

ARTICULAÇÕES EM RELAÇÃO À AMPLITUDE E ADERÊNCIA EM PROL DA REFORMA DO PENSAMENTO EM EDGAR MORIN

ARTICULATIONS IN RELATION TO THE AMPLITUDE AND ADHERENCE FOR THE REFORM OF THOUGHT IN EDGAR MORIN

Alysson Carlos Ribeiro Gomes¹
<https://orcid.org/0000-0002-8967-2107>

Maria José de Pinho²
<https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>

Recebido em: 12 jun. 2023.
Aceito em: 11 ago. 2023.

RESUMO

A humanidade concebe e é concebida pela ciência. Esse entrelace nem sempre é (re)conhecido cientificamente. Considerando a necessidade de uma reforma do pensamento que potencialize a complexidade fenomênica com vistas a problematizar a ciência, Edgar Morin cunha o pensamento complexo. Em diálogo com este contexto, este artigo, a partir de uma revisão bibliográfica, na perspectiva qualitativa, objetiva anunciar uma articulação na intenção de contribuir com o mencionado processo reformador. Assim, escola e práticas pedagógicas criativas serão anunciadas, respectivamente, consoante a dimensão de amplitude e aderência. Contudo, em concordância com a visão de Edgar Morin, destaca-se que o pensamento complexo jamais será absoluto. Entretanto, ao inserir as discussões de Morin em um campo tão amplo como a escola, onde o labor docente faz emergir práticas pedagógicas que, criativamente, cativam (aderem) os sujeitos, é possível potencializar outras maneiras de se relacionar com os conhecimentos (ciências), podendo superar aquelas previstas no/pelo paradigma simplificador.

Palavras-chave: complexidade fenomênica. pensamento complexo. reforma do pensamento.

¹ Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade Norte do Paraná - 2005). Mestre em Educação (PPGE/UFT – 2023). Professor de carreira na rede municipal de ensino de Palmas (TO). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC-TO). E-mail: alyssonef@gmail.com.

² Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2004). Professora Associada IV da Universidade Federal do Tocantins, Brasil. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC Coord. UB/Espanha). E-mail: mjpson@uft.edu.br.

ABSTRACT

Humanity conceives and is conceived by science. This interweaving is not always (re)known scientifically. Considering the need for a reform of thought that enhances phenomenal complexity with a view to problematizing science, Edgar Morin coined complex thinking. In dialogue with this context, this article, based on a bibliographic review, from a qualitative perspective, aims to announce an articulation with the intention of contributing to the aforementioned reform process. Thus, school and creative pedagogical practices will be announced, respectively, according to the dimension of breadth and adherence. However, in line with Edgar Morin's view, it is emphasized that complex thinking will never be absolute. However, by inserting Morin's discussions into a field as broad as the school, where the teaching work gives rise to pedagogical practices that creatively captivate (adhere) the subjects, it is possible to enhance other ways of relating to knowledge (science), which may exceed those foreseen in/by the simplifying paradigm.

Keywords: phenomenal complexity. complex thinking. thought reform.

INTRODUÇÃO

A humanidade é racional! No entanto, a exacerbação de tal capacidade (racionalização), por vezes, a autodestrói, contribuindo ao destruir de tudo que a cerca. Vale ponderar que, para além da razão, o ser humano é constituído por variadas dimensões. Mesmo que marginalizadas, emoção, imaginação e ludicidade, por exemplo, também fundamenta a humanidade que a marginaliza. Assim sendo, questiona-se: ao considerar a necessidade, ampla e aderente, de uma reforma do pensamento sustentada no pensamento complexo em Edgar Morin, quais possíveis estratégias podem potencializá-la?

Edgar Morin, por intermédio de suas incursões pelos diversos saberes, bem como com suas elaborações, apresenta uma indispensável e emergente reforma do pensamento, que objetiva problematizar a constituição dos conhecimentos constituídos pela humanidade que se constitui recursivamente por intermédio deles (conhecimentos).

A mencionada reforma propõe uma reflexão à constituição humana, a partir da análise dos conhecimentos (humanos), que são considerados científicos. Destaca-se que a condição racional inerente à humanidade, pode tanto contribuir, como destruir o planeta. Em caso de destruição, findar-se-á tanto humanidade, que se faz científica, quanto seu habitat (terra).

Neste contexto, a partir de uma revisão bibliográfica, com perspectiva qualitativa, intenta-se anunciar uma articulação de possível contribuição com o mencionado processo reformador. Assim, escola e práticas pedagógicas criativas serão anunciadas, respectivamente, consoante a dimensão de amplitude e aderência.

Considerando que a reforma do pensar em Edgar Morin é um grande desafio a humanidade, bem como que a referida reforma carece de amplitude e aderência, crê-se que a escola é um campo amplo, e que as práticas pedagógicas podem ser aderentes à reforma. Com vistas a torná-las (prática pedagógica) aderentes à humanidade, a criatividade em Saturnino de La Torre compreende-se ser uma grande aliada, uma vez que Torre a conceitua como um bem social. Ou seja, a criatividade é compreendida como um processo da interação social, cultural e política, sendo um bem social para o desenvolvimento científico e cultural na contemporaneidade (TORRE, 2005).

