do novo mundo em gestação. São eles:

- Somos hoje habitantes do ciberespaço (espécie de mundo labiríntico, sem limites, permeado de contradições e cujas reais dimensões escapam à compreensão lógica comum).
- Vivemos uma “revolução radical”, não só nas estruturas do viver político-econômico-social em seu todo, mas, principalmente, na esfera do saber, onde um novo pensamento está sendo engendrado.
- O caos de formas, que nos desafia a transformá-lo em cosmos, se nos afigura ora como *apocalipse* (terrível processo de destruição), ora como *gênese* (poderosa germinação de um novo mundo).
- Finalmente, a busca desse novo conhecimento já começou, através de mil formas, mas quase todas tentando se religar ao saber inaugural, através das mil veredas desse “sertão” pós-moderno. O que se vê é que não há caminho principal, nem centro orientador para essa busca. Todos os caminhos são válidos, quando vistos da ótica da complexidade. Tudo depende do Eu, *do sujeito que está no centro da busca*.

A complexidade desse mundo-em-processo é a nova ótica, por meio da qual os novos saberes devem ser procurados. É esse, talvez, o sentido maior da extraordinária cruzada pelos quatro cantos do mundo a que se entregou Edgar Morin: fecundar os espíritos, provocar os diálogos autênticos entre Eu e o Outro (ou Eu/Nós), para além da veloz comunicação tipo internet. Como disse em certa entrevista: “As questões mais profundas de nossa sociedade não estão na televisão, na internet, nas mídias, mas, sim, no processo que nos atoma, que nos estressa, tornando-nos cada vez mais dependentes (do sistema da incomunicação). [...] O que vivemos é uma crise do futuro, muito mais marcante que o fim das ideologias. Quando o futuro é angustiante, há tendência ao retrocesso. Os seres humanos precisam de pão e água, mas

também de crenças e mitos. As ideologias vão renascer sob outros nomes e formas” (*Valor*, SP, 19/5/2000).

Na verdade, a história nos mostra que, de cada época de crise profunda em que o mundo mergulha, o homem sai transformado e cada vez mais consciente de si mesmo e do mundo em que lhe coube viver. Em nossa época não será diferente. Já se tornam evidentes os sinais de que, no lugar das ideologias falidas, *novas utopias* começam a se engendrar. Entre elas destacamos a que vê na literatura (e nas artes em geral) o grande caminho para que o homem se redescubra em grandeza interior, como valor-eixo responsável pela permanência da vida e da humanidade no tempo.

Conscientização é a palavra-de-ordem destes tempos de apocalipses e gêneses. Estamos ainda longe de chegar à Grande Síntese deste nosso tempo-em-mutação. Resta-nos, pois, levantar hipóteses ou tentar chegar a possíveis “sínteses provisórias”. E é nesse espaço que a literatura poderá cumprir uma grande tarefa. Não há dúvida de que, num mundo como o nosso, cujos valores de base ruíram, urge encontrarmos um novo ideal, uma nova utopia, que aglutine todas as forças criadoras/construtoras que, no *hoje*, estarão construindo o *amanhã*.

A história nos ensina que nunca houve nenhuma grande realização humana que não tivesse partido de um grande e quase impossível ideal ou idéia. (Lembramos, a propósito, o grande exemplo de Cristo: Ele poderia ter cruzado os braços diante das injustiças do poder romano sobre o seu povo conquistado, mas estendeu-os, foi crucificado e semeou a civilização cristã, da qual somos herdeiros e transformadores).

Continuando: por que literatura? Entre as muitas e legítimas causas, apontamos duas: por um lado, a literatura, vista no panorama da história, revela-se como um verdadeiro “sismógrafo” das revoluções/evoluções pelas quais tem passado a humanidade desde o início dos tempos e, com isso, testemunhando a nossa presença no mundo. Por outro lado, lembremos que sua “matéria-prima” é a palavra, a lingua-

gem – aquilo que diferencia o humano dos animais e permite a comunicação entre os homens. Daí que a leitura (principalmente a literária) seja o grande meio formador da mente ou da leitura de mundo, de que fala Paulo Freire.

Finalmente, por que o homem-criador-do-futuro? Obviamente, porque é exclusivamente a ele que cabe renomear o mundo-em-caos, tal qual Deus, que, na origem mítica, disse: “Faça-se a luz. E a luz se fez.” Num mundo-sem-deus (aquele criado pela ciência positivista), só resta ao homem assumir-se como um novo criador. Não podemos esquecer que “No início era o Verbo”.

Saindo do espaço religioso ou mítico e entrando no das ciências humanas, sabemos, através da lingüística, da antropologia, da psicologia etc., que o homem é um ser-de-linguagem. “O homem é linguagem” (Foucault). É de sua palavra que o mundo depende (e sempre dependeu) para existir como realidade para todos. Como resume Lacan: “O que não é nomeado não existe.” Há uma nova ordem sendo engendrada; há que nomeá-la para revelá-la ou construí-la. Tentemos, pois, de caminhar pelas labirínticas *Veredas* do Grande Sertão que hoje nos desafia: o belo/horrível ciberespaço em que nos cumpre viver – mundo mágico, caótico, sem limites e cuja real dimensão escapa à compreensão da lógica, mas que cabe ao mundo pensante explorar.

O pensamento complexo

Como disse Morin, “uma cultura cyber está em vias de se expandir.” E interroga: “Essa cultura se unirá como o mito fundador da Árvore do Conhecimento?” Conseguir essa união é a tarefa que cabe às novas gerações, mas exige que a semente se faça agora. Vivemos uma “revolução radical” não só nas estruturas do viver social em seu todo (como os multimídias o mostram à exaustão), mas principalmente, na esfera do conhecimento, onde um novo pensamento (uma nova maneira de ver o mundo) está sendo engendrado. O caos de formas, que nos desafia a transformá-lo em cosmos,

se nos afigura ora como apocalipse (processo de destruição), ora como gênese (germinação de um novo mundo). É urgente que nos conscientizemos do fato de que vivemos num tempo de incertezas. Como afirma Morin, “a grande descoberta do século XX é que a ciência não é mais o reino da certeza. [...] A complexidade do mundo atual nos convoca para um verdadeira reforma do pensamento, semelhante à produzida pelo paradigma copernicano” (Thot, 1998).

É esse o momento de crise que nos cabe enfrentar desde que o mundo, no século XIX, perdeu o seu centro sagrado (a origem divina do homem, destruída pela descoberta darwiniana do evolucionismo), perda aprofundada pelas descobertas da física quântica, no rastro das “iluminações” de Einstein. O homem-das-certezas se viu à deriva. No domínio do conhecimento, instaurou-se a incerteza e, no domínio existencial, desapareceu o “sentido último” da vida. A própria matéria torna-se uma desconhecida. “Em nível subatômico, a matéria não existe como certeza, em tempos definidos e de maneiras definidas, [...] os eventos atômicos são descritos como ‘probabilidades’ de serem ao mesmo tempo *partículas* e *ondas*” (Capra, 1991).

Desfazem-se os limites entre os vários campos do conhecimento, antes compartimentados e investigados pelos especialistas. A interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade se impõem como novos modos de investigação do saber, pois os antigos, fundados na monodisciplina, mostraram-se incapazes de dar conta da nova aventura do pensamento. Romperam-se as fronteiras que a razão havia erguido entre os vários campos do conhecimento e, também, entre as vivências humanas (mal/bem, ódio/amor, guerra/paz, tristeza/alegria, o *conjunctio oppositorum*).

A “cultura mosaico” e a educação

Engendra-se a “cultura mosaico” (Jean Onimus), difundida pelos multimídias (TV, internet, videogames etc.) – cultura de fragmentos díspares, na qual “tudo vale tudo”,

portanto “nada vale nada”. É esse o momento em que nos é dado viver. Cabe-nos, pois, enfrentar o desafio desse novo e inabarcável real e ficarmos atentos às “novas óticas” que vêm sendo apontadas pelos pesquisadores e pensantes.

É em face dessa nova realidade *in fieri* que o problema da educação se coloca como um desafio ao mundo pensante. Em todas as nações multiplicam-se as discussões sobre as urgentes reformas de ensino. Edgar Morin, convidado pelo ministro da Educação da França, organiza e preside as Jornadas Temáticas, realizadas em 1998, com a presença de quase uma centena de professores e pesquisadores das diferentes disciplinas (desde as ciências às humanas), concentrados em discutir possíveis novas organizações curriculares, que possam “religar os saberes” que os antigos currículos “fechavam” em áreas incomunicáveis. Este é o grande desafio deste novo século: religar os saberes dentro de uma nova estrutura globalizante.

No Brasil, desde as décadas 50/60, o ensino entrou em crise aberta: as sucessivas Leis de Diretrizes e Bases, que vêm tentando reequacionar os sistemas de ensino nos vários graus, não têm alcançado mudanças básicas, o que é compreensível, pois, por natureza, o sistema da educação/ensino deve ser o cume ou a síntese do sistema ético-sociopolítico-econômico consagrado pela sociedade. Como esta, desde há muito, entrou em crise estrutural, evidentemente, as novas propostas educacionais não têm condições de se organizar como um todo coerente. Continuamos (como os demais países, a despeito das naturais diferenças entre cada um) em processo de experimentação.

Novas teorias, métodos e saberes vêm sendo divulgados e aplicados por pequenos grupos, com maiores ou menores resultados, mas sem alcançar a maioria das escolas. A razão é óbvia: a formação dos professores (com as exceções de sempre...) vem sendo cada vez mais precária, porque também o ensino superior entrou em crise desde a década de 1960. Os currículos precisam ser adaptados aos novos tempos. Exige-se uma mudança de mentalidade. E, como sabemos, isso

é difícil, exige muito tempo de maturação. Daí a inevitável situação a que chegamos, como Margaret Mead define bem: “Chegamos ao ponto em que temos de educar as pessoas naquilo que ninguém sabia ontem, e prepará-las para aquilo que ninguém sabe ainda, mas que alguns terão que saber amanhã” (1968).

E pouco antes da socióloga, já Marx, diante das novas idéias que defendia, dissera: “Quem irá educar os educadores?” Enfim, diante dessa realidade (de que somos impotentes para alterar a curto ou médio prazo), a possível saída está na adesão à nova utopia: cada qual, dentro de suas circunstâncias de vida, assumir-se como um criador-do-futuro e se organizar para tal. Como dizia Ortega y Gasset: “El mundo soy yo y mi vida, yo y mis circunstancias.”

A literatura: fio de Ariadne

Em face desse contexto, qual o caminho a seguir? Claro que são vários, mas, dentre eles, destaca-se a literatura como um dos grandes caminhos que levam às diferentes esferas de conhecimento-em-processo. É inegável que, atualmente, uma das grandes carências humanas está no âmbito do pensamento; está na carência do pensar ou do perceber a realidade para além da mera aparência das imagens, que são recebidas quase automaticamente, sem consciência crítica. Daí a mediocridade verbal imperante e a superficialidade da comunicação, em geral, reduzida ao acesso caótico às informações mal assimiladas.

Faz-se urgente o alerta de que a velocidade, a atração/sedução das imagens televisivas destroem toda e qualquer hierarquia entre os valores humanos e os valores materiais ou de pura exterioridade. O mágico meio televisivo (arte sedutora que já não pode ser dispensada no nosso cotidiano) nivela todos os acontecimentos ao transformá-los em “notícia” – a guerra ao vivo ou o terrorismo nos quatro cantos do mundo, clipes musicais, situações banais, ofertas publicitárias; desfile de modas, *reality shows*, genocídios, seqüestros do

dia-a-dia, banalização do sexo, da dor, da violência, Aids, drogas, criminosos transformados em *pop-stars*; carros-último-tipo etc.

Se é verdade que somos impotentes para mudar essa engrenagem, imposta pela lei do mercado (a grande lei do mundo globalizado, sem a qual não há progresso...), não é menos verdade que podemos diminuir os seus efeitos negativos pela análise crítica e pelas discussões a respeito, até que um dia se forme a “massa crítica” que tenha a força necessária para impor novas regras aos meios de divulgação cultural.

Diante desse mundo belo/horrível, a nova utopia está ganhando espaço e, com ela, a revalorização da palavra escrita, da linguagem – matéria-prima da literatura. Fundamento essencial do pensamento, a linguagem foi o primeiro elemento a ser afetado pelas novas Leis de Diretrizes e Bases, aprovadas, entre nós, a partir de 1961 (lei nº 4 024) e reformulada em 1971 (lei nº 5 692). Leis que se articularam em face de uma dupla e contraditória exigência política: a da democratização da cultura (sob a crescente influência dos meios de comunicação de massa e dos “direitos humanos”) e da reforma do pensamento (fundamental para a formação do novo “mundo pensante”).

As contradições emergem da crise de valores em processo. Havia que atender às demandas da maioria e às da minoria – equação difícil de ser resolvida, pois exige tempo e amadurecimento. Note-se, nesse sentido, que a educação passa a desempenhar duas funções conflitantes: a de transmitir para as novas gerações o legado herdado do passado e, ao mesmo tempo, estimular nos novos o espírito criativo que deve transformar a herança recebida e construir uma nova ordem. Daí que o ensino, em nosso tempo, precise ser, simultaneamente, disciplinador e indisciplinado.

