

A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa

Education and knowledge: a complex approach

Professor Doutor Roberto Ramos*

RESUMO

A Educação Brasileira, independentemente de governos e modelos de desenvolvimento, tem convivido com um impasse. Move-se, hegemonicamente, pelo Método Cartesiano, que promove a esquizofrenização do conhecimento. Separa o objeto do sujeito, em uma perfeita dissociação. Precisamos de uma reflexão e de uma avaliação. O Paradigma da Complexidade, de Edgar Morin, possui recursos teóricos e metodológicos para repensar o processo educacional como um processo complexo.

Palavras-chave: Educação; conhecimento; complexidade.

ABSTRACT

Brazilian Education, independently of government policies and development models, has experienced a deadlock. Its move is especially through the Cartesian method, which promotes fragmentation of knowledge. It divorces the object and the subject, in a perfect decoupling. We need a reflection and an evaluation. The Paradigm of Complexity, by Edgar Morin, has theoretical and methodological resources, to rethink the educational process as a complex process.

Keywords: Education; knowledge; complexity.

* Doutor em Educação, professor da FAMECOS-PUCRS, Graduação e Pós-Graduação. Obras publicadas: *O âncora e o neoliberalismo: a privatização do sentido*; *Futebol: ideologia do poder*; *Grã-finos na Globo*; *Manipulação e controle da opinião pública*; *A máquina capitalista*; *Mídia, textos e contextos* (Org.); e *A ideologia da escolinha do professor Raimundo*. Correio eletrônico: rr@puers.br

A Educação, no Brasil, em seus diferentes níveis, parece, historicamente, ter uma tendência. É um apelo invariante nos discursos dos políticos, sobretudo em períodos eleitorais. Depois, a prática possui outra feição. Compromete-se com uma dimensão econômica. É um útero, cuja hegemonia se pronuncia pelos apelos do mercado.

A preocupação com o Conhecimento e com as questões pertinentes à formação da cidadania ganham traços de coadjuvantes. As reivindicações, pronunciadas pelos reclamos da subjetividade, não têm a prioridade. Ficam secundarizadas, à deriva das margens do processo.

O mundo mudou, porém o mundo educacional parece se manter incólume. As salas, os quadros-negros, independentemente de seus tons, as disposições das classes e cadeiras. Tudo pode se conservar, com intacta imutabilidade, indiferente, na aparência, à exterioridade do seu espaço.

Tal cenário, na generalidade, é uma metonímia preciosa. Pode revelar a inoperância de alguns olhares prioritários, que pretendem ser vocacionados para o conhecimento, sem, ao menos, conhecê-lo conceitualmente. Ritualizam a máxima do senso comum: “Casa de ferreiro; espeto de pau”.

A Educação Brasileira mimetiza as próprias lógicas e as ilogicidades que moveram e movem o desenvolvimento nacional. Ao longo de seus diferentes momentos históricos – Colônia, Império e República – o país tem adotado, como regra geral, a Atualização Histórica. É um processo de desenvolvimento, que prevê a submissão a um país desenvolvido. Traz um progresso rápido, mas acompanhado pela dominação e pela exploração, como refere Ribeiro (1987).

A Atualização Histórica interpela pelas suas aparentes facilidades. Enseja um progresso imediato para os países periféricos, subdesenvolvidos, por meio da modernização tecnológica. Possibilita, também, às suas elites, a acumulação e a manutenção de poder, à medida que estão associadas aos interesses do país desenvolvido, metropolitano.

Os malefícios da Atualização Histórica cobram um preço muito alto. Há um progresso artificial, de fora para dentro. Não contempla as especificidades econômicas e culturais do país subdesenvolvido ou em desenvolvimento. Acentua os seus desequilíbrios.

