

# SABERES E EDUCAÇÃO EM MORIN: O QUE TEMOS A APRENDER

*Joselito Santos<sup>1</sup>,  
Tatiana Cristina Vasconcelos<sup>2</sup>,  
Rosimere Bandeira Diniz<sup>3</sup>*

## RESUMO

Considera-se a educação como elemento capaz de motivar mudanças e realizar projetos humanos de emancipação e diálogo, balizados no forte compromisso reflexivo em torno da natureza humana e seu potencial de mudança. Neste sentido, o objetivo do trabalho é refletir sobre os saberes necessários à educação na perspectiva de Edgar Morin. Para tanto, tem-se como objeto de diálogo a obra *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, constituída de um arcabouço crítico e filosófico questionador do papel da educação. Reconhece-se a necessidade de encontrar na prática educacional sua própria constituição, sendo os saberes e aprendizagens fundamentais para esse exercício.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Conhecimento. Educação. Ensino.

## KNOWLEDGE AND EDUCATION IN MORIN: WHAT DO WE HAVE TO LEARN?

### ABSTRACT

Education is considered an element that can motivate changes and help accomplish human projects of emancipation and dialogue, marked by a strong reflexive commitment to human nature and its potential for changes. Based on this, this paper aims at weighing on the knowledge needed for education from Edgar Morin's perspective. For this purpose, this paper analyzes the work "Seven Complex Lessons in Education for the Future" as a critical and philosophical framework that questions the role of education. This paper recognizes the need to find the educational practice's own constitution, considering that knowledge and learning are fundamental to such exercise.

**Keywords:** Learning; Knowledge; Education; Teaching.

- 
- 1 Professor at UNIFACISA Centro Universitário e das Faculdades Integradas de Patos (FIP). E-mail: [jslito2012@gmail.com](mailto:jslito2012@gmail.com)  
CV: <http://lattes.cnpq.br/8194497198934516>
  - 2 Professor at Universidade Estadual da Paraíba e das Faculdades Integradas de Patos (FIP). E-mail: [vasconcelostc@yahoo.com.br](mailto:vasconcelostc@yahoo.com.br) - CV: <http://lattes.cnpq.br/2042671665043024>
  - 3 Professor at Escola João Pinto da Silva, Barra de São Miguel - PB. E-mail: [rbandeiradiniz@gmail.com](mailto:rbandeiradiniz@gmail.com) - CV: <http://lattes.cnpq.br/2095419953541898>

## 1 INTRODUÇÃO

Para Delors, a possibilidade de progresso nos ideais de paz, liberdade e justiça social reside na educação, como fator vital para toda a humanidade. A educação seria a via para o desenvolvimento humano harmônico e autêntico, com forte possibilidade de contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões e das guerras. Logo, a educação também encarnaria sua condição utópica na realização de um mundo mais justo e igualitário (UNESCO, 2010).

O relatório “Educação – um tesouro a descobrir” (UNESCO, 2010), sob a presidência de Delors, estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea, trazendo à tona a necessidade de uma educação integral e aberta ao conhecimento. Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer são aprendizagens imprescindíveis a serem perseguidas por governos e sistemas educacionais, professores e pesquisadores. Essa é uma visão ampliada que o relatório instaura. Ao mesmo tempo, provoca a refletir sobre a complexidade da educação que deve ampliar seus horizontes para além da mera técnica e do mero fazer, para deixar de ser um aparato burocrático, ideológico e reprodutor.

Há nesse conjunto de aprendizagens o anúncio de uma visão transdisciplinar, que irá encontrar em Edgar Morin (2000) um grande expoente, especialmente em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, elaborado por solicitação da UNESCO. São saberes indispensáveis que Morin anuncia: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano.

Observando esses saberes, o que se aprenderá com eles? Como se pode interpretar a educação a partir das noções que anuncia? Que valores humanos e universais guiam os referenciais éticos em educação e no conhecimento? Nesse rol de inúmeras questões é preciso verificar quais questões devem ser levantadas em torno da educação. Ora, se se deseja pensar sobre ela, é necessário que se busque encontrar na prática educacional sua própria constituição, para que se possa compreender e vislumbrar seus resultados, a partir de um exercício crítico e filosófico, ético e epistemológico.