Como resolver esse paradoxo? Como já dissemos, um dos caminhos é o da literatura, mesmo porque, entre as alterações havidas na legislação, a partir da década de 60, uma foi negativa e decisiva: a substituição da disciplina de portu-

guês por comunicação e expressão. Como sabemos, há uma enorme distância entre uma lei aprovada no papel e a prática que ela propõe: a babel instalou-se no ensino. A leitura literária foi substituída pela leitura de jornais, anúncios etc. As aulas, ao invés de expositivas e informativas, deveriam (e devem) ser interativas, dialogantes e provocativas da curiosidade e atenção dos educados. Mas quem foi formado para utilizar essa técnica? E apoiado em qual visão-de-mundo tal “criatividade” deveria ser estimulada? Como sabemos, a do “vale-tudo” generalizado. A desintegração do sistema educativo aprofunda-se. Lembramos, a propósito, as palavras do grande poeta e pensador Octavio Paz: “Numa sociedade que começa a se deteriorar, a primeira coisa que apodrece é a linguagem.” Claro está que essa crise da linguagem vivida no Brasil é idêntica à dos demais países, com as normais diferenças do estágio cultural de cada um.

Já tivemos ocasião de escrever sobre a possível descoberta da literatura como um “fio de Ariadne” a nos conduzir, não *para fora* do labirinto dos saberes, em que nos perdemos, mas *para dentro* dele, e conseguirmos transformá-los em “vias comunicantes”, tal como o pensamento complexo está exigindo. A partir da literatura poderemos chegar a uma das “sínteses provisórias” (ou certezas) que nos são indispensáveis para agirmos de maneira fecunda, criativa. Fazemos nossas as palavras de Edgar Morin ao definir literatura: “A literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia... Tudo depende de uma seleção inteligente das obras. [...] O objetivo maior das discussões sobre os novos caminhos da educação não é a preparação dos programas de ensino, mas a separação daquilo que é considerado como *saberes essenciais* e evitar o *empilhamento dos conhecimentos*” (Thot, 1998).

Morin sintetiza nesse fragmento o fulcro do problema que desafia a educação em nossos dias: descobrir um novo

centro organizador em torno do qual se interliguem as diferentes disciplinas. É essa a tarefa dos pensantes ligados à educação, ao ensino.

Em essência, a literatura é um exercício-de-vida e de conhecimento-de-mundo, que precisa ser exercido desde a infância. Ao ouvir ou ler histórias, a criança vai descobrindo, de modo inconsciente, subliminar, não só as possíveis relações do seu *eu com o mundo*, mas, também, o fato de que o mundo real existe recoberto pelo mundo da linguagem (que ela deve aprender a dominar).

É inegável que, na prática, muita coisa já tem sido feita, através das experiências docentes postas em prática por pequenos grupos empenhados nas mudanças que se fazem urgentes. Nestes últimos quarenta anos de buscas, acertos e desacertos, já muita coisa mudou para melhor, ao passo que outras se deterioraram mais profundamente. Uma das metas da política da educação está sendo a multiplicação de cursos intensivos, voltados para a preparação dos professores, como “leitores”, como “pesquisadores” (que saibam lidar com a teoria aplicada) e como “docentes”. Mas, no geral, o corpo-a-corpo com a literatura ainda não está sendo incentivado como é preciso. Tais cursos de “educação programada” precisam abranger não só professores, orientadores educacionais, mas, também, bibliotecários etc., para que se criem condições de dinamizar as relações educando/livro, transformando a literatura em lúdico e eficiente instrumento de educação. Só entrando em contato vivo e criativo com a experiência da leitura é que a criança ou o jovem poderão se sentir atraídos pelo livro – ponte indispensável entre o indivíduo e a cultura a ser assimilada no processo de formação de sua personalidade.

Terminamos com palavras de Morin durante as Jornadas Temáticas, em Paris, quando defendia a reforma do ensino apoiada na reforma do pensamento (que exigia a fusão das ciências exatas e as humanas):

[...] (nessa reforma) nem a literatura, nem a poesia, nem a língua (o francês) devem ser sacrificados. Pelo contrário, é preciso que eles tenham um lugar extremamente importante, porque *poesia e literatura* não são luxo ou ornamentos estéticos: são *escolas de vida*, são *escolas de complexidade*. Quando lemos os romances de Balzac, de Dickens, de Dostoievski, de Tolstoi, de Proust... aprendemos, compreendemos, apreendemos aquilo que as ciências não chegam a dizer, porque elas ignoram os sujeitos humanos.

É urgente que este nosso mundo belo/horrível se reumanize... mas como? onde?, podem perguntar os que ainda se sentem perdidos no caos atual. Sigam a “seta orientadora” que aponta para o grande caminho: o do corpo-a-corpo do eu-com-a-palavra. É no espaço dessa nova utopia que a literatura surge como a grande via que leva à conscientização. É, conseqüentemente, como possível antídoto à banalização/deterioração reinantes e, principalmente, como “guia iluminador” para todo aquele que se sente responsável pelo amanhã que está sendo semeado hoje. Essa pode ser, realmente, a nova utopia a ser sonhada, o homem criador de si mesmo, sabendo-se parte integrante do outro. “Por quem os sinos dobram?” perguntou Hemingway. Quem somos nós, senão Quixotes, Faustos, Hamlets, Robinsons Crusoés, Riobaldos, Dom Casmurros, Marias Mouras e outros e outras... Divididos entre o ser, o fazer e o ter, num mundo sem paradigmas? Com certeza, um dos caminhos a serem percorridos pela nova utopia é o da literatura (ponto de convergência da multiforme existência humana).

Preparemo-nos para ela...

Reduccionismo, holismo, pensamento sistêmico e complexo (suas conseqüências na vida cotidiana)

Humberto Mariotti*

As considerações que se seguem não pretendem condenar o reduccionismo, o holismo e o pensamento sistêmico, nem exaltar o pensamento complexo. É claro que, ao escrever sobre o tema, faço uma opção e tento torná-la persuasiva, mas isso não implica inflexibilidade, e, sim, o desejo de mostrar algumas das conseqüências práticas desses modos de pensar e fazer um convite à reflexão. Ao exercer as próprias escolhas em função de suas considerações (em especial se elas levarem a ações), o leitor estará contribuindo para o entendimento do assunto, cuja importância em nosso dia-a-dia é evidente.

Para evitar confusões, é importante esclarecer o sentido em que os quatro termos mencionados no título são entendidos neste artigo, que, aliás, é o mesmo que consta na maior parte da literatura sobre o assunto. Chamo de “reduccionismo” ao ponto de vista clássico, consolidado por Descartes, que divide o todo em partes e as estuda em separado. Por “holismo” compreendo o ponto de vista oposto, que

* Médico e escritor (ensaio, romance, conto). Coordena o Grupo de Estudos Contemporâneos (Complexidade, Pensamento Sistêmico e Cultura) da Associação Palas Athena, em São Paulo. E-mail: homariot@uol.com.br.

se opõe à abordagem cartesiana e estuda o todo sem dividi-lo, ou seja, examina-o de modo sistêmico. O pensamento sistêmico é uma concepção basicamente “holística”, apresentada em 1950 por Ludwig von Bertalanffy em sua teoria geral dos sistemas. Por “pensamento complexo” entendo a proposta de Edgar Morin, que será vista com detalhes a seguir.

Ainda a respeito dessas expressões, existem variações de terminologia que, em certos casos, podem levar a equívocos. Por exemplo, a complexidade dos sistemas naturais é abordada por Edgar Morin de um modo diferente do que se observa em instituições como o Instituto Santa Fé, nos Estados Unidos. Nos trabalhos de Humberto Maturana fica claro que aquilo que o autor chama de “sistêmico” corresponde ao que Morin chama de “complexo”. Essa diversidade é compreensível. Mas até que se chegue a uma terminologia unificada – se é que algum dia isso ocorrerá –, é preciso que estejamos atentos a essa diversidade. No que se refere à complexidade, traduz diferenças de abordagem e metodologia, mas não, necessariamente, implica discordâncias ou incongruências.

Morin sustenta que estamos ofuscados pela noção reducionista de partes isoladas e separadas do todo. Com efeito, a mente da nossa cultura está profundamente condicionada a pensar assim. É o que chamo de formatação pelo pensamento linear. No entanto – acrescenta Morin –, quando entramos em contato com a idéia de sistema, esse ofuscamento reducionista (que só vê as partes) pode ceder lugar a um deslumbramento “holístico”, que só vê o todo. Saltamos de um pólo ao outro.

O ponto de vista moriniano – o pensamento complexo – constitui outra forma de abordar a totalidade. De um modo geral, sua proposta é a complementaridade e a transacionalidade entre as concepções linear (reducionista) e “holística” (sistêmica). Nas palavras de Morin, seu propósito “não é dissolver o ser, a existência e a vida no sistema, mas compreender o ser, a existência e a vida com a ajuda também do sistema”. O pensamento complexo baseia-se em dois princípios (o da emergência e o da imposição), aos quais, utilizando os

próprios termos do autor, acrescento um terceiro (o princípio da complexidade do todo).

O princípio da emergência diz que o todo é superior à soma das partes. É o que mostra o fenômeno das propriedades emergentes. Um exemplo são as ligas metálicas, que têm propriedades que não existiam em cada um de seus componentes isolados. Outro exemplo é o que ocorre quando um grupo se reúne para discutir um determinado assunto ou problema. Do diálogo que se estabelece costumam surgir idéias novas, que antes não haviam ocorrido aos participantes.

O princípio da imposição diz que o todo é inferior à soma de suas partes. Isso significa que as qualidades ou propriedades das partes, quando consideradas separadamente, diluem-se no sistema. Tornam-se, assim, latentes, virtualizadas. É o que ocorre, por exemplo, num coral. Por maiores que sejam as potencialidades da voz de um ou de vários de seus participantes, eles têm de restringi-las ao que a totalidade exige. Para Morin, esse aspecto é raramente reconhecido, mas é tão evidente quanto o fenômeno da emergência.

O fato de determinadas propriedades ou qualidades das partes serem tornadas virtuais em benefício do todo caracteriza uma repressão, restrição ou inibição deste sobre aquelas. Esse fenômeno ocorre em toda relação organizacional. Em outros termos, para que o todo possa existir como todo, é preciso que se imponha às partes, que, assim, ficam impedidas de exercer algumas (ou muitas) de suas qualidades e potencialidades. A partir daí elas se tornam virtualizadas, entram em latência. Essa imposição do todo sobre as partes é uma característica básica dos sistemas.

Outra característica dos sistemas é a hierarquia. Esse termo não deve ser tomado aqui em seu sentido coloquial de autoritarismo, mas, sim, para indicar que um dado sistema é sempre um subsistema de um sistema maior e é composto por sistemas menores. Além disso, a depender do grau menor ou maior em que suas potencialidades são inibidas pelo todo, as partes constituintes de um sistema resultam mais ou menos especializadas – sempre em benefício da totalida-

de. Como lembra Morin, cada célula de um organismo inclui a informação genética da totalidade orgânica. Mas a maior parte dessa informação está virtualizada. Só são utilizados os potenciais que interessam ao sistema. Nesse sentido, o todo é inferior à soma de suas partes.

O princípio da complexidade dos sistemas diz que o todo é, ao mesmo tempo, maior e menor que a soma de suas partes. Os sistemas são dinâmicos, transacionam incessantemente com o meio. Além disso, a relação entre os comportamentos observados nos dois princípios anteriores não é seqüencial e, sim, circular; por isso, num dado momento, não se pode determinar qual deles predomina.

Virtualização e repressão

A noção de que o todo reprime o potencial das partes tem amplas conseqüências. Um exemplo é o que ocorreu com o movimento do potencial humano, iniciativa psicológica e psicoterapêutica que floresceu nos Estados Unidos na década de 1960. Sem se dar conta disso, seus componentes aplicaram ao pé da letra o princípio da imposição e extraíram a seguinte conclusão: se as partes (no caso, as pessoas) têm um potencial reprimido/virtualizado, é preciso realizá-lo.

À primeira vista, esse raciocínio parece óbvio e impecável. No entanto, como se tratava de um movimento sistêmico, o potencial humano incorreu nos dois equívocos básicos da teoria dos sistemas, apontados por Morin em outro contexto. O primeiro foi questionar o reducionismo propondo o holismo: buscando superar o reducionismo, a teoria dos sistemas acabou substituindo a redução às partes pela redução ao todo. O segundo engano foi ignorar a desordem e os antagonismos que existem em todo sistema.

O pensamento sistêmico leva em conta apenas a harmonia, a síntese funcional contida no todo. Mas não considera que essa síntese se faz às custas de repressões e antagonismos. Um sistema não é apenas harmonia. A harmonia sistêmica repousa sobre a conflituosidade e a desarmonia,

que também fazem parte do sistema e nele permanecem latentes. Bertalanffy chegou a reconhecer que um sistema se constrói à custa dos antagonismos entre as suas partes, mas não se deteve nesse particular. Centrou-se na idéia de totalidade. Um sistema não é harmônico nem desarmônico: é as duas coisas ao mesmo tempo – é complexo. É por isso que Morin sustenta que o sistema é o conceito básico da complexidade. Não pode ser reduzido a unidades elementares, nem a conceitos simplificadores, nem a leis gerais. Por outro lado, não se pode reduzir tudo a ele.