Entretanto, este texto objetiva anunciar uma articulação entre pensamento complexo em Edgar Morin; criatividade em Saturnino de La Torre; e prática pedagógica em Maria Amélia Franco, com vistas a contribuir com o processo de superação de autodestruição da humanidade e, em simultâneo, fomentar a emergente reforma do pensamento em questão.

PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À NECESSIDADE DA REFORMA DO PENSAMENTO EM EDGAR MORIN

No percurso histórico de nossa humanidade, evidenciam-se processos que contribuíram com a percepção da importância da racionalidade humana. Destaca-se que é preocupante o uso desmedido da razão ante a outras dimensões constituintes dos seres, como: emoção, ludicidade, imaginação, criatividade e intuição.

Compreende-se como salutar contextualizar alguns processos em que a humanidade se envolveu, com vistas a perceber prováveis desdobramentos (simplificação, racionalização, fragmentação e hiperespecialismo) que ainda vivemos na atualidade.

Envoltos(as) em um grande desafio, rapidamente revisitar-se-á a Filosofia, por entende-la como importante para o desenvolvimento da humanidade. Historicamente,

entre vários filósofos, Pitágoras ganha relevância e ocupa o posto de inventor da palavra Filosofia. De acordo com Chauí (2000, p. 19):

atribui-se ao filósofo grego Pitágoras de Samos (que viveu no século V antes de Cristo) a invenção da palavra *filosofia*. Pitágoras teria afirmado que a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la, tornando-se filósofos.

A partir desse conceito, nota-se a existência de categorias de sabedorias e, para além da razão humana, percebe-se a presença do misticismo. Decorrente das diversas descobertas necessárias à humanidade, a Filosofia surge da necessidade de conhecer e/ou interpretar o universo. Esse conhecer pelos humanos e dos humanos carece, pelo que consta, de um elemento base. Isto pois,

[...] quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, demonstrando que o mundo e os seres humanos, os acontecimentos e as coisas da Natureza, os acontecimentos e as ações humanas podem ser conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma. (CHAUÍ, 2000, p. 24).

Esse processo de descobertas, favorece a caracterização de que o conhecimento não é inumano. Nesse sentido, observa-se que o místico deixaria de ter a mesma condição que a razão. “A Filosofia surge quando se descobriu que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, que precisasse ser revelado por divindades a alguns escolhidos, mas que, ao contrário, podia ser conhecida por todos, através da razão”. (CHAUÍ, 2000, p. 24). O intuito de desvendar o universo, faz com que a percepção da condição racional comece a ser identificada como fundante ao ser humano.

Essa condição racional dos humanos alcança a ciência. Nela, a razão torna-se um critério de explicação das “coisas”. Com o tempo, eventos místicos não mais explicariam a realidade. Um caminho explicativo e/ou conclusivo surgia tão logo se apresentasse um problema, iniciando-se assim, uma busca para solucioná-lo. Tal problema só era dado como solucionado a partir de uma verdade considerada racional. (CHAUÍ, 2000). Análise, crítica e discussão faziam parte do processo.

O percurso explicativo das diversas dimensões constituintes do universo, tensiona aqueles que compunham a ciência, que “privados de um deus em que não podiam crer, os cientistas tinham a necessidade inconsciente de ser tranquilizados”. (MORIN, 2015 p. 59). Com isso, emergia uma “vontade de simplificação³” com vistas a atender o comando de desvendar os fenômenos por parte da ciência. Esse desvendar valia-se de um processo simplificador. Importa destacar que tal processo por ser disjuntivo, ressaltava a “simplicidade escondida atrás da aparente multiplicidade e da aparente desordem dos fenômenos” (idem). Ou seja, destacava sua maneira de ser (disjuntiva), reforçando e/ou negando a maneira de não ser (integral).

Em busca de soluções aos problemas presentes no percurso histórico da humanidade, teorias vão surgindo. Tais, no entendimento de Tomaz Kuhn, são compreendidas como paradigmas. Eles representam-se pelos feitos científicos universalmente reconhecidos, por determinado período, que contêm problemas e soluções os quais contribuem ao processo de investigar o universo. (KUHN, 1962). Ou seja, a busca por soluções dos problemas que se apresentavam, faz emergir teorias compreendidas como capazes de solucioná-los.

A palavra paradigma, para Morin (2015, p. 59) “é constituída por certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções-chave, princípios-chave”. Paradigmas, a partir de seus princípios, contribuem com a maneira de enxergar e perceber a realidade.

Entretanto, importa destacar que “as ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra, senão nossa ideia de realidade”. (MORIN, 2015, p. 85). Assim sendo, essa maneira (paradigma) como passa-se a perceber a realidade, por vezes, é invisível e silenciosa.

No contexto paradigmático, um processo de solução dos problemas revela a quão certa deveria ser uma teoria. Ou seja, “para ser aceita como paradigma, uma teoria deve parecer melhor que suas competidoras, mas não precisa (e de fato isso nunca acontece) explicar todos os fatos com os quais pode ser confrontada”. (KUHN, 1962, p. 38). Nesse contexto, emerge o paradigma simplificador.

