

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE FILOSOFIA

Departamento de Graduação

Jackson Armando Gundana

**A condição humana em Edgar Morin: uma reflexão sobre a necessidade da educação
complexa**

(Licenciatura em Filosofia)

Maputo

Julho de 2024

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE FILOSOFIA

Departamento de Graduação

Jackson Armando Gundana

A condição humana em Edgar Morin: uma reflexão sobre a necessidade da educação complexa

Monografia científica apresentada à Faculdade de Filosofia da Universidade Eduardo Mondlane como requisito parcial para obtenção do grau académico de Licenciado em Filosofia.

Tutor: *Mestre Nilza Pedro*

Maputo

Julho de 2024

DECLARAÇÃO DE HONRA

Eu, Jackson Armando Gundana, titular do Bilhete de Identidade nº110105586140D, emitido pela Direcção de Identificação Civil da Cidade de Maputo, aos 03/ 03/ 2022, declaro que a monografia é da minha autoria que todas as fontes estão devidamente citadas ao longo do texto e constam da bibliografia. Declaro ainda que esta monografia não foi apresentada em nenhuma outra instituição para obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, aos 17 de Julho de 2024

(Jackson Armando Gundana)

Ao meu amicíssimo Dércio Viriato Chivambo, que lutou incansavelmente para que isso se tornasse possível. Que descanse em paz.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela bênção de ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso. À Família no geral, e em especial a irmãos, esposa e filha, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto me dedicava à minha formação e realização deste trabalho.

Aos meus docentes da Faculdade de Filosofia da Universidade Eduardo Mondlane, pelos ensinamentos e correcções que permitiram que eu pudesse, hoje, estar concluindo este trabalho. Destaco, em particular a minha tutora, *Mestre Nilza Pedro*, pelas orientações prestadas incentivando-me e colaborando no desenvolvimento das minhas ideias.

Aos meus amigos, pela compreensão nas ausências e pelo apoio incondicional, aos meus colegas, pelas batalhas que juntos pudemos enfrentar, em especial a Chelsea, Catarina, Raquel, Egildo, Rogério, Hilário, Mabuleza e Ali, pelas noites incansáveis de estudo.

“...O problema central “Quem somos nós?” encontra-se inteiramente ausente. Como podemos trata-lo?” (MORIN, 2007: 88).

RESUMO

A presente monografia intitula-se: *A condição humana em Edgar Morin: uma reflexão sobre o paradigma da educação complexa*. A educação é um fenómeno ligado ao desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano, em termos de educação, permite o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito existente na sua singularidade, mas que convive com o Outro. Desta forma, o conhecimento do indivíduo-sujeito passa pelo reconhecimento do indivíduo-outro, pressupondo uma relação dialógica contínua. Ora, esta relação passa pela pesquisa sobre a natureza do próprio homem, que passa pelo reconhecimento da sua condição. O paradigma da complexidade, principalmente no referente à educação, busca recentrar o homem na sua condição. É desta forma que a pesquisa se propõe questionar os valores hodiernos da educação, no núcleo do paradigma da complexidade, como forma de garantir o desenvolvimento humano. O trabalho procura responder ao seguinte objectivo geral; reflectir sobre a condição humana como um saber necessário à educação complexa em Edgar Morin. A elaboração do trabalho seguiu o método de pesquisa bibliográfica. O trabalho auxiliou-se das técnicas de comparação e hermenêutica dos textos.

Palavras-chave: condição humana; educação; paradigma da complexidade; educação complexa.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I: CONTEXTO DO DEBATE SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA.....	9
1. A centralidade da condição humana na História da Filosofia.....	10
1. 1. A condição humana na antiguidade e na idade média	10
1. 2. A condição humana na modernidade	13
2. Do paradigma da simplificação à complexidade humana	16
3. Do conceito da complexidade à condição humana	19
CAPÍTULO II: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO DA CONDIÇÃO HUMANA.....	20
1. Condição humana, proposta à reforma educacional	21
2. A condição humana como desafio ao ensino da complexidade.....	26
3. A condição humana como matriz do desenvolvimento humano	28
CAPÍTULO III: <i>HOMO COMPLEXUS</i>: UM PROJECTO PARA EDUCAÇÃO COMPLEXA.....	30
1. O destino multifacetado do ser humano	31
2. A educação complexa e a questão da compartimentalização	32
3. O imperativo da humanidade complexa na era planetária	35
CONCLUSÃO.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

INTRODUÇÃO

A presente monografia intitula-se: “*A condição humana em Edgar Morin: uma reflexão sobre o paradigma da educação complexa*”. A educação é um fenómeno ligado ao desenvolvimento humano. Ora, o desenvolvimento humano, em termos de educação, permite o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito existente na sua singularidade, mas que convive com o Outro. Desta forma, o conhecimento do indivíduo-sujeito passa pelo reconhecimento do indivíduo-outro, pressupondo uma relação contínua de alteridade e de diálogo.

A alteridade e o diálogo são conceitos que permitem a comunicação respeitosa, justa e sincera entre os indivíduos. No entanto, este encontro dialógico entre os sujeitos é mediado, eficazmente, pela educação, centrada no ensino da condição humana. O indivíduo necessita de uma educação que o permita conviver de forma ética e responsável, com o Outro. É desta forma que a pesquisa, se propõe a questionar os valores hodiernos da educação no núcleo do paradigma da complexidade, como forma de recentrar o ensino da condição humana nos processos pedagógicos.

Os problemas reais da sociedade contemporânea, indicam que, a educação baseada na compartimentalização ou, como diz Morin, na hiperespecialização dos saberes, não é capaz de responder às questões essenciais do nosso tempo. Desta forma, emerge a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma a condição humana em Edgar Morin impulsiona-nos à reflexão sobre a necessidade da educação complexa?

Uma educação baseada na simplificação assegura que todos os fenómenos sejam discutidos mediante a razão. Tal razão, segundo Descartes, deve levar-nos a crer apenas nos factos evidentes, claros e sem dificuldades para serem distinguidos. Portanto, o ensino, neste contexto, cultiva o Homem para o desprezo quanto ao erro, quanto à ignorância, quanto à incerteza, quanto ao ineficiente, que é, neste sentido, condição fundamental para a existência do Homem.

A opção pelo tema reside na inquietação disseminada nos dias actuais, na medida em que, se percebe que os saberes foram individualizados. Portanto, para melhor compreensão dos fenómenos naturais e sociais, é necessário que o Homem seja auxiliado por todas as áreas dos saberes, devido a sua complexidade. Razão pela qual, pauta-se pela religação dos saberes para uma melhor educação do futuro. Ademais, salientar a questão da pertinência dos conteúdos fornecidos pelas disciplinas independentes, com vista a apreender os problemas globais e fundamentais, embora complexas. Consequentemente, vem o estudo da condição humana, entendida como unidade complexa da natureza dos indivíduos. À vista disso, subentender uma

educação que realiza o homem e as coisas, através da educação que furta o erro, a ignorância, a incerteza na formação contínua do indivíduo.

A educação consiste na promulgação dos valores humanos, tendo em conta a situação sociocultural de cada indivíduo no mundo. Estes valores humanos, consistem na garantia do desenvolvimento do indivíduo no conhecimento sobre si e, sobretudo, acerca do Outro. Desta forma, o tema emerge num contexto pragmático de diálogo sobre a relevância das culturas, bem como da individualidade do ser humano, na construção de uma sociedade livre de discriminação, de exclusão e afastamento do Outro.

O trabalho tem como objectivo geral: reflectir sobre a condição humana como um saber necessário à educação complexa em Edgar Morin. Desta forma, emergem os seguintes objectivos específicos: contextualizar a emergência do debate sobre a condição humana na história; analisar os desafios da educação no contexto do ensino da condição humana; criticar o conceito de *homo complexus* como desafio para a compreensão da educação complexa.

O quadro teórico baseou-se no pensamento de Morin, referente ao paradigma da complexidade e a condição humana. Onde a complexidade é, segundo Morin, o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenoménico. O conhecimento da condição humana implica uma extraordinária unidade genética, anatómica e cerebral que permite a diversidade dos indivíduos, das personalidades, das psicologias e das culturas.

Para a realização deste trabalho, usou-se o método bibliográfico, que consistiu na revisão bibliográfica sobre o assunto abordado, tendo em conta as principais obras de Edgar Morin sobre o tema e, conseqüentemente, dialogando-as com a outra literatura pertinente. Neste sentido, o trabalho auxiliou-se das técnicas de comparação e hermenêutica dos textos, com vista à compreensão, análise, confrontação, comparação e interpretação dos textos em estudo.

Estruturalmente, o trabalho encontra-se disposto em três capítulos, onde, no primeiro, contextualiza-se a discussão sobre a condição humana na complexidade; o segundo capítulo apresenta os desafios da educação no contexto do ensino da condição humana; e, por último, analisa-se o conceito de *homo complexus* como desafio à compreensão da educação complexa.

CAPÍTULO I: CONTEXTO DO DEBATE SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA

O capítulo vigente, contextualiza o debate sobre a condição humana, centrando-se na proposta da educação complexa. Neste sentido, compreende-se a educação complexa como uma das

propostas-chave para a reflexão em torno da educação do futuro. Esta educação complexa, como parte crítica da coisificação do Homem, interroga a base simplificacionista e excludente dos paradigmas educacionais modernos. Portanto, no presente capítulo faz-se um estudo histórico, da antiguidade até aos nossos dias, em busca de uma melhor compreensão do conceito de condição humana.