Entretanto, foi o que fizeram certos setores do movimento do potencial humano. A idéia de libertar incondicionalmente o reprimido (realizar o potencial humano) é sistêmica e, por isso, limitada, porque ignora a complexidade dos fenômenos naturais. É claro que os potenciais devem ser realizados tanto quanto possível. Mas é também claro que, num sistema, cada circuito de crescimento é sempre contrabalançado por um circuito de equilíbrio, que tende a limitá-lo em sua progressão. Por isso, se os potenciais devem ser realizados, há um preço a pagar: se as partes pertencem, necessariamente, a um todo, a realização de suas latências só pode seguir até o ponto em que não as faça destoar desse todo. Uma parte que cresce sem limites, que se destaca em excesso em relação ao todo, pode acabar prejudicando-o. O crescimento incontrolável de um tumor maligno é um exemplo disso.

O outro extremo corresponde à entrega excessiva das partes ao todo em “religação dionisíaca”. Como foi dito há pouco, alguns setores do movimento do potencial humano incorreram nesse excesso. O resultado foi a lamentável festivação e carnavalização de várias de suas terapias – em especial as corporais, como a neo-reichiana –, fenômeno que atraiu e fez proliferar um grande número de charlatães. Como todos sabem, tais exageros prejudicaram acentuadamente essa importante abordagem terapêutica. Nesse exemplo, como em inúmeros outros, a liberação exagerada e indiscriminada das repressões levou à alienação.

Por outro lado, nem sempre a repressão do todo sobre as partes é boa para ambos. O exemplo da antiga União Soviética é particularmente ilustrativo: revela que, se a repressão – com a virtualização de potenciais que acarreta – for excessiva, a totalidade acabará se transformando em totalitarismo, o que cedo ou tarde acabará destruindo o sistema. Foi o que mostraram os fatos históricos.

Dessa maneira, a alienação pode surgir por excesso de individualismo ou por escassez de individualidade – caso do “holismo” em sua vertente mística. De um lado, situam-se os “homens práticos” e excessivamente dependentes do ego; do outro, as pessoas “iluminadas” e “sem ego”. Neste ponto é preciso lembrar que, como diz Ken Wilber, transcender o ego não significa anulá-lo, mas ultrapassar sua insegurança e fragilidade, conservando, porém, a sua indispensabilidade aos atos concretos do cotidiano. É o que esse autor exemplifica citando pessoas notáveis, como Teresa de Ávila, Buda e Platão. Acrescento Gandhi.

Organização e antiorganização (cultura e contracultura)

Morin sustenta que toda relação organizacional (todo sistema) inclui e produz antagonismos e, ao mesmo tempo, complementaridade. Quer dizer, o sistema não é apenas partes nem apenas todo: é uma inter-relação complementar. Como já vimos, os modos patentes de expressão de um determinado sistema tornam latentes os antagonismos a essa expressão. Se esses antagonismos fossem deixados sem repressão – para usar as palavras de Morin – tornar-se-iam antiorganizacionais e, portanto, ameaçadores à própria existência do sistema. É o que acontece, por exemplo, no caso do terrorismo e de grupos de pressão que apelam para a violência.

Para Morin, todo sistema tem uma face diurna, que é aglutinadora e organizacional, e um lado escuro, noturno,

que lhe faz oposição. A unidade complexa do sistema estabelece esse antagonismo e, ao mesmo tempo, reprime-o. Em termos institucionais, é o que acontece com as culturas patente e latente dos grupos, instituições e organizações. A cultura patente representa o visível, o explícito, o modo como a cultura quer ser vista, a sua *persona*. Numa empresa, por exemplo, ela corresponde às instalações físicas, ao mobiliário, ao modo como as pessoas se trajam e falam e assim por diante. A cultura latente abriga a aleatoriedade, a incerteza, a conflituosidade, a criatividade reprimida. Mas também oculta o potencial para que a criatividade desabroche.

Em termos de sistema, a força que exerce essa representação é chamada de *feedback* negativo. Retomemos o exemplo clássico da geladeira. Sua temperatura interna é programada para manter-se em cerca de quatro graus centígrados; quando sobe acima desse nível, o calor faz com que o termostato dispare e o motor volte a funcionar, conduzindo a que seja recuperado o patamar térmico programado. Nesse exemplo, o potencial para temperaturas mais altas só pode ir até quatro graus; acima desse ponto, o *feedback* negativo deflagra o termostato, cujo papel é manter a variação (a realização do potencial) dentro do preestabelecido. A partir daí ele tende a reprimi-lo, mas é essa repressão que mantém o funcionamento do sistema. Em relação à sociedade, Freud já havia dito, em seu famoso ensaio *O futuro de uma ilusão*, que a civilização se baseia na renúncia aos desejos pulsionais ou, em outras palavras, que não há civilização sem repressão aos instintos das pessoas.

No entender de Morin, o antagonismo organizacional/antiorganizacional constitui o próprio cerne das sociedades humanas, nas quais complementaridades e antagonismos oscilam sem cessar entre atualizações (realizações de potencial) e virtualizações (repressões de potencial). Em condições ideais, a cultura predominante (a cultura patente em determinados momentos históricos) e a contracultura (a cultura latente nesses mesmos momentos) deveriam estar numa circularidade tal que mantivesse a conflituosidade em níveis

menos traumáticos, ou seja, a sociedade deveria saber como lidar melhor com a desordem e a incerteza.

A experiência, entretanto, mostra que não é isso que vem acontecendo ao longo da história. O que se observa é que, a intervalos, as culturas são superadas por contraculturas – que lhes tomam o lugar e passam, de imediato, a proceder exatamente do modo que tanto condenavam em suas antecessoras –, a começar pela violência. Essa pendularidade jamais será superada enquanto perdurar a formatação de nossa cultura pelo pensamento linear, que, aliás, transparece fielmente na pendularidade *ou* reducionismo *ou* “holismo”. Ambos prometem certezas. Ambos evitam lidar com a incerteza.

A busca das certezas

O ser humano anseia por certezas. Todos queremos ir para o “céu”, seja o céu mecânico da ciência, seja o céu místico da totalidade. Daí o grande sucesso de público dos ideários que prometem tranqüilidade. É também por isso que o “holismo” e o reducionismo (de que, nesse sentido, é uma variante) são escolhas que, no limite, podem levar à alienação.

Tudo isso é óbvio e compreensível. Ao longo de nossas vidas, fazemos tudo o que podemos para diminuir as variáveis e aumentar o que chamamos de “constantes”. No entanto, precisamos entender que há um limite para a aquisição de certezas. Insistir em ultrapassá-lo acaba nos transformando em pessoas mecânicas, frias e quantificadoras, por um lado, e em pessoas para quem a realidade concreta é apenas um detalhe incômodo, por outro.

Em qualquer dos casos, o básico de nossas vidas não muda: a aleatoriedade, a conflituosidade, a certeza da finitude. Essas variáveis se originam dos chamados “dados da existência”: o medo da liberdade, o medo da morte, o isolamento existencial e a sensação de que a vida não tem sentido. Para lidar com esses dados, ser reducionista ou ser “holístico” podem ser atitudes necessárias – mas não suficientes. É preciso aprender a trabalhá-los em sua complexidade.

Outro exemplo de frustração na busca de certezas é a maneira como o pensamento sistêmico vem sendo apresentado às empresas de todo o mundo. Trata-se de uma distorção que surge todas as vezes em que ele é entendido e aplicado sem levar em conta a idéia de complexidade.

Como se sabe, a metodologia do uso desse modo de pensar foi formalizada em termos de padrões, os chamados “arquétipos” do pensamento sistêmico, os quais têm se mostrado úteis para a solução de alguns problemas. Não há dúvidas quanto a isso. Contudo, talvez contrariando os propósitos de seus criadores, eles vêm sendo utilizados de uma forma que incorre no equívoco já mencionado, discutido e exemplificado neste artigo: a redução dos fenômenos à totalidade – o chamado “sistemismo reducionista ou simplificador”. Imagina-se que um sistema é apenas um conjunto de partes interdependentes e que a soma delas é superior ao todo. Quando há referências à complexidade sistêmica, percebe-se nitidamente que os autores a confundem com complicação. Esse engano se deve ao afã de simplificar, de reduzir tudo ao meramente operacional. No lugar de uma complexidade a ser entendida e trabalhada, põe-se uma complicação a ser simplificada.

Nessas circunstâncias, o pensamento sistêmico acaba sendo utilizado para produzir resultados lineares. É o que se dá quando, além da unidimensionalização já apontada, ele é apresentado como “vantagem competitiva” – o que vem ocorrendo com uma freqüência muito maior do que se imagina. Em suma: em muitos casos, os arquétipos vêm sendo comercializados como “ferramentas de mudança” meramente mecânico-produtivistas, ou seja, vêm sendo utilizados de modo necessário, mas não suficiente. O desfecho de tudo isso é previsível: a transformação do método em modismo, a banalização e, por fim, o esvaziamento. Eis mais um dos infinitos aspectos da formatação da mente de nossa cultura pelo pensamento linear.

Já vimos que podemos nos transformar em pessoas frias e “matemáticas”, ou distantes e “metafísicas”, mas, nem por

isso, nossa insegurança existencial básica desaparece. Em muitos casos, pode até aumentar. Essa constatação pode nos levar a grandes frustrações. É preciso compreender essa e outras limitações e integrá-las às nossas vidas, para que não acabemos projetando-as nos outros e lançando sobre eles a culpa de não termos conseguido eliminá-las.

Tal circunstância pode conduzir-nos (e com efeito nos tem conduzido: é só conferir o curso dos acontecimentos) a duas posturas principais. A primeira é desprezar nossos semelhantes ao ponto de querer reinar sobre eles, de exercer sobre eles os nossos poderes de “iluminados”. Uma das propostas das pessoas que se supõem “iluminadas” é justamente esta: não mostrar seus poderes, a não ser em caso de necessidade, e fazê-lo sempre com o propósito de ajudar aos outros. Trata-se, é claro, de seguir o princípio de reservar o saber para garantir o poder. Manter o mistério confere poder. Essa é a estratégia básica dos esoterismos – inclusive do científico.

Num outro registro, essa atitude gera o assistencialismo e o paternalismo típicos das oligarquias políticas. O mecanismo de fundo é o mesmo: fingir ajudar para melhor controlar. Como mostra o curso dos acontecimentos, o desprezo pelo outro acaba fazendo com que ele seja excluído da sociedade. É o que vem sendo feito com os “subdesenvolvidos”, com os “não-competitivos”, com os “lentos” em geral. É por meio dessas atitudes – e de outras similares – que a vontade de ir para o céu pode levar-nos (ainda em vida) para o inferno.

Resistência à formatação

Se as conseqüências da alienação são práticas, como acabamos de ver, não podemos lidar com elas reduzindo-as à concretude nem tornando-as metafísicas. Como se sabe, as dificuldades para a reforma do pensamento linear, atualmente predominante em nossa cultura, são imensas. A maior delas pode ser devida à nossa incapacidade de entendê-la e

pô-la em prática. Jung dizia que nada nos garante que nosso cérebro já tenha atingido o desenvolvimento total de que é capaz. Morin diz o mesmo, e de maneira mais incisiva: para ele, ainda estamos na pré-história do desenvolvimento de nossa consciência/inteligência.

Minha idéia de formatação da mente de nossa cultura pelo pensamento linear (que, em boa parte, corresponde ao que Morin chama de *imprinting*) pode levar a outros raciocínios. Como se sabe, há pessoas que resistem naturalmente ao *imprinting*. Não são, necessariamente, gênios: muitos homens e mulheres comuns têm essa característica, sem ao menos se darem conta disso. A reunião dessas pessoas em redes de conversação tem contribuído para formar bases de resistência que, ao que parece, estão se ampliando em direção à formação de uma massa crítica, que pode vir a produzir mudanças coletivas de comportamento.

Ao longo da história, essas redes têm sido reprimidas. Tentou-se, por muitos meios, isolá-las em um grande cordão sanitário de vigilância ou patrulhamento cognitivo, e as coisas não são diferentes no momento atual. Não sem um certo exagero, alguns têm localizado focos dessa vigilância na universidade (ou, ao menos, em certos setores dela), na chamada “comunidade científica”, no mundo das empresas, na imprensa, na política, enfim, em todas as instituições que sustentam e são sustentadas pela economia formal, que, como sabemos, é basicamente orientada pelo pensamento linear.

Ultimamente, textos de articulistas políticos e econômicos vêm utilizando expressões como “risco sistêmico” e semelhantes. É pouco provável que tenham noção suficiente de pensamento sistêmico e da riqueza de implicações que ele comporta. O inverso também pode ser verdadeiro. Mas o fato é que essa expressão, antes totalmente ausente do discurso dessas pessoas, vem aos poucos sendo empregada. Isso sugere que elas devem ser informadas o mais possível sobre as possibilidades do horizonte que estão divisando.

