XXV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - BRASÍLIA/DF

DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

SAMYRA HAYDÊE DAL FARRA NASPOLINI SANCHES

ORIDES MEZZAROBA

Copyright © 2016 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos.
Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa – UNICAP
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Ingo Wolfgang Sarlet – PUC - RS
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim – UCAM
Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Maria dos Remédios Fontes Silva – UFRN
Vice-presidente Norte/Centro - Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes – IDP
Secretário Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba – UFSC
Secretário Adjunto - Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto – Mackenzie

Representante Discente – Doutoranda Vivian de Almeida Gregori Torres – USP

Conselho Fiscal:
Prof. Msc. Caio Augusto Souza Lara – ESDH
Prof. Dr. José Querino Tavares Neto – UFG/PUC PR
Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches – UNINOVE
Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva – UFS (suplente)
Prof. Dr. Fernando Antonio de Carvalho Dantas – UFG (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais – Ministro José Barroso Filho – IDP
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho – UPF
Educação Jurídica – Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – IMED/ABEDi
Eventos – Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta – FUMEC
Prof. Dr. Jose Luiz Quadros de Magalhaes – UFMG
Profa. Dra. Monica Herman Salem Caggiano – USP
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo – UNIMAR
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr – UNICURITIBA
Comunicação – Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro – UNOESC

D598

Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UnB/UCB/IDP/ UDF;

Coordenadores: Carlos André Birnfeld, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches, Orides Mezzaroba – Florianópolis: CONPEDI, 2016.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-5505-175-3
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: DIREITO E DESIGUALDADES: Diagnósticos e Perspectivas para um Brasil Justo.

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Brasil – Encontros. 2. Educação. 3. Epistemologias. 4. Metodologias do Conhecimento. 5. Pesquisa Jurídica. I. Encontro Nacional do CONPEDI (25. : 2016 : Brasília, DF).

CDU: 34

CONPEDI
Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Florianópolis – Santa Catarina – SC
www.conpedi.org.br

XXV ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI - BRASÍLIA/DF

DIREITO, EDUCAÇÃO EPISTEMOLOGIAS, METODOLOGIAS DO CONHECIMENTO E PESQUISA JURÍDICA

Apresentação

Para facilitar o aproveitamento pelo leitor dos assuntos tratados neste Grupo de Trabalho, os Coordenadores separaram os artigos em cinco grandes Blocos temáticos.

O Bloco de Temas Epistemológicos inicia com dois artigos que possuem como objeto de estudo a própria questão da ciência. Inicialmente, Jovina dÁvila Bordoni e Luciano Tonet em A INCERTEZA DO PROCESSO CIENTÍFICO, avaliam a existência de certeza no processo científico, levando em consideração que a ciência busca permanentemente novos conhecimentos e progride com a crítica aos erros, busca a verdade, contudo estas são provisórias.

Por sua vez, Samory Pereira Santos em O DIREITO COMO TECNOLOGIA: A UTILIDADE DO SABER JURÍDICO busca avaliar se o conhecimento jurídico é científico e concluindo pela negativa, busca encontrar outro modelo no qual o Direito possa se adequar, encontrando a concepção de tecnologia como mais apropriada para o Direito, em vez da cientificidade.

Em específico, Tatiana Mareto Silva e Elda Coelho De Azevedo Bussinguer, considerando os obstáculos epistemológicos identificados por Gaston Bachelard, e considerando a forma que o ensino jurídico se faz no ambiente acadêmico discutem sobre O POSITIVISMO COMO OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO: O DOGMATISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO JURISTA. Identificando a acriticidade da formação do profissional e formação idealista e simplista que dificulta a resolução de problemas sociais complexos, como situações de necessário enfrentamento para a reformulação do modelo de ensino jurídico.

Na sequência, encontra-se o artigo de Patricia Veronica Nunes C Sobral De Souza, A EDUCAÇÃO JURÍDICA: CRÍTICAS DA CONTEMPORANEIDADE, no qual a autora reflete sobre a Educação Jurídica considerando as críticas que essa recebe na contemporaneidade.

Thula Rafaela de Oliveira Pires e Gisele Alves De Lima Silva a partir de pesquisa empírica realizada no curso de Direito do UNIFESO abordam os MOVIMENTOS DE POLÍTICA

CRIMINAL E ENSINO JURÍDICO procuram identificar os discursos político-criminais predominantes nos espaços de poder hegemônicos e entre os acadêmicos do curso de Direito.

No artigo O PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN E O DIREITO, Angelina Cortelazzi Bolzam e Rafael Fernando dos Santos buscam demonstrar como Morin concebe a educação do futuro bem como, quais são as limitações e problemas que devem ser superados para que o futuro nos espere de braços abertos.

Elisangela Prudencio dos Santos no artigo O NOVO CONSTITUCIONALISMO LATINO AMERICANO: A PACHAMAMA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO CAPITALISTA, levanta algumas temáticas importantes para a América Latina a partir das Constituintes de Equador [2008] e da Bolívia [2009] que propuseram um Estado plurinacional, um projeto decolonial e a instituição da Pachamama/Natureza como sujeito de direito.

Finalizando o Bloco, Ana Iris Galvão Amaral e Stella De Oliveira Saraiva, no artigo intitulado A CRISE DO ENSINO JURÍDICO E A PEDAGOGIA FREIREANA, buscam investigar as possíveis causas das limitações enfrentadas pelo ensino jurídico no Brasil, discutindo as principais ideias contidas na pedagogia de Paulo Freire, apontando de que maneira elas poderiam ou não contribuir para a superação dessa crise.

Leonardo Raphael Carvalho de Matos e Anderson Nogueira Oliveira no artigo intitulado O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E A EMANCIPAÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO, versam sobre o Ensino Jurídico no Brasil e da emancipação social pela Educação, com enfoque na formação da pessoa cidadã. Alguns problemas são apontados, como: a crise paradigmática no campo pedagógico; as práticas de ensino impróprias para atender às demandas de uma sociedade mutável; a fragmentação do conhecimento observada por meio das disciplinas e departamentos; e as disciplinas propedêuticas colocadas em segundo plano, em beneficio das disciplinas de formação profissionalizante.