1. A centralidade da condição humana na História da Filosofia

No processo da revolução paradigmática da epistemologia da complexidade, Morin¹ afirma a necessidade de se reavaliar a situação dos saberes discriminados pela moderna racionalidade científica, principalmente com o progresso do cartesianismo. A ciência não se conhece cientificamente, e não tem nenhum meio para se conhecer cientificamente. Ora, existe um método científico para considerar e controlar os objectos da ciência, mas não existe método científico para considerar a ciência como objecto de ciência e, ainda menos, o cientista como sujeito deste objecto. Esse procedimento parte da concepção cartesiana do método. Um método que permite conduzir bem a razão e procurar a verdade nas ciências.

Para Morin, a dúvida cartesiana estava segura de si mesma, porém a dúvida da humanidade duvida de si mesma, pelo que essa dúvida, que não pode ser absoluta, também não pode ser absolutamente esvaziada (Cfr. MORIN, 1987: 16). Neste sentido, a proposta dos sete saberes necessários à educação faz sentido e, neste trabalho, propomo-nos a considerar a sua análise. Entretanto, centrar-nos-emos, em todo trabalho, na análise da condição humana.

1. 1.A condição humana na antiguidade e na idade média

O tema em torno da condição humana remonta os argumentos assentes na história da filosofia antiga. Este itinerário histórico-filosófico cruza-se com as manifestações da vida dos homens no tempo preciso em que se encontram, isto é, o conceito da condição humana não independe do estágio histórico em que é discutido, demonstrando a sua complexidade conceptual. Ora, no geral, falar da condição humana significa discutir sobre a identidade do ser humano ou sobre o destino do mesmo. A primeira definição que podemos avaliar, emerge da crítica de Morin à

¹ Edgar Morin é um antropólogo, filósofo, sociólogo francês. De descendência judaica, ele nasceu aos 8 de Julho de 1921. É o fundador e maior defensor do Pensamento e do Paradigma Complexo. Actualmente, é Pesquisador Emérito do *Centre National de la Recherche Scientifique*, tendo uma vasta produção científica em Filosofia, Sociologia e Epistemologia (Cfr. NASCIMENTO, 2021: 317).

educação contemporânea, que afasta a análise do problema central do homem: “*quem somos nós?*”

...o terceiro buraco negro me deixa estupefacto. Em nenhum lugar é ensinado o que é a condição humana, ou seja, nossa identidade de ser humano. Pode haver coisas parciais sobre aspectos fragmentários do humano, mas tudo se encontra desintegrado. Na universidade, identifica-se o homem biológico mediante o estudo do cérebro; o espírito é analisado pela psicologia, a cultura, as ciências das religiões formam o objecto da sociologia. Tudo isso encontra-se inteiramente separado, disjunto e desintegrado. O problema central “*Quem somos nós?*” encontra-se inteiramente ausente. Como podemos trata-lo? (MORIN, 2007: 88).

A denúncia de Morin é legítima no contexto histórico contemporâneo, mas a história da filosofia desde a antiguidade, com Protágoras, Sócrates, Platão e Aristóteles, o discurso sobre a identidade humana e o seu fim último na terra, era discutido e ensinado na *ágora*. No entanto, o discurso sobre a *humana conditio*, neste período antigo da história da filosofia, estava ancorado ao problema da virtude e da pureza da alma humana, no sentido em que as condições ético-morais de convivência social eram entendidas a partir da capacidade humana na resguarda de uma vida equilibrada.

No entendimento de Morin (1998: 3), o tema da natureza humana não parou de suscitar interrogação, de Sócrates e Montaigne e a Pascal, mas só se descobriu o desconhecido, a incerteza, a contradição, o erro. Não alimentava um conhecimento, mas sim a dúvida sobre o conhecimento. Quando, finalmente, com Jean-Jacques Rousseau, a natureza humana emergiu como plenitude, virtude, bondade, foi para nos considerarmos imediatamente exilados e para deplorar como um paraíso irremediavelmente perdido. Paradigma inexistente de Pascal, paraíso perdido de Rousseau, a ideia da natureza humana ainda havia de perder o núcleo, tornar-se protoplasma informe quando se adquiriu consciência da evolução histórica e da diversidade das civilizações.

No entendimento de Protágoras (*apud* Chauí, 1994: 170), para se entender a condição humana deve-se ter em conta que “*o homem é a medida de todas as coisas; das que são, que elas são, e das que não são, que elas não são*”. Por “coisas”, deve-se perceber desde os artefactos feitos pela linguagem e pelas mãos dos técnicos até os objectos naturais, desde as qualidades opostas até às opiniões, desde directamente visíveis ou perceptíveis até as invisíveis ou imperceptíveis, alcançadas pelo pensamento. Tudo, portanto, todas as coisas. Ora, se o homem é a medida de todas as coisas, ele é que determina o fluir da realidade e da história. Portanto, as coisas são ou

não são conforme os humanos as façam ser ou não ser, ou digam que elas são ou não, segundo a norma.

A pergunta que se pode levantar é: qual é o destino do homem? O destino do homem, isto é, a condição da sua existência está em se reconhecer como o agente que determina a ocorrência dos fenômenos e a determinação da história. Se o homem é a medida das coisas que são, significa que é por ação humana que as coisas existem tais como são e que outras não existem, porque os homens convencionaram, por meio de leis, não as admitir. Mas, dizer medida é afirmar a moderação. Portanto, a existencialidade do homem consiste na prática da moderação e na busca da virtude:

... por toda parte eu vou persuadindo a todos, jovens e velhos, a não se preocuparem exclusivamente, e nem tão ardentemente, com o corpo e com as riquezas, como devem preocupar-se com a alma, para que ela seja quanto possível melhor, e vou dizendo que a virtude não nasce da riqueza, mas da virtude vem, aos homens, as riquezas e todos os outros bens, tanto públicos como privados. Se, falando assim, eu corrompo os jovens, tais raciocínios são prejudiciais; mas se alguém disser que digo outras coisas que não essas, não diz a verdade... (PLATÃO, 2012: 14).

A busca pela virtude, típica da Grécia Antiga, levou à condenação de Sócrates. O filósofo do “*conheça a ti mesmo*”, como meio do estabelecimento da existencialidade própria, viu-se num conflito social relativamente à corrupção da juventude. Ora, Sócrates proclama uma filosofia antropológica em que a condição da existência humana, bem como o seu destino encontrava-se aliado à autonomia do indivíduo no reconhecimento das suas virtudes e vícios. Portanto, no entendimento de Sócrates, para que a condição humana fosse apreendida, o indivíduo devia ser capaz de compreender a si mesmo através de uma introspecção diária. Neste sentido, o conhecimento não é um estado fixo e determinado, mas um processo, uma busca, uma procura da verdade.

No entendimento de Platão (1997: 74), na fala de Sócrates, revela que se predispôs a fazer uma análise da natureza da justiça, lançando-se numa discussão para analisar se ela é vício e ignorância ou sabedoria e virtude. Tendo surgido, em seguida, outra hipótese, a de saber se a justiça é mais vantajosa do que a injustiça. Porquanto, não sabendo o que é a justiça, será difícil saber se ela é virtude ou não e se aquele que a possui é feliz ou infeliz. Ora, compreende-se que nos primeiros dois livros da “*República*” a questão fundamental sobre o destino humano centra-se na capacidade que o ser humano tem de preservar a justiça, entende-a como uma virtude incontornável na busca da felicidade (Cfr. PLATÃO: 1997: 37).

A questão sobre o supremo bem ou da virtude das virtudes é repostada por Aristóteles. Ora, Aristóteles (1991: 3-5) alega que se admite, geralmente, que toda arte e toda investigação, assim como toda acção e toda escolha, têm em mira um bem qualquer; é por isso que foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. Mas, observa-se entre os fins uma certa diferença: alguns, são actividades, outros são produtos distintos da actividade que os produzem. Onde existem fins distintos das acções, são eles por natureza mais excelentes do que estas. A pergunta é: qual é o fim último da vida ou de uma acção? A resposta é: a felicidade. Portanto, ensinar a condição humana ao homem é dar-lhe a conhecer a vida feliz através da prática da virtude.

A condição humana, sob ponto de vista do fim último do homem, não se limita à idade antiga. Ela é retomada pela filosofia teológica de Santo Agostinho ao discutir o problema de *beata vitae*, isto é, o problema da vida feliz. Para Agostinho (2014: 191), todos homens que, por várias maneiras, são conduzidos para a região da felicidade devem afastar-se energicamente e evitar com cautela um enorme rochedo que se ergue na própria embocadura do porto e causa grandes embaraços aos que nele entram. É que, ele brilha de tal forma e está revestido de uma luz tão enganadora que se apresenta como se fosse a própria terra da felicidade, prometendo a satisfação dos desejos, deliciando os homens com um espectáculo de prazeres.