O oposto da Atualização Histórica é a Aceleração Evolutiva, conforme Ribeiro (1987). É um processo de desenvolvimento gradual, compatível com as especificidades econômicas e culturais, preservando a soberania nacional. Foi tentado nos dois primeiros governos da República, comandados por Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. Depois, materializou-se com Getúlio Vargas, com a Revolução de 1930 e com a sua volta ao poder em 1950, como tentativa de um capitalismo, com autonomia. O presidente João Goulart tentou reproduzi-la na década de 60, do século XX, e acabou sendo derrubado por um golpe militar,

que durou 21 anos.

A Revolução de 1930 trouxe modificações significativas para a vida do país. A burguesia assumiu a condição de classe dominante, portando um projeto nacionalista de industrialização. Isso repercutiu, sobremaneira, em termos de conceitos econômicos e educacionais.

A industrialização exigia mão-de-obra qualificada na perspectiva de uma urbanização crescente. O projeto necessitou de uma reorganização do setor educacional. Era preciso integrá-lo nos objetivos econômicos, reproduzindo-os, por intermédio da legitimação.

Mais do que um instrumento econômico, a Educação passou a representar um relevante componente ideológico. Coube a ela a função de modelar a sociedade, mobilizando as concepções de mundo vigentes e hegemônicas em níveis econômicos, políticos e culturais.

A Constituição de 1934 estruturou a Educação. Estabeleceu o seu controle centralizado, através do Estado, bem como a sua sistematização em escolas públicas e privadas, laicas religiosas. Ainda, fixou a sua crescente especialização e a sua obrigatoriedade.

O Golpe Militar, de 31 de março de 1964, parece caracterizar uma outra fase no setor educacional. Ocorreu o resgate da Atualização Histórica como modelo de desenvolvimento, apegado a uma metrópole primeiro-mundista, à imagem e à semelhança dos Estados Unidos.

Os militares, em parceria com os latifundiários e com os empresários conservadores, retomaram o perfil neocolonial, agora, tendo como espelho os Estados Unidos. Foi a receita para tomar o poder e, nele, se perpetuar, sem legitimidade democrática.

Zitkoski (1993, p. 4) comenta a reformulação do ensino brasileiro, por meio dos acordos entre o MEC e a USAID (Agência Internacional de Desenvolvimento), dos Estados Unidos. Os técnicos norte-americanos treinaram os brasileiros para implantar uma estrutura tecnocrática e empresarial no ensino. O trabalho pedagógico passa a ser planejado e organizado, de acordo com a “burocracia e as leis de mercado”.

A redemocratização do país, a partir de 1985, não trouxe transformações substantivas. Os governos Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, em suas divergências, convergiram. Sob o manto ideológico do Neoliberalismo, mantiveram a Atualização Histórica.

Cabe observarmos que, com Lula, o Neoliberalismo ganhou uma nova faceta. Ele não conseguiu ser populista. Tornou-se um síndico de números, com os quais procurou subtrair o cenário da realidade nacional. A Educação se restringiu a um balanço contábil, bem ao sabor e ao saber cartesianos.

A ficção começou a presidir os caminhos e os descaminhos da realidade.

O folhetim, com o robusto argumento do sindicalista, que se torna presidente da República, foi sedutor. Encantou grande parte das massas urbanas, sobretudo, as nordestinas. Codificou um novo pacto entre capital e trabalho, afirmando a justiça e a ascensão social do capitalismo nacional.

A orfandade de instrução do presidente, relacionada com o seu êxito de ascensão social, parece ter promovido uma marcha-ré. Transformou-se em uma ode alucinante e alucinógena de que a Educação e o investimento intelectual são artigos supérfluos e, plenamente, descartáveis.

Ao longo de sua história, o Brasil, em seus momentos de Colônia, Império e República, vem afirmando, sobretudo, duas lógicas de desenvolvimento. São elas: a Atualização Histórica, como hegemônica, e a Aceleração Evolutiva, como contra-hegemônica. Ambas, em suas diferenças, se assemelham a respeito da Educação. Tratam-na com uma prioridade básica, para formar mão-de-obra para o mercado, sem priorizar a dimensão subjetiva que agencia a cidadania.