³ Termos presentes na página 59 da obra *Introdução ao pensamento complexo* de Edgar Morin (2015).

Em Morin (2015, p. 59) encontra-se que “o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio”. A maneira silenciosa dele direcionar, a partir de seus princípios, faz com que seja impressa uma maneira dual de se enxergar e perceber a realidade. Ou vê-se o uno ou o múltiplo. Para esse paradigma não há a possibilidade de enxergar que o uno pode ser simultaneamente múltiplo.

BEM SOCIAL E PRÁTICA SOCIAL

Compreende-se como importante o aprofundar da criatividade com vistas a torná-la mais perceptível em relação à sua extrema relevância social, em especial na educação formal, em especial quando do labor docente gerador das práticas pedagógicas.

A criatividade articula-se a epistemologia do pensamento complexo, como sendo uma janela que pode potencializar a superação da autodestruição da humanidade impulsionada pelo paradigma simplificador. Destaca-se que “a humanidade é presa da tecnologia, da desumanização, da corrida espacial e do risco atômico. Somente uma educação criativa e humana que emerge como sentinela pode estar em nossas mãos”. (TORRE, 2008, p. 24). Nesse contexto, vale-se da importância e do alcance que a escola tem na formação humana e na potência que a criatividade e a epistemologia do pensamento complexo podem gerar nessa formação.

Embora tenhamos capacidade de sermos criativos, necessitamos de estímulos para isso. Entretanto, uma sociedade marcada pela velocidade com que se busca a formação humana, pode-se, com isso, acabar marginalizando essa condição criativa. Por isso, propõe-se trilhar em outros ritmos e em outras direções.

Uma dimensão criativa por vezes é percebida apenas por alguns olhares. Bom seria se por todos o fossem. Simplificações, ao menos, dificultam essa condição de percebê-la. Na mesma proporção que Torre (2008), em um de seus livros - *Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa* -, anuncia a importância da criatividade, ele expõe o quão é inconveniente notá-la e deixar-se escapar facilmente a uma avaliação objetiva.

Esse diálogo da epistemologia do pensamento complexo com a criatividade, intenta aguçar os sentidos deixando-os mais atentos e conscientes à composição de nossa humanidade e interpretação da realidade.

Os apontamentos de Saturnino de La Torre anunciam um contexto recursivo em que a criatividade pode ser inserida. Ou seja, na mesma proporção que atitudes criativas podem proporcionar problematizações em relação à realidade que percebemos, estas podem potencializar a criatividade.

Avançando na compreensão da criatividade, a essência criativa “exige três condições: a) potencial ou capacidade; b) geração de algo novo e diferente, pertinente com os valores; c) comunicação ou expressão de uma ideia, realização ou proposta”. (TORRE, 2008, p. 57 grifo nosso). Esses “atributos” quando presentes e potencializados nos sujeitos (docentes) podem contribuir com o desenvolvimento das ações possíveis nas unidades escolares, que podem implicar nas demais relações da escola com a comunidade e/ou sociedade em geral.

Assim, vale ponderar que, “uma pessoa criativa respeita a centelha criativa e a disparidade no pensar e no agir de outros indivíduos”. (TORRE, 2008, p. 25). Dessa maneira, percebe-se a importância da criatividade, destacando-se a valorização da pluralidade.

Como já mencionado, temos capacidade de aprender. Não é possível mensurar quais são os limites de tal capacidade. Criativamente, conseguimos ensinar, (re)aprender e (re)ensinar. Esse amplo e complexo movimento também torna possível (re)formar o pensamento.

Mesmo antes da caracterização do ensino formal, o movimento das descobertas envolvia aprendizagens e ensinamentos. Vale refletir que aprender não é condição apenas da escola, embora seja nela que as práticas pedagógicas se tornem mais conhecidas.

Com base nos escritos da professora Maria Amélia do Rosário Franco (2016, p. 536), é possível perceber que práticas pedagógicas são “práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Ao incursionar-se na compreensão de tal conceito, torna-se possível observar as diversas dimensões que se enovelam a ele. Ou seja, pratica-se algo que foi pensado (teorizado); em coletividade, alcança contextos sociais que envolvem individualidades sujeitas; objetiva-se aproximação ou efetivação de alguma aprendizagem/descoberta; carece,

para o aprender/desvendar, de um trilhar (processo) que é embebido com intencionalidade que favoreça sua essência (trocas/aprendizagens/descobertas).

Dando ênfase à educação escolar, considerando que a aprendizagem de algo se torna mais popular na escola, compreende-se que as práticas pedagógicas quando intencionalmente almejam romper com processos fragmentadores, se posicionam em favor do reconhecimento da integralidade do ser, podendo, para além de contribuir com aprendizagens diversas, favorecer ao desafio de superação do paradigma simplificador.

Sendo assim, compreende-se como necessário reforçar que as práticas pedagógicas são ações/práticas humanas. Mesmo que máquinas consigam ofertar certas proposições, antes precisaram da humanidade para serem equipadas.