Um dos domínios sociais mais favoráveis às redes de conversação que podem ajudar a formar a massa crítica em

favor do pensamento complexo é o chamado “terceiro setor” do processo produtivo. Este compreende as áreas da sociedade em que se fazem trabalhos comunitários e nas quais predomina a economia dita “social”, que comporta, por exemplo, serviços voluntários e formas de remuneração não financeira. Ao lado dele há o primeiro setor (o governo) e o segundo (o universo das empresas), regidos pela economia de mercado e, portanto, pelo pensamento linear. Mesmo que se levem em conta todas as dificuldades, equívocos, más interpretações e outros problemas, é no terceiro setor que mais se vêm observando conversações diferentes das habituais.

Esse exemplo mostra por que a resistência ao *imprinting* precisa ser exercida no plano prático, imanente, isto é, na lida com as atividades do cotidiano, inclusive (e talvez principalmente) a área política. A vida de Gandhi é um eloqüente testemunho disso – e também uma pungente demonstração das dificuldades que esse projeto implica. De todo modo, quando falo em “imanente” quero dizer que, de uma certa maneira, os deuses estão também entre nós: fazem parte de nossa individualidade e emergem de nossos contatos com nossos semelhantes. É o mesmo que sugerir que o sagrado está também na natureza, como dizia Gregory Bateson, não apenas num empíreo ao qual só podemos chegar por meio da “iluminação”.

Pontos de alavancagem

Sabemos que nos sistemas há pontos que, se mobilizados, podem provocar mudanças significativas. Muitas dessas modificações podem ocorrer em curtos espaços de tempo, outras podem ser até mesmo instantâneas. São os pontos em que as potencialidades das partes estão virtualizadas, reprimidas, os chamados “pontos de alavancagem”. Situam-se nas partes ocultas do sistemas, na sua “cultura latente”. É importante aprender a localizá-los, se quisermos saber mais sobre o universo dos sistemas e como lidar com ele. Mas também é indispensável ter em mente que não basta identificá-

los. Eles são apenas uma porta de entrada à aprendizagem da complexidade do mundo natural.

Essa aprendizagem evita que imaginemos que as soluções que nos parecem óbvias são sempre as mais apropriadas. Permite que saibamos até onde podemos ir sem traumatizar desnecessariamente os sistemas, o que é particularmente importante quando lidamos com a natureza. Como diz Morin, o todo inclui a organização (que, por sua vez, inclui os antagonismos) e só funciona como todo se as partes funcionarem como partes. Noções como essa nos fazem concluir que agredir os sistemas pode corresponder a agredir a nós mesmos.

Todas essas idéias são de compreensão muito difícil numa cultura formatada pelo pensamento linear. Mas essa constatação não nos deve levar ao desânimo, porque a experiência vem aos poucos mostrando que o número de pessoas resistentes ao *imprinting* é maior do que a princípio parecia. O importante é proporcionar-lhes um nível de informação que lhes permita escolher os instrumentos epistemológicos com os quais desejam lidar com a realidade.

Dessa maneira, é fundamental não entender a totalidade como “solução final”, isto é, como uma meta a alcançar, algo em cuja direção se deve progredir. Pensar assim seria adotar uma idéia de progresso tão equivocada quanto a do iluminismo – que via no reduccionismo essa mesma solução. A reflexão apoiada pela experiência do dia-a-dia mostra que a totalidade não pode ser matematicamente certa, porque inclui a incerteza. Nem pode ser completamente organizada, pois comporta a desordem.

O ponto de vista exclusivo da totalidade é, paradoxalmente, parcial. Um domínio humano onde só existisse a verdade seria, por isso mesmo, inverídico. É por esse motivo que Theodor Adorno diz que “a totalidade é a não-verdade”. E é por essa mesma razão que Morin diz que a verdade do todo está nas partes ou passa por elas. Talvez seja essa a principal diferença entre totalidade e totalitarismo.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Negative dialectics*. Nova York: Continuum, 1973.

BERTALANFFY, Ludwig von. *General systems theory*. Nova York: Georges Braziller, 1968.

FREUD, Sigmund. *El porvenir de una ilusión*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1948. (Obras completas).

GANDHI, Mohandas K. *Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade*. São Paulo: Palas Athena, 1999.

MARIOTTI, Humberto. *Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro*. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Autopoiesis, culture, and society*. Itália: Oikos Disponível em: [www:oikos.org/maten.htm](http://www.oikos.org/maten.htm), 1999.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago, Chile: Instituto de Terapia Cognitiva, 1997.

MORIN, Edgar. *La méthode*. 1. La nature de la nature. Paris: Seuil, 1977.

PETRAGLIA, Izabel C. *Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação*. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

WILBER, Ken. Monumentally, gloriously, divinely big egos. Excerto do livro *One Taste, The Journals of Ken Wilber*, a ser publicado por Shambhala Publications.

YALOM, Irvin D. *The theory and practice of existential psychotherapy*. Nova York: Basic Books, 1975.

Uma educação complexa: o paradigma noológico de Edgar Morin

Mauro Maldonato*

Cada ser humano é um cosmo, cada indivíduo é um movimento agitado de personalidade virtual, todo psiquismo emite uma proliferação de fantasmas, de sonhos e idéias. Cada um vive, do nascimento à morte, uma tragédia inexplorável, repetida de crises de sofrimento, prazer, alegrias, lágrimas, frustrações, grandeza e miséria. Cada qual leva consigo a possibilidade do amor e da bondade, do ódio e do ressentimento, da vingança e do perdão. Reconhecer tudo isso significa também reconhecer a identidade humana. O princípio da identidade humana é *unitas multiplex*, a unidade múltipla, tanto do ponto de vista biológico como do cultural e individual.

Edgar Morin

Um saber para as existências humanas. Poderíamos definir assim o núcleo do pensamento educativo de Edgar Morin, a sua idéia de um conhecimento fisiológico contrastado a um outro, patológico, representado por um saber auto-referencial e de uma transmissão catedrática e esco-

* Médico psiquiatra, filósofo, professor de Psicopatologia na Universidade de Nápoles e de Ciência do Comportamento na Universidade de Basilicata, Itália. E-mail: mauroaldonato@fastwebnet.it.

lar. Um saber no mundo da vida. Um sentimento mais que um método. Um caminho mais que uma meta. Um horizonte amplo. Uma transformação incessante, aberta e cuidadosa às perguntas de senso, à oposição, às sugestões-fascinações, às descobertas, às escolhas.

Vem à mente a solene e terrível repreensão de Dante à *curiositas* e à idéia de que a ciência termina em si mesma, e há o seu ápice na fama e comovida exaltação do conhecimento como senso de identidade e de dignidade da criatura humana, obstáculo à brutalidade e à degeneração, dano à criação divina.

Os célebres versos (118-120) do Canto XXVI do Inferno, que narra a última mítica viagem de Ulisses

Da vossa raça refleti na altura!
Viver quais brutos veda-o vossa origem/
De glória vos impele ambição pura!

dizem, quase que como se fossem a sentença de uma sagrada escritura, que a meta digna de um homem é experimentar a virtude da ciência e do aprendizado. Não é o epitáfio de um mundo distante, mas a verdade perene da dignidade e da liberdade humana, transfigurada na beleza atemporal do canto.

Afundando o próprio navio junto às colunas de Hércules, limite extremo do mundo conhecido no seu tempo, Ulisses desafia a morte pelo amor ao conhecimento. O seu gesto não é de herói, mas de homem. Quando, realmente, na oração que precede a tarefa, Ulisses induz os companheiros à tensão em direção ao conhecimento, a um lançamento em direção ao desconhecido, não é pela vanglória que deriva de uma tarefa excepcional, mas pelo dever de corresponder ao seu dever de homem.

Em cada tempo, explorar o desconhecido foi o trabalho “normal” e, ao mesmo tempo, “revolucionário” da ciência. Mas a ciência não é tudo; não pode nem deve ser tudo. Assim como a tarefa de Ulisses é um “vôo arriscado”, que se realiza no desaparecimento de seu navio entre as ondas do mar, con-

denado pela vontade divina e pelos inultrapassáveis limites humanos, a ciência conduz ela própria à morte espiritual. O homem não pode acreditar ser um deus ou substituí-lo. Esse é o ensinamento ético e poético de Dante Alighieri. Como um chamamento à humildade para uma viagem em direção ao desconhecido – que é assim o significado autêntico do drama de Ulisses, cuja lição atravessa o período mais elevado da história literária da era medieval e chega às explorações científicas de nossos dias. O sentido de tudo isso, num estilo e linguagem diferentes, encontramos no percurso, na sensibilidade e na consciência científica de Edgar Morin.

O nosso tempo vive de contradições e dos dramas do conhecimento. Se, por um lado, a perversidade mediática e a excepcional quantidade informativa (cúmplice de uma extraordinária facilidade de acesso à comunicação) acrescentaram, ao excesso, as expectativas, por outro, vê-se uma diminuição da capacidade de autonomia, de seleção, de escolha e de interação criativa, o que determina a inclusão na mera *curiositas*.

Além disso, se, no plano da evolução social, em muitos países, abrem-se novas possibilidades aos sistemas de instrução, observam-se organizações burocráticas nos limites da esclerose. Trata-se, pois, de sistemas meramente quantitativos, estatísticos e uniformes, que perderam, na sua rigidez administrativa e natureza imprópria de “agências de socialização”, o sentido da descoberta e do conhecimento. Nesses sistemas, as boas intenções contradizem os mecanismos rígidos e auto-referenciais que nivelam o saber e o conhecimento, os quais, ao contrário, procedem de uma pergunta viva em direção a um objetivo comum.

A cisão entre educação e instrução – que deveria concentrar energias e recursos na instrução para iludir o risco progressivo de uma educação que se submete a um Estado ético – não somente conduz a um melhoramento visível da instrução, como também acarreta o seu gradual nivelamento-diminuição. Assim, separada da instrução, a educação tornou-se uma *terra de ninguém*. Além do mais, o temor

(contudo legítimo) de uma educação de Estado causou um monopólio da instrução pública, submetendo às comunidades naturais, às famílias, às comunidades religiosas, às associações, às autoridades morais espontânea e tradicionalmente reconhecidas aquelas tarefas educativas essenciais ao desenvolvimento individual e social.

Com toda evidência, bons resultados educativos derivam de experiências de pequenas comunidades educativas que conseguem, numa certa medida, auto-regular-se, dando respostas às perguntas de senso, selecionando conteúdos e métodos, prestando atenção às relações e aos resultados, numa autonomia e independência dos sistemas “heterodiretos”, “uni-informantes” e caracterizados pelas regulamentações administrativas. A implementação de tal afirmação deriva de experiências – realizadas principalmente na Europa e nos Estados Unidos – que registram uma maior frequência da criminalidade juvenil entre os jovens escolarizados que entre aqueles não escolarizados.

Os sistemas de instrução oficiais parecem muito rígidos para serem mudados de um modo sistemático; muito políticos e administrativos para inserirem no seu interno seqüências de educação livre, eficaz e responsável. É melhor observar as comunidades educativas em dimensões menores e auto-reguladas. Aqui nos ajudam muito as idéias e os conceitos de “auto-eco-educação” e de “conhecimento do conhecimento” elaborados por Edgar Morin. Com seus fortes argumentos e o seu fascínio cultural, estes projetam um *pensamento educativo complexo* em grau de apreender a natureza dos processos e das relações cognitivas na sua evolução social e nas suas problemáticas “gnoseológicas”.

Mais caminho que método, diziam. Morin – que do *Método* seguiu uma original genealogia – mostrou não somente que o prevalecer do método científico sobre a ciência teve efeitos deformantes sobre o conhecimento enquanto tal, mas até provocou o desinteresse nos confrontos da “via”.

Se, realmente, o “caminho” torna-se um trânsito em vista de uma meta sucessiva – isto é uma experiência do

caminho que se perde na tensão de atingir o mais rápido possível um determinado objetivo –, então ele se tornará, sem dúvida, um mero lugar de passeio para alcançar a meta. Mas, assim, o procedimento torna-se, no todo, estranho ao caminho. Perde-se, realmente, o seu caráter essencial, que é o de abrir-se para o acontecimento das coisas.

À causa linear de cada descoberta – que, por sua natureza, tem obsessão em conseguir meios e, portanto, fins – Morin contrapõe a visão de um acontecimento complexo, no qual fatores múltiplos são chamados a descrever, a tentar “explicar” a conduta, o pensamento, o sentimento, a fantasia do homem. Para poder entender com honestidade intelectual o homem e a sua identidade, é necessário partir da individualização à complexidade da sua natureza, não certo das simplificações naturalísticas. Por esses motivos o autor critica cada redução.

Cientista social e antropólogo, Morin mostrou que os impulsos e as determinações da ação social do homem são múltiplos. Somente os considerando na sua complexidade, pode-se obter do agir humano uma imagem mais próxima da realidade. Morin limita a investigação sociológica a uma das possíveis separações simplificantes, à qual é necessário recorrer no trabalho de pesquisa e interpretação. Ele não somente é conhecedor da relatividade do próprio horizonte, mas, também, da relatividade de outros possíveis horizontes. Abre-se aqui aquela dimensão de pensamento radicalmente problemático que podemos desenhar como horizonte da “verdade dialogada”, sobre uma verdade incessantemente em caminho, que só é alcançada no sentido de ainda se dever procurá-la. A partir dessa verdade dialogada, a cultura ocidental deve orientar-se e procurar novamente as suas próprias raízes.