Agostinho é um platónico que concebe a realização da vida num mundo suprassensível e extra-humano. Portanto, a verdadeira felicidade do homem encontra-se no cumprimento de uma vida sã e livre do pecado, isto é, distante dos vícios e dos desejos carnis. Ora, o principal elo entre o homem e a felicidade é Deus, condição da sua existência. É por isso que para este teológico não faz sentido falar do destino humano fora dos desígnios de Deus. A felicidade, o máximo de todos os bens do mundo, apenas se encontra em Deus. Portanto, para Platão e Agostinho o homem é, antes da sua existência, a sua essência. Esta perspectiva que tem no mundo suprassensível e em Deus as condições da essência do indivíduo, é contraposta pela filosofia moderna. Ora, a filosofia moderna vê no indivíduo o argumento sobre a essência e a existência humana. Portanto, o próximo título discute a questão da condição humana na modernidade, tendo como base a ideia do indivíduo como motor da história.

1. 2. A condição humana na modernidade

Se a preocupação da idade média era o fim último do homem no futuro ideal, isto é, com Deus, a preocupação dos modernos é com o homem na sua condição presente. Portanto, a idade

moderna é conhecida como uma época antropológica, acompanhada pelo progresso industrial e científico. Segundo Capra (1982: 40-42), a modernidade estava preocupada com a emancipação do homem em todas as esferas da sua vida. O mecanicismo derruba a noção eclesiástica e ptolemaica do universo no prisma geocêntrico por uma concepção heliocêntrica. O heliocentrismo doravante apresenta à ciência e à Igreja implicações epistémicas profundas no tratado sobre o universo e a humanidade.

O discurso de Kant (2004: 11) mostra que a condição do indivíduo iluminado está aliada à capacidade de que o mesmo indivíduo tem no uso da razão, bem como na autonomia na orientação das próprias ações. O conceito do iluminismo tem a ver com a liberdade humana face ao medo, junto à exaltação do Homem à posição de *dominus mundi*; outros sim, atentam que o iluminismo se preocupa com o desencantamento com a concepção do mundo que vigorava até então. Assim, o ideal iluminista centra-se na dissolução dos mitos e na substituição da imaginação pelo poder do saber. Apenas com saber científico é que se pode enveredar pelo progresso. Ora, nem com isso, afirmam Adorno e Horkheimer, o iluminismo seja uma ideologia do progresso a se aplaudir, pois ele apresentou-se, durante muito tempo, como a mistificação das massas e como dispositivo de poder, como afirma Foucault.

Face ao que se anunciou anteriormente, a pergunta que se coloca é: qual é a condição humana na modernidade? O homem moderno é aquele que, de forma exacerbada, crê no valor da ciência e da técnica, é o homem da razão e da racionalização. O homem moderno é tido como aquele que busca a autonomia, mas perde-se no individualismo. Portanto, a ideologia iluminista afastou, no sentido Rousseauiano, o homem da sua consciência moral com o Outro e a Natureza. Pois, a sobrevalorização do científico e do racional em detrimento do emocional e do sentimental, levou o homem às guerras, ao colonialismo e às condições extremas de violência. Como refere Kierkegaard (1979: 211), homem moderno é um ser do desespero, perdido na angústia.

No entendimento de Morin (2000: 71-72), a civilização nascida no Ocidente, soltando suas amarras com o passado, acreditava dirigir-se para o futuro de progresso infinito, movido pelos avanços conjuntos da ciência, da razão, da história, da economia, da democracia. Entretanto, aprendemos com Hiroshima que a ciência era ambivalente. Vimos a razão retroceder e o delírio Staliniano colocar a máscara da razão histórica, vimos que o desenvolvimento industrial podia causar danos à cultura e poluições:

... muita guerra, muita tecnologia: cadê o homem? O que o homem não conseguiu nos 100 mil anos de sua existência sobre a Terra, alguns países da Europa e os EUA conseguiram nos primeiros 50 anos do século XX. Máquinas novas, cidades de concreto, TV, vacinas, automóvel, avião, foguete, domínio da energia atômica, informática [...]. No entanto o homem científico e a sociedade tecnológica não cumpriram uma promessa esperada: a melhoria da vida humana. E sabe por quê? Porque junto com o conhecimento exacto produzido pela ciência - quase urna deusa - veio um monte de bugigangas tecnológicas, que tinham por trás um projecto de dominação política e económica. As guerras foram uma forma de reforçar essa dominação. Afinal se percebeu que as certezas da ciência não serviam em nada à causa de uma sociedade mais humana. Os homens da década de 50 não poderiam pensar de outro modo... (ALMEIDA, 1988: 4).

O conhecimento da condição humana implica uma extraordinária unidade genética, anatómica e cerebral que permite a diversidade dos indivíduos, das personalidades, das psicologias e das culturas. A verdadeira complexidade humana só pode ser pensada na simultaneidade da unidade e da multiplicidade, o que poderá ajudar na reposição do Homem face aos desastres da modernidade, pois o conhecimento da condição humana não se resume às ciências, mas também na literatura e na poesia. O ser humano foi concebido de modo mutilado. Diz-se *homo sapiens*, dotado de razão, mas o homem é também delirante. O homem é um animal louco, cuja loucura criou a razão; homem não é só *faber*, é também *ludens*.

O ensino da condição humana é o objecto fundamental do nosso trabalho. Neste sentido, neste momento, apenas analisamos os traços fundamentais em termos de definição. Ora, o estudo da condição humana, segundo Morin (2007: 89), não depende do ponto de vista das ciências humanas; não depende apenas da reflexão filosófica e das descrições literárias. Depende também das ciências naturais renovadas e reunidas, que são: a Cosmologia, as ciências da Terra e a Ecologia. Essas ciências apresentam um tipo de conhecimento que organiza um saber anteriormente disperso e comportamento.

Para Morin, a condição humana é um buraco negro preocupante. Em nenhum lugar ensina-se o significado da identidade de ser humano. O problema fundamental sobre “quem somos nós?” encontra-se inteiramente ausente. Infelizmente, as ciências humanas separam-se das outras. A resposta à pergunta “quem somos nós?” encontra-se separada por áreas. Temos uma natureza biológica, uma natureza social e uma natureza individual.

2. Do paradigma da simplificação à complexidade humana

Na perspectiva da complexidade, a questão sobre a educação, parte do pressuposto de que o ser humano é complexo. Esta complexidade faz dele um ser trino, isto é, *indivíduo/sociedade/espécie*. Neste sentido, o ensino, tal como ocorre actualmente, visa transmitir conhecimentos cegos quanto ao que é o conhecimento humano – seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupa em fazer conhecer o que é conhecer. Entretanto, para Morin (2000: 13), o objectivo da educação do futuro deve estar focado nos sete saberes necessários. Estes sete saberes necessários à educação do futuro permitirão o desenvolvimento de uma educação complexa, centrada na condição humana, cujo escopo é o respeito pela Outro e por sua cultura.

...falar de complexidade no âmbito da educação, significa, de certo modo, pensar a dimensão ontológica, cuja finalidade é compreender a situação do homem e saber lidar com as adversidades – incertezas, caos e outros elementos da natureza e do homem –, buscando estabelecer pressupostos de religação dos saberes e das disciplinas, a contextualização dos conhecimentos, seguida pela globalização dos mesmos (PEDROSO; MACHADO, 2021: 279).

Sob ponto de vista do dito acima, pode-se notar que o maior desafio da educação nos tempos actuais é impossibilitar que o ensino seja guiado pelos cientistas, dado que estes, imbuídos de herança reducionista, ensinam aos alunos que há, na ciência, método único. Nestes termos, tal como prescreve Morin, a educação deve ser complexa, e não simplificacionista, o que significa que ela deve tomar em consideração que os alunos saem de determinado meio social, cultural e político, e que, por isso mesmo, há diversas formas de responder ao problema da educação.

Na compreensão de Morin (2003: 14), um saber que fragmenta a complexidade do mundo em parcelas, e que toma como simples o que é eminentemente complexo, constitui um dos grandes problemas. Esse problema, por sua vez, faz com que as opiniões ou julgamentos emitidos acerca de algo sejam parciais, de curto prazo.

A educação complexa deve auxiliar o homem a tomar os problemas de forma multidimensional, o que dá ao mesmo, maior perspectiva de análise e julgamento. Desta forma, percebe-se que uma educação que olha para a realidade (que rodeia o aluno) de forma fragmentada, é uma educação tendente a instabilizar o homem e mergulha-lo em crises. A educação, para que progrida à luz dos ideais da complexidade, deve mudar de perspectiva, tomando o homem e a realidade que o circundam de outra maneira, de forma que haja maior compreensão da vida e da Natureza, e se evite, sobretudo, a *inteligência cega*, que é um dos grandes problemas da produção científica nos tempos actuais.

Com o paradigma da simplificação, Morin compreende toda a lógica científica da modernidade, centrada nas noções de método, objectividade e universalidade, em que se deve submeter as teorias científicas. Neste sentido, o paradigma da simplificação centra-se na lógica da separação, na distinção ou na redução dos fenómenos, sejam sociais ou naturais, para poder compreendê-los e, conseqüentemente, interpretá-los.

...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 simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução). O homem é um ser evidentemente biológico 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 de simplificação nos obriga a disjuntá-las ou reduzir o mais complexo ao menos complexo (MORIN, 2011: 59).