O método, desde os gregos até a contemporaneidade, parece que possui um papel invariante na produção de Conhecimento. É um pré-requisito básico em qualquer empreendimento educacional, concedendo-lhe qualidade, com a sua explicitude, e desqualificação, com a sua implicitude.

De Aristóteles, passando por Platão, chegando a Descartes, e alcançando o cenário contemporâneo, observamos as concepções metodológicas experimentarem diversas e profundas transformações. Algo parece se manter intocável. É a sua essencialidade, que parece dialogar, de modo indissociável, com a perspectiva de conhecer, como uma prática educacional.

O Conhecimento, nos seus mais diversos níveis, pode possuir uma invariância. Existe na medida da existência da Linguagem, na qual a produção discursiva assume ênfase. Dois conceitos barthesianos, neste particular, merecem referência – o Discurso e a Mergulhia (2003).

Barthes (2003) compreende o Discurso, no sentido de Mallarmé. É uma divagação, que está envolta por uma dialética muito particular. Realiza revelações e, ao mesmo tempo, produz encobrimentos, ao excursionar e agenciar o universo dos signos, em suas possibilidades e em suas potencialidades.

Ter um Discurso, para Barthes (2003), é disponibilizar um “objetivo de força, de coerção, de sujeição”. Afirma-se por uma duração e uma persistência, como uma consistência tensa, sistemática. Caracteriza-se, como um “objetivo de totalidade, de eternidade de ser”.

Um efeito discursivo, salienta o semiólogo (BARTHES, 2003), é a Teatralização. É a ocupação de um “lugar, que não é seu. Significa representar um papel, mantendo uma máscara linguageira”. Particulariza-se, como uma encenação do sentido, com a simulação de um roteiro a ser seguido.

A Mergulhia, refere Barthes (2003), é um motor, que mobiliza a produção

discursiva. Recebia a denominação de rebento pelos formalistas russos. Age, como “uma espécie de lógica endoxal, difusa, lógica empírica – um entrelaçamento de seqüências e trança do texto”.

O Método Cartesiano, proposto por Descartes (1979, p. 30), parece ser hegemônico nas configurações conceituais da Educação. Estabelece quatro preceitos básicos. Afirmam uma concepção de Conhecimento e especificam as práticas a respeito de como produzi-lo. Os dois primeiros são os seguintes:

Primeiro – Nunca admitir alguma coisa, como verdadeira, sem a conhecer, evidentemente, como tal, isto é, evitar, cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não aceitar, nos seus juízos, nada que não se apresentasse tão clara e, distintamente, ao seu espírito que não houvesse ocasião alguma de a pôr em dúvida. Segundo – Dividir cada um dos problemas, que examinasse em tantas partes quantas as necessárias, para melhor os resolver.

Descartes (1979), ainda, os complementa:

Terceiro – Conduzir, por ordem os seus pensamentos, partindo dos objetos mais simples, para subir pouco a pouco, gradualmente, até os mais compostos. Supor, também, ordem entre os que não se sucedem, naturalmente, uns aos outros. Quarto – Fazer por toda a parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que tivesse a certeza de nada omitir.

Os quatro preceitos revelam uma preferência por Advérbios. Aparecem o “nunca”, como de lugar; “evidentemente”, “cuidadosamente”, “distintamente” e “naturalmente”, de modo. Conta, também, com um “tão”, de intensidade, repetido duas vezes, parecendo preescrever a obsessividade pelo aprofundamento.

Os Pronomes “tantas” e “quantas”, ainda, encenam os sentidos. Referem, respectivamente, “tão numeroso” e “número, quantidade”. Encontram-se afinados e confinados com a lógica, própria da Matemática, em seu desejo constante de submeter à noção quantitativa.

Outro termo, que chama a atenção, é: “verdadeira”. Tal Adjetivo marca e demarca a significação de um substantivo “verdade”, que denota, na pluralidade de suas significações, “exatidão”. Compromete-se com a idéia de certeza, com a bitola exata da intocável convicção.

O Discurso cartesiano possui uma predileção nas suas escolhas léxicas.