Vale (re)lembrar que nossa humanidade é fruto de processos simplificadores que, mesmo idealizados há centenas de anos, ainda pulsam em nosso conviver. Superações precisam ocorrer!

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os contextos apresentados anteriormente, com vistas a exemplificar a maneira funcional de ação do paradigma simplificador,

tomemos o homem como exemplo. O homem é um ser evidentemente biológico. É ao mesmo tempo um ser evidentemente cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma da simplificação nos obriga a disjuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo. [...] esquecemos que não existe uma sem a outra, ainda mais que uma é a outra ao mesmo tempo, embora sejam tratadas por termos e conceitos diferentes. (MORIN, 2015, p. 59).

Ao problematizar a maneira como a ciência se posicionava frente aos diversos fenômenos, possibilidades de superações paradigmáticas emergiram. Com isso, percebe-se o quão infinitos são os conhecimentos, o universo, bem como a existência de incertezas.

Em todo esse percurso que sempre se debruçou em relação ao desvendar do universo, em Chauí (2000, p. 145) é possível encontrar um apontamento interessante:

Para Descartes, o conhecimento sensível (isto é, sensação, percepção, imaginação, memória e linguagem) é a causa do erro e deve ser afastado. O conhecimento verdadeiro é puramente intelectual, parte das ideias inatas e controla (por meio de regras) as investigações filosóficas, científicas e técnicas.

Como aponta Chauí, Descartes defendia sua maneira de poder desvendar o universo. E nesse ponto, fica evidente o que deveria ser ou não utilizado. A rigidez lógica, mecânica e linear de verdade e erro pairavam no ar e, ao que parece, os anunciados sujeitos do conhecimento foram se nutrindo dessa maneira de pensar. Edgar Morin também reconhece essa situação e move-se problematizando-a.

No contexto do desvendar o universo, Morin (2015, p. 54) se posiciona dizendo que: “a imaginação, a iluminação, a criação, sem as quais o progresso das ciências não teria sido possível, só entravam na ciência secretamente: elas não eram logicamente identificáveis e epistemologicamente eram sempre condenáveis”. Destaca-se que, para além das dimensões “intrusas” à ciência, é possível notar que a ludicidade e as incertezas também permaneciam à margem dela. No entanto, no intuito de promover a religação dos fenômenos que foram segregados e, em especial refletir em relação à inteireza do ser, a epistemologia do pensamento complexo se move, sem negar, mas sim respeitando e problematizando tudo o que já fora elaborado.

A composição humana, ao que parece, em seu histórico percurso de desenvolvimento, sofre constantemente com processos que tensionam um desnivelar e ou até mesmo a segregação de suas dimensões constituintes. Mesmo assim, emoção, intuição, criação, imaginação, ludicidade, razão, por exemplo, precisam ser reconhecidos, até mesmo porque continuam e continuarão borbulhando em nossa humanidade. Ou seja, é necessário conseguir aguçar a humana capacidade perceptiva, com vistas a criativamente driblar as intempéries da vida, reconhecendo a inteireza do ser, e atentos(as) em não potencializar um processo que leve à racionalização.

Nesse contexto, fazendo alusão ao ambiente escolar, historicamente, quando as investigações científicas⁴ voltaram-se a perguntas que buscavam descobrir qual

⁴ Período conhecido como “Grande Racionalismo Clássico” ocorrido entre os séculos XVII e XVIII

seria a capacidade do intelecto humano para conhecer e demonstrar a verdade dos conhecimentos, esse movimento favoreceria o emergir da ideia de “sujeitos do conhecimento”. (CHAUÍ, 2000). Assim, em desdobramento⁵, ao objetivar estudar o sujeito com vistas a compreender sua capacidade de aprender, haveria a necessidade de se pensar o ensinar. Ao pensar o ensinar, um processo de ensino viria à tona na intenção de ampliar a capacidade de aprender.

Nota-se que a capacidade humana de conhecer estaria em destaque. Envolvido neste contexto, percebe-se que o uso da razão permaneceu anunciando a capacidade de investigação humana. Tal capacidade movia-se numa perspectiva linear, causal e absoluta. Essa situação resultou em análises específicas dos objetos de conhecimento. Assim sendo, segundo Behrens, (1999, p. 384):

Esse paradigma contaminou por muitos anos a sociedade e, em especial, a escola, em todos os níveis de ensino. O pensamento newtoniano-cartesiano propôs a fragmentação do todo e por consequência as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas, as disciplinas em especificidades. A repartição foi tão contundente e que levou os professores a realizarem um trabalho docente completamente isolados em suas salas de aula.

No processo de explicação das “coisas”, os objetos do conhecimento ficaram, e, em grande medida, ainda ficam, cada vez mais definidos, balizados e ou acabados, dentro de uma perspectiva paradigmática. Mesmo em ambientes naturalmente incertos, permanece cada vez mais aparente a busca por certezas.