No pensamento de Morin, o tema do *conhecimento do conhecimento* está relacionado naturalmente a problemáticas filosóficas, inclusive àquelas clássicas da “gnoseologia” e da epistemologia. O primeiro problema que surge é quando nos perguntamos o porquê do nosso conhecimento não nos

levar logo à verdade, mas, ao contrário, fazer surgir erros e ilusões. Como previram Whitehead e Popper, a ciência não pode oferecer a certeza da verdade. Esta, realmente, contempla, na sua mesma essência, aquela incerteza que nos coloca sempre e de um modo novo frente ao problema da ilusão e do erro.

Morin está convencido de que existem formas “patológicas” do conhecimento, um tipo de patologia do saber.

Não se trata somente da racionalização, do delírio lógico, que acredita poder perceber o mundo de forma absoluta, mas também da patologia envolvida pelo mesmo desenvolvimento da ciência e que faz com que esta tenha alguns aspectos de clarificação, de burrice e de demência. Os aspectos da burrice foram bem individualizados por Husserl nas suas conferências sobre a crise das ciências européias, sobre a incapacidade da ciência de conhecer a si mesma. Um aspecto demente é, evidentemente, o de uma nova barbárie decorrente de certos aspectos do desenvolvimento da tecnociência. Evidentemente, não se pode reduzir a ciência a essa loucura e a essa ignorância. Devemos levar em conta que o conhecimento científico é um misto de clarificações e ignorância, mas é justamente uma relação entre estes dois componentes atualmente esclarecidos. Acrescentaria que uma situação patológica mais profunda foi determinada, de modo grave, pela desunião, e que foi crescente até o nosso século, entre ciência e filosofia. Também a filosofia atual ressentiu-se dessa disjunção e tem sido sempre menos capaz de refletir sobre os dados e sobre descobertas da ciência. A filosofia pode criticar a ciência de modo pertinente, mas não pode moer o grão do conhecimento científico no próprio moinho.¹

Morin está, além de tudo, convencido de que o conhecimento contemporâneo atravessou uma *crise de fundamentos* radical, e isso coloca o problema de como fazer valer um conhecimento que se tornou privado de bases certas. Este “[...] nos faz entender que o conhecimento do conhecimento

¹ MORIN, E. Auto-eco-conoscenza. Intervento al dibattito “Che cos’è la conoscenza?” Festival di Spoleto, 1989. In: AA.VV., *Che cos’è la conoscenza*. A cura di M. Ceruti e L. Preta Roma-Bari Laterza, 1990 (p. 67-78).

não coloca somente o problema das pesquisas científicas cognitivas, ou do trabalho epistemológico hermenêutico, mas apresenta os problemas mais vitais e mais contemporâneos, e neste sentido, talvez, o conhecimento pode constituir um objeto normal para uma ciência normal”.²

O *conhecimento do conhecimento* nasce da interação constante entre uma exigência típica da filosofia, a reflexão, e um aspecto típico da ciência: a vontade de objetividade. Sejamos claros: as diferenças entre ciência e filosofia permanecem em pé. Hoje, todavia, tornamo-nos progressivamente cientes de que os principais progressos científicos contêm em si próprios algumas das fundamentais questões filosóficas e que, se a área específica da reflexão filosófica se torna autônoma, não podemos mais definir a ciência e a filosofia com base em suas recíprocas fronteiras.

Segundo Morin, as atividades científicas e filosóficas são definidas com base no seu núcleo fundamental, não com base nas fronteiras que as separam, ou melhor, o *conhecimento do conhecimento* implica a expansão dos elementos de contato entre essas duas áreas. O autor lembra os teoremas e as teses de Tarski e Gödel, segundo os quais nenhum sistema pode explicar totalmente a si mesmo, discurso este relativo ao paradoxo da indecisão da tentativa e, simultaneamente, da vontade (e da esperança) de conseguir alcançar um metaponto de vista do qual o mesmo conhecimento possa considerar a si próprio. Por metaponto de vista Morin não entende um metassistema onicompreensivo (de segundo nível) ou um conhecimento exaustivo do conhecimento, e, sim, um ponto de vista mais rico e distante. Tal indecisão se conectaria a todas as outras relativas ao conhecimento e à indecisão mais geral da natureza do mundo externo implícita no dilema “construção ou representação?”

Para Morin, a representação não é o espelho da realidade externa, mas uma reconstrução que traduz numa lin-

² MORIN, *Auto-eco-consenza*.

guagem própria os elementos perceptivos da realidade externa. Esta é parte da construção mental que é o conhecimento. Ele, a propósito, lembra uma das suas fontes:

Heinz von Foerster, num dos textos que mais têm contribuído à minha formação intelectual, diz que a idéia de auto-organização é paradoxal, porque a auto-organização necessita de um mínimo de energia externa que permita desenvolver o próprio trabalho, caso contrário, se desintegraria. Von Foerster diz também que do ambiente externo não se obtém somente a energia, mas também a ordem. Na minha opinião, a coisa extraordinária é que, para fazer nascer um mundo, é necessário dividi-lo em dois, separá-lo. Creio também que nós somos condenados a recolocar juntas as duas partes e que a auto-referência é incompreensível sem a eso-referência, isto é, a capacidade de distinguir o que faz parte de si daquilo que é externo, por isso falaria sempre de auto-eso-referência e de auto-eco-conhecimento. A indecisão está na relação entre esses dois termos, não no mundo eterno em si, ou no sujeito como ser autônomo, em si, mas no conjunto, que é, ao mesmo tempo, separado e indissolúvel.³

Morin pensa que entre o espírito e a mente humana existe uma relação complexa, hologramática. Na sua visão, cada ponto do holograma, sendo único e original, contém o total da informação do holograma global, que possui competências e estruturas cognitivas elaboradas no curso de uma longa interação e evolução entre natureza e cultura. Isso não para regressar à fórmula agnóstica do microcosmo humano e do macrocosmo que se refletem reciprocamente, mas por compreender na nossa individualidade mental que o conjunto é presente em nós, e nós estamos presentes no conjunto.

Além disso, sustenta Morin, no problema do conhecimento, verdadeiramente extraordinário é que todas as forças da racionalidade ocidental e todas as dinâmicas do espírito crítico tendem a desenvolver o mundo fenomenal,

³ Morin refere-se aqui aos escritos de FOERSTER, H. *Sui sistemi auto-organizzatori e i loro ambienti* (1960) e *Note su un'epistemologia delle cose viventi* (1974). In: *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio, 1987.

compreendido como *mundo da vida* (*Lebenswelt* para usar o notável termo husserliano).

Efetivamente, começando por Platão, tanto a filosofia, como a ciência (de uma forma diversa) tentaram decompor as aparências. Segundo ele, a ciência contemporânea também provou ir ao início das leis da natureza para mostrar um universo, que é um conjunto de ordens e desordens. “Creio que tudo isto seja positivo, necessário e inevitável, mas sob a condição de que não esqueçamos que somos seres vivos num mundo vivo. Já Kierkegaard dizia a Hegel que ‘o professor’ sabia tudo sobre o mundo, mas havia esquecido de existir.”⁴

Morin crê na necessidade de sermos muito vigilantes e atentos quanto à euforia da razão crítica. Não porque seja a favor da irracionalidade, mas por acrescentar o espaço de uma *racionalidade autocrítica*, que é, assim, o resultado mais precioso do desenvolvimento cultural europeu. Ele coloca o problema do conhecimento em relação às ciências cognitivas, concordando com tal termo um certo número de disciplinas, infelizmente separadas em compartimentos na organização universitária: algumas tradicionais, como a epistemologia; outras novas, surgidas e desenvolvidas de igual passo, como a inteligência artificial; outras, ainda, que representam os novos desenvolvimentos da psicologia cognitiva.

Nesse sentido, se ele considera o cognitivismo necessário e fecundo, todavia, ele reconhece o limite, a começar pela incapacidade de as ciências cognitivas se estruturarem como ciência “normal”, no pensamento de Thomas Kuhn. Na realidade, as ciências cognitivas parecem indiferentes aos problemas centrais da pesquisa de Morin: a questão da crise dos fundamentos, da patologia do saber, da mutação do problema das ilusões e assim por diante. Diria mais: não parecem nem mesmo preocupadas com os paradoxos de um conhecimento que tem como objetivo o próprio modo de conhecer o objetivo, deduzindo, assim, até o final – como o

⁴ MORIN, E.

barão de Münchhausen – inflamadas aporias e contradições. Isso, não menos pelos paradoxos, é necessário mover para chegar à compreensão das esferas cognitivas, muito marcadas, a juízo de Morin, por dinâmicas reducionistas.

Estamos numa situação extremamente paradoxal, porque o conhecimento do conhecimento necessita do desenvolvimento das ciências cognitivas, mas deve, também, lutar contra essas mesmas ciências, contra o ponto de vista normativo e reduutivo que tende a controlá-la. Por outro lado, no que concerne à classificação no campo do conhecimento do conhecimento, não se trata de considerar a inteligência artificial, a lingüística chomskiana, a epistemologia ou a psicologia cognitiva, mas entender que esse é um campo constituído de instâncias separadas, que não podem ser reduzidas uma das outras. Não se trata mais somente da instância que poderíamos definir do mundo, como realidade fenomenal ou que se esconde atrás dos fenômenos e os governa, mas, também, de uma instância bioantropológica, que considera o fenômeno cognitivo como um dado fundamental da organização biológica.⁵

Para tal propósito, Morin exprime um juízo muito positivo sobre as pesquisas de Varela e Maturana. Para esses autores, também a organização da identidade biológica menos evoluída e complexa implica os processos cognitivos, que estão certamente distantes dos nossos processos mentais, mas que permanecem processos cognitivos, uma vez que são capazes de elaborar a própria realidade interna e externa. Existem, portanto, dois aspectos da cognição: um profundo, inscrito na *Lebenswelt* (aqui entendido no sentido biológico); o outro – aquele do conhecimento cerebral – que surge de órgãos biológicos particulares. Nesse sentido, o nosso conhecimento implica um duplo *input*: um biofísico-químico, relativo ao funcionamento do cérebro; o outro representado pelas palavras, pelas línguas e pelas idéias.

Essa instância bioantropológica do conhecimento é, evidentemente, fundamental, seja porque a antropologia do conhecimento depende de uma epistemologia que examina as

⁵ MORIN, E.

regras cognitivas aplicadas, seja porque, a sua volta, a epistemologia depende da antropologia, na medida em que esta última a orienta sobre os processos fundamentais do conhecimento. Para Morin, a epistemologia não é um supremo tribunal, fora de seu tempo, mas faz parte de um circuito cognitivo.

Além disso, em cada sociologia do conhecimento, Morin considera uma instância posterior, de múltiplo grau, a que quis chamar de “noologia”. Poderíamos definir

esta ciência como a ciência do mundo das idéias não no sentido platônico, mas como mundo da vida e da organização dos sistemas de idéias, dos sistemas filosóficos, dos sistemas doutrinários, daqueles religiosos e políticos. A vida das idéias não é vida no sentido biológico e físico-químico, mas uma vida autônoma e individual, que possui a particularidade de nutrir-se do nosso espírito. Porque, se é verdade que, num certo sentido, valemo-nos das nossas idéias como instrumento para dominar o mundo externo, natural e social, não precisa nem mesmo esquecer que, uma vez que essas idéias se formaram na sua esfera, nos dominam e nos controlam. É como no caso das divindades que se representam no curso de cerimônias, como o *vodu* e a *macumba*; são entidades absolutamente reais que passam a possuir os fiéis, mas, ao mesmo tempo, existem somente enquanto existem os fiéis. Quando os que crêem, em uma certa religião morrem, morre também a divindade, mas, enquanto isso, esta renomeia e o que é verdade para as divindades o é também para as idéias. Nós somos possuídos pelas idéias, somos capazes de morrer ou de matar por elas.⁶

Não reduzível à linguagem e à lógica, e além da pesquisa das formas de organização das idéias, há um campo de *paradigmas* e de princípios de associações e desassociações entre conceitos soberanos (soberanos porque conseguem controlar todo o pensamento, que se fundamenta sobre o seu domínio e, como resultado, também nós seres humanos).

⁶ MORIN, E.

Portanto, estamos ainda sob a influência daquilo que é o maior paradigma do Ocidente, que foi formulado no século XVII e que reforçou as próprias raízes nos séculos XVIII e XIX. A sua primeira formulação se deu devido a Descartes, o que separou o mundo dos objetivos e das coisas, reservado à ciência, daquele do espírito do indivíduo, reservado à filosofia, e este divórcio nos levou a uma situação patológica à qual me referi no início da minha citação. O fato notável é que esse paradigma governa as duas posições contrárias, isto é, seja o ódio da ciência pela filosofia, curvada a si mesma, seja o ódio e o desprezo da filosofia para com a ciência, satisfeita de si e que crê ter encontrado a objetividade absoluta.⁷

Se esses paradigmas fundamentais organizam o conhecimento e a cultura – e também, por certos aspectos, a sociedade –, então, eles são explorados e discutidos. Morin propõe uma epistemologia na qual não haja um ponto central dominante ou um ponto que saiba tudo, mas dinâmicas de circulação e de conexão entre as instâncias do mundo fenomenológico, dinâmicas bioantropológicas, socioistórico-culturais, noológicas.