A visão mutiladora da realidade tem o seu auge na proposta metodológica de Descartes. Descartes entende que a realidade é cognoscível quando é claro e evidente, sendo, portanto, susceptível à simplificação, à redução e à mensuração. Se, para Bacon (2002: 9), os ídolos que influenciam a razão impedem o progresso científico, para Descartes a experiência não deixa também de ser enganosa. Com as regras do método (evidência, análise, síntese e enumeração), Descartes passa a ser considerado o filósofo que mais defendeu a lógica da razão no âmbito da busca pela lógica da ciência, na medida em que procura estabelecer condições metodológicas justificáveis para o progresso científico. Descartes apoia-se na segurança que existe no raciocínio da geometria e estabelece o método matemático-analítico como aquele que é certo para o crivo da ciência, apoiado nas regras do método.

Para garantir a maior simplicidade possível, estabeleci para o meu método apenas estas quatro regras que resolutamente me propus nunca abandonar: a) a primeira: não aceitar nada como verdadeiro se não me fosse apresentado como evidência, clareza e distinção; b) a segunda: dividir uma das dificuldades nas partes mais simples, de modo a facilitar a sua resolução; c) a terceira: conduzir o raciocínio por ordem, indo do mais simples ao mais complexo; d) a quarta regra: fazer enumerações tão completas e gerais a ponto de nada ficar por mencionar (DESCARTES, 2001: 32-33).

A nova racionalidade científica moderna tem sido um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas: quantificação, mensuração, observação ou experimentação. Santos (1989: 19-23) entende que o distanciamento e a estranheza do discurso científico em relação ao discurso do senso comum estão inscritos na matriz da ciência moderna, já que nos encontramos numa fase de crise da crise da

degenerescência, sendo que esta determina o tipo de reflexão epistemológica a ser privilegiado. Portanto, entende-se que a crise da ciência é, assim, uma crise da epistemologia.

As características da ciência moderna, isto é, a crença excessiva na razão, na ciência, por meio da sobrevalorização do método indutivo-experimental, desde Bacon e Galileu ou analítico-matemático, em Descartes, pressupondo a ideologia das “*leis determinísticas e reversíveis da natureza*” (PRIGOGINE, 2002: 11) ou da linguagem matemático-geométrico (Galileu) ou, ainda, fisicalista (Newton), apontou para o desenvolvimento de uma ciência continuísta, armada na verificabilidade e na certeza da experimentação, bem como no uso crivológico da racionalidade humana, escapando-lhe todo subjectivismo ou psicologismo no acto da produção do conhecimento científico.

A opção crítica ao paradigma da simplificação tem como premissa a perspectiva de que a educação do futuro deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro, pela ilusão ou pela ignorância. Pois, o erro, a ilusão ou a ignorância parasitam a mente humana desde o aparecimento do *homo sapiens*. Todo o conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. Portanto, o maior erro seria subestimar o problema do erro; e a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão, como procedeu a inteligência cega que caracteriza o paradigma científico da modernidade, centrado na ideia do método correcto e eficaz para o progresso do conhecimento (Cfr. MORIN, 2000: 19). No entanto, deve-se compreender que o paradigma da complexidade não exclui o paradigma da simplificação, pois considera que através dele houve vários progressos na ciência, como as leis da gravitação, do electromagnetismo e as interacções nucleares fortes e fracas. Entretanto, o paradigma da simplificação deve ser tomado como um dos modelos explicativos, mas não o único.

Se foi devido ao simplificacionismo que se entrou numa crise humanística e educacional, a decisão a tomar para sua solução seria optar por um procedimento oposto à simplificação. Neste aspecto, Morin, propõe um paradigma complexo, cujo, o escopo educacional e moral é um acto complexo, que envolve uma relação de religação com o Outro, com a sociedade e com a espécie humana. A perspectiva de Morin é de que o resgate das bases educacionais coerentes passa pelo resgate da condição humana, baseada no paradigma da complexidade. É neste sentido que se pensa que a educação é a ponte da superação do paradigma simplificacionista pelo, o da complexidade humana.

3. Do conceito da complexidade à condição humana

A complexidade é, segundo Morin, o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenoménico. Neste sentido, ela apresenta-se com traços inquietantes de emaranhado, do inextrincável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza (Cfr. MORIN, 2011: 13). No entanto, etimologicamente, a palavra “complexo” provém do latim *complexus*, significando o “que abraça”, o “que liga”, do verbo latino *completor, eris, plecti, plexos sum*. A partir disso, *complexus* significa “o que é tecido em conjunto”, como são a vida, a sociedade humana, o pensamento e a morte (Cfr. MAZULA, 2015: 15).

Morin afirma que a educação, baseada no contexto da complexidade humana, deve promover, contrariamente à inteligência cega, a inteligência geral, capaz de gerar uma cabeça bem-feita. A inteligência geral deve ser capaz de referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global. Na missão de promover a inteligência geral dos indivíduos, a educação do futuro deve, ao mesmo tempo, utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade.

Morin reflecte sobre a complexidade como reacção à simplificação cartesiana. Neste sentido, ele sustenta que a simplificação tira do homem a capacidade de perceber os problemas globais e complexos; o homem perde a capacidade de organizar o saber que se encontra separado. A simplificação separa o que está essencialmente unido, torna unidimensional, aquilo que é naturalmente pluridimensional. Conforme Morin (2003: 43), pensamento simplificacionista é uma inteligência míope que acaba por ser normalmente. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável.

O paradigma da complexidade, seguindo o raciocínio acima, apresenta-se como uma teoria e não uma doutrina. Uma doutrina é um sistema de ideias fechado, encerrado sobre o seu núcleo, e que vive essencialmente regenerando-se na sua fonte. É por isso que as doutrinas caem no que aparece para o não doutrinário como uma recitação litânica do género “Freud disse”, “Marx disse”. A teoria, pelo contrário, é aberta e regenera-se na sua relação com o mundo exterior, apercebe-se, aceita a biodegradabilidade, isto é, ser rejeitada e condenada à morte, entendido no argumento de que o conhecimento é, ao mesmo tempo, prometido em novos desenvolvimentos e condenado ao inacabamento (Cfr. MORIN, s/d: 29-30).

O conceito de complexidade emerge com a descoberta do caos na natureza, envolvendo o caos da humanidade, visto que o Homem faz parte da natureza. Desta forma, o paradigma da complexidade, enquanto crítica à coisificação da natureza, ela também é crítica à coisificação do Homem e, portanto, à educação. Na visão de Prigogine (2002: 11), a introdução do caos obriga a que se generalize a noção de lei da natureza e nela se introduza os conceitos de probabilidade e de irreversibilidade enquanto novas leis, obrigando-se, também, que se repense a condição humana.

CAPÍTULO II: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO DA CONDIÇÃO HUMANA

Este capítulo analisa os desafios da educação no contexto do ensino da condição humana, em Edgar Morin, com finalidade de se pensar na reforma epistemológica da educação. Neste

âmbito, deve se pensar a condição humana no sentido em que, reformar o pensamento, significa o reconhecimento da humanidade do homem por meio da educação. A compreensão da condição humana constitui, desta forma, um dos objectivos do paradigma da complexidade de Morin. Em suas obras, destaca o lugar e o valor do homem na terra, porém em todas as dimensões.

1. Condição humana, proposta à reforma educacional

A reforma do pensamento, ou reforma epistemológica, constitui um mecanismo de superação da herança reducionista da Modernidade. As reformas operadas outrora, na educação, eram fundamentalmente programáticas, ao passo que, segundo entende Morin, as reformas devem incidir no paradigma, ou seja, devem ser paradigmáticas e não programáticas. Tomando-se em conta este pressuposto, a educação poderá dar um salto qualitativo, de forma a responder aos grandes desafios que se colocam para a humanidade nos tempos actuais.

“A reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento” (MORIN, 2003: 20).

Nestes termos, percebe-se que a reforma é um projecto virado ao futuro, ligado ao ideal de uma ciência consciente. Morin, após indicar os desafios dos tempos actuais (sociológico, cultural e cívico), entende que o maior desafio de todos, *o desafio dos desafios*, é a questão da reforma do pensamento.

Morin parece renunciar a uma visão antropocêntrica, sem, contudo, provocar a diminuição da estatura humana. Em Morin, o homem sente-se em casa no mundo. Não é um ser deslocado, nem acima, nem abaixo, mas parte inserida em um todo complexo que se caracteriza por uma condição e especificidades próprias (MARTINAZZO; DA SILVA, 2021: 304).

Com a citação acima, percebe-se que Morin, segundo os autores, ao tomar a questão da compreensão da condição humana como uma das finalidades da complexidade, não está, de maneira alguma, a manifestar uma vontade nostálgica dos tempos da Modernidade, nem das ideias defendidas no Renascimento, sobretudo com Giovanni Pico De La Mirandola. Morin, pelo contrário, defende que o homem é um ser que, por estar inserido em um meio multifacetado e complexo, deve ser compreendido seguindo o mesmo caminho, não o reduzindo à racionalidade.

Morin, Ciurana e Motta (2003: 64), fazendo uma análise da origem do termo planetarização, o qual é oposto de globalização, entendem que esta palavra está ligada a duas obras “golpear” e “errante” e isso mostra que o homem é um ser errante que, constantemente é golpeado pela multidimensionalidade de adversidades que se apresentam em sua vida. Contudo, as acções do homem têm em vista uma finalidade, que é encontrar sua moradia. Neste sentido, Morin entende que a ideia anunciada acima é de grande valor nos tempos actuais para se chegar a uma possível compreensão da condição humana. Assim, o estado do homem, é que ele é um ser eminentemente vagabundo, errante e itinerante, que busca, de diversas formas, encontrar seu caminho, de modo a chegar a seu destino. Contudo, para que o homem alcance tal objectivo deve, como indica Morin, entender que a complexidade não lida com as certezas, com a completude, com o determinismo, mas, contrariamente, lida com o indeterminado, a incerteza, e incompletude.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2003: 16).