O segundo Bloco traz os artigos que se referem às questões funcionais da Educação Jurídica, iniciando com Renata Aparecida Follone e Rubia Spirandelli Rodrigues analisando o DIREITO E EDUCAÇÃO: A “CO-LABORAÇÃO” PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS DIMENSÕES HUMANAS E SOCIAIS NA BUSCA DA EFETIVIDADE DO EXERCÍCIO DA CIDADANIA. No artigo, as autoras abordaram a educação como instrumento de “co-laboração” e o reconhecimento de cada ser humano dentro da sociedade em que vive como sujeito de direitos e deveres com o propósito de se ampliar o estudo e saber na sociedade contemporânea, pelo acadêmico de direito junto aos alunos do ensino médio público.

No artigo intitulado DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: O ESTADO E A IMPORT NCIA DO TRIPÉ: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, Leonardo Canez Leite e Taiane da Cruz Rolim procuram problematizar a educação enquanto princípio fundamental e analisar em que medida o direito à educação é contemplado na ótica da Constituição Federal.

Rita de Araujo Neves e Maria Cecilia Lorea Leite propõem uma discussão sobre questões subjacentes aos atuais índices de performance usados na avaliação do Ensino Jurídico no artigo ENSINO JURÍDICO: A CORRIDA DAS FACULDADES DE DIREITO RUMO AO PODIUM VERSUS OS RISCOS DA PERFORMATIVIDADE. Para tanto, embasam-se em concepções de performance e de performatividade propostas por Stephen Ball, articulando-as ao atual ranqueamento das Faculdades de Direito no Brasil e seus reflexos nas representações do "bom professor" de Direito.

Rogerio Luiz Nery Da Silva e Darléa Carine Palma Mattiello no artigo DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA - MECANISMOS DE EFETIVIDADE NA POLÍTICA PÚBLICA "ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA" (LEI FEDERAL Nº. 13.146/2015), analisam o conteúdo do Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº. 13.146/2015, formalmente denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e avaliam se a lei é eficaz em termos de educação inclusiva.

Finalizando este Bloco, Clarindo Epaminondas de Sá Neto e Olga Maria B Aguiar De Oliveira escrevem sobre DISCUTIR GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO EDUCACIONAL BRASILEIRO: POR UMA POLÍTICA DE PROTEÇÃO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES, visando elucidar essa discussão e elencando os principais motivos pelos quais julgam ser importante que a escola seja um local de reflexão acerca desse tema.

O terceiro Bloco, dedicado às Metodologias de Ensino inicia-se com Tamer Fakhoury Filho e Frederico de Andrade Gabrich (RE)PENSANDO O ENSINO JURÍDICO POR MEIO DAS PRÁTICAS DE STORYTELLING: O EXEMPLO DO JÚRI. No artigo os autores propõem a mudança do modelo mental dominante no ensino e na prática do direito (ainda essencialmente fundado no conflito e no processo judicial) a partir do uso do storytelling na sala de aula e na prática profissional.

No artigo intitulado A INFLUÊNCIA DO COMMON LAW NO CENÁRIO JURÍDICO BRASILEIRO E A CRISE NO ENSINO DO DIREITO: APRESENTAÇÃO DO PROBLEM BASED LEARNING COMO POSSÍVEL SOLUÇÃO, Pedro Augusto De Souza Brambilla e

Paulo José Castilho pretendem demonstrar que urge a implementação de métodos de aprendizagem aptos a suprirem as deficiências do ensino jurídico, destacando-se o problem based learning como possível solução.

No mesmo sentido, no artigo APLICANDO METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL, Renata Albuquerque Lima e Átila de Alencar Araripe Magalhães tratam de sete metodologias ativas: diálogo socrático, método do caso, PBL – problem based method, role-play, simulação e seminário, com o objetivo de demonstrar que se pode ensinar o direito dentro de outras perspectivas e que os resultados são positivos.

Luisa Mendonça Albergaria De Carvalho apresenta uma outra metodologia no artigo A INOVAÇÃO DA METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DOS MAPAS MENTAIS. Afirma que Mapas mentais constituem uma ferramenta moderna, de fácil confecção e utilização, demonstrando sua utilização como fonte metodológica de ensino jurídico.

No artigo MÉTODO CLÍNICO DO ENSINO JURÍDICO: O LABORATÓRIO DOS FUTUROS PROFISSIONAIS, Juliana Luiza Mazaro e Julio Pallone defendem que o método clínico ao aliar a teoria com a prática do direito, pelo qual o estudante trabalha em casos reais, mostrou-se ao longo das décadas uma ferramenta pedagógica efetiva, principalmente, na formação de interpretes do direito, exigindo dos professores e do corpo de alunos reflexões críticas e habilidades em resolução de conflitos na busca da justiça social.

Jailsom Leandro de Sousa no artigo CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR E POPULARIZAÇÃO DO ACESSO: NECESSIDADE DE UMA NOVA METODOLOGIA DE ENSINO?, ao tratar do crescimento dos cursos e das matrículas no ensino superior no Brasil – e do curso de Direito em particular – e a mudança no perfil dos alunos ingressantes procura responder se a metodologia de ensino superior existente é adequada ou se seria necessário criar uma nova para atendê-los.

Finalizando o Bloco de metodologias, Claudia Regina Voroniuk no artigo O ENSINO DE GRADUAÇÃO A DIST NCIA E A INSERÇÃO SOCIAL NO BRASIL - OPORTUNIDADE OU MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, defendem a ideia de que o EAD não pode ser um mero distribuidor de diplomas de graduação. Os critérios de avaliação desses novos cursos precisam ser rígidos para assegurar a qualidade do ensino e a formação de profissionais preparados para suprir as necessidades atuais do mercado de trabalho.

O quarto Bloco é dedicado ao Professor de Direito e inicia com o artigo A ALTERIDADE COMO PERFIL ÉTICO E SOLIDÁRIO DO PROFESSOR AO SE COLOCAR NA POSIÇÃO “DO OUTRO”, no qual Aline Cristina Alves e Roseli Borin

Defendem que que cabe ao professor infundir no aluno um perfil ético e crítico na busca de transformações no sistema para a implementação do autentico Estado Democrático de Direito no Brasil.

No artigo A CRISE DO ENSINO JURÍDICO E O PAPEL DO DOCENTE NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL, Ramon Rocha Santos e Carlos Pinna De Assis Junior buscam investigar o atual fenômeno de democratização do ensino e a proliferação de cursos de Direito em nosso país, com ênfase na figura do docente como agente responsável pelo atual cenário e, ao mesmo tempo agente transformador da realidade social.