É fato que a humanidade sem sua racionalidade não existe! Entretanto, essa mesma humanidade não conseguiria conviver sem um emocionar-se, imaginar-se e/ou o brincar! A composição integral de nossa humanidade precisa ser reconhecida.

Mesmo que Descartes tenha chamado à responsabilidade da humanidade para as diversas descobertas que se faziam necessárias à época, segundo Morin (2020, p. 51) “Descartes não percebeu a natureza de sujeito de todo ser vivo e situou o sujeito fora de qualquer enraizamento biológico”. Ressalta-se que essas concepções investigativas acabam resultando na validação de seus métodos. Assim, ainda de acordo com Morin. (2020, p. 51-52):

⁵ Refere-se a complementaridade, uma vez que se acredita que tudo no universo está conectado.

Teremos a filosofia e a pesquisa reflexiva sobre o sujeito, a pesquisa científica sobre o objeto. Essa disjunção repercutirá em múltiplas dissociações que atravessarão nosso universo cultural de ponta a ponta: Alma/Corpo, Espírito/Matéria, Cultura/Natureza, Qualidade/Quantidade, Finalidade/Causalidade, Sentimento/Razão... Teremos duas visões de mundo tragicamente separadas: de um lado, um mundo de objetos submetidos a observação, experimentações, manipulações, suscitando uma ciência e uma técnica quantitativas, manipuladoras e indiferentes. De outro lado, um mundo de sujeitos que se questionam a respeito de problemas de existência, de sentido da vida, de comunicação, de consciência, de destino. Essa trágica dissociação é o que caracteriza o que denominei o “grande paradigma do Ocidente” ou “paradigma cartesiano”. Trata-se agora de sair dele.

Nosso viver caracteriza-se por uma humanidade em curso. Sorrimos e ou choramos, ou ainda franzimos a testa por amor e/ou dor. Brincamos ou evitamos o brincar nas mais diversas situações. Tornamo-nos humanos na composição plural de nosso ser e nas relações que mantemos em contato com o mundo que habitamos.

A Filosofia, a Ciência e a Educação Escolar, por exemplo, ocupam papel importante na constituição de nossa humanidade. Defende-se que elas não sejam vistas isoladamente, se sobreponham, bem como que o ser não seja fragmentado.

Como já mencionado, no processo de descobertas outros sentidos estão envolvidos. Certamente, as disputas paradigmáticas, já mencionadas, determinavam caminhos que deveriam ser utilizados às necessárias comprovações com vistas a levar em direção a uma superação entre eles.

Edgar Morin, enquanto anfitrião da problematização das ciências, ao comentar os feitos de Descartes: grande influenciador de todas as ciências, situação que, em desdobramento, alcançou a maneira de nos relacionarmos individual e coletivamente, é possível encontrar:

Ele está convencido de beneficiar as virtudes de uma “sociedade do conhecimento”, mas que é de fato uma sociedade de conhecimentos dispersos e compartimentalizados, cuja dispersão e compartimentalização impedem a religação desses conhecimentos a fim de considerar os problemas fundamentais e globais de nosso século. (MORIN, 2011, p. 16).

Por isso, importa discutir algo tão relevante à humanidade: práticas pedagógicas. Sendo aprendentes em devir, precisamos reconhecer a necessidade de

pensar em como organizá-las, mas também, como somos levados(as) a tal contexto organizativo (auto-organização).

Esse movimento que considera a (auto)organização, tensiona o processo de fragmentação, favorecendo o necessário e desafiador percurso de religação.

Assim, com atitude de reconhecer o todo, não somente as partes, o “professor, ampliando esse papel como indivíduo, como ser humano, preocupado com seus semelhantes e a vida na sociedade e no planeta” (BEHRES, 2013, p. 65) adentra no problematizar das fragmentações em que se sujeita. Neste contexto, o papel de observador é potencializado, permitindo inserir naquilo que antes “apenas” observava.

Esse reconhecer da individualidade que em coletividade se faz sujeita, consegue ultrapassar os limites em que os saberes são vinculados, ao atender a dimensão temporal disponível à educação formal. Ao efetivar tal reconhecimento, a aprendizagem torna-se mais relevante e fica mais favorável, alcançando dimensões superiores às disciplinas. E assim, importa destacar que “a aprendizagem relevante é a reconstrução reflexiva dos conhecimentos, formas de sentir e modos de atuar”. (TORRE, 2005, p. 169). Processos de reconstrução, embora vinculados e/ou incitados por individualidades, só se tornam possíveis quando há trocas. O indivíduo possui autonomia na proporção que se relaciona com o meio. Ou seja, o ser humano é enovelado a um amplo processo de autonomia dependente.

Embebido por essa nova ou outra dimensão, torna-se possível ao(à) professor(a) reconhecer que “a criatividade e o talento são referências únicas em cada aluno, pois todos têm potenciais, mas os desenvolvem em diferentes aspectos que se caracterizam, em cada um, de forma diferenciada. (BEHRENS, 2013, p. 65).