Naturalmente, isso não quer dizer que seja necessário um conhecimento totalmente compreensivo, uma vez que um conhecimento apropriado não se dá pela soma dos saberes, mas pela capacidade de reorganizá-los. Nesse sentido, é necessário estar ciente de que cada ato cognitivo implica coordenadas biossocioculturais e uma própria conotação noológica. Retorna aqui, de forma sempre renovada, a questão da indecisão. Encontramo-la novamente nas instâncias da realidade fenomenal, seja naquelas da lógica dedutiva, isto é, naquilo em que acreditávamos ser o instrumento mais certo e que, ao contrário, perdeu, a partir do teorema de Gödel, o seu caráter absoluto. Devemos estar cientes de que tudo o que produz o nosso conhecimento ameaça-o e, juntamente, corrompe-o, porque, se é evidente que, de um lado, temos capacidade de conhecer somente o interior de uma cultura que nos dá uma língua, um saber, obras filosóficas e científi-

⁷ MORIN, E.

cas, de outro, podem descender movimentos de ocultação, de manipulação, de ilusão.

Portanto, mais uma vez, *o conhecimento do conhecimento* nos chama a um controle vigilante e constante sobre nós mesmos, tanto mais que este se completa no próprio conhecimento do indivíduo-observador que o criou.

A licença, do ponto de vista absoluto, universal, que sabe tudo, repatria no âmbito do conhecimento aquele que era sempre excluído, isto é, o indivíduo. Não se trata do retorno do observador como uma maravilhosa fonte de iluminação, mas como problemática contínua, possível fonte de ignorância e, juntamente, da possibilidade de auto-avaliação e autocrítica: em suma, tudo aquilo que, enquanto autocrítica racional, propõe, novamente, o melhor fruto da cultura ocidental.

Heidegger, também no seu comentário sobre Kant, retoma tal problema sustentando que a condição fundamental para um saber justo é o conhecimento dos pressupostos fundamentos do saber. Somos sempre colocados, inevitavelmente, nesse círculo infinito, sem conseguir encontrar fundamentos absolutos. Que o cientista, o pesquisador e o estudioso devam tornar-se, continuamente e, ao mesmo tempo, também o objeto desse conhecimento, é um princípio fundamental do pensamento de Morin.

É evidente que o conhecimento científico do mundo retorna a uma estrutura mental, como mostra o desenvolvimento da física moderna, e que o aprofundamento do conhecimento de si vai além da individualidade sugestiva e nos manda novamente, como dizia Montaigne, à “condição humana”, enfraquece as próprias pretensões, a capacidade de reflexão e autocognitiva. Assim devemos rever a aspiração difusa a um meta-ponto de vista. Isso não significa ir à procura do ponto ideal e absoluto, mas somente, como num campo de concentração, à edificação de um posto de observação, não pela parte dos guardas, mas, ao contrário, pela parte dos mesmos prisioneiros; um ponto de observação do qual se possa considerar a própria posição e, em parte, o externo, até ao horizonte.⁸

⁸ MORIN, E.

O conhecimento é um caminho ordinário e extraordinário, de confirmação e de surpresa, de fascinação e de terror, de cansaço e de alegria. Em *O conhecimento do conhecimento* Morin havia escrito: “Aprender não é somente reconhecer aquilo que, de um modo virtual, era já conhecido. Não é somente transformar o desconhecido em conhecimento. É, antes de tudo, a união do reconhecimento e da descoberta. *Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido.*”⁹

Morin individualiza no “problema extraordinário” da relação mente-cérebro a trama, por muitos versos inextricáveis, em torno da qual ocorrem visões do mundo, problemas do homem e do conhecimento: “[...] ‘um nó gordiano’ que pode ser solto somente com um bárbaro golpe de espada.”

Esta massa gelatinosa o que tem a ver com a idéia, a religião, a filosofia, a bondade, a piedade, o amor, a poesia, a liberdade? Esta massa mole, surpreendente igual ao abdômen da rainha das chamas, como pode continuar sem trégua discursos, meditações, conhecimentos? Como acontece que essa substância indolor nos traga dor?

O que sabe desse magma insensível da felicidade e da infelicidade que nos faz conhecer? Inversamente, o que sabe a mente do cérebro? Espontaneamente, nada. A mente é de uma burrice natural inacreditável nos confrontos desse cérebro, sem o qual não haveria a existência. É a prática médica que pôde reconhecer, dos tempos de Hipócrates, o papel espiritual do cérebro, e é o conhecimento experimental que iniciou a exploração.

A mente não sabe nada sobre o cérebro que a produz, e o cérebro não sabe nada da mente que o cria. Existem, há algum tempo, abismo ontológico e recíproca opacidade entre um órgão cerebral constituído de milhares de neurônios ligados pela rede, animados por processos elétricos e químicos, por uma parte, e, por outra, a imagem, a idéia, o pensamento. Porém, juntas, mesmo sem se conhecer, estas se conhecem. A sua unidade é conhecida sem que tenhamos conhecimento.¹⁰

⁹ MORIN, *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli, 1989.

¹⁰ Idem, p. 80.

Um pensamento educativo autêntico (que é, inevitavelmente, também um estilo cognitivo) deve dar-se conta e assumir na sua esfera o caráter fundamental desses argumentos para estabelecer profundas ligações entre ciências humanas e ciências biológicas.

Morin adverte-nos do fascínio e do perigo do caminho do conhecimento, do qual individualiza felizmente uma sua “existência”. No coração de cada doutrina e de cada teoria está presente um núcleo de idéias que são verdadeiras obsessões cognitivas próprias e que asseguram um sentimento de plenitude, uma comunhão ontológica com o real. Isso permite contemplar a verdade escondida do *ser-no-mundo*, deixando perceber, assim, o senso contemplativo originário e original do termo “teoria”, que indica o caráter existencial. Em torno desse núcleo se articulam justificações empíricas, lógicas, ideológicas, que estabelecem, em diversos níveis, a adequação entre a teoria e a realidade fenomenal. Em tais condições, não existe somente uma harmonia feliz, que se estabelece entre a teoria e o real, mas também uma identificação secreta, quase uma magia analógica, que se manifesta entre o análogo teórico e o mundo real.

“De tal modo, a teoria dá à mente, na sua comunicação que se torna comunhão com o mundo, o sentimento evidente de possuir o mundo e de ser possuída. Assim, a contemplação teórica da verdade liga-se ao domínio possuído desta mesma verdade.”¹¹

Tal combinação gera no conhecimento teórico uma qualidade estática, até mesmo mística. Tais componentes não se encontram na mesma teoria, mas na adesão à sua verdade. No limite, o êxtase (do *ex-stasis*: *estar fora de si*) manifesta-se no momento em que a intensidade da felicidade intelectual transforma a contemplação num raptó sublime. É naquele momento que as obsessões cognitivas (*themata*), as questões, as angústias existenciais e as satisfações pro-

¹¹ MORIN, *La conoscenza della conoscenza*, p. 150.

fundas se unem com a verdade, doutrinal ou teórica. Para Morin, em cada teoria há, num certo senso, elementos de potencialidades platônicas. Cada adesão a um sistema coerente de idéias sobre o mundo permite criar o mesmo mundo como um sistema em ordem e perfeito. Nesse sentido, a paixão “parmenídea” por um faz desaparecer as desordens, as pluralidades, as erradicações, os desperdícios, a dispersão de todas as coisas, transformando a sede lógica da unidade numa sede mística.

Morin prevê o fascínio e também os perigos implícitos no gozo psíquico e no êxtase que se seguem à descoberta:

Têm a descarga quase elétrica do *ah!* que difunde satisfação. Existem as “alegrias” do conhecimento. Existem as loucuras e as exaltações do conhecimento. Existem os “raptos do conhecimento (Nietzsche)”. Têm, enfim, o “coito psíquico” gerado pela Solução, pela Idéia, pela Palavra-chave, aquilo em que a feliz plenitude do conhecimento se exalta num gozo quase de orgasmo. Um gozo psíquico que une no seu interior perdas e execução de si e se traduz, no seu ponto mais alto, naquela felicidade perfeita que Pascal expressou num modo assim verídico: “Alegria, Alegria, Choros de Alegria, Certeza. Reencontramos aqui, levada ao paroxismo, a componente mística e pré-estática que a contemplação teórica comporta na sua comunicação/comunhão com a Essência do Real”.¹²

Parece, mesmo, que cada adesão à verdade comporta um componente possessional, pré-estático, sub-religioso e, até mesmo, submágico. Nesse sentido, “os Possessores de verdade são os Possuídos, que encontram e reencontram por toda parte, sem trégua, a sua Verdade. Não sabem haver perdido o senso da verdade em tê-la encontrado neste modo. É necessário, portanto, entender até que ponto a Verdade é a fonte principal dos nossos erros, das nossas ilusões e dos nossos delírios”.¹³

Cada conhecimento comporta algumas características individuais, subjetivas e existenciais. As idéias que possuímos nos possuem, por sua vez. Essa ligação tem um caráter princi-

¹² MORIN, *La conoscenza della conoscenza*, p. 151-152.

¹³ *Idem*, p. 154.

palmente de paixão existencial, que pode, como o nosso amor, procurar os gozos mais exaltados. O conhecimento humano não pode separar-se da existência. Nós temos a possibilidade de não ficar ligados, de estabelecer uma distância das nossas paixões, sem que estas se atenuem ou deixem de existir. “Podemos viver” – escreve Morin – “a paixão do conhecimento e, com e pelo conhecimento, controlar tal paixão”.

Aquele que ama a verdade deve desconfiar do que o faz gozar psiquicamente e procurar a verdade *além do princípio do prazer*: “Este deve analisar a sua aversão intelectual profunda e o significado das suas obsessões cognitivas, deve tentar fazer luz sobre problemas que lhe causam angústia e sobre as respostas que o incomodam. A necessidade de uma auto-análise, que compreenda mas supere a investigação psicoanalítica, se impõe a todos e a cada um, também às altas autoridades, intelectuais e universitárias, que deveriam ser as primeiras a proceder a um tal auto-exame.”¹⁴

O forte desejo de conhecimento, o desejo imperativo da verdade, que convida a conhecer por conhecer, sem se preocupar com as conseqüências éticas, políticas e religiosas, é, provavelmente, o motor mais forte da aventura do conhecimento que nos leva a superar os obstáculos e a nos liberar dos *imprinting* socioculturais. Mas esse mesmo desejo, potente e imperioso, pode também enganar o conhecimento, dirigindo-o para as aspirações metafísicas secreta e inconscientemente inscritas já no início da procura. Muitas viagens à procura da verdade se concluem com a resposta à qual já no início se queria chegar: “Tu não me procurarias se não me tivesses já encontrado”. A verdadeira procura, ao contrário, não é uma meta que põe fim ao procurar; a meta é a mesma procura. É nesta que cresce o amor pelo que vem sendo procurado.

Tudo que é persuasivo no âmbito da pesquisa científica pura (própria das personalidades autônomas fortes e livremente motivadas, felizmente fixadas pelo desejo do

¹⁴ MORIN, *La conoscenza della conoscenza*, p. 155.

conhecimento e pelo prazer da descoberta), no âmbito da escolarização de massa e das suas instituições, expõe-se a problemas, exigências e perguntas muito diversas e também contrárias.

Realmente, onde a obrigação escolar se tornou coação e banal; onde as instituições e as figuras profissionais se tornaram reduzidas e ossificadas; onde as tarefas quotidianas normais se transformaram, sobretudo, em funções de assistência social e vigilância, nessas situações, o gosto pelo conhecimento e o prazer da descoberta tendem a desaparecer ou a nivelar-se.

Apresentar novamente aqui o *princípio do prazer* (que vimos ser perigoso na esfera do realismo científico) torna-se uma tarefa extraordinária, revolucionária, além de necessária. É necessário ter a coragem de afirmar que o risco mais grave da escola pública de massa está na sua mesma missão institucional. Em breve, na simplificação necessária à transmissão dos conhecimentos de base, que é um saldo, há necessidade de fazer com que uma escola seja de todos e para todos.

Exatamente aqui, no coração do dever institucional, investe-se (como um investimento prejudicial) num fenómeno que parece inexorável na sua anonimidade, tranqüilidade, ordenação, repetição: a banalização, dinâmica de 80% das operações instrutivas na maior parte das instituições escolares. Estas, ao invés de darem uma base primária de conhecimento ao estudante (elevando os níveis de instrução), produzem um encobrimento generalizado do saber, alcançando o limite, geralmente extremo, além do qual este se torna mínimo, que resulta sem sabor, incolor inútil e sem senso.

Para evitar o inevitável cansaço de cada conhecimento dotado de senso, termina-se por criar um outro, não natural: aquele da inutilidade, da auto-referência institucional, da cisão de cada possível senso, seja do saber, das existências. Mas, se parece impossível (e talvez impensável) virar esses mecanismos, é, pelo contrário, possível (e certamente necessário) colocar algumas interrogações de fundo e medir em circuito de auto-educação.