Como o próprio Morin (2000) antecipa, esses saberes não tratam de um conjunto de disciplinas, as quais poderiam ser ou são ensinadas, mas a exposição de questões fulcrais que precisam ser enfrentadas no século XXI. Trata-se, por essa razão, de um texto aberto e provocador, ao tempo em que constitui um trabalho intelectual profundo, uma vez que não reduz a ideia de educação a resultados finalísticos através de meras práticas e técnicas, mas o exercício de um saber pertinente e acolhedor.

Por decorrência, há sete saberes “fundamentais” que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura.” (MORIN, 2000, p. 13). Trata-se da complexidade da vida, que remete à reflexão sobre a relação homem e natureza, sobre a relação homem e homem, sobre a natureza humana. Informa sobre a necessidade de novos empreendimentos intelectuais e científicos no sentido de um exercício transdisciplinar e congregador (SANTOS et al., 2012).

## **2 O QUE TEMOS A APRENDER : HÁ UM CONHECIMENTO CEGO, QUE LEVA AO ERRO E À ILUSÃO?**

Para responder a esse desafio, Morin problematiza a condição de uma educação que visa a transmitir conhecimentos, mas que não vê o que, de fato, é conhecimento. Significa dizer que é preciso compreender seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão. O ideal seria que se preocupasse “em fazer conhecer o que é conhecer” (MORIN, 2000), ou seja, o que está por trás, por dentro e por fora do conhecimento; seus antagonismos, sua incompletude e suas limitações.

Trata-se de um ato: o de conhecer o conhecimento. Desse modo, o conhecimento buscar-se-á validar a partir de si, construindo-se crítico e se deixando criticar, sem amoldar-se em si. Trata-se de um conhecimento sem amarras, no sentido de que pode fluir se tocado, se inquirido, inclusive, para poder ser conhecido e validado. Uma condição é que esse conhecimento deverá ser submetido a um exame, sem que, de imediato, se aceite suas verdades, pelo contrário, que sobre ele sejam lançadas dúvidas, para que se possa esmiuçá-lo, decompô-lo.

Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez (MORIN, 2000, p. 14).

Por decorrência, essa aprendizagem e esse saber levam a ponderar acerca de como o pensamento já tão cristalizado da ciência e da educação será modificado e inaugurará um novo estatuto educacional. Por outro lado, esboça um compromisso crítico no sentido de retirar da acomodação aqueles que naturalizam a postura reprodutora da educação, que age/atua sobre os educandos sem constrangimento de lhes provocar males relativos ao processo de reprodução e reificação do conhecimento.

Tal cenário indica a necessidade de busca de autonomia e de auto-consciência, para que se possa entrar na lucidez, ou fugir da alienação, e compreender a problemática relacionada a ela (MARX, 2004). Essa lucidez necessária não deixa de ser o próprio combate às premissas reprodutoras e dominadoras – historicamente presentes no mundo do trabalho e na produção da mercadoria –, hoje comuns nos diversos espaços educacionais, nos quais se constroem formas e fôrmas que garantirão o adestramento e a disciplinarização mental, intelectual e ideológica. Esse conhecimento lúcido desejado traspassa a noção de aparências das coisas, para se complexificar no compromisso de se refazer, inclusive, para poder ser diluído, se necessário e possível, refeito.

Haveria também, através dessa noção, uma ampliação da própria ideia de educação, uma vez que ela só terá sentido se concebida a partir de matices como cultura, religião, arte, psiquismo e subjetividades. Noutra direção, aponta-se quão incipiente tem sido o enfoque sobre as potencialidades humanas de produção de conhecimento numa vertente crítica e valorativa da espécie humana enquanto entidade criativa e mutante (MORIN, 2004).

A castração mental tem sido secularmente desenhada e aceita para explicar muitas das estratégias educacionais focadas no mero fazer ou no como produzir coisas. O fazer imediato trará, segundo essa ótica, maiores e melhores resultados em termos de eficácia. O indivíduo castrado seria então uma mera figura dentro de um espectro socioeducacional técnico e

unidimensional desprovido de táticas outras. A própria sobrevivência, por assim dizer, não lhe escapa, pois os especialistas decidirão sua forma de viver e se situar no mundo, desde que é criança, ou ainda quando se desenvolve no ventre da mãe, uma vez que ela estará sendo implicada por esse mesmo sistema de valores. Ou seja, o sistema educacional está presente na vida do indivíduo desde sua concepção, e repercute em todo o seu ciclo vital, seja pelas vias da exclusão ou da inclusão.