O trecho acima ilustra, de certa forma, a relação existente entre a reforma e a condição humana. Sendo a reforma, de certo modo, inerente a educação, esta diz respeito à condição humana na medida em que, a escola serve como meio de transmissão de valores e conhecimentos. A busca pela compreensão da condição humana, deve ser implementada na escola, por meio da reforma de pensamento e, conseqüentemente, da educação, pode-se melhor contemplar um melhor entendimento da situação do homem nos tempos actuais.

Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar os objectos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas, é incapaz de captar ‘o que está tecido em conjunto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo (MORIN, 2007: 18).

A reforma epistemológica está, neste sentido, ligada à questão da superação dos problemas causados pelo reducionismo. A escola ensina ao homem, desde cedo, a separar o que está junto, a mutilar elementos que, normal e naturalmente são um tecido. Nestes termos, percebe-se que a reforma epistemológica tem ligação com o problema da *cabeça bem-feita*, que é a proposta de Morin para fazer face ao problema causado pelo reducionismo, desde Descartes.

Na visão de Pedroso e Machado (2021: 279), falar de complexidade no âmbito da educação, significa, de certo modo, pensar a dimensão ontológica, cuja finalidade é compreender a

situação do homem e saber lidar com as adversidades (incertezas, caos e outros elementos da natureza e do homem), buscando estabelecer pressupostos de religação dos saberes e das disciplinas, a contextualização dos conhecimentos, seguida pela globalização dos mesmos.

No entender de Feyerabend (1977: 339), o maior desafio da educação nos tempos actuais é impossibilitar que a educação seja guiada pelos cientistas, dado que estes, imbuídos de herança reducionista, ensinam aos alunos que há, na ciência, um método único. Nestes termos, tal como prescreve Morin, a educação deve ser complexa e reformista, o que significa que ela deve tomar em consideração que os alunos saem de determinado meio social, cultural e político, e que, por isso mesmo, há diversas formas de fazer face a um problema.

Morin (2005: 175) refere que, embora suas abordagens sobre a complexidade sejam, de certo modo, semelhantes às de Kuhn, Lakatos, Feyerabend e outros, vale destacar que nas teorias destes, apesar da proximidade, não se fala necessariamente de uma complexidade. Sendo Bachelard um dos poucos que fala da complexidade em suas abordagens, embora, tal como os outros, ele também a negligencie. Quanto aos outros, segundo entende Morin, suas abordagens incidem mais sobre a racionalidade, a cientificidade, a não-racionalidade e a não-cientificidade, não sendo a complexidade redutível a estes aspectos.

Há, entre a complexidade e o pluralismo metodológico uma relação de proximidade, na medida em que, nas duas defende-se a imprevisibilidade dos fenómenos, naturais, políticos, culturais e outros. Segundo essas duas perspectivas, a educação, deve de forma a progredir, pautar pela inclusão de toda a complexidade inerente ao homem e à Natureza. Nesta ordem de ideias, Morin questiona: “*A Universidade deve adaptar-se à sociedade ou a sociedade é que deve adaptar-se à Universidade? Há complementaridade e antagonismo entre as duas missões: adaptar-se à sociedade e adaptar a sociedade à Universidade...*” (MORIN, 2003: 82).

Morin, sobre a questão da adaptação, colocada acima, afirma que deve haver entre as universidades e a sociedade, uma reciprocidade (circularidade), na medida em que, tanto a Universidade deve se adaptar à sociedade, assim como a sociedade deve se adaptar à Universidade. Na obra *Como viver em tempos de crise?* Morin, em seu texto, mostra que no mundo actual convive-se com realidades ambivalentes e, até mesmo, contraditórias, devendo, em casos deste género, superar as recomendações da lógica e aceitar a ambivalência como algo que faz parte da vida.

Na visão de Morin (2003: 20), há, entre a reforma do ensino e a reforma epistemológica uma reciprocidade, na medida em que a primeira, a reforma do ensino, deve conduzir à reforma epistemológica e esta, por sua vez, deve, também, levar à reforma do ensino. É por meio da reforma que se pode chegar à inclusão, que diz respeito aos saberes, às disciplinas, à Natureza e ao próprio homem.

Morin, ao afirmar que a condição do homem é de errância, vagabundagem e itinerância não pretende, de modo algum, reiterar que estes aspectos sejam negativos, conquanto, pretende mostrar que para que haja uma compreensão da condição humana nos tempos actuais, deve-se tomar em conta as múltiplas dimensões do homem, que foram, com o reducionismo determinista, colocados à parte, dado que eram tomados como sendo desprovidos de sentido. Assim sendo, Morin propõe uma nova maneira de buscar alcançar uma possível compreensão da condição humana, que consiste em tomar em consideração todos os elementos que dizem respeito ao homem, dado que este é um ser complexo. *“A condição humana, assim, é marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica. Quando entram em acção as interacções e interferências, não é possível ter certeza absoluta”* (MORIN; VIVERET, 2013: 12). A ideia de condição humana, assim como outras, de Morin está ligada num universo de esforços teóricos cuja finalidade é repropor uma nova forma de fazer a ciência, de pensar o homem, o mundo e toda a realidade. Assim sendo, o autor entende que a grande questão é entender a situação do homem na actualidade. Este mesmo homem fora mutilado e reduzido, da mesma forma que se mutilou as ciências, compartimentando-as em disciplinas ortodoxamente separadas, quase incomunicáveis.

Uma das finalidades do projecto de educação virada ao futuro, de Morin, é garantir que haja condições suficientes para o surgimento de uma sociedade-mundo, onde os homens são participativos, agentes e críticos, de forma a se garantir o estabelecimento de uma civilização planetária.

O carácter profissional do ensino leva a reduzir o docente a um mero especialista. O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida. A transmissão necessita, evidentemente, da competência, mas, além disso, requer uma técnica e uma arte (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003: 98).

Como se pode perceber com o trecho acima, Morin defende, sem negligenciar os avanços trazidos à educação pela modernidade, que a educação deve, como forma de ser mais competente, recuar aos tempos passados, onde a mesma era, antes de ser uma profissão, uma

forma de ser e estar no mundo. Assim, neste espírito nostálgico, Morin mostra que a educação deve reassumir a sua função política, entendendo a política no seu sentido clássico, como a arte de bem organizar a cidade.

Morin, em sua obra: *O Homem, quem é ele? Elementos de antropologia filosófica*, buscando responder à pergunta colocada, entende que os estudos sobre a compreensão do verdadeiro ser do homem, durante épocas e seguindo diversas perspectivas, foram acompanhadas de sectarismos. Nestes termos, Morin reitera que:

...o nosso estudo foi interessante não só porque nos fez ver imediatamente que a vontade caracteriza o homem com relação aos outros seres, mas também porque na vontade e em toda a esfera afectiva recolhemos indícios da complexidade e do mistério do ser humano. Esse não se esgota no que aparece. A vontade e a afectividade humanas surpreenderam-nos pela sua insaciabilidade. A nossa vontade não está nunca contente com o que realizou ou adquiriu. Há nela um impulso potente para autotranscender-se que não se aplaca nunca. Continua a escolher e a descartar, a fazer e a abandonar. Dilata-se sobre todas as coisas e sobre todos os projectos realizados, com uma soberania ilimitada(MORIN, 2008:134).

Morin entende que o homem não deve ser definido tendo em conta o *modus operandi* reducionista, que intenta compreender o homem isolando-o. Para o autor, o homem é *volens*, ou seja, é um ser eminentemente volátil, dado que muda constantemente, devendo, por isso mesmo, tomar-se em conta todas as variáveis para uma melhor compreensão de sua situação. Morin (2012: 16) entende que a compreensão da situação do homem continua, assim como há tempos atrás, uma controvérsia envolta em incompreensões. Contudo, actualmente, sobretudo devido as contribuições da complexidade, todas as artes e ciências têm envidado esforços de modo a se chegar a uma melhor compreensão da condição humana. Conquanto, ainda restam alguns resquícios de incompreensão, apesar das contribuições de cada uma das áreas. Morin defende que, quando comparado com períodos passados, actualmente tem-se mais conhecimentos sobre o homem, contudo, parece que quanto mais conhecimentos há sobre o homem, mais obscurecido fica o caminho para a compreensão do mesmo.

Na compreensão de Morin (2003: 17), conhecimentos fragmentados, não servem de maneira nenhuma, para o alcance de uma possível compreensão da condição humana, servindo apenas a finalidades técnicas. Um conhecimento disposto de forma separada, ortodoxamente, não consegue desdobrar-se de forma a criar condições para o homem, através de seu pensamento, compreenda a condição do homem na terra, na sua vida, no mundo, e de fazer face aos obstáculos que se colocam na vida do homem diariamente. Portanto, sem a integração dos

conhecimentos, das disciplinas, da realidade e dos fenómenos, a questão da condição humana permanecerá uma incógnita, uma incompreensão.