Por sua vez, Lahis Pasquali Kurtz e Anna Clara Lehmann Martins no artigo A LACUNA ENTRE O MESTRE E O PROFESSOR: DADOS ACERCA DA PRESENÇA DE DISCIPLINA VOLTADA A ENSINO NOS CURRÍCULOS DE CURSOS DE MESTRADO EM DIREITO NO BRASIL, buscam observar os currículos de mestrado em direito a fim de verificar se ofertam aos mestres capacitação para ensino, comparando-a com a importância dispensada no currículo à pesquisa e à produção da dissertação.

Finalizando o Bloco, no artigo O PROEMINENTE PAPEL DO DOCENTE DO ENSINO JURÍDICO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO CONTEXTO ATUAL - ÊNFASE NA APRENDIZAGEM, Edyleno Italo Santos Sodré apresenta, com análise crítica, o proeminente papel do professor universitário na formação de profissionais do Direito - Juízes, Promotores, Delegados, Defensores e Advogados.

O quinto e último Bloco é dedicado à pesquisa em Direito e inicia com o artigo de Mariana Moron Saes Braga e Rodrigo Maia de Oliveira intitulado MEIOS DE DIVULGAÇÃO DE PESQUISA E PADRÃO DE AUTORIA ENTRE LÍDERES DE GRUPOS DE PESQUISA EM DIREITO que tem o objetivo de verificar se os líderes de grupos de pesquisa em Direito possuem um padrão de autoria individual ou coletivo em suas publicações. O artigo também compara a quantidade de artigos, livros e capítulos de livros publicados de modo a identificar uma preferência entre os meios de divulgação das pesquisas.

Na sequência, no artigo O FENÔMENO DA REPETIÇÃO NA PESQUISA JURÍDICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA AUSÊNCIA DE INOVAÇÃO NOS TRABALHOS

ACADÊMICOS DE DIREITO, Laura Campolina Monti e Nathalia Guedes Azevedo, se propõem a investigar o papel da pesquisa jurídica e dos debates acadêmicos, tendo como parâmetro as dissertações de mestrado produzidas nos últimos três anos pelos dissentes de três das mais relevantes instituições de ensino do estado de Minas Gerais.

Por fim, o artigo A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER PESQUISAS NO CAMPO JURÍDICO VALENDO-SE DA METODOLOGIA DE ABORDAGEM QUALITATIVA de Adriana Ferreira Serafim de Oliveira e Jorge Luis Mialhe discute a possibilidade de pesquisar no campo jurídico através da metodologia de abordagem qualitativa utilizada nas pesquisas em ciências humanas.

Prof. Dr. Carlos André Birnfeld (FURG)

Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches (UNINOVE)

Prof. Dr. Orides Mezzaroba (UFSC)

O PENSAMENTO COMPLEXO DE MORIN E O DIREITO

MORIN´S COMPLEX THOUGHT AND THE LAW

Angelina Cortelazzi Bolzam [1]
Rafael Fernando dos Santos [2]

Resumo

De forma objetiva, pretende-se demonstrar como Morin concebe a educação do futuro bem como, quais são as limitações e problemas que devem ser superados para que o futuro nos espere de braços abertos. Assim, para diminuir as distancias entre as promessas da modernidade e uma modernidade realmente existente em nosso meio, Morin propõe uma série de passos que devem ser dados na direção de uma educação compromissória e edificadora, com vistas para diferentes modos de conhecer e de construir conhecimentos. A metodologia utilizada constituiu-se em pesquisa teórica e bibliográfica, com investigação descritiva e abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Diferentes modos de conhecer, Conhecimento, Saberes, Educação do futuro, Direito

Abstract/Resumen/Résumé

Objectively, it is intended to demonstrate As Morin conceives the Future of Education as well as, what are the limitations and problems that must be overcome for what the future we expect the open arms. To decrease the distances between the promises of modernity and a really existing modernity in our midst, Morin proposes a series of steps that must be taken towards an arbitration education and edifying, with views of different ways of knowing and building knowledge. The methodology utilized consisted in a theoretical and bibliographical research, with descriptive and qualitative approach.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Different ways of knowing, Knowledge, Knowledge, Education of the future, Law

[1] Graduada em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba- UNIMEP (2013). Mestre em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba (2016). Advogada.

[2] Graduado em Direito pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP (2009). Mestrando em Direitos Fundamentais, Coletivos e Difusos pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Advogado.

INTRODUÇÃO

Edgar Morin se insere no contexto da crítica que se faz às formas de se fazer ciência e educação, de forma geral. As críticas que por ele são feitas são o reflexo direto de uma série de problemas que vêm acontecendo em termos de filosofia nesse início de século. De uma forma ou de outra, os caminhos que o homem precisa trilhar são dos mais diversos que se pode imaginar; mas ainda há o fato de não podermos escolher não escolher. Esse aspecto em particular guarda uma relação muito íntima de ação e consequência com o que temos de melhor e pior, ao mesmo tempo: a faculdade de escolher.

Morin está em um grupo muito seleto de pensadores que combatem os sistemas de conhecimento que são estáticos. Em geral, toda a realidade é composta de pensamentos e atos concretos que a compõe. Contudo, qualquer coisa que exista no plano prático precisa passar pelo campo das ideias. Isso não se trata de uma limitação; antes, trata-se de uma necessidade lógica que faz com que tudo o que conhecemos seja possível.

Ao mesmo tempo em que somos reféns de toda uma impossibilidade de fragmentos sobre nossa capacidade de conhecer, Morin tenta demonstrar: como combater as amarras do positivismo que nos cerca e nos cega em plena pós-modernidade.

Nada mais justo do que pensar exatamente o que nos mais aflige e que ainda não conhecemos ou que apenas vemos de forma muito distante.

Mas como garantir nosso futuro de forma contínua e duradoura? Segundo Morin, esse é um papel da educação, de uma educação do futuro.

Em 1998, foi editado para a UNESCO o *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, intitulado *Educação: Um Tesouro a Descobrir,* trabalho este coordenado por Jacques Delors, o qual tinha como principal objetivo estabelecer debates referentes às teses que poderiam contribuir para compreensão de uma nova escola.

No ano de 2000, a UNESCO, com o objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, solicitou a Edgar Morin sua manifestação acerca do Relatório. Tais reflexões serviram como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI, tendo sido então elaborada a obra intitulada *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*.

Partindo de um processo evolutivo e educativo, o ser humano nasce, cresce, aprende a engatinhar, a andar e aprimora-se quando emite sons, associa nomes a objetos até que é chegado o momento em que inicia seu convívio no ambiente escolar.