Numa certa medida, ligada aos processos de necessária simplificação cognitiva, a banalização nega todo pressuposto e toda função de um conhecimento humano válido e sensato. Ciências e linguagens complexas partem, ambas, da banalização. Esse é o seu âmbito vital. Se isso é verdade, devemos acreditar: a que deveria *servir* uma escola que, em seu programa, banaliza tudo o (pouco) que altera e absorve? Mais radicalmente, a que deve *servir* a escola? Aqui se torna clara toda a ambigüidade do termo “servir” com o seu duplo senso de conhecimento elementar, instrumental, utilitário e, juntamente, de função ao serviço de algo, também somente no sentido de um servomecanismo, onde o termo “servo” permanece totalmente.

Uma escola – que permanece, em cada caso, um momento essencial na vida de cada um – leva consigo, com a sua constelação de lugares-comuns e de cômodo conformismo, o temível risco de tornar-se não intencionalmente uma escola serva, servil, rumo a uma ideologia predominante, a um poder político, a uma *doxa* indiscutível.

A raiz clássica da escola na história retorna a algo radicalmente diverso. A partir dos admiráveis exemplos do *Liceo* de Platão e da Academia de Aristóteles, a *scholé* grega clássica era um momento da vida consagrado ao conhecimento inicial: exatamente o tempo da *sholé*, isto é, o tempo naturalmente separado da vida ordinária, de cidade, de trabalho. Mas, mesmo por essa *separação* de função e destino, era um tempo de preparação para a vida.

Dir-se-á: irrepetível escola aristocrática! Portanto, é possível não ver que a crise da modernidade contemporânea – num tempo impaciente de revoluções científicas, culturais, tecnológicas – exige aquela necessária e insubstituível função? Como não ver que uma escola de massa estruturada sobre saberes técnico-utilitários representa uma resposta fraca aos problemas gigantescos que temos à frente? Como não ver que, enquanto tudo muda com uma velocidade sem precedentes, a pretensão (tipicamente moderna) de um sa-

ber de base nivelado, uniforme, torna-se um instrumento velho e inútil?

Para poder reger a desorientação e a eliminação de um mundo em mutação permanente, os saberes deveriam conter no seu interior as perguntas de senso, a capacidade de aprendizado autônomo, a possibilidade de auto-educação.

Aqui retornam as pesquisas indispensáveis e fecundas, as idéias, as teses sobre a educação complexa de Morin. Na sua prospectiva, todo conhecimento implica, por si mesmo, o risco do erro e da ilusão. A educação deve encarregar-se desse problema e enfrentá-lo. Mas reconhecer o erro e a ilusão é difícil porque esses não se reconhecem de fato como tais. A educação, então, deve mostrar abertamente que não existe conhecimento que não seja, em qualquer medida, conduzido ao erro e à ilusão. A teoria da informação mostra que toda transmissão de informação e toda comunicação de mensagens têm em si um risco de erro pelo efeito de perturbações aleatórias e rumorosas.

O conhecimento não é nunca um espelho das coisas do mundo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções mentais a partir de estímulos e sinais captados e modificados através dos significados. Daqui derivam muitos erros de percepção, nos quais se incluem erros intelectuais. O conhecimento, expresso em linguagens, idéias e teorias, é o resultado de uma tradução/reconstrução através de palavras e de pensamentos. É, portanto, naturalmente submetido ao risco do erro porque é submetido à interpretação subjetiva de quem conhece, da sua visão de mundo, dos seus critérios e métodos de conhecimento. Realmente, as inevitáveis projeções das nossas expectativas, dos nossos temores, das nossas emoções interferem sensivelmente no nosso conhecer. Portanto, assim como pode alertá-lo, a afetividade pode também enriquecer o conhecimento.

O desenvolvimento da ciência é um forte instrumento de individualização dos erros e de controle racional das ilusões. Os paradigmas que indicam à ciência o modo correto de proceder podem, por sua vez, produzir ilusões. Nenhuma teoria

científica, por mais rigorosa que seja, pode evitar o erro no próprio interior. Isso quer dizer que o conhecimento científico não pode afrontar sozinho as questões epistemológicas, filosóficas e éticas. Apesar disso, as conquistas da psicopatologia não nos levam aos mecanismos precisos que nos permitem distinguir uma alucinação de uma percepção; o sonho, da vigília; o imaginário, do real; o subjetivo, do objetivo.

Para todo homem a importância da ilusão e do imaginário é imensa. Observa Morin: “[...] as vias de entrada e de saída do sistema neurocerebral que colocam em conexão o organismo com o mundo externo representam somente 2% do conjunto, enquanto para os 98% concernem ao funcionamento interno: por isso se constituiu um mundo psíquico relativamente independente, no qual fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasmas, e este mundo impregna de si a nossa visão ou concessão do mundo externo.”¹⁵ Além do mais, os homens podem mentir a si mesmos: por egocentrismo, autojustificativa, *álibi*. Muitas fontes de erros residem na nossa memória, cuja capacidade seletiva tende a privilegiar as recordações benéficas e agradáveis e a distanciar aquelas malélicas e desagradáveis. Esses mecanismos inconscientes deformam fortemente as recordações a ponto de se crer, arbitrariamente, ter vivido (ou, se distanciados, de não ter vivido) eventos também importantes da vida.

Podemos verificar que as nossas idéias não somente podem errar, mas, freqüentemente, protegem e fazem dessa proteção os erros e as ilusões. “Está na lógica organizadora de todo sistema de idéias resistir à informação que não lhe convém ou que não pode integrar. As teorias resistem à agressão das teorias inimigas e aos argumentos adversos. Embora as teorias científicas sejam somente capazes de aceitar a possibilidade de serem contestadas, freqüentemente resistem. De sua parte, as doutrinas – teorias fechadas so-

¹⁵ MORIN, E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.

bre si mesmas e absolutamente convencidas da sua verdade – são invulneráveis a toda crítica.”¹⁶

A educação deve reconhecer e mover as incertezas ligadas ao conhecimento. O conhecimento é uma aventura incerta. As piores ilusões são intrínsecas às certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes. Ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo torna-se uma oportunidade para alcançar um conhecimento racional.

Montaigne indicou a finalidade essencial do ensino afirmando que é melhor uma “cabeça bem-feita” que uma cabeça cheia.¹⁷ Uma cabeça bem cheia, realmente, nos leva à idéia de um saber acumulado sem princípio de seleção, sem auto-organização, talvez sem sentido. Uma “cabeça bem-feita” nos leva, ao contrário, a uma capacidade autônoma de aprendizado, de criatividade, de criação. O desenvolvimento da inteligência requer conter o seu exercício à dúvida: fundamento e alimento de toda atividade crítica, que permite repensar o pensado, solicitando também “a dúvida da sua própria dúvida”. Não ao acaso, Montaigne cita Dante: “Que, não mais que saber, duvidar me agrada.”¹⁸

Para Morin, a dúvida tem muito a fazer com o termo “educação”. Esta é, realmente, uma palavra forte, muito forte. Por outra parte, o termo “formação” (que exprime um trabalho e uma uniformidade) possui o limite de negar que a tarefa essencial da didática seja aquela de encorajar a autodidática, despertando e favorecendo a autonomia espiritual do indivíduo. Também o termo “ensino” é, sem sucesso, transmitido e contém uma conotação restrita e exclusivamente cognitiva. Assim, se a palavra “ensino” é insuficiente, o termo “educação” comporta, juntamente, um excesso e uma falta. Perante tais dificuldades semântico-conceituais, trata-se de escolher – como induz a fazer Morin – um vaivém entre os dois termos, uma forma de “ensino educativo”.

¹⁶ MORIN, *I sette saperi...*, p. 21.

¹⁷ MORIN, *La testa ben fatta*. Milano. Raffaello Cortina, 2000.

¹⁸ ALIGHIERI, Dante. *Divina commedia*, Inferno XI, v. 93.

A didática não pode circundar o pensamento; deve misturar-se com o pensamento, a qualquer custo. Realmente, sem dar início a processos de *pensamento pensante* (não de simples *pensado*, como se costuma dizer nas metodologias didáticas), não pode haver nem mesmo uma transmissão eficaz. Escreve Morin:

O vórtice do pensamento é animado por um movimento em forma de espiral e se move como um ciclone. Nunca é repetitivo e o pensamento se apaga ao revolver continuamente a mesma verdade adquirida. Esse processo produz pensamento, em outras palavras, a transformação do conhecido em *criado*.

Como todo o vórtice, o remoinho do pensamento oscila entre duas desintegrações, de uma parte, por insuficiência, de outra, por excesso ou turbulência de outra. O remoinho torna-se turbulência quando os termos da dialógica param de regular-se alternadamente ou quando as contradições se chocam de modo violento, algo que acontece principalmente ao aproximar-se de grandes problemas: estes últimos fazem o pensamento sofrer sem reagir rumo às fronteiras do comunicável, do lógico, do explicável, e fazem surgir contradições radicais que, opondo-se, provocam as turbulências onde o pensamento arrisca aprofundar-se.¹⁹

Os riscos das *bias* e das vias cognitivas sem saída não podem ser evitados do pensamento. O pensamento inicia processos de autodestruição através de mecanismos de ceticismo, ou autocrítica e, também, de tudo aquilo quando estão ativos processos de auto-reconstrução. Para Morin, o pensamento não pode eliminar o risco de autodestruir-se no mesmo momento em que tenta autoconstruir-se.

Isso pode ser verificado no mais alto nível: aquele do pensamento criador. A descoberta consiste em ver o que todos viram e em pensar o que ninguém pensou. Isso quer dizer ver o que numa percepção normal permanece invisível, e, além de tudo, evidenciar um fenômeno surpreendente. Como na observação de Newton, a conduta de uma maçã

¹⁹ MORIN, *La conoscenza della conoscenza*, p. 207-208.

torna-se o movimento que atrai os corpos em direção à terra. Somente um novo ponto de vista torna a percepção menos inadequada e defeituosa superficialmente e induz a pensar o que ninguém havia ainda pensado. Realmente, para ver o que todos viram, é necessário uma nova percepção, isto é, *pensar tudo o que ninguém pensou*. A novidade consiste no criar a inevidente evidência, que gera um olhar que permite ver a realidade. Desse modo, todo descobrimento, começando por aquele visível a todos, é uma aquisição cognitiva que comporta invenção e criação.

Somente, e raramente, um pensamento ordinário consegue separar-se totalmente da sua complexidade dialógica e das suas capacidades criativas. Ao contrário, um pensamento vivo permanece livre, disperso, não especializado, nas ciências, nas técnicas, na ação humana. Geralmente, o desenvolvimento da mente implica uma reflexão específica, vale dizer, o conhecimento. Nesse sentido, Morin fala de “consciência da consciência”, lembrando significativamente Kierkegaard, que julgava o pensador de tudo conhecedor e que, por isso, torna-se não conhecedor da própria subjetividade.²⁰

Certamente, podemos favorecer uma capacidade de consciência em torno de qualquer ponto de vista, mas isso é algo mais e diverso de um conhecimento efetivo, que, ao invés, é um ato reflexivo que transforma a consciência de si e investe no indivíduo numa reestruturação crítica do próprio conhecimento, conduzindo-o até a colocar em discussão os seus pontos de vista fundamentais. Para Morin, a consciência é uma forma de *iceberg* da *inconsciência*. Ele lembra Bateson, que dizia que “[...] misterioso não é o inconsciente, é a consciência”.²¹ A consciência, realmente, surge de um fundo obscuro, segundo um processo inconsciente. Como Schopenhauer, ele pensa que a consciência é a florescência suprema da inconsciência.²²

²⁰ MORIN, *La conoscenza della conoscenza*, p. 216.

²¹ BATESON, G. *Verso un'ecologia della mente*. Milano, Adelphi, 1976.

²² MORIN, E. *La conoscenza della conoscenza*, p. 216.

Em outros termos, a consciência precede o inconsciente, como uma forma de vanguarda da mente; ao mesmo tempo, corre atrás procurando recuperar o imenso saber que a evolução biológica acumulou até o *homo sapiens*. A noção de consciência corresponde somente à mínima parte daquela de conhecimento, até o ponto em que, freqüentemente, o que conhecemos melhor é aquilo do que somos menos conscientes. Para Morin o conhecimento é um processo, sobretudo, inconsciente. A consciência virá somente em seguida, e parcialmente.

As invenções e as criações – escreve Morin – podem ser consideradas como os produtos mais eminentes da consciência humana, mas estes vértices de consciência são inseparáveis pelo trabalho inconsciente que tende em direção à luz, ou melhor, pela dialógica entre consciência e inconsciência.

A criação surge, talvez, nas partes de interferência entre o consciente e o inconsciente; do encontro turbulento entre a pesquisa consciente, por uma parte, e a ativação das fontes imaginárias/de sonhos, unidas ao despertar dos recursos arcaicos de uma mente à outra. O assim chamado “gênio” vem do além da consciência, ilumina-se através da consciência e foge à consciência.²³

Ainda que possa ser autônoma, a consciência não pára de depender dos processos dos quais surge. Estamos imersos num *pluriverso psíquico* relativo ao qual os nossos sentidos e a nossa memória são drasticamente limitados. As nossas explicações não podem explicar os nossos mesmos princípios de explicação. Estes podem, quando muito, prevenir o conhecimento da imperfeição da explicação e da eliminação do inexplicável, também quando estamos no próprio coração da explicação. Quando descobrimos que as nossas possibilidades inteligentes possuem limites próprios, conquistamos a inteligência dos nossos limites.