Uma humanidade tomada de tal sorte, noutro momento precisará se mobilizar para enfrentar esses mesmos problemas, e fugir dessa armadilha, forjada a séculos, e agudizada com a Revolução Científica, com a Revolução Industrial, com a vitória do capital sobre o trabalho e o trabalhador, com a supremacia da técnica e da burocracia que se erigem como arte/técnica da existência, especialmente nos últimos três séculos.

Todavia, enfrentar as falsas certezas (MORIN, 2000) originadas nesses elementos, conduzirá os desejosos de outro cenário a enfrentarem muita resistência, uma vez que mudar é uma das maiores dificuldades do homem. A partir do espaço onde se localiza e de seu entorno, o homem precisará compreender o que está além de sua bolha de existência, buscando se dismantelar em termos intelectuais, linguísticos, culturais, mentais, psíquicos e epistemológicos. Deverá ir/ver além do mero aqui e agora, e de seu espaço/tempo, a partir de novas estratégias e novos referenciais, estendidos e distendidos além do local onde fixa o que acredita conhecer, do micro onde se encapsula, se protege e se aniquila.

Estas noções que Morin instaura nos saberes também requer a adoção de uma nova rota, uma nova postura e um novo estatuto ético de educação, sem os quais a própria noção de educação se enfraquece e não se renova. Precisa-se, então, de renovação, a qual poderá ser experienciada a partir do exercício transdisciplinar do conhecimento e da aproximação com outros saberes (cultura, religião, política, artes). Some-se a esses, aqueles saberes que estão fora da escola e em muitos contextos de interações multiculturais, transgeracionais e transnacionais. Notadamente, essa nova postura é fundamental, sobretudo em um mundo globalizado em que as trocas de informações, o trânsito frequente e ininterrupto de dados requerem uma nova interpretação global de espaços e de relações em seus diversos graus e instâncias.

Para Morin (2000), há uma necessidade de promoção de um conhecimento cuja força permita a apreensão de problemas globais e fundamentais, em termos de parcialidade e localidade do conhecimento. Para ele, o conhecimento se torna insuficiente quando não se estende para outras fronteiras e abismos, quando se contenta com aquilo que aparenta ser, muitas vezes, não sendo.

A propósito disso, pode-se se tratar da própria interpretação de mundo, que não deixa de ser uma aproximação de uma dada realidade experimentada por um indivíduo. O mundo dos objetos/fenômenos (pedra, raio, átomo, energia, pulsão, fome, violência) passa a ser constituído de uma dada razão exterior quando um observador sobre ele aplica uma certa carga de conhecimento para estudá-lo ou manipulá-lo (conceitos, teorias, métodos, técnicas). Significa dizer que os objetos deixam de ter sua condição natural/primária, e passam a ter uma condição artificial/secundária, que é a interpretação em suas inúmeras formas: econômicas, históricas, astronômicas, físicas, químicas, biomédicas, imagéticas, linguísticas, computacionais, estatísticas e outras.

Como não há interpretação desinteressada, nem descomprometida ou ingênua, as forças aplicadas pelo observador irão transformar o objeto a partir da lente (científica, filosófica, ética, econômica, humanitária, religiosa, artística) que o mesmo utiliza. A depender dos processos e dos instrumentos que utilize, é possível que haja uma distorção daquilo que o objeto é, de forma intencional ou inintencional. A razão é que o objeto cognoscível é modificado nas/pelas circunstâncias da atuação do ser cognoscente, o pesquisador. Este é impelido por seu espaço/tempo social e histórico, atendendo a certas demandas ou prerrogativas, seja a título de investigação científica, seja no desenvolvimento de um produto, objeto ou mercadoria.