Até aqui, é inegável que, durante todo esse período a criança esteve inserida em um ambiente familiar próprio, onde manteve contato com pessoas que lhe são próximas, as quais,

a todo o momento, ‘injetaram-lhe’ doses de costumes, modos de fala, modos de agir, de conviver, de se portar e de analisar. Os quais, não passam de ensinamentos que, de uma forma ou de outra, serão levados por essa criança até o ambiente escolar.

Mas como guiar o desenvolvimento das crianças e jovens pelas vias mais adequadas, e mais, quais seriam essas vias?

É evidente que a sociedade precisa cuidar da formação de cada indivíduo, auxiliando-o no desenvolvimento de suas capacidades; uma vez que, não há como se projetar uma sociedade sem educação.

Em seu livro, *Educar na Era Planetária*, já no prefácio, Morin relata que nossa vida cotidiana de indivíduo é determinada pela era planetária, que começou com a conquista das Américas, a partir de 1492, e com a navegação portuguesa pelo globo no final do século XV e início do século XVI; posteriormente, se expandiu com as conquistas, com a escravidão e com a destruição dos valores humanos e de vidas humanas; prosseguiu com a colonização, uma história que hoje continua com a globalização econômica que cria vantagens e riquezas locais, mas que causa muito empobrecimento.

Desta visão, tem-se que o desenvolvimento dos saberes científico, técnico, econômico nos propicia uma transformação para toda a humanidade; tornando-se vital, o autoconhecimento, o que nos determina, nos ameaça, nos esclarece, nos previne e o que, talvez, possa nos salvar.

Assim, tem-se que a era planetária deve ser entendida como a era em que todos os seres humanos se encontram unidos numa espécie de *comunidade de destino*, aquela que define uma pátria, segundo a concepção de Otto Bauer.

Sem lugar à dúvida, Morin acredita que a educação acontece nas mais variadas esferas da vida do ser humano, desde o seu nascimento, passando pelas incertezas, destruições e depois uma construção, até sua morte.

Para tanto, partindo-se de uma pesquisa teórica e bibliográfica, que comporta uma investigação descritiva, o texto que segue tem como objetivo precípuo realizar uma análise, a partir da leitura *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, para o que Edgar Morin chamou de *buracos negros* da educação; problemas centrais que permanecem ignorados, mas que são necessários para se ensinar no próximo século.

1 OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De início, importante ressaltar que os sete saberes não devem ser entendidos como algo a ser aplicado nas instituições de ensino, mas como inspirações que excitariam o educador a definir a sua posição na vida acadêmica e na sua relação com os alunos, disciplinas e currículos escolares.

Bem como disse o próprio autor (MORIN, 2006, p. 1),

> Os sete saberes necessários à educação do futuro não têm nenhum programa educativo, escolar ou universitário (...). Eles dizem respeito aos setes buracos negros da educação, completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos. Programas esses que, na minha opinião, devem ser colocados no centro das preocupações sobre a formação dos jovens, futuros cidadãos.

Desta forma, Morin não nos passa nenhuma fórmula de como devemos pensar a educação; apenas pretende nos demonstra as lacunas (buracos negros) existentes entre o ato do ensino hodierno e como deveria ser a educação do futuro. Assim, "(...) pretende, única e essencialmente, expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para ensinar no próximo século" (MORIN, p. 1).

Como forma de enfrentamento dessas questões, o filósofo defende que a educação deve passar por uma reforma, que pode configurar-se como resultado de uma *Reforma do Pensamento*.

Dentro desta perspectiva, Morin compreende ser necessário tratar especificamente sobre: evitar as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a compreensão; enfrentar as incertezas; ensinar a identidade terrena e a ética do gênero humano.

O que se passa a estudar durante o decorrer do artigo.

1.1 As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

O primeiro buraco negro diz respeito ao conhecimento.

Antes, questiona-se: será que tudo o que nós vemos, sentimos e compreendemos é verdadeiro? Ou será que somos enganados por erros e ilusões criados por nossas mentes? Será que o que você vê é o mesmo que eu?

Realizando um paralelo com o livro *Introdução ao Pensamento Complexo,* Morin (1990, p. 13) nos relata que "adquirimos conhecimentos espantosos sobre o mundo físico, biológico, psicológico, sociológico, mas, por toda a parte, o erro, a ignorância, a cegueira, progridem ao mesmo tempo em que, os nossos conhecimentos".

Nesta lógica, o autor acaba denominando o erro e a ilusão como *calcanhares-de-aquiles do conhecimento*. O que Morin (1990, p. 14) propõe é a explicação de que tais erros, ilusões, ignorâncias e cegueiras são produtos/resultados de um mesmo fator: "o modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e aprender a complexidade do real".

O que é fundamental demonstrar é que, não sendo o conhecimento um espelho das coisas ou do mundo externo, não existe conhecimento que não esteja em algum ponto ameaçado por certo grau de equívoco, por meio do qual leva a erros, desenvolvendo as perspectivas ilusórias do saber.

Isso porque,

> (...) todo o conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou desune) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções mestras). Estas operações, que utilizam a lógica, são de facto comandadas por princípios (supralógicos) de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência (MORIN, 1990, p. 15).

De outra maneira: cada observador percebe e entende o mundo que o cerca, de acordo com sua capacidade, ou seja, de como está preparado para percebê-lo. Lembrando sempre que, qualquer informação ou comunicação está sujeita a ruídos ou perturbações.

Nessa linha, nosso filósofo (MORIN, 2006, p. 20) reforça a ideia de que, conforme identificamos nossascertezas, ou, ao desenvolvermos nossa inteligência, nossa dimensão emocional está presente e atuante a todo o momento. Assim, "a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais".

Para tanto, como solução, Morin (2006, p. 20) informa que o desenvolvimento do conhecimento científico pode ser um poderoso detector dos erros; entretanto, alerta que os paradigmas que o controlam também podem desenvolver ilusões; ressaltando assim que, nenhuma teoria científica está imune de todo e qualquer erro.

E quais são os erros, cegueiras, ilusões que podem ser identificados durante o processo de conhecimento? Nosso filósofo divide-os em quatro, sendo eles: os erros mentais, os erros intelectuais, os erros da razão e o que ele chamou de cegueiras paradigmáticas.

Quando escreveu sobre os erros mentais, Morin quis nos mostrar que hoje, não existe nenhuma estrutura em nosso cérebro que nos permita realizar a distinção entre alucinação e percepção do real; sonho e realidade; imaginário e concreto. Isto porque, "cada mente é

dotada de um potencial de mentira para si próprio (self-deception), que é fonte permanente de erros e de ilusões" (MORIN, 2006, p. 21).