Morin afirma que a educação deve colaborar com o abandono da concepção do progresso como certeza histórica, para fazer dela uma possibilidade incerta. Deve compreender que nenhum desenvolvimento é adquirido para sempre, porque, como todas as coisas vivas e humanas, o desenvolvimento encontra-se submetido ao princípio de degradação e deve regenerar-se. Portanto, como se viu, as análises de Morin sobre a condição humana, são, tal como seu projecto de uma educação planetária, elementos virados ao futuro da humanidade. Na medida em que, embora não coloquem o homem no lugar que outrora colocara a Modernidade, busca criar mecanismos para que haja maior compreensão da situação do homem, sem negligenciar, neste longo processo, nenhuma dimensão inerente ao homem.

2. A condição humana como desafio ao ensino da complexidade

A questão do progresso da educação e, conseqüentemente da sociedade, constitui um dos grandes problemas da humanidade, sobretudo nos tempos actuais. Os homens acreditam, desde sempre, que a educação é a condição através da qual se determina o sucesso ou fracasso do homem. Em Moçambique, por exemplo, o então presidente Samora Machel entendia que o empreendimento colonial português lograra sucesso devido a educação. É por essa razão que em seus discursos Samora reitera a necessidade de ruptura com a educação tradicional e colonial, tendo em vista a formação do Homem Novo e da Nova Universidade.

Na compreensão de Morin (2003: 14), um saber que fragmenta a complexidade do mundo em parcelas, e que toma como simples o que é eminentemente complexo, constitui um dos grandes problemas. Esse problema, por sua vez, faz com que as opiniões ou julgamentos emitidos acerca de algo sejam parciais, de curto prazo. A complexidade deve auxiliar o homem a tomar os problemas de forma multidimensional, o que dá ao mesmo maior perspectiva de análise e julgamento.

Desta forma, percebe-se que uma educação que olha para a realidade (que rodeia o aluno) de forma fragmentada, é uma educação tendente a instabilizar o homem e mergulha-lo em crises. A educação, para que progrida à luz dos ideais da complexidade, deve mudar de perspectiva, tomando o homem e a realidade que o circundam de outra maneira, de forma que haja maior

compreensão da vida e da Natureza, e se evite, sobretudo, a *inteligência cega*, que é um dos grandes problemas da produção científica nos tempos actuais.

Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objectos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2003: 14).

De acordo com ideia acima referida, o maior desafio nos tempos actuais na educação reside na necessidade de apetrechar os alunos de capacidades que os levarão a melhor compreender a complexidade dos fenómenos, sociais, políticos, científicos, entre outros. A educação, nos tempos actuais, segue, como assevera Morin, as trilhas do reducionismo, que tende a sectorizar os diversos fenómenos.

A escola, enquanto local de aprendizagem é, como entende Morin, um dos exemplos onde a manifestação da herança reducionista pode ser constatada. Nas escolas, os conteúdos são dispostos em forma de disciplina, o que, à primeira vista, sobretudo nas classes iniciais, dá, aos alunos, a forte impressão de que entre as diversas disciplinas não existe nenhuma ligação. Sendo que há, entre as ciências, assim como mostra Feyerabend, uma forte relação.

Comummente, as ciências são classificadas de diversas formas onde, na maioria das vezes tais classificações são excludentes. Contudo, na visão de Feyerabend (1977: 60), há entre as ciências, independentemente de seu objecto de estudo ou de sua natureza, um elo essencial: a sociedade. A sociedade constitui, neste sentido, o denominador comum entre todas as ciências. Feyerabend constata que antes das Bombas atómicas, a divisão entre as ciências era rigorosa, aliás, parece que é a mesma ideia de separatismo entre as ciências que está por detrás das bombas.

As bombas atómicas mostram ao homem, segundo entende Feyerabend, que todas as ciências, independentemente de seu objecto, são, antes de mais, ciências sociais. Se tivesse tomado essa ideia em conta, hipoteticamente, não se teria assistido ao lançamento das bombas na sociedade. Assim, reiterando a necessidade da complexidade no ensino, Morin afirma que “*em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos*” (MORIN, 2003: 15). Assim, justifica-se a pertinência da inter-poli-transdisciplinaridade defendida pelo autor, que ser é abordada em um dos pontos subsequentes.

Para que haja progresso, os currículos devem tomar em conta os pressupostos defendidos pela complexidade, para que a educação estimule nos alunos a capacidade de compreender os fenómenos e a realidades na sua complexa dimensão. Portanto, a complexidade ensina o aluno a pensar de maneira que, diferentemente da herança reducionista, ele compreenda que há, entre os fenómenos, uma necessária ligação e que os mesmos são instáveis e caóticos.

Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. E isso, porque a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiados em detrimento da organização que liga os conhecimentos (MORIN, 2003: 24).

Com o trecho acima, o autor reitera sua crítica ao reducionismo, que dá primazia ao sectarismo e a separação. Assim como fizera Bacon com seu argumento sobre a dedução aristotélica, Morin entende que, embora a separação seja uma forma de procedimento, há uma outra que, tendo sido negligenciada, daria melhores resultados. Esse método, ao invés de separar, é fundamentalmente caracterizado por destacar os aspectos que unem os conhecimentos e as disciplinas. Recorrendo ao argumento da psicologia cognitiva, Morin afirma que para que determinado conhecimento ou educação progrida os pressupostos basilares são: contextualização e globalização.

Assim, para que haja progresso na educação, por meio da complexidade, deve-se tomar em consideração os dois pressupostos acima indicados. Estes elementos, diferentemente dos do reducionismo separatista, defendem que o conhecimento tem a ver com o contexto e, em um momento posterior, com o global. A educação deve, nesta senda, proporcionar aos homens meios de combate aos diversos problemas que se colocam no quotidiano (previsíveis e imprevisíveis, simples e complexos).

3. A condição humana como matriz do desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano é alcançável na medida em que se efectiva a reforma de pensamento, que é, também, uma reforma na educação e que, por sua vez, contribui para que haja maior compreensão da condição humana, visto que cada homem é uma totalidade biopsicossociológica. Portanto, a reflexão sobre o destino humano deve reconhecer a questão do isolamento das ciências no acto do conhecimento sobre o homem (Cfr. MORIN, 1998: 4). O desenvolvimento humano é, também, alcançável mediante o ensino de valores e do

desenvolvimento de virtudes necessários numa sociedade planetária e, sobretudo, múltiplos jogos de linguagem.

A educação pautada para o desenvolvimento humano é aquela que, segundo Morin (2000: 94), compreende a humanidade do homem, respeita o sujeito em toda a sua particularidade e, sobretudo, reconhecendo o lugar do Outro. Porém, há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objectiva e a compreensão humana intersubjectiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto. Deste modo, a compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. No entanto, a compreensão humana vai além da explicação. Esta suporta um conhecimento de sujeito a sujeito, pelo que o Outro não é apenas concebido objectivamente, é percebido como Outro sujeito com o qual nos identificamos. Portanto, compreender significa um processo de empatia, de identificação e de projecção. Contudo, sempre intersubjectiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

Uma educação virada para o desenvolvimento humano, isto é, aquela que aceita o Outro ou, como afirma Serra (2010: 4), estabelece-se na construção social do Outro, excluindo os semáforos que paralisam o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Desta maneira, ela, a educação reformista, é aquela que se abre para o Outro, que não se fecha no seu sistema e permite uma contínua regeneração. Portanto, ela é aberta à crítica e ao diverso, considerando a complexidade do Homem e da sua cultura (Cfr. MORIN, s/d: 30). Só é possível o desenvolvimento humano numa sociedade em que a educação não é excludente, mas aberta para a compreensão mútua.

Mazula (2005: 85) pensa que se o país quiser uma educação determinante no desenvolvimento há que optar por uma educação performativa. Entretanto, uma educação performativa é aquela que não está preocupada com acumulação de saberes, mas com a criação de competências, habilidades, atitudes, valores e princípios que organizam e explicam os conhecimentos. Portanto, desenvolve “uma aptidão geral” que permite à pessoa, ao longo da sua vida, “colocar e tratar os problemas” e, ao mesmo tempo, fornece-lhe “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”.

O ensino performativo também capacita, segundo Mazula, a saber identificar e colocar os problemas e a resolvê-los. Incide mais no despertar da curiosidade de saber, no debate e na problematização, isto é, na “arte da argumentação e da discussão”, na ligação e religação dos saberes, na capacitação para solução dos problemas com princípios organizadores. Incide no

desenvolvimento do que os gregos chamavam de “*métis*”, que significa um conjunto de atitudes mentais... que conjugam o faro, a sagacidade, a previsão, a leveza de espírito, a desenvoltura, a atenção constante, o senso de oportunidade. No entanto, apesar de o professor ser o motor-chave desse processo, salienta-se que ele só poderá lograr êxitos quando souber ser professor, e quando houver articulação estreita de acção e cooperação com outros quatro actores, igualmente determinantes, que são o Estado, as comunidades locais (a sociedade civil), o sector privado industrial e a própria escola.

CAPÍTULO III: *HOMO COMPLEXUS*: UM PROJECTO PARA EDUCAÇÃO COMPLEXA

Este capítulo procura criticar o conceito de *homo complexus* como desafio à compreensão da educação complexa na sociedade contemporânea. Neste sentido, o capítulo discute a ideia do destino multifacetado do ser humano, partindo da noção de *unitas multiplex* e das perspectivas da dupla ruptura e da dupla abertura no tratado sobre a natureza humana. Porém, a compreensão

da educação complexa segue como um dos pilares basilares para o entendimento do ensino da condição humana, nesta época planetária.