Para tanto, pode estar a serviço da educação, da ciência ou do mercado buscando atender a certas orientações ou necessidades, as quais podem ser atendidas a partir de certos recursos ou forças: culturais, tecnológicas, ideológicas, econômicas, mercadológicas, estatais. Como exemplo pode-se provocar a reflexão acerca da bomba atômica, desde seus artífices até o comando que autorizou seu uso. O resultado dessa decisão é público e estarecedor, pois o lançamento das ogivas nuclear e resultou no extermínio de milhares de pessoas. Boa parte sucumbiu instantaneamente, outras tantas

milhares pagam o preço alto e injustificável pela exposição de seus antepassados à radiação implacável desse projeto militar.

Todavia, para muitos foi a vitória da ciência a serviço da guerra. Para outros, a única forma de reduzir os custos dela. Para outros mais, um mal necessário. Para os mais lúcidos, a mais terrível forma científica de genocídio de que se tem conhecimento. Considerando esse um exemplo de tomada de decisão a partir de um conjunto de interpretações, é prudente indagar: onde e quais seriam/estaríamos verdades ou real sentido das guerras e das bombas? Para muitos, trata-se de caso encerrado: basta que sigamos em frente, e continuemos a produzir guerras e holocaustos. Ora, se assim se assimila tamanha maldade, trata-se de naturalizar o inconcebível, do que não deveria ter sido arquitetado e permitido, sabendo-se do efeito produzido por esse tipo de arsenal de guerra.

Esse é um exemplo recente do que o homem é capaz de fazer a partir de sua interpretação dos fatos, cuja análise impôs executar um plano terminal para resolver uma série de questões globais, com interesses não claramente explicados. Todavia, em um exercício crítico, compreende-se que a força do discurso e da guerra venceu o ideal de paz e de humano, notadamente pela imensa insuficiência ou incapacidade de dilatação do pensamento. A realidade histórica demonstra que os episódios da guerra e das bombas marcaram a subjetividade do século XX e alimentaram o fantasma do Armagedom, que, invariavelmente, volta a povoar as mentes humanas sempre que um conflito global se desenha.

Mas, o que estes fatos têm a ver com educação? A educação precisa ter nos exemplos da história a condição necessária de articular o ensino tratando de questões críveis e inadiáveis. Os conteúdos precisam adotar a crítica ao pensar/fazer e provocar o exercício reflexivo sobre esses erros e ilusões, para que não se repitam. Este também deve ser um compromisso com as futuras gerações, ou com nosso futuro comum tal como presente no Relatório Brundtland (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991), para que se sintam partícipes da história, e não apenas meros navegantes de um barco sem curso e sem leme.

Um dos passos a tratar a partir disso seria esboçar um cenário capaz de provocar nos indivíduos o desejo de problematizar as questões do seu tempo, conciliando-as com as atividades que regularmente desenvolvem

(estudos, provas, trabalhos e outras tarefas). Esse cenário exige que a educação muna os indivíduos de novas estratégias formativas ampliadas e não reducionistas. Esses indivíduos devem ter a oportunidade de criticar os fatos que lhe são apresentados ou têm conhecimento, e construir seu arcabouço de saber auxiliado pelas experiências e maturidade intelectual de seus mestres.

Nesta perspectiva, deve-se compreender que, ao longo de sua história, o homem foi condicionado a permanecer sendo “fazedor” e não “conceptor” das coisas. Isso porque uma grande “dose” de conhecimento disperso e particularizado não poderá render mais que um pouco de domínio sobre uma certa atividade ou um certo fazer. Vivendo de pedaços, contentou-se o homem com eles, sem articulá-los. Deveria reuni-los, e veria como os elos da corrente são fortes. Como não enxerga assim, fragmenta-se, enfraquece-se.

Numa perspectiva educacional, esses são fatores relacionados à fragmentação do conhecimento, que, na escola, apresenta-se em forma de disciplinas estanques, operadas por especialistas de parte das coisas ou de elementos unitários, desconexos, irreflexos. Na outra face ou linha, por decorrência dessa noção, perde-se o vínculo do uno e do multi, das partes e da totalidade, do caso e da generalidade. A noção de conjunto ocupa um outro posto ou nível, e se torna um ente estanque, à parte, incomunicável.