Pelas explicações de Humberto Mariotti (2007):

> Para aprender a lidar com o erro e a ilusão é necessário conhecer algo sobre o auto-engano. Todos nós temos, em grau maior ou menor, propensão ao auto-engano. Ele pode se manifestar sob as seguintes formas: a) auto-indulgência e autojustificação; b) nossa inclinação a esquecer aquilo que nos contraria, desafia ou questiona (esquecimentos seletivos ou de conveniência); c) nossa tendência a projetar nos outros aquilo que não queremos ver em nós mesmos (o que nos leva a atribuir grande parte de nossos problemas a causas externas); d) nossa inclinação a só ouvir o que queremos ouvir e a só ver o que queremos ver.

Afirmando, assim, que "a memória, fonte insubstituível de verdade, pode ela própria estar sujeita aos erros e às ilusões" (MORIN, 2006, p. 22).

Quanto aos erros intelectuais, nosso autor relata que todas as nossas ideologias, ideias já adquiridas e concebidas, bem como, as doutrinas que professamos sobre os mais diversos assuntos, protegem os erros e as ilusões que neles encontram-se inseridos. Nesse sentido, denota-se o principal obstáculo à abertura mental e ao aprendizado, visto que os indivíduos quase sempre definem seu conhecimento com base em referenciais que consideram consolidados. Ou seja, "o aprendizado eficaz depende do modo como aprendemos a questionar nossas ideias prévias" (MARIOTTI, 2001, p. 7).

Nos erros referentes à razão, como já sabemos que não existe, em nosso cérebro, nenhuma estrutura ou função que nos permita distinguir com clareza a alucinação do real, para tal verificação, Morin nos apresenta a racionalidade (atividade racional da mente), como um instrumento que vai permitir-nos conhecer o universo complexo.

Entretanto, o autor não se esquece de informar que a racionalidade traz consigo uma possibilidade de erro e de ilusão quando se transforma em racionalização.

> A racionalização – que é consequência do racionalismo – nos dá apenas uma ilusão de domínio, ao tentar afastar a subjetividade, os sentimentos e as emoções. (...). A racionalidade reconhece que a subjetividade, os sentimentos e as emoções fazem parte da condição humana e dela não podem ser separadas. E esse reconhecimento implica aprender a lidar com as emoções, os sentimentos e a subjetividade, e fazer isso de tal maneira que eles não interfiram de modo perturbador em nossos pensamentos e ações. A racionalidade reconhece as emoções e sabe da sua importância, mas não deixa de determinar apenas por elas. A racionalização é fechada, não aceita o diálogo nem os questionamentos. Tenta suprimir a afetividade em nome da efetividade. A racionalidade aberta, aceita o diálogo e os questionamentos. Busca a efetividade sem descartar a afetividade. Procura usar a afetividade como fator de inspiração e motivação, não de anestesiamento e alienação (MARIOTTI, 2007).

Isto porque, a racionalização consiste em querer encerrar a realidade num sistema coerente. E, tudo o que, na realidade, contradiz este sistema coerente é desviado, esquecido, posto de lado, visto como ilusão ou aparência.

Já, com relação às cegueiras paradigmáticas, Morin relata que não só a verificação empírica é estratégia para conceitualização; uma vez que há a zona invisível dos paradigmas[1], a qual seleciona, por meio de operações lógicas (exclusão/inclusão, disjunção/conjunção, implicação/negação) se é válida ou não aquela ideia. Por tal razão, Morin conclui que os indivíduos conhecem/pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

Morin trata, ainda, acerca do *imprinting*[2] e da normalização. No entanto, antes de tecermos alguns comentários, necessário a explicação de tais expressões.

A normalização - forma de estandartização das consciências - é um processo social (conformismo) que elimina o poder da pessoa humana de contestar o *imprinting*. Ou seja, reprime tudo aquilo que tenta contestar normas, verdades, "certezas" e tabus da sociedade. Da combinação entre o *imprinting* e normalização, Morin dirá que se resulta o conformismo cognitivo, assim, o *imprinting* e a normalização se reproduzem geração após geração.

> Morin observa que nossa mente é ao mesmo tempo o centro da submissão e da liberdade. Na primeira hipótese, as causas são a hereditariedade e a herança cultural, isto é, os *imprintings* que delas recebemos. No segundo caso, a liberdade surge porque algumas pessoas conseguem, com graus variáveis de sucesso, questionar os elementos que levam ao *imprinting*. São os indivíduos resistentes a esse fenômeno, que em geral têm mais facilidade para pensar de modo integrador. O pensamento complexo ajuda a ampliar a resistência ao *imprinting* e esta, por sua vez, abre ainda mais as portas ao pensamento complexo. A capacidade de resistir ao *imprinting* reforça uma conclusão fundamental: a de que liberdade é, em essência, a liberdade de pensamento (MARIOTTI, 1994).

No entanto, como superar o problema noológico onde persiste a dominação pelas ideias, crenças e mitos? Como lidar com o acaso, quando nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias se estas não tem estrutura para acolher o novo? Através da reforma do pensamento. Tratando-se, portanto, de pensar tudo novamente, pensar diferente, sair do padrão habitual.

1.2 Os princípios do conhecimento pertinente

Antes de abordarmos propriamente o segundo saber, recordemos o segundo e o terceiro princípios do *Discurso do Método:*

> (...) divisar cada uma das dificuldades, que examinasse em tantas parcelas quanto seja possível e requerido para melhor resolvê-las (...); conduzir meus pensamentos por ordem, começando pelos assuntos mais simples e mais fáceis de conhecer, para

[1] Ideias inconscientes inscritas culturalmente em nós, que determinam como entendemos e aplicamos os conceitos.
[2] *Imprinting* é o termo proposto por Konrad Lorenz para dar conta da marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém nascido. Que, a seu ver é seguido pela normatização.

> atingir, pouco a pouco, como que degrau por degrau, o conhecimento dos assuntos mais complexos (...) (DESCARTES, 2001, p. 23).