O processo que fomenta a aventura de aprender e/ou ensinar, precisa visualizar “sua multidimensionalidade; para isso, é fundamental o docente fazer o estudante entender o ser humano na sua integralidade, como um ser psicobiofísico, sociocultural, histórico, terrestre e planetário, um ser complexo”. (SÁ & BEHRENS, 2019, p. 76).

Mesmo ainda convivendo com heranças cartesianas-newtonianas, é possível vislumbrar fendas. A exemplo, valendo-nos de nossa capacidade comunicativa e da condição de dialogar, “uma técnica interessante que poderia facilitar um maior dinamismo no processo de aprendizagem é a pergunta elaborada para iniciar um diálogo”. (MORAES, 2008, p. 162). A coletividade existente nas salas de aulas

escolares, são campos férteis ao movimento de reflexão em relação à individualidade que se faz sujeita. Os saberes são múltiplos. O diálogo pode entrelaçá-los, sobretudo em sala de aula.

Quando considerada a atitude do(a) professor(a) que, em seu labor, consegue trilhar resistente às fragmentações existentes, “ao invés de refugiar-se atrás de normas, o docente poderá ser promotor de atitudes de participação democrática, estimulando a construção de subjetividades autônomas”. (SANTOS, 2003, p. 68).

Assim sendo,

as novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem mostram a necessidade de ir além; para tanto, é preciso dialogar com outras teorias, buscar novos referenciais, ter outros níveis de percepção, uma vez que os problemas não são apenas locais, mas atingem dimensões polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transacionais, globais e planetários. (SÁ & BEHRENS, 2019, p. 83).

Por isso, valendo-se que somos indivíduos que se fazem sujeitos que se enovelam em processos de ensinar-aprender, ou vice-versa, e que as práticas pedagógicas nos acompanham diuturnamente, importa problematizá-las frente a processos que se naturalizam fazendo perdurar ideias centenárias que ainda incitam e/ou geram dualidades.

Ao pensar nas descobertas humanas, é preocupante o apontamento de Morin (2020, p. 153): “o conhecimento científico, porém, se tornou incapaz de considerar o próprio cientista, ou seja, o sujeito, o homem, a pessoa que faz a ciência”. Esse apontamento denuncia o quão preocupante é desconsiderar a composição planetária, ao mesmo tempo que anuncia a necessidade de um processo de religação dos saberes. Quem consegue descobrir algo não pode esquecer de se encontrar nessa descoberta! Nesta contextura, para sair do “paradigma cartesiano”, Morin propõe uma reforma do pensamento. Proposição com desdobramentos árdios, mas indispensáveis.

Compreende-se que, em um processo em que a razão, embora natural ao ser humano, tenha sido naturalizada como condição soberana do conhecer, acaba-se colocando em xeque outras dimensões de nossa humanidade. Refletir em relação a esse contexto que se faz disjuntivo, não objetiva a propositura de uma disputa entre

razão e emoção, intuição, ilusão e/ou imaginação, mas sim, considerar a composição de todo o universo, além da questão da simplificação já mencionada anteriormente.

Sendo assim, esse complexo contexto compreendido como disjuntivo, reduutivo e abstrato que se constitui como um paradigma simplificador, origina-se com a constituição da dualidade: sujeito pensante e a coisa material. Em consequência, desassocia-se filosofia e ciência, deixando em evidência o pensamento disjuntivo como princípio de verdade (MORIN, 2015). Silenciosamente, observa-se que essa maneira de agir, imposta pelo paradigma simplificador, convive, em muitos casos, na realidade escolar. Percebê-la e problematizá-la é importante!

Descobertas humanas não podem almejar alcançar a finitude do conhecimento, o domínio da natureza e o acúmulo de bens materiais. Somos conhecedores(as) que os percursos vitais têm fim. Entretanto, percebemos que jamais todos os fenômenos naturais serão desvendados. Nesse contexto, “enfim, o universo sempre nos aparece como um coquetel espantoso de ordem e desordem”. (MORIN, 1999, p. 23). Essa inteireza precisa ser reconhecida pela humanidade.

Ao criticar um processo racional embebido pela disjunção, Morin (2015, p. 44) diz:

Por toda a parte e durante décadas, soluções presumivelmente racionais trazidas por peritos convencidos de trabalhar para a razão e para o progresso e de não identificar mais superstições nos costumes e nas crenças das populações, empobreceram ao enriquecer, destruíram ao criar.

Nota-se o revelar de situações que, não percebidas, pairam como avanços. Essa situação transpassa por todos os contextos da humanidade. No escolar, a exemplo, “um programa escolar que não leve em conta a dinamicidade do homem, um programa centrado em objetos fixos, um programa inflexível, seria desumano”. (FAZENDA, 2003, p. 40). Ou seja, a que se considerar a grandeza da humanidade envolvida no processo de elaboração de programas escolares e/ou efetivação de práticas pedagógicas. Programas escolares e/ou práticas pedagógicas advém da ação humana e, recursivamente, a envolve em seu processo de desdobramento.

Ressalta-se que hipervalorizar determinado elemento constituinte do intelecto humano, amparado por um sistema lógico matemático pode resultar em ideias que se materializam em metodologias, as quais, na mesma proporção que podem objetivar a

potencialização da capacidade de conhecer desses sujeitos, pode inversamente levá-los à simplificação.