Não são frutos do mero acaso. São precisas dentro de um calibre específico e pontual. O importante é produzir sentido dentro dos sentidos matemáticos, que podem assegurar a comodidade do saber seguro.

A sua Mergulhia, como motor discursivo, faz da Palavra um significante reiterativo, de caráter persuasivo. Teatraliza-se em diferentes classes, com uma singularidade. Agencia o sentido de que a lógica das Ciências Exatas é sinônima da lógica do Conhecimento científico, como uma totalidade, de expressão metafísica.

Descartes (1979, p. 14) sublinha a sua concepção sobre o Método, tendo, como insumo básico, a ordem: “Chama-se método à ordem, que o pensamento deve seguir, para chegar à sabedoria e em conformidade com a qual ele pensa uma que aí chegou”.

Observamos que a concepção apresenta uma matriz de referência. São as Ciências Exatas, mais especificamente, a Matemática. É o parâmetro que alicerça a perspectiva de entendimento do Conhecimento, movido pelos recursos, restritos ao uso da Razão.

A Matemática possui um recurso sedutor. Parece traduzir, através dos seus cálculos e do imperialismo dos números, uma forma de pensar o saber. É uma abordagem determinada e determinista, por intermédio da absolutização. O histórico precisa se dissolver, tornando-se ahistórico, para obter a aura da cientificidade.

Dois movimentos são articulados, de expressão complementar. A prática do Conhecimento se sustenta na busca de práticas, comprometidas com a simplificação, organizadas pelos valores da ordem. Tudo se encontra voltado para a vocação de um saber, de sentido absoluto, de caráter ahistórico.

Logo, a perspectiva cartesiana pode se mobilizar, em sua fixidez racional, em dois cenários diferenciados, mas complementares. A prática do Conhecimento inscreve-se e se circunscreve na historicidade. O Conhecimento científico, quando alcançado, tem características absolutas e absolutizantes. Torna a Educação esquizofrenizada em partes, sendo disciplinas que se isolam, nas quais o Conhecimento, de características racionais e objetivas, dá conta da ordem, mas não dá conta da desordem.

Uma abordagem complexa

O Paradigma da Complexidade surge a partir da década de 70, do século XX, com Edgar Morin. Parece responder e corresponder a uma pulsão humana.

É a demanda por um Conhecimento pleno, em sua provisoriidade. Pronuncia o diálogo entre as partes e o todo, e vice-versa. Procura derrubar os limites e as barreiras entre as diferentes áreas do saber, com a sua interpelação transdisciplinar.

O termo “paradigma” pode ser um dos pontos de partida, para que possamos compreendê-lo além dos atrativos de suas aparências. Kuhn (2000, p. 67) o observa com um sentido específico. É o “modelo”. O que Platão (1997, p. 1331) preferiu nomear como “arquétipo”.

Morin (1999, p. 31-32) faz um resgate etimológico. Recorre ao Latim – “Complexus é o que se tece junto”. Especifica, assim, a tarefa da Complexidade de, ao mesmo tempo, “[...] unir (contextualizar e globalizar), e aceitar o desafio da incerteza”. O autor (1999, s/d, p. 45) complementa: “[...] A Complexidade é, cada vez mais, uma cumplicidade de desconstrução e de criação, de transformação do todo sobre as partes e das partes sobre o todo [...]”

Também, Morin (1999, p.7) caracteriza as práticas do pensamento simplificador, para melhor diferenciá-lo do pensamento complexo:

[...] Idealizar (crer que a realidade pode reabsorver-se na idéia, que só o inteligível é real; racionalizar (querer encerrar a realidade na ordem e na coerência de um sistema, proibi-la de transbordar para fora do sistema, precisar de justificar a existência do mundo, conferindo-lhe um certificado de racionalidade); normalizar (isto é, eliminar o estranho, o irredutível, o mistério [...]).

Ao perfilar a singularidade das práticas de Idealização, de Racionalização e de Normatização, Morin estipula o seu conceito sobre o pensamento simplificador, tecendo os seus limites. Assim, por oposição, tece, também, os fios de sua Complexidade.