Esquematicamente, Morin (2001, p. 87) denomina o segundo princípio como o princípio da separação, e o terceiro como o princípio de redução, o qual comporta duas ramificações. A primeira é a da redução do conhecimento do todo ao conhecimento adicional de seus elementos; e a segunda ramificação tende a limitar o conhecimento ao que é mensurável, quantificável, formulável. Nas próprias palavras do filósofo, tais "princípios vão reger a consciência científica" (2001, p. 87). Isso porque, a ciência clássica se apoia em três pilares: a ordem, a separabilidade e a lógica. Todas essas ideias trazem o que Morin denomina de *paradigma da simplicidade*[3]*:*

> O paradigma da simplicidade é um paradigma que põe ordem no universo e expulsa dele a desordem. A ordem reduz-se a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê quer o uno, quer o múltiplo, mas não pode ver que o Uno pode ser ao mesmo tempo Múltiplo. O princípio da simplicidade quer separa o que está ligado (disjunção), quer unifica o que está disperso (redução) (MORIN, 1990, p. 86).

Todavia, no final do século XIX, cientistas começaram a se deparar com evidências que não eram mais respondidas através do paradigma da simplicidade. Nesta época, tais princípios passaram a revelar algumas limitações. Isso porque, já não era mais possível conceber o Universo numa ordem de simplicidade. É neste momento que Morin (1990, p. 92) nos leva a reconhecer que "a desordem e a ordem crescem uma e outra no seio de uma organização que se complexificou". Por isso, a necessidade de um pensamento complexo:

> Assim, ao paradigma da disjunção/redução/unidimensionalização, seria preciso substituir um paradigma de distinção/conjunção que permita distinguir sem separar, associar sem identificar ou reduzir (...). Estamos ainda cegos perante o problema da complexidade (...). Ora esta cegueira faz parte da nossa barbárie. Faz-nos compreender que estamos sempre na era bárbara das ideias. Estamos sempre na pré-história do espírito humano. Apenas o pensamento complexo nos permitirá civilizar o nosso conhecimento (MORIN. 1990, p. 22-23).

Nas próprias palavras de Edgar Morin (2006, p. 35), "a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário". Como segundo saber, o filósofo nos coloca a pensar sobre o conhecimento adjetivado pela palavra pertinente.

Mas: o que Morin coloca como sendo o conhecimento pertinente?

O conhecimento pertinente nos é colocado como "o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita" (MORIN, 2003, p. 15). Aqui nos questionamos, por que as normas escolares fragmentam o ensino? Será que

[3] Para compreender o problema da complexidade, é preciso saber primeiro que há um paradigma de simplicidade. A palavra paradigma é empregue frequentemente. Na nossa concepção, um paradigma é constituído por um certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções chave e princípios chave. Esta relação e estes princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente ao seu império.

para que possamos resolver cada uma das dificuldades, o melhor seria divisá-las? Será que conduzindo nossos pensamentos por ordem, começando pelos assuntos mais fáceis, para depois progredirmos para os de maior completude, seria uma metodologia ideal?

Todas essas questões, além de fazerem ligação com os princípios cartesianos, dizem respeito ao segundo buraco negro trazido por Morin: a inadequação na fragmentação do conhecimento, ou melhor, na mutilação do saber; onde, de um lado, temos as instituições de ensino, onde encontramos os saberes desunidos, divididos, e do outro, a vida, na qual, os problemas se mostram cada vez mais multidisciplinares, planetários e globais.

> No momento em que o planeta tem cada vez mais necessidades de espíritos aptos a apreender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade, os sistemas de ensino continuam a dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, a formar mentes unidimensionais e redutores, que privilegiam apenas uma dimensão dos problemas e ocultam as outras (MORIN, 2003, p. 20).

Mas como afastar essa inadequação? Através da reforma do pensamento. Para Morin, essa reforma seria bem mais do que uma simples mudança de conteúdos ou reformulações de disciplinas, mas, antes de tudo, uma reforma paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento.

Desta forma, "a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino, com vistas a uma educação viável que busque a formação integral do ser humano e não fragmentos incomunicáveis" (MORIN, 2001, p. 20). E, como consequência da inadequação inicialmente apresentada, Morin nos relata que quatro questões acabam passando despercebidas, quais sejam: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Assim, a exigida reforma do pensamento gerará um pensamento do contexto e do complexo.

> O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antigonias, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes (MORIN, 2001, p. 92-93).

Para Morin, a ideia da contextualização retira o aluno da condição de mero espectador, colocando-o na posição de protagonista; o qual participará de todo o processo de aprendizagem, possibilitando a conexão entre os saberes, mostrando-o, desta forma, quão importante à aproximação do dia-a-dia ao conhecimento científico.

Aqui, seria preciso vincular os conteúdos escolares a situações que façam sentido para o aluno, incorporando as vivências dele. Lembrando sempre que, a escolha do contexto

deve considerar o que é significativo para o aluno em sua vida e no mundo, buscando-o na vida cotidiana e na sociedade a descoberta do conhecimento.

As informações que nos é transmitida, muitas vezes, de forma limitada, ou mesmo isolada é um dos grandes problemas que enfrentamos, uma vez que o sentido somente será exprimido em sua totalidade se a informação for contextualizada.

Como bem apontado, "para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia" (MORIN, 2006, p. 36).

A teoria da complexidade é associada à busca pelo conhecimento e as formas de pensar diante das necessidades impostas pelo contemporâneo, tornando pertinente o conhecimento. Quanto ao global, Morin explica que este é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo interretroativo ou organizacional.

Nas lições de Pascal (apud MORIIN, 2006, p. 37) "é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes". Nas próprias palavras de Morin (1998), "Pascal consegue transparecer o conhecimento o programa do conhecimento contemporâneo, que ainda não se conseguiu pôr em prática".

O global estabeleceria uma conexão entre as partes e o todo, uma vez que esclareceria o sentido das partes isoladas. Nessa linha de raciocínio, as disciplinas escolares nada mais são do que conteúdos, os quais só são entendidos porque são constituídos de partes que os alicerçam. Nesta ocasião, fica nítido que a era planetária necessita de um conhecimento que não mutile seu objeto de estudo. Por fim, o conhecimento também é multidimensional.

> 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 obriga-nos quer a separá-los quer a reduzir a mais complexa à menos complexa. Vai, portanto estudar-se o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico, etc., e vai estudar-se o homem nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vai estudar-se o cérebro como órgão biológico e vai estudar-se o espírito, *the mind*, como função ou realidade psicológica. Esquece-se que um não existe sem o outro; ou melhor, que um é simultaneamente o outro, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes (MORIN, 1990, p. 86).

Morin (2006, p. 38) salienta que "a sociedade comporta as dimensões históricas, econômicas, sociais, religiosas e o conhecimento pertinente desta sociedade precisa considerar esses enfoques, pois são indissociáveis".

Diante de todos esses dados, o autor (MORIN, 2001, p. 88-89) relata a necessidade de um pensamento:

> Que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; Que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; Que reconheça e trate as realidades, que são concomitantemente solidárias e conflituosas; Que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.