1. O destino multifacetado do ser humano

A educação complexa parte do pressuposto que o ser humano é unidade e diversidade (*unitas multiplex*). Neste sentido, ela compreende o destino humano sob ponto de vista da dimensão multifacetado do ser humano, no sentido em que o ser humano é racional e irracional, ao mesmo tempo em que entrelaça os quatro destinos do homem: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social e o destino histórico (Cfr. MORIN, 2000: 61), pelo que uma das vocações da educação do futuro é o exame e o estudo da complexidade humana.

No entendimento de Morin (Cfr. MORIN, 55), a compreensão do destino humano passa pelo entendimento dos conceitos de *unitas multiplex* e de *homo complexus*, pela via dos contornos da reforma educacional. Morin entende que, do mesmo modo que há uma unidade humana, há também uma diversidade humana. Entretanto, a unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *homo sapiens*, e a diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe, desta forma, diversidade biológica no seio da unidade humana. Portanto, compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade.

A educação complexa deve procurar mostrar esta unidade/diversidade em todas as esferas, partindo da dupla ruptura e da dupla abertura. Para Morin (1998: 28), esta dupla ruptura, isto é, do biologismo e do antropologismo, e esta dupla abertura, do conceito de vida e do conceito de homem, têm para nós uma importância capital. A abertura da noção de homem sobre a vida não é, unicamente, necessária à ciência do homem, também é necessária ao desenvolvimento da ciência da vida.

A abertura da noção de vida, é por si só, uma condição para a abertura e para o desenvolvimento da ciência do homem. A insuficiência de uma e de outra tem, inevitavelmente, de apelar para um ponto de vista teórico que possa, ao mesmo tempo, uni-las e distingui-las, quer dizer, permitir e estimular o desenvolvimento de uma teoria da auto-organização e de uma lógica da complexidade, em meio à unidade e à diversidade humanas.

O desenvolvimento da afectividade segue a par (está mesmo ligada, segundo nós pensamos) com o desenvolvimento da inteligência. Já há muito tempo que se tinha reparado na maleabilidade de adaptação do chimpanzé a condições de vida muito diferentes, traduzida por múltiplas manifestações de engenho.

Tinham-se praticado no laboratório experiências célebres em que o chimpanzé resolvia problemas, como apanhar uma banana que estivesse aparentemente fora do seu alcance. Mas foi preciso esperar pelo fim dos anos 60 para que dois tipos de experiência, a de Premack (1971) com Sarah e as dos Gardner (1969, 1971) com Washoe, nos revelassem aptidões intelectuais invisíveis para o observador ou inexploradas nas condições naturais de existência social destes símios (MORIN, 1998: 26).

O conceito de *homo complexus* é uma crítica à ideia de simplificação do ser humano. Entretanto, este conceito procura estabelecer condições de diálogo entre a moderna racionalização da espécie humana e a proposta do recentramento do homem em todas as suas esferas, principalmente a esfera do *homo demens*, preterida, em grande parte, pelo iluminismo moderno. Pois, “a possibilidade do génio decorre de que o ser humano não é completamente prisioneiro do real, da lógica, do código genético, da cultura, da sociedade [...]. O génio brota da união do incontrolável, justamente onde a loucura ronda” (MORIN, 2000: 61).

A educação complexa, pensada para o futuro, não deve descartar as possibilidades do ensino da loucura. A loucura, como refere Morin, é também um problema central do homem. A demência não levou sequer a espécie humana à extinção, o que significa que os progressos da complexidade se fazem ao mesmo tempo com e por causa da loucura humana. A educação complexa compreende que a dialógica *sapiens/demens* foi criadora e, também, destruidora. O pensamento, a ciência, as artes foram irrigadas pelas forças profundas da afectividade, por sonhos, angústias, desejos, medos e esperanças.

Para Morin (2008: 321), o trabalho sobre a complexidade humana, querendo ele racional, rompe com toda a tentativa de destronar o irracional, de racionalizar o ser humano, racionalizar a história e racionalizar a vida. Pois, o conhecimento racional sobre o ser humano implica o reconhecimento de tudo o que excede ao *homo sapiens*. Em tudo, a complexidade humana também rompe com a tentativa de dissolver o homem numa consideração de invenção arbitrária. Neste sentido, a compreensão do homem é uma questão que ser complexa.

2. A educação complexa e a questão da compartimentalização

Nos tempos actuais, diversos pensadores têm-se dedicado a reflectir sobre os problemas de nosso tempo. Contudo, a maioria destes problemas não têm origem nos dias de hoje. Assim sendo, esses pensadores, analisando os eventos, constataam que alguns dos problemas enfrentados hoje derivam do período passado, da Modernidade. Enquadram-se nesta lista aqueles pensadores designados “novos epistemólogos”.

As propostas destes pensadores têm em vista a superação dos danos causados por este período. Assim, alguns propõem uma transculturalidade, como superação da interculturalidade, a transdisciplinaridade, como superação da interdisciplinaridade, a pós-política, como superação da política, entre várias outras propostas. Assim, Morin propõe, como forma de superar o reducionismo, a inter-poli-transdisciplinaridade como meio de superação de radicalização das diferenças entre as disciplinas.

As diversas áreas de saber (disciplinas), de forma geral, eram, naturalmente, ligadas, contudo, com a instituição das universidades modernas, no século XIX, começa a ganhar vigor a tendência, hoje generalizada e à qual Morin se dirige, de delimitação (de conteúdos, métodos, técnicas, perspectivas entre outras) de cada área de saber. Este facto agudiza-se com as produções científicas do século passado, onde a questão da especialização parece ser o pressuposto para o progresso científico.

... a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de “coisificação” do objecto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é destacado ou construído. O objecto da disciplina será percebido, então, como uma coisa auto-suficiente; as ligações e solidariedades desse objecto com outros objectos estudados por outras disciplinas serão negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades com o universo do qual ele faz parte (MORIN, 2003: 106).

Com o trecho acima, percebe-se que Morin, sem negar as vantagens advindas com a especialização das disciplinas, afirma que, nos tempos actuais, houve uma metamorfose fundamental, que consiste na radicalização da separação trazida pela institucionalização das disciplinas. Morin designa esta radicalização por hiperespecialização. É nestes termos que há, entre as disciplinas, uma relação antinómica, que provavelmente está por detrás dos danos (humanos e sociais) causados pela bomba atómica (que é produção de uma determinada área de saber ou disciplina).

Santos, em seu *Discurso sobre as ciências*, numa linha similar à de Morin, reitera que “é hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico, faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos” (SANTOS, 1995: 46). Nesta ordem de pensamento, o que no início era tomado como simples meio de garantir o avanço da ciência e a obtenção de melhores resultados hoje, pelo exagero da especialização, se apresenta como um problema. O ensino, dos níveis mais primários aos mais elevados, parece seguir essa herança, onde as diversas disciplinas são concebidas de forma excludente e antagónica.

Os alunos, que são produto desse ensino, também encarnam a ideia da separação radical das disciplinas, onde, por exemplo, se em determinado curso, se introduz uma disciplina que, aparentemente, nada tem que ver com o curso, os alunos se vêem injustiçados. No ensino secundário, em Moçambique, os alunos dividem a formação em duas grandes áreas: letras e ciências. Contudo, alguns entendem que, pelo facto de algumas disciplinas, como a filosofia e a matemática, estarem em todas as duas partes não faz sentido.

As universidades, tal como os alunos do ensino secundário, encarnam o mesmo problema, na medida em que alunos que fizeram determinadas secções vêem-se impossibilitados de fazer determinados cursos. Neste sentido, as acções das universidades parecem, de certo modo, estar a contribuir para a radicalização das diferenças entre as ciências e as disciplinas.

Morin, neste âmbito, na luta contra a disciplinarização e hiperespecialização do conhecimento reitera que *“a palavra “disciplina” designava um pequeno chicote utilizado no autoflagelamento e permitia, portanto, a autocrítica; em seu sentido degradado, a disciplina torna-se um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio das ideias que o especialista considera de sua propriedade”* (MORIN, 2003: 106). Assim, através da análise etimológica, Morin entende que a Modernidade tomara, de certo modo, algumas realidades como sendo objectos exclusivos e únicos de determinadas disciplinas, não podendo as outras, as que “não têm direito à palavra”, dizer algo.

A proposta da inter-poli-transdisciplinaridade de Morin é, nestes termos, uma proposta salutar, dado que mostra aos alunos, às universidades e à sociedade em geral, que há, entre todas as disciplinas, independentemente de seu objecto, método ou natureza, um elo comum. Aliás, a maioria dos pensadores actuais ou pós-modernos, entende que o que liga todas as ciências e disciplinas é a sociedade, neste sentido, todas elas são ciências sociais, na medida em que impactam de forma directa na vida do homem.

Na visão de Morin e Kern (2003: 76), a questão da especialização está ligada à abstracção, na medida em que se abstrai ou remove um objecto ou fenómeno de seu lugar; se negligencia as conexões e interconexões do mesmo objecto com o meio inerente, para colocar o mesmo objecto em uma dimensão abstracta. Deste modo, a compartimentalização das disciplinas faz com que haja uma cisão entre a disciplina e a realidade a qual o mesmo pertence. Deste modo, ao falar da inter-poli-transdisciplinaridade, Morin pretende um mundo que esteja além das disciplinas, onde a variedade e multiplicidade de ciências contribui, num esforço conjunto, para

uma compreensão da condição humana, que só é possível com a superação do sectarismo e do reducionismo.