O Paradigma da Complexidade estabelece o conceito sobre as práticas da produção de Conhecimento. É instituído e constituído por sete Princípios da Complexidade, inscritos e circunscritos na rubrica da Transdisciplinaridade, reavaliando os diálogos entre conceitos teóricos e disciplinas.

Morin (1999, p. 32-34) os singulariza, sem valoração de hierarquia: “O Primeiro é o Sistêmico ou Organizacional, o Segundo, o Hologramático, o Terceiro, o Anel Retroativo, o Quarto, o Anel Recursivo, o Quinto, o Auto-eco-organização, o Sexto, o Dialógico, e o sétimo, o da Reintrodução”.

O Sistêmico ou Organizacional liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. O Hologramático observa que as partes estão no todo, e

vice-versa. O Anel Retroativo estipula que a causa age no efeito, e vice-versa. O Anel Recursivo estabelece que o produtor faz o produto, e vice-versa. O Dialógico sustenta que os opostos, os diferentes dialogam na Complexidade. Por fim, a Reintrodução vê o conhecimento como um processo que envolve o sujeito e o objeto (MORIN, 1999).

O Princípio Sistêmico ou Organizacional estabelece as ligações entre as partes e o todo. Ambos se encontram indissociáveis. Estão envolvidos em um processo de interações, no qual as partes revelam o todo, e vice-versa, mantendo uma vinculação permanente.

A Educação é parte de um todo – o contexto social e histórico, onde atuam diversas dimensões: a econômica, a cultural, a social, a política, a psicológica e a biológica, entre outras. Há uma indissociabilidade entre a parte e o todo, que estão conectados de modo multidimensional.

O Hologramático observa que as partes se localizam no todo. A recíproca também é verdadeira. Apresenta, como âncora referencial, o Hograma – uma chapa, capaz de reproduzir, imagneticamente, o binômio simbiótico entre as partes e o todo, como se fossem face da mesma moeda.

O todo, o contexto social e histórico, é revelador da parte, a Educação, e vice-versa. Para conhecer as questões educacionais, precisamos ter Conhecimento do contexto, que a abrange. Ambos se encontram simbiotizados, sendo que um revela o outro, em uma constante interface e interatividade.

Os dois primeiros princípios mobilizam e são mobilizados por uma Figura de Linguagem de Palavras. É a Metonímia, que pronuncia os diálogos entre as partes, como representantes e representativas, de forma verossímil e conseqüente do todo, no caso, respectivamente, a Educação e o seu contexto social.

O Anel Retroativo pressupõe os sentidos de movimentos no jogo entre as causas e os efeitos. Não são fixos, estáticos. Podem trocar de posições. Assim sendo, um evento não é filho único de uma causa, porém de uma pluralidade causal, que pode se tornar um efeito, e vice-versa.

Os conflitos educacionais não possuem uma única causa. Apresentam uma pluralidade. São superdeterminados, porém não são fixos. As causas podem se transformar em efeitos, e vice-versa. A dinâmica preside as interações, prevendo as trocas de papéis.

O Anel Recursivo agencia a dinâmica entre sujeitos e objetos. O ser humano faz os objetos, que, ao serem feitos, também, o fazem. Representa o ritual, que abraça os liames entre criador e criatura, em suas verossimilhanças e associações respectivas.

Os Anéis Retroativo e Recursivo comungam de uma mesma matriz simbólica. É o Anel, que une e isola, em sua ambivalência, como referem Chevalier e Gheerbrant (1997). Emblematiza as feições e as afeições recíprocas entre

as partes e o todo, explicando as interfaces entre a Educação e o seu contexto específico.

O de Auto-eco-organização estipula as possibilidades dialógicas, que envolvem a autonomia e a dependência. O sujeito possui autonomia para traçar o seu caminho. Depende, todavia, da sociedade, onde vive, que, ao mesmo tempo, tem dependências do meio ambiente e do planeta.