Em consequência, a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. Ou seja,

> (...) é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto (MORIN, 2001, p. 88-89).

Assim,

> (...) O desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular (MORIN, 2006, p. 39).

Em outras palavras, a complexidade é entendida,

> (...) como a união da simplicidade e da complexidade; é a união dos processos de simplificação, com os outros contraprocessos que são a comunicação, que são a articulação do que está dissociado e distinguido, e é o escapar à alternativa entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalista que apenas vê o todo (...) (MORIN, 1990, p. 148).

Desta forma, na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, Morin relata que a educação do futuro deve superar as incongruências decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade.

A essas ideias as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais.

Isso porque, a divisão do saber só se transformou numa hiperespecialização disciplinar, uma forma particular de abstração, ou seja, retirando um objeto de seu contexto e de seu conjunto, impossibilitando apreender „o que está tecido junto", o complexo.

Tratando-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. "Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjuga-las" (MORIN, 2006, 46).

1.3 Ensinar a condição humana

A educação do futuro deve ser centrada na condição humana. E, estar centrado neste objeto é conhecer o humano, situando-o no universo. Para isso "interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo" (MORIN, 2006, p. 47).

Só que, para encontrarmos um ponto de início para esse descobrimento, "é necessário promover um grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo" (MORIN, 2006, p. 48).

> A vida é um fungo que se formou nas águas e na superfície da Terra. Nosso planeta gerou a vida que se desenvolveu de forma líquida no mundo vegetal e animal; nós somos uma ramificação da ramificação dessa evolução dos vertebrados, dos mamíferos, dos primatas, portadores em nós das herdeiras, filhas, irmãs das primeiras células vivas. Pelo nascimento, participamos da aventura biológica; pela morte, participamos da tragédia cósmica. O ser mais corriqueiro, o destino mais banal participa dessa tragédia e dessa aventura (MORIN, 2001, p. 36).

Ao longo desse desenvolvimento, as ciências naturais apresentam um tipo de conhecimento que organiza um saber anteriormente disperso e compartimentado, nos permitindo inserir e situar a condição humana no cosmo, na terra, na vida.

Assim, não é aconselhado se transmitir o conhecimento fragmentado e parcelado pela educação; mas esta deve promover o conhecimento para a compreensão da totalidade do ser humano.

Desta forma, necessário que a educação encontre um meio de convergir todas as disciplinas para a questão da identidade humana para eu se estabeleça a condição humana para um todo.

Ao ser o humano um ser, a um só tempo, plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária, acumulando em si o que é conservado, transmitido, desenvolver um saber que explore todas as diversidades que são necessárias para o ser humano viver em sociedade, promovendo, assim, a interação, que completa o homem.

A educação do futuro será o estudo dessa complexidade.

> A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2006, p. 55).

Por isso, mais uma vez, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano, chegando a uma tomada de consciência da coletividade do destino próprio de nossa era planetária, onde todos os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e mortais.

Não somente a escola, mas toda a sociedade necessita estar alicerçada aos princípios do pluralismo, da tolerância, da abertura crítica, da realização do diálogo com respeito e o

debate de ideias, para que tenhamos uma relação entre indivíduo e a sociedade em que se vive de forma saudável.

1.4 Ensinar a identidade terrena

A ideia de se ensinar a identidade terrena é demonstrar que, educar para um pensamento policêntrico capaz de demonstrar o universalismo "consciente da *unidade/diversidade* da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo" (MORIN, 2006, p. 65) é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas.

Os traços marcantes da identidade de cada um são produzidos no seio de cada cultura, compondo, desta forma, identidades múltiplas e diferenciadas; todavia, nos traços da cada homem genérico estão, também, os traços de sua especificidade.

Necessária a conscientização de que há uma interligação entre todas as pessoas, suas decisões e atitudes, fato que atinge toda a humanidade.

Tudo está interligado. Todos são solidários.

> O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto s verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos. Assim como cada ponto do holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo (MORIN, 2006, p. 67).

Não é possível apenas pertencer a uma cultura, é preciso ser terrenos, ou seja, é preciso "aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra" (MORIN, 2006, p. 76).

É preciso desenvolver o despertar humano, na possibilidade da formação da sua identidade, permitindo uma compreensão da totalidade humana no mundo plural. Para isso, ensinar e entender o processo da constituição da história da humanidade desde os primórdios até a atual época planetária se faz de suma importância.

Neste sentido,

> A busca do futuro melhor deve ser complementar, não mais antagônica, ao reencontro com o passado. Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços (MORIN, 2006, p. 77).

Assim, civilizar e solidarizar a Terra, transformando a espécie humna em verdadeira humanidade trona-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas o progresso, mas à sobrevida da humanidade.

Neste viés, a educação do futuro deve ensinar, segundo Morin (2006, p. 78) a ética da compreensão planetária. É preciso ensinar a viver.

1.5 Enfrentar as incertezas

Criar um pensamento complexo, exigência de todo o conhecimento, é superar o pensamento simplificado e simplificador do nosso tempo. De outro modo, é preciso um pensamento complexo para compreender aquilo que, por natureza, é algo complexo. Assim, se o real é algo complexo, não seria pela forma de modelos simplificadores que o entenderíamos.

Será que estamos prontos para o inesperado?

O futuro é aberto e imprevisível. "O futuro chama-se incerteza" (MORIN, 2006, p. 81).

Como a questão da incerteza pode permear e orientar o campo da educação escolar em sua ampla e difícil tarefa de construir conhecimentos pertinentes?

Ao questionar-se aceca de um horizonte de compreensão epistemológica da realidade, Morin conclui que o conhecimento navega em um oceano de incertezas "entre arquipélagos de certezas" (MATINAZZO; DRESC, 2013, p. 49).

> (...) qualquer saber complexo comporta uma parte de incerteza irremediá- vel que é preciso saber reconhecer e admitir. O pensamento complexo comporta a tomada de consciência de uma falta de acabamento do saber e, fundamentalmente, de uma limitação das possibilidades do espírito humano. Será vão procurar um fundamento absoluto e indubitável. (MORIN, 2008, p. 177).

O autor chega a essa conclusão após analisar que as civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos; todavia, a tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso, assim, "o progresso é certamente possível, mas incerto" (MORIN, 2006, p. 80).

A incerteza, portanto, diz respeito às características dinâmicas dos seres vivos, da vida humana e das organizações sociais.