Por essas razões, Morin irá defender que é preciso desenvolver a “aptidão natural do espírito humano” de modo a que consiga organizar esse conjunto de informações de modo contextualizado e conjunto. É que se carece do ensino de métodos capazes de demonstrar relações mútuas e as influências recíprocas que existem entre as partes e o todo na complexidade das coisas.

Todavia, no cenário em que vive o sistema educacional, a ideia de formar por formar é muito presente, manifestando-se em todos os ciclos escolares e adentrando na fase profissional. Através desse sistema, o indivíduo é levado a ser certificado para um certo modo de executar ou responder a comandos ou atividades previamente definidas. Enquanto ser em formação, receberá, sistematicamente, uma série de informações técnicas e institucionalmente delineadas a atender uma demanda que lhe é alheia. Formado, entregará produtos e serviços sob encomenda das organizações especialistas que moldam currículo e dos agentes do sistema educacional e financeiro, cumprindo fins de mensuração quantitativa e de alocação no



mercado das profissões. Trata-se da racionalidade técnica, burocrática e contábil, capaz de subverter a ordem de valores das coisas e diluir, inclusive, o ideal de educação.

### **3 A CONDIÇÃO HUMANA E A IDENTIDADE TERRENA**

Quanto se constitui o sistema de ensino ou uma escola, uma das primeiras preocupações é construir um projeto burocrático articulado com uma série de diretrizes baseadas no marco legal e em parâmetros de diversas matrizes, nos quais prevalece uma série de indicadores, quase sempre numéricos, que se deve alcançar, do início ao fim de uma formação ou de uma instituição educacional. A “armadura” do ensino está direcionada para a alocação de eixos e conteúdos em cubículos e caixas, que se acomodam ao longo dos semestres e que, em seu somatório, compreendem períodos ou ciclos formativos. Além da aplicação técnica do conteúdo previamente disposto em projetos, normas e regulamentos, o espaço para discussão acerca do humano, de sua humanidade e cultura, suas fragilidades e fortalezas, sua psique e sua fisiologia, ficará em segundo plano. Talvez, até integre algumas abordagens no planetário disciplinar especializado como excepcionalidade ou componente flexível.

Ao tratar dessas questões, Morin (2000) lança-se ao esforço de mobilizar os educadores a se preocuparem com um objeto real de seu ofício, que é a natureza humana. Segundo ele, a natureza física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica ocorre em uma única entidade, e não pode ser separada.

“Todavia, esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2000).”

Por essa razão, segundo Morin, a “condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino”. Em sua concepção, é possível, reconhecer a unidade e a complexidade humanas, a partir da reunião e organização dos

conhecimentos que estão dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia. Essa pretensão traz à tona a indissociabilidade da unidade e da totalidade do ser humano.

Essa indissociabilidade comporta a compreensão de um homem múltiplo, capaz de memoráveis realizações e terríveis inventos e ações. Logo, reconhece-se que a condição humana deve ser submetida a uma análise minuciosa, dada a imperiosa necessidade de se observar o contraste e as contradições do projeto humano de existência, e a própria incompletude de ser (substantivo) e de ser (verbo). Sendo assim, também interessa compreender como o homem se comporta e decide por uma dada direção ou determinado sentido, ou mesmo quais os parâmetros nos quais se guia para erigir sua arquitetura mental e material. Das obras que produz o que, de fato, há de produtivo, no sentido de efetiva beneficência? De tudo que faz, em função de uma certa forma de pensar, em que, de fato, pensa?

O pensamento guiado num propósito planetário e identitário humano vinculado às noções de tempo e espaço, sociedade e história, investigação científica e bens sociais, educação e cidadania planetária, empreende uma noção mais articulada com as questões do seu tempo (MORIN, 2002). Há nessa noção a incorporação de valores fundamentais para a construção de outros saberes: do senso comum com o científico, da cultura com a religião, das artes com a tecnologia, e assim em diante. São processos também mentais no sentido de que “a engrenagem” complexa cerebral precisa ser exercitada por uma outra lógica: a abertura ao novo e ao desconhecido, quando novos recursos cerebrais são ativados para que se encontre e se aceite esses novos desafios.