O sujeito, em sua autonomia, depende da Educação, que está submetida à sociedade, que, simultaneamente, encontra-se atrelada a algumas questões. A sua reprodução interage com os aspectos do meio ambiente e do planeta. Existe um jogo de autonomias e de dependências.

Tal princípio, em sua essência, parece conjugar uma Figura de Linguagem de Pensamento. É a Antítese, como possibilidade de unificação dos opostos, dos antagonísticos. Entroniza, simbolicamente, as noções dos conflitos emocionais, que ligam o ser humano ao social, através do processo educacional.

O Dialógico viabiliza a aproximação e a associação dos contrários. Articulam, mesmo em suas divergências e oposições, vértices convergentes. Apresentam interações. São protagonistas de processos, marcados e demarcados pelo diálogo, como um vértice permanente.

A Educação não é tautológica. Não se explica por si mesma. Não está isolada, divorciada do resto. Empreende e é empreendida por um lençol dialógico, de diferentes aspectos, que a permeiam, que a explicam. Mesmo o que, imaginariamente, parece não possuir conexão direta, dialoga, ainda que indiretamente. São os casos dos modelos de desenvolvimento, sobretudo, a Atualização Histórica e Aceleração Evolutiva se reproduzindo nos conceitos educacionais.

Tal qual o Auto-eco-organização, o Dialógico, também, instrumentaliza-se e é instrumentalizado pela Antítese, como Figura de Linguagem. Além disso, agencia e é agenciado pela Conjunção Coordenada Aditiva, E, como a materialidade de associação e da inclusão.

Por fim, o da Reintrodução afirma que o Conhecimento não é um puro ato de simplificação, restrito à linearidade. Significa o contrário disso. É plural e pluralizante. Abriga os dialogismos, que contemplam os sujeitos e os objetos, como partes, em diálogo, de um todo.

O estudo da Educação abrange os aspectos objetivos, mas, também, os subjetivos. Não se encontram alheios. Estão em comunhão. Só existe objeto por intermédio da existência de um sujeito, que lhe atribui sentido, valor. As disciplinas apenas têm sentido quando estão relacionadas com os seres humanos.

Os sete princípios são agenciadores e agenciados, em sua discursividade, por um nó essencial. É a Transdisciplinaridade, que elimina distâncias, barreiras e separações entre teóricos, disciplinas e conceitos. Formata e configura uma outra concepção de Conhecimento.

A sua Mergulhia parece se assentar em uma perspectiva. Prioriza os significantes da Estilística. Articula, sobretudo, as Figuras de Linguagem, como a Antítese e a Metonímia. Experimenta as suas performances, que unem a razão e a emoção, em um diálogo complexo.

Morin (1999, p. 64-65) dimensiona o Conhecimento complexo, observando-o no próprio ser, porquanto “nascer é conhecer”. Ele pormenoriza:

[...] O Conhecimento é, necessariamente, uma tradução de signos/símbolos e em sistemas de signos/símbolos; construção, ou seja, tradução construtora a partir de princípios/regras, que permitem construir sistemas cognitivos, articulando informações/signos e símbolos; solução de problemas, a começar pelo problema cognitivo da construção tradutora à realidade, que se trata de conhecer [...].

O Conhecimento se higieniza de qualquer postura e tom absolutizante. Perde a sua pose de certeza inequívoca, de ordem magicamente, metafísica. Ganha uma amplitude, na qual transitam as certezas, em parcerias com as incertezas, sem a hierarquização, com um cenário histórico. É provisório bem ao gosto e dentro da lógica e da ilógica da vida.

O Paradigma da Complexidade tem um objeto de estudo próprio, bem como uma concepção e uma prática do Conhecimento complexo. É um recurso metodológico importante, pela pulsão de um conhecimento pleno, em sua provisoriedade.

Morin contrapõe a Complexidade ao Paradigma Simplificador, que pode abranger diferentes versões epistemológicas. Uma delas é o Cartesianismo, em seu projeto racional, sob a régua e o compasso das Ciências Exatas, sobretudo, a Matemática, com as suas interpelações racionais e objetivas.