Comenta Morin: “A nossa mente produz, por um tempo, o erro e a correção do erro, a perplexidade e a clarificação, o delírio e a imaginação criativa, a razão e a emoção. Mais

²³ MORIN, *La conoscenza della...*, p. 217.

profundamente, devemos saber que *homo* é, por um tempo, *sapiens* e *demens*, que a relação entre esses dois termos não é somente de oposição, mas, também, de insociabilidade, de complemento e de ambigüidade.”²⁴ É nosso dever saber que o conhecimento não é nunca completo, mas permanece incompleto nos seus laços com o incógnito, talvez com o desconhecido. A viagem faz nascer uma nova cognição: para conhecer melhor e reduzir a própria ignorância, o conhecimento deve conhecer-se.

O mesmo Eu mostra-se uma pluralidade, e Morin o mantém com decisão e calor:

Todo ser humano é um cosmo, todo indivíduo é um movimento agitado de personalidade virtual, todo psiquismo emite uma proliferação de fantasmas, sonhos, idéias. Cada um vive, do nascimento à morte, uma tragédia inexplorável, repetida de crises de sofrimento, prazer, alegria, lágrimas, frustrações, grandeza e miséria. Cada qual leva consigo a possibilidade do amor e da bondade, do ódio e do ressentimento, da vingança e do perdão. Reconhecer tudo isso significa também reconhecer a identidade humana. O princípio da identidade humana é *unitas multiplex*, a unidade múltipla, tanto do ponto de vista biológico como do cultural e individual.

O seu é um pensamento dialógico, que apresenta algumas significativas afinidades com o horizonte hermenêutico de Hans Georg Gadamer, que Morin inclui entre os pensadores com destaque à sensibilidade em relação ao pensamento da complexidade. O horizonte dialógico da hermenêutica baseia-se no reconhecimento do infinito horizonte do *não-dito*, que se destaca da perspectiva do dito. O esforço de levar à luz o sentido que está atrás de todo discurso é um perfeito dissídio com a “dialética do conceito” de Hegel, que é, ao invés, fundamentada sobre uma concepção de linguagem como “asserção” e no pressuposto de um “saber infinito” que implica uma mediação total com o próprio objeto. A dialética dialógica comporta a finalidade e a historicidade da in-

²⁴ MORIN, *La conoscenza della...*, p. 256.

terpretação e, portanto, o caráter finito e aberto da tarefa hermenêutica. “Toda trajetória humana é finita no sentido de que nesta há sempre uma infinidade de sentidos para serem desenvolvidos e interpretados”²⁵ e “a palavra que colhe e interpreta o sentido do texto dá uma representação finita a uma infinidade de sentidos”.²⁶

Essa concepção da limitação como infinita abertura – prisma de uma multiplicidade ilimitada de perspectivas – coincide com a não-exaustão do processo hermenêutico: “[...] a colocação em foco do sentido verdadeiro de um conteúdo num texto ou numa produção artística não chega a um certo momento de sua conclusão; é, em realidade, um processo infinito.”²⁷ Isso explica por que Gadamer fala de discurso infinito e do infinito espaço do dizer.

Como traduzir as razões da hermenêutica num *simples* processo de ensino? Como alcançar um ensino que seja, ao mesmo tempo, objeto e sujeito, processo crítico e autocrítico contínuo do processo educativo? Para Varela e Maturana,²⁸ o professor deve saber que a informação não é *instrutiva* se não acontecer uma união estrutural entre os dois sistemas cognitivos: no nosso caso, o do professor e o do estudante. Trata-se de uma troca comunicativa que não pode ser um “despejo com funil” de um emitente, que sabe, a um receptor, que não sabe. Um dos pais da cibernética deste século, Heinz von Foerster, sustentou:

Já que o nosso sistema educativo concorda em gerar cidadãos previsíveis, isto leva a amputar aqueles indesejáveis estados internos que geram imprevisão e novidade. Isso é demonstrado de maneira incontroversa no nosso método de avaliação, o exame, durante o qual se fazem somente perguntas das quais se conhece já (ou é já definida) a resposta, que o estudan-

²⁵ GADAMER H. G. *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica*. Milano: Bompiani, 1983 (p. 524).

²⁶ Idem, p. 523.

²⁷ Idem, p. 348.

²⁸ MATURANA H.; VARELA F. *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio, 1985. Dos mesmos autores *L'albero della conoscenza*. Milano: Feltrinello, 1986.

te deve aprender decorando. Estas questões eu as chamarei “perguntas ilegítimas”. Não seria fascinante pensar num sistema educativo que visa desbanalizar o estudante, ensinando-o a fazer “perguntas legítimas”, perguntas das quais não se conhece a resposta?²⁹

Tal sistema é totalmente de acordo com Morin, um homem que não cessa de fazer (e de fazer-se) perguntas; um pensador que não pára de estar no caminho. A sua não é somente uma pesquisa epistemológica, mas existencial; uma pesquisa errante, alimentada por aspirações múltiplas, dissonantes, contrastantes, conotada pela dúvida e pelo senso da verdade, pela licença de novos encontros, no conhecimento de um caminho que permanece na surpresa do desconhecido. Ele nos recorda com intensidade poética: “Sou circundado pelo mistério. Sinto caminhar nas trevas, rodeado por galáxias de vaga-lumes que me escondem e juntos me revelam a escuridão da noite.”³⁰

Com os seus gestos teóricos, Morin fez algumas questões-chave da evolução biológica e cultural do homem, instituindo uma diferença, não eliminada, entre indivíduo e sociedade na diferente distribuição de posições comuns e transformando, definitivamente, o nosso olhar sobre a educação. As suas explorações não são resultado de todas as histórias possíveis (economia, política, religião e assim por diante), mas daquelas impossíveis. A colocação em jogo da sua reforma do pensamento é o conjunto de problemas colocados à convivência humana por uma interdependência planetária que exige, cada dia mais, uma nova organização dos saberes a fim de que os homens e as mulheres deste planeta afrontem com lucidez o próprio destino.

²⁹ VON FOETER, H. *Sistemi che osservano*. Aos cuidados de M. Ceruti e U. Telfner U., Roma: Astrolabio, 1987.

³⁰ MORIN, E. *I miei demoni*. Roma: Meltemi, 1999.

Referências

BATESON, G. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976.

BENVENISTE, É. Della soggettività nel linguaggio. In: *Problemi di linguistica generale*. Milano: Il Saggiatore, 1985.

BRUNER, G. S. *Saper fare, saper pensare, saper dire: le prime abilità del bambino*. Roma: Armando, 1992.

CASSIRER, E. *Linguaggio e mito*. Milano: Il Saggiatore, 1976.

CASTANEDA, H. N. On the Logic of self-knowledge. *Nous*, v. I, n. 1, p. 9-21, 1967.

CHANGEUX, G-P. *L'uomo neuronale*. Milano: Feltrinelli, 1983,

ELIADE, M. *Immagini e Simboli*. Milano: Jaca Book, 1981.

FÖDOR, G. A. *The Modularity of Mind*. Cambridge: Paperback, Mass, 1983

VON FOESTER, H. *Sistemi che osservano*. A cura di M. Ceruti e U. Telfner. Roma: Astrolabio, 1987.

GADAMER, H. G. *Verità e metodo*. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica. Milano: Bompiani, 1983.

GARDNER, H. *La nuova scienza della mente*. Milano: Feltrinelli, 1987.

LÉVI-STRAUSS, C. *Il pensiero selvaggio*. Milano: Il Saggiatore, 1966.

LOCKE, J. *Saggio sull'intelligenza umana*. Roma-Bari: Laterza, 1972.

LORENZ, K. *Essais sur le comportement animal et humain*. Parigi: Seuil, 1970.

LURIJA, A. R. *Attività, linguaggio e conoscenza: le radici dell'approccio sistemico nello studio del sistema nervoso centrale*. Napoli: Idelson, 1999.

MATURANA, H. Varela F. *Autopoiesi e cognizione*. Venezia: Marsilio, 1985.

_____. *Albero della conoscenza*. Milano: Feltrinelli, 1986.

MONTAIGNE, M. *Pensieri*. Milano: Mondadori, 1966.

- MORIN, E. *Il paradigma perduto*. Milano: Bompiani, 1973.
- _____. *Scienza con coscienza*. Milano: Franco Angeli, 1984.
- _____. *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli, 1989.
- _____. Auto-eco-conoscenza. Intervento al dibattito "Che cos'è la conoscenza?" Festival di Spoleto 1989. In: AA.VV., *Che cos'è la conoscenza*. A cura di Ceruti M., Preta L., Roma-Bari: Laterza, 1990.
- _____. *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer, 1993.
- _____. *I miei demoni*. Roma: Meltemi, 1999.
- _____. E. *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- _____. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- PIAGET, J. *La psicologia dell'intelligenza*. Firenze: Giunti-Barbera, 1970.
- _____. *Psicologia ed epistemologia*. Per una teoria della conoscenza. Torino: Loescher, 1971.
- _____. *Biologia e conoscenza*. Torino: Einaudi, 1983.
- POPPER, K. R. *Conoscenza oggettiva*. Roma: Armando, 1983.
- PUTMAN, H. *Mente, linguaggio e realtà*. Milano, 1987.
- RICOEUR, P. *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaca Book, 1982.
- SIMON, H. A. *Le scienze dell'artificiale*. Milano: Isedi, 1973.

Memória fotográfica



Fotos: Gustavo Brandi/Paulo Gomes

Figura 1 – Entrada de Edgar Morin no Circo da Cultura, acompanhado dos professores Oswaldo Braga e André Baggio



Fotos: Gustavo Brandão/Paulo Gomes

Figura 2 – Início de cerimônia de outorga do título de *Professor Honoris Causa*. Edgar Morin e Reitor Rui Getúlio Soares



Fotos: Gustavo Brandão/Paulo Gomes

Figura 3 – Cerimônia de outorga do título de *Professor Honoris Causa*



Fotos: Gustavo Branda/Paulo Gomes

Figura 4 – Cerimônia de outorga do título de *Professor Honoris Causa*



Fotos: Gustavo Brandão/Paulo Gomes

Figura 5 – Cerimônia de outorga do título de *Professor Honoris Causa*



Fotos: Gustavo Branda/Paulo Gomes

Figura 6 – Pronunciamento de Edgar Morin



Fotos: Gustavo Branda/Paulo Gomes

Figura 7 – Mesa Diretora. Da esquerda para a direita: Vice-Reitor Nelson Germano Beck, Tania M. K. Rösing, Nurimar Falci, Edgar Morin, Julio Dinis, Reitor Rui Getúlio Soares, Vice-Reitores Ocsana Sônia Danyluk, Marisa Potiens Zilio, Carlos Alberto Forcelini



Fotos: Gustavo Branda/Paulo Gomes

Figura 8 – Mesa Diretora e Conselho Universitário da Universidade de Passo Fundo

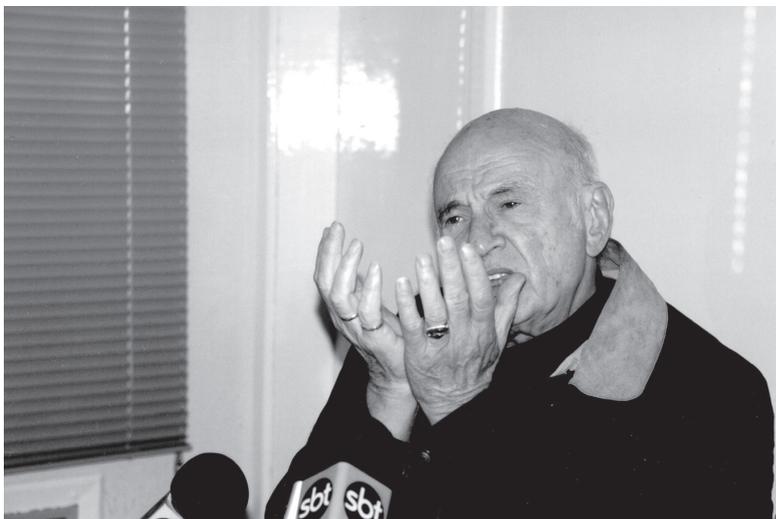


Fotos: Gustavo Brandão/Paulo Gomes

Figuras 9-10 – Edgar Morin na platéia do Circo da Cultura acompanhado de Nurimar Falci e Mauro Maldonato



Fotos: Gustavo Brandão/Paulo Gomes



Fotos: Gustavo Branda/Paulo Gomes

Figuras 11-12 – A expressividade das mãos revelam a grandiosidade do pensador



Fotos: Gustavo Branda/Paulo Gomes



Fotos: Gustavo Branda/Paulo Gomes

Figura 13 – André Baggio se apropria da fonte do pensamento complexo: Edgar Morin



Fotos: Gustavo Branda/Paulo Gomes

Figura 14 – Edgar Morin: uma presença inesquecível na história das Jornadas Literárias