Esses novos desafios são relacionados aos constantes movimentos de mudança e ruptura, de aproximação e afastamento. Veja-se, por exemplo, o quanto a tecnologia informacional mediada pela infovia transmutou as relações humanas, comerciais e financeiras; o quanto o homem foi modificado nas formas de ser e estar no mundo depois do fetiche da mercadoria e do consumo; o quanto se perdeu em postos de trabalho após a automação, e quantos outros ofícios surgiram em função dela. Todos esses elementos representam uma complexa metamorfose em curto espaço de tempo, se forem consideradas, sobretudo, as tecnologias de informação a partir da conexão mundial via rede de computadores. Mas nisso tudo, onde situa a

identidade humana? Prevalece a identidade da máquina que opera todo esse sistema ou a do homem que a cria e a programa?

Nessa configuração societal relacional cabe ainda pensar em como o futuro será guiado por inteligência artificial, sobrepondo, de forma implacável, as decisões humanas sobre o destino da humanidade. Essa realidade não apenas se avizinha, pois já toma corpo, quando se tem a realidade de controles vigilantes por sistemas via web, monitoramento eletrônico e mapeamento global através do cyber espaço, os chips e a biometria, afora o controle da vida social pelo aparato burocrático de toda a sorte, desde aqueles de domínio do poder e controle do Estado, àqueles conglomerados de empresas que coletam, administram, fornecem, negociam, confiscam e manipulam dados pessoais com diversas finalidades. Não é estranho que se imagine o mundo cindido entre a robótica, por exemplo, e a sociedade que a deu origem. Estranhamente, essa é uma identidade nova que está sendo construída calcada na supremacia da máquina sobre o homem e na força das instituições tecnológicas sobre os desígnios da sociedade.

Outro aspecto a tratar é o planetário, enquanto questão de interesse global imediata e inadiável, que implica na vida de cada pessoa e geração. Eis que é preciso refletir sobre a forma como o homem tem explorado o planeta ao longo dos séculos, especialmente com a expansão do processo produtivo, científico e tecnológico. Esse processo põe em tela a grande questão do futuro da humanidade, sobretudo em que findarão todas as espécies se o homem continuar a dilapidar o planeta. Ora, a terra não será capaz de se regenerar sem que o homem colabore na conservação de suas matrizes vitais, que são os recursos naturais. Este ensejo deveria estar no centro das atenções de todos, pois diz respeito a uma obrigação ética (MORIN, 2005), por se tratar de um compromisso humano com o planeta.

É prudente, a partir dessa ótica, que a educação se ocupe de ter o destino planetário como seu objeto de maior preocupação. É preciso e urgente que se inscreva, em todas as gerações, a importância da cultura ética para um planeta saudável com vistas a uma vida salutar (BOFF, 2004). Noutra face da moeda, a persecução de objetivos finalísticos de ordem econômico-financeira e exploratório-produtivista não se vincula aos ideais do futuro que se aspira.

No mundo atual é perceptível que a humanidade busca mais expropriação, consumo e produção de resíduos, de toda ordem, desde a manipulação

genética aos fármacos e químicos; dos resíduos orgânicos ao lixo nuclear e da indústria aeroespacial, que já contaminam os mares e o cosmos. Por todos os lados há indícios de estrangulamento desse sistema e uma incômoda situação que atormenta a todos: como será o amanhã? Algumas respostas a isso já foram anunciadas por Carson (2010) nos anos 60, quando tratou da primavera silenciada pelo universo dos produtos químicos, e por Colborn, Dumanoski e Myers (1997) nos anos 90, anunciando que nosso futuro já estaria sendo roubado e que a vida animal e humana estaria sob sérias ameaças, a partir de uma série de pesquisas científicas muito documentadas por várias regiões do mundo. Todavia, após essas questões anunciadas, o cenário pouco mudou, e a educação tem-nas tratado de forma incipiente ou superficial.

Dentre suas reflexões, Morin(2000) critica a forma desinteressada com a qual a educação trata o “destino planetário do gênero humano”, ou mesmo não os vincula um ao outro. É preciso que se tenha o conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer neste século, que são inúmeros e desafiadores. Não obstante, o reconhecimento da identidade terrena é a cada dia mais necessário a todos, razão pela qual