Tem-se assim, o pensamento simplificador que é incapaz de contemplar a conjunção da unidade e da diversidade. Nessa mesma escalada, ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, diferente disso, justapõe a diversidade sem conceber a unidade (MORIN, 2015). Esse processo disjuntivo resulta, também, em outra forma de simplificação, a saber: o complexo é reduzido ao simples; o biológico ao físico; o humano ao biológico.

Compondo esse complexo contexto, a educação escolar acaba sendo embasada por essa maneira de perceber a realidade. Mesmo que ideias questionadoras e/ou contrárias a ele, quase sempre sejam atacadas pelo desprezo de muitos(as), incluindo daqueles(as) que estão ocupando espaços de poder, precisamos de boa capacidade perceptiva, de consciência, de resiliência, de criatividade e de compreensão individual, até mesmo para resistir a esses contextos.

Ressalta-se, que a educação escolar pode e precisa ser parceira na conscientização em relação à maneira de como a humanidade se vê no planeta. Destaca-se que fendas existem. Percebê-las é fundamental.

E, sendo assim, emerge uma necessária ruptura com essa maneira de analisar e compreender a realidade. Há pressa para que essa superação seja, ao menos iniciada. Há a necessidade de enxergar as fendas existentes no paradigma simplificador e, criativamente, potencializar nelas ações que atendam às reais necessidades da integralidade do ser que compõe e pode contribuir com o preservar do universo.

Para tanto, a conscientização pode ser um caminho interessante para (re)descobertas que possam estar (en)cobertas.

Inconformado com esse contexto, Edgar Morin há décadas vem fazendo um levante com vistas a problematizar os processos que levam à fragmentação do ser. Morin não se direciona apenas a pensar em relação ao ser humano, embora ele o coloque como centralidade em suas discussões. Ele reconhece a unidade em que vivemos - o planeta Terra-, e se debruça em propor problematizações que, centradas nos(as) humanos(as), possa fortalecer uma grande rede sustentada de forma dialógica, hologramática e recursiva, no mínimo. Em um planeta como a Terra, nada está desconectado. Ou seja, todos os fenômenos ocorridos nele, automaticamente

alcançarão a humanidade. A epistemologia do pensamento complexo não objetiva um transformar, mas sim um reformar do pensamento. As práticas pedagógicas existentes na escola são importantes ao reformar, em discussão.

Nesse contexto, Torre (2009) compreende:

a criatividade na instituição educativa, como perspectiva complexa, uma vez que as escolas criativas se caracterizam também pela complexidade nas estruturas, nas relações, pluralidade de interesses e até conflitos frequentes entre seus membros. (TORRE, 2009, p. 59).

Assim como Morin, que defende a inteireza do ser, Torre reforça essa grandeza de nossa humanidade. Somente ela, a humanidade, movimenta percursos exercidos com finalidade de concretizar processos pedagógicos que na escola são compreendidos enquanto práticas pedagógicas. Ou seja, nossa humanidade está em constante devir. Temos condição de aprender diuturnamente.

Considerando que a criatividade advém do ser criativo, na dimensão escolar é necessário pensar no labor docente.

Por isso, enquanto potencialização social, “o professor que pensa em termos sociais, isto é, no desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida de sua comunidade, terá que incluir entre seus objetivos como potencializar a criatividade”. (TORRE, 2005, p. 146). Por esse motivo, as intencionalidades presentes na epistemologia do pensamento complexo e na criatividade podem intensificar tais processos (práticas pedagógicas) que podem retroalimentar todos os outros que ocorrem para além da escola (prática social). E, com isso, o reformar do pensamento, em Morin, vai se ramificando e se fortalecendo.

Embora sejamos indivíduos, em sociedade estamos na condição de sujeitos. Pessoas com a criatividade bem desenvolvida, para Torre (2009), conseguem ser complexas, possuindo um olhar diferenciado em relação à sua existência, ultrapassando e superando formas básicas de perceber a realidade humana. Ou seja, mesmo em ambientes contornados por uma lógica racional, quando conscientes, as atitudes desses sujeitos podem contribuir para o movimento de religação dos saberes.

Ao pensarmos em atitude, “a criatividade não está nos conteúdos, mas sim na atitude frente a eles”. (TORRE, 2008, p. 27). A comunhão da epistemologia do pensamento complexo; criatividade; e prática pedagógica tem condição de fomentar

essa atitude (humana). Considerar a integralidade dos seres, certamente favorecerá que estes consigam pensar a grandeza de nossa humanidade na coexistência com o planeta.

Esse contexto, tanto dialoga com a presença dela na escola, por intermédio das práticas pedagógicas, quanto pode favorecer o alcance e formular de uma escola criativa, algo que demanda considerável envolvimento da comunidade escolar, no mínimo.

Considerar o ser docente que emana as práticas pedagógicas, debruçando-se em relação à composição deste que a pratica, faz, não menosprezar a razão, mas sim considerá-la em grau de importância, assim como a intuição, a emoção, a imaginação, a ludicidade e a criatividade, por exemplo.