Assim, ao situar a incerteza como um dos buracos negros do atual processo escolar; Morin entende que ela pode se tornar eixo temático a ser levado em conta quando na

organização de um processo de conhecimento que contemple a complexidade. Por isso, o conhecimento sempre comporta o risco do erro e da ilusão.

Os anunciadores da nova ciência entendem que "após as experiências realizadas pelas ciências e pela filosofia no século XX, ninguém pode basear um projeto de aprendizagem e conhecimento num saber definitivamente verificado e edificado sobre a certeza" (MORIN; et al, 2003, p. 19).

Refletir sobre o sentido pedagógico e epistemológico da incerteza como uma variável a ser considerada no processo escolar significa adotar uma postura condizente com as lições que emergem dos avanços dos estudos e das pesquisas sobre o nosso modo de pensar, de produzir o conhecimento e formas de organizar as condições estruturais para tal (MATINAZZO; DRESC, 2013, p. 54).

Assim, deve-se conceber a incerteza de forma pedagógica assumindo o desafio de reinterpretar as antigas concepções de mundo e reaprender a compreendera realidade da forma como ela está constituída, com suas infinitas transformações.

1.6 Ensinar a compreensão

A vida é produto de um contexto, de um acúmulo de vivências e ideias. Por isso, muito mais do que unir ideias, problemas e os conhecimentos, é preciso saber articulá-los, criar uma cultura feita de um pensamento que reúna conhecimentos dispersos.

Para uma melhor compreensão da realidade em que estamos inseridos, e mais, para apreender que somos seres complexos, é preciso entender que possuir informação não é conhecimento; este se resume pela organização das informações.

É fato que estamos inseridos nas informações e, como elas se sucedem dia a dia, não temos a plena consciência. Saber reuni-las caracteriza-se pelo alcance do tão visado: pensamento complexo.

Nenhuma técnica de comunicação traz por si mesma a compreensão (MORIN, 2006, p. 93); mas o que significa a compreensão?

Derivado do latim *compreendere*, compreender significa apreender em conjunto; todavia, a compreensão humana vai além da explicação. A compreensão humana comporta um conhecimento de sujeito a sujeito (MORIN, 2006, p. 95), comportando uma parte de empatia e identificação. Assim, a verdadeira comunicação humana traduz-se pela compreensão das emoções.

Ganhando espaço cada vez maior, está o individualismo, que favorece o sentido de responsabilidade individual que, por consequência, desenvolve o egocentrismo, o egoísmo e que alimenta a rejeição ao próximo.

Por isso da importância da compreensão não só dos outros, mas de si mesmo, de autoexame, de auto justificação, "a prática mental do autoexame permanente é necessária já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro" (MORIN, 2006, p. 100).

Em outras palavras, seguir o caminho da humanização das relações humanas é saber compreender antes de condenar; o *bem pensar* "(...) é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano (...)" (MORIN, 2006, p. 100).

> A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades. Esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2006, p. 104).

Podemos, enfim, entender que a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana.

1.7 A ética do gênero humano

Para Morin (2006, p. 105), existe algo, como uma trindade, em que as terminações são ligadas pela palavra antropo-ética; existindo, assim, um aspecto individual, outro social e um terceiro, o genético; tríade esta que oferece a concepção complexa do gênero humano.

É por esta razão que Morin, durante todos os seus estudos defende a integração das disciplinas escolares, a fim de reuni-las em ciências, todas elas articuladas em uma concepção sistêmica da terra.

É preciso desenvolver nossas responsabilidades pessoais e as responsabilidades sociais, ou seja, a nossa participação no gênero humano, pois compartilhamos um destino comum ; ou seja, "as interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor (MORIN, 2006, p. 105).

Ao observar o lado social da antropo-ética, esta não tem sentido se não for na democracia; porque é a democracia que permite uma relação indivíduo-sociedade e nela o

cidadão deve se sentir solidário e responsável. “a democracia, neste sentido, é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos” (MORIN, 2006, p. 107).

Tudo deve estar integrado, como uma grande teia, para permitir uma mudança de pensamento, com buscas pela transformação da concepção fragmentada e dividida do mundo, que impede a visão total da realidade.

CONCLUSÃO

Morin é um pensador que, como poucos, tenta dirimir o que podemos chamar de *clausura existencial* na filosofia moderna. Sua tentativa precisa ser vista como uma qualidade intrínseca de um pensador inovador e totalmente dinâmico e à par dos problemas mais crônicos de uma suposta globalização.

Em termos de educação, Morin nos propõe o que há muito já foi proposto pelos gregos, nas pessoas de Sócrates e Aristóteles. É claro que, de forma muito original, Morin faz uso de termos novos, como as cidadanias que ele estabelece, para demonstrar o fato de ainda não estamos aptos a realmente nos emanciparmos de tudo o que, supostamente, nos prende.

No fundo, Morin vem demonstrar que estamos tentando dar um salto maior do que conseguimos e, nesse momento, precisamos dar um passo atrás, na direção daquilo que ainda não encontramos ou deixamos para trás: uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes; Brasília, 2001.

MARIOTTI, Humberto. **Diálogo**: Um método de reflexão e observação compartilhada da experiência. 2001. Disponível em: <http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/dialogo/Dialogo-Metodo-de-Reflexao.pdf> Acesso em: 31 de março de 2016.

MARIOTTI, Humberto. **O erro, a incerteza e a ilusão:** a necessidade de aprender a lidar com eles. 2007. Disponível em:

<http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/biblioteca/artigos/o-erro-a-incerteza-e-a-ilusao/> Acesso em: 31 de março de 2016.

MARIOTTI, Humberto. **O Imprintig e a linguagem**. 1994. Disponível em: <http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/O-imprinting-e-a-linguagem.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2014.

MARTINAZZO, Celso José; DRESC, Óberson Isac. A compreensão do princípio da incerteza e suas implicações no processo de educação escolar. In: **Impulso.** 23(58), p. 45-57, out. dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v23n58p45-57>. Acesso em: 01 de abril de 2016.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Liberdade**. 1998. Disponível em: <http://teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf> Acesso em: 31 de março de 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reforma o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária.** O pensamento complexo como *método* de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Dulce Matos. 2 ed. Instituto Piaget, 1990.

MORIN, Edgar. **O meu caminho**. Entrevista com Djénane Kareh Tager. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** Disponível em: <http://www2.ufpa.br/ensinofts/artigo3/setesaberes.pdf> Acesso em: 31 de março de 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 11 edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2003.