3. O imperativo da humanidade complexa na era planetária

O ponto focal na reforma da educação em Edgar Morin é o recentramento da natureza humana, em todas as suas esferas, na educação. Reflectir sobre a natureza humana significa procurar compreender o destino e a condição da humanidade no mundo. Desta forma, pensar a humanidade complexa ou, então, pensar numa educação complexa, pressupõe compreender as vicissitudes da humanidade complexa na era planetária. Pois, a comunidade de destino planetário permite assumir a parte da antropoética, que se refere à relação entre indivíduo singular e espécie humana como todo.

A Humanidade deixou de constituir uma noção apenas biológica e deve ser, ao mesmo tempo, plenamente reconhecida em sua inclusão indissociável na biosfera; a Humanidade deixou de constituir uma noção sem raízes: está enraizada em uma “Pátria”, a Terra, e a Terra é uma Pátria em perigo. A Humanidade deixou de constituir uma noção abstracta: é realidade vital, pois está, doravante, pela primeira vez, ameaçada de morte; a Humanidade deixou de constituir uma noção somente ideal, tornou-se uma comunidade de destino, e somente a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida; a Humanidade é, daqui em diante, sobretudo, uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um (MORIN, 2000: 114).

A compreensão de Morin é de que enquanto a espécie humana continua sua aventura sob a ameaça de autodestruição, o imperativo tornou-se salvar a Humanidade, realizando-a. Este imperativo passa pela compreensão do outro. A compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana. No entendimento de Morin (2008: 240) devemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão. A única verdadeira mundialização que estaria a serviço do género humano é a da compreensão, da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Segundo Morin (*idem*, 104), a compreensão entre sociedades supõe sociedades democráticas abertas, o que significa que o caminho da Compreensão entre culturas, povos e nações passa pela generalização das sociedades democráticas abertas. Mas não nos esqueçamos de que, mesmo nas sociedades democráticas abertas, permanece o problema epistemológico da compreensão: para que possa haver compreensão entre estruturas de pensamento, é preciso passar à meta-estrutura do pensamento que compreenda as causas da incompreensão de umas em relação às outras e que possa superá-las. 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.

A missão da educação complexa é, portanto, ensinar a natureza humana, isto é, o destino e a condição da humana. Mas, também, é de ensinar a compreensão e a reconciliação humanas. Ensinar a compreensão humana é abordar a ética da compreensão. Morin pensa que a ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda compreender de modo desinteressado. Esta ideia demanda esforço, pois não se pode nela esperar reciprocidade, pelo que a ética da compreensão chega a apelar a que se compreenda o incompreensível. Ela pede que se argumente, que se refute, em vez de se excomungar e anatematizar. Esta medida é possível com a aplicação da educação complexa.

CONCLUSÃO

Ao longo desta monografia, subordinada ao tema “*A condição humana em Edgar Morin: uma reflexão sobre o paradigma da educação complexa*”, reflectimos a abordagem moderna sobre a educação, que nos remete ao estudo dos fenómenos (naturais e/ou sociais) enquanto átomos, enquanto coisas, principalmente com a erradicação do cartesianismo e do positivismo. Estas perspectivas afirmam as noções que reificam as coisas na formação do Homem. A educação

baseada na simplificação assegura que todos os fenómenos sejam analisados mediante o uso da razão, excluindo a dimensão da desrazão, que faz parte do Homem.

Terminado o trabalho, percebe-se que o paradigma da complexidade é actual e relevante. Ele optapela necessidade de uma abordagem multidimensional e que, por isso mesmo, não exclui nenhuma variante, independentemente de sua natureza. A Modernidade, sobretudo, no seu carácter reducionista, buscou tomar as realidades e os fenómenos de maneira isolada, o que culminou, segundo Morin, com a exclusão e negação da dimensão complexa do homem. É, nestes termos, que alguns pensadores desconsideraram o estudo da complexidade, pautando, de certo modo, pelo reducionismo. Contudo, os problemas (humanos, naturais e epistemológicos) não se encontram separados e, por isso mesmo, a Modernidade não os compreende na sua essência.

A leitura dos textos relativamente ligados à educação complexa, precisamente os do âmbito da epistemologia da educação, é interessante a abordagem sobre *os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Esses saberes destacam-se como fundamentais para a educação do futuro por conta da inclusão que os mesmos assumem, sem exclusão, nem rejeição, se guiando a partir de modelos e regras próprios a cada sociedade e a cada cultura. Estes aspectos apontam a necessidade do ensino fundamentado na compreensão da condição humana como um dos desafios da educação do futuro.

A compreensão da condição humana junto à inter-poli-transdisciplinaridade, parecem ser as bases sob as quais jaz a educação complexa. A inter-poli-transdisciplinaridade consiste em estabelecer uma comunicação entre as disciplinas que transcende aquela pretendida pelas inter e transdisciplinaridades. A compreensão da situação do homem na educação tem seu valor na medida em que, uma vez que a escola deve responder aos problemas do homem e vice-versa, o ensino deve criar mecanismos para que haja maior compreensão da condição do homem. Para tal, esta deve ser, para que o projecto de uma educação complexa e inclusiva seja efectivo, deve contemplar conteúdos diversos que estimulem a busca pela compreensão da situação humana.

A questão de uma educação complexa fundada no paradigma da complexidade tem que ver com a capacidade inerente à educação no ensino e transmissão de conhecimento inclusivo, relativamente à diversidade humana em sua condição sociocultural, gnosiológica e, sobretudo, ontológica. Portanto, a pergunta sobre *quem é o homem* revela-se pertinente para a edificação do próprio homem, e para o progresso da própria educação enquanto garantia da inclusão social,

seja na cultura, na ciência e/ou na tecnologia, condições do progresso ôntico do indivíduo em sociedade global, isto é, planetário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Do autor

MORIN, Edgar. (2011). *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 4. ed., Porto Alegre: Sulina.

_____. (2008). *El método v: la humanidad de humanidad*. Mundo Real.

_____. (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgard de Assis Carvalho. 4. ed., São Paulo: Cortez.

_____. (2003). *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (2000). *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Jeanne Sawaya. São Paulo: Unesco.

_____. (1998). *O Paradigma perdido: a natureza humana*. 4. ed., Lisboa: Europa-América.

_____. (1987). *O Método I: do conhecimento do conhecimento*. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Lisboa: Europa-América.

_____. (s/d). *O Problema epistemológico da complexidade*. Trad. Mirra-Sintra. Lisboa: Europa-América.

MORIN, Edgar; VIVERET, Patrick. (2013). *Como viver em tempo de crise?* Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. (2003). *Terra-pátria*. Trad. Paulo Azevedo. Porto Alegre: Sulina.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingos. (2003). *Educar na era planetária: pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

b) Sobre o autor

PEDROSO, Daniele Saheb; MACHADO, Michelle Jordão. *Os Sete campos de experiências da docência à luz da complexidade: (re) vivendo saberes de Edgar Morin*. In: PINHEIRO DO NASCIMENTO, Elimar; AMAZONAS, Maurício; PENA-VEJA, Alfredo. (org.). (2021). *Edgar Morin: homem de muitos séculos: um olhar latino-americano*. São Paulo: SESC

c) De outros autores

AGOSTINHO. (2014). *Confissões*. Trad. Ângela Ricci. São Paulo: Abril Cultural.

ALMEIDA, F. (1988). *O Que Sartre andou pensando? Do livro é proibido proibir*.

- ARENDDT, Hannah. (2007). *A Condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ARISTÓTELES. (1991). *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro. 4. ed., São Paulo: Nova Cultural.
- CAPRA, Fritjof. (1982). *O Ponto da mutação*. Trad. Álvaro Cabral. Digital source.
- CHAUÍ, Marilena. (1994). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, v.1.
- DESCARTES, René. (2001). *Discurso do método*. São Paulo: Paulus.
- FEYERABEND, Paul. (1977). *Contra o Método*. Trad. Octanny da Mota e Leonidas Hengeberg. Rio de Janeiro: Alves.
- KANT, Immanuel. (2004). *Resposta à pergunta o que é iluminismo*. Trad. Artur Morão. Versão digital.
- KIERKEGAARD, Soren. 1979). *Diário de um sedutor. Temor e tremor. O Desespero: doença até a morte. Coleção os pensadores*. Trad. Carlos Grifo. São Paulo: Abril Cultural.
- MAZULA, Brazão. (2015). *A Universidade na lupa dos três olhos: ética, investigação e paz*. Maputo: Universitária.
- _____. (2005). *Ética, educação e criação da riqueza: uma reflexão epistemológica*. Maputo: Imprensa Universitária da UEM.
- PLATÃO. (2012). *Apologia de Sócrates*. Trad. Maria Lacerda de Souza.
- _____. (1997). *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultura.
- PRIGOGINE, Ilya. (2002). *As Leis do caos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (1989). *Introdução à uma ciência pós-moderna*. 3. ed., Porto: Afrontamento.
- _____. (1995). *Discurso sobre as ciências*. São Paulo: Afrontamento.
- SERRA, Carlos. (2010). *A construção social do Outro: Perspectivas cruzadas sobre estrangeiros e moçambicanos*. Maputo: Imprensa Universitária da UEM.