O Método Cartesiano, tendo como referência, as Ciências Exatas, sobretudo, a Matemática, usando um enfoque racional e objetivo, é válido, para estudar objetos de estudo previsíveis, que mantêm uma certa constância. Não é o caso da Educação.

O Conhecimento Cartesiano prevê a ordem. Não consegue priorizar a desordem. Possui uma incapacidade de trabalhar o movimento, o contraditório e os conflitos. O seu apego à precisão matemática faz-lhe escapar o qualitativo, o cultural, o sociológico e o psicológico. Traduz-se por uma vocação legitimadora do vigente muito a gosto dos desejos de quem detém o poder. Simplifica e normaliza, retratando a realidade pela espessura da superficialidade dos números.

Olha a Educação, em partes, dissociadas. O sujeito não dialoga com o

objeto, e vice-versa. São excludentes. As disciplinas reprimem o ir-e-vir dos conceitos e dos teóricos. Não passam de fatos isolados, ornamentados pelo grau da especialização, racionalizada e racionalizante.

O Conhecimento está voltado para a exterioridade. É somente um ritual projetivo, preocupado com o mercado e com a reprodução de mão-de-obra, não importando o modo. É órfão da interioridade. Não tem olhos para a subjetividade. Não descobriu que o Conhecimento apenas se justifica quando dialoga com o autoconhecimento. Caso contrário, é um ritual pirotécnico da alienação.

Nesse cenário, pensar a Educação, com as lentes cartesianas, é se cegar. Significa um negar reprimido da realidade, que somente parece contribuir para um fazer de conta de que estamos produzindo Conhecimento e de que todos passam bem. O nosso endereço é o Jardim-do-Éden.

O Paradigma da Complexidade não é uma saída mágica. Não tem soluções prontas e acabadas. Não pretende resolver tudo, como poções milagrosas. Não se vocaciona, para ser a salvação da lavoura, porém apresenta algumas contribuições importantes para o repensar da Educação, como um processo dialógico, envolto em uma pluralidade de dimensões.

Morin parece fazer sentido quando observa o Conhecimento como abrigo de certezas e incertezas, marcado e demarcado pelo sentido da provisoriedade. O mesmo se reproduz em relação aos métodos. São produções históricas, recursivamente produzidas e produtoras de um determinado contexto social e histórico.

A Complexidade não esteriliza o histórico, para dissolvê-lo em metafísico. Não abraça uma perspectiva excludente. Contempla o histórico e o metafísico, sem hierarquias. Isso permite ver a Educação, em um contexto amplo, onde o Conhecimento é pleno, em sua provisoriedade, sem barreiras, limites e fronteiras entre conceitos, teóricos e disciplinas.

Portanto, olhar a Educação através das lentes cartesianas é buscar a normalidade e a esquizofrenização do Conhecimento, separando o objeto do sujeito. Tem importância para procurar legitimá-la cega e obtusamente. A Complexidade possui recursos teóricos e metodológicos para compreendê-la como um processo dialógico, que abriga a ordem e a desordem. Permite a reflexão e uma reavaliação do Conhecimento, como um ato gerador de autoconhecimento. É uma possibilidade de reconfigurar o processo educacional.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. *Como viver junto*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Ensaios críticos*. Lisboa: Edições 70, 1971.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- KUHN, T. A. *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MORIN, Edgar. *O Método 3: O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- _____. *O Método 1: a natureza da natureza*. Lisboa: Europa-América, 1999, s/d.
- PLATÃO. *Enciclopédia Luso-brasileira de Filosofia*. Lisboa: Editorial Verbo, v. 3, 1997.
- RIBEIRO, D. *Os brasileiros: teoria do Brasil*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ZITKOSKI, J. J. *Educação para crescer: projeto melhoria da qualidade do ensino*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1993.

Texto recebido em 04 de maio de 2008.
Texto aprovado em 30 de junho de 2008.