Esse, exercício de valorização dessa composição, frente ao processo que se percebe como fragmentador, necessita ser uma constante em nossa participação em sociedade.

Enquanto professores(as), compreende-se ser importante refletir em relação a essa situação, com vistas a melhor percepção das necessidades sociais, almejando até mesmo autossuperações incidentes nas práticas pedagógicas que ocorrem na escola.

Todo esse amplo processo consciente e intencional, que por si só já inicia um processo de superação de fragmentações, mesmo que a duras penas, pode resultar em problematizações diversas.

No âmbito da educação escolar esse movimento intencional não quer anunciar ou provocar o fim das disciplinas, mas sim tornar possível o (re)conhecimento de que os conteúdos precisam retornar ao que eram, ou seja, precisam ser religados.

O planeta precisa ser compreendido enquanto unidade, onde nele existem diversos seres vivos que, complementarmente, se relacionam.

Embora processos metodológicos necessitem, em alguns casos, avançar em determinadas especificidades, de modo a favorecer a compreensão de algo a quem aprende, posicionamo-nos a favor desse movimento, quando não for disjuntivo, e contrários às simplificações. Por isso, a “criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para a satisfação própria e benefícios dos demais”. (TORRE, 2008, p. 13).

A diversidade de saberes é algo muito precioso. Entretanto, por vezes percebe-se que as descobertas científicas deixaram apenas algumas dimensões mais evidentes.

Porém, mesmo as que ainda permanecem encobertas podem, pela mesma ciência, serem melhor apresentadas à humanidade, que torna a ciência real.

convém, pois, reconhecer o que é o ser humano, que pertence ao mesmo tempo a natureza e à cultura, que está submetido à morte como todo animal, mas que é o único ser vivo que crê numa vida além da morte e cuja aventura histórica conduziu-nos à era planetária. Só assim se pode obedecer à finalidade do ensino, que é ajudar o aluno a se reconhecer em sua própria humanidade, situando-a no mundo e assumindo-a. (MORIN, 2001b, p. 21).

Ressalte-se que valorizando a importância em problematizar as práticas pedagógicas, não se furta reconhecer-se também a necessidade e importância de estimular e desenvolver a criatividade dos(as) professores(as). “A concepção de que a criatividade se desenvolve “deixando fazer” livremente nos levaria à pseudo criatividade”. (TORRE, 2008, p. 86).

Destaca-se que uma escola só se torna criativa por intermédio dos seres humanos e de práticas que consigam fomentar tal percepção escolar. Sendo assim, pulsa, nesse holograma que envolve sujeitos e conhecimentos, a dialogia e a recursividade.

Em nosso percurso existencial a humanidade convive em ambientes que interferem direta e indiretamente em sua constituição. Reconhecer a complexidade é dialogar com aquilo que foge aos padrões. Jamais seria possível sentir o gosto do café não fosse a descoberta do quão saboroso ele se torna após borbulhar ao calor estando de molho em um elemento aceso e aquecido por outro. Reformar, é permitir a existência de outras formas a partir das já existentes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O conhecimento advém da humanidade que é histórica. A emergência de um reformar advém de antagonismos. Mesmo que o planeta seja a morada da humanidade, é notável que ele está em degradação a partir da própria ação humana.

Há a necessidade de um processo reformador do pensamento que, humano, em linhas gerais, tem destruído ao intentar construir.

Um processo reformador não é exclusividade de um específico ser humano. Propor uma reforma do pensamento não é nada que possa ser pontual e/ou cabal.

Edgar Morin, ao enveredar por diversos saberes, diagnostica constituídas dualidades advindas da própria humanidade que se faz científica. Nesta contextura, ele aventura-se em propor, a partir de sua percepção amparada por ser arcabouço de conhecimento, o pensamento complexo que intenta uma reforma do pensamento.

Em contribuição com essa propositura, nota-se que a criatividade é uma importante estratégia que aliada à prática pedagógica, no contexto da educação formal, pode contribuir com amplitude e aderência ao reformar discutido neste texto.

Contudo, em concordância com a visão de Edgar Morin, destaca-se que o pensamento complexo jamais será absoluto. Entretanto, ao inserir as discussões de Morin em um campo tão amplo como a escola, onde o labor docente faz emergir práticas pedagógicas que, criativamente, cativam (aderem) os sujeitos, é possível potencializar outras maneiras de se relacionar com os conhecimentos (ciências), podendo superar aquelas previstas no/pelo paradigma simplificador.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. In: SÁ, R. A de; BEHRENS, M. A (Orgs). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2016.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1962.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

MORIN Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo;

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Orgs) **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Editora Garamond. Rio de Janeiro, 1999.

MORIN, Edgar. **A aventura de O Método e Para uma racionalidade aberta**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

MORIN, Edgar. **A aventura de O Método e Para uma racionalidade aberta**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

MORIN, Edgar. **A minha esquerda**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

TORRE, Saturnino de La. **Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa**. Madras, 2008.

TORRE, Saturnino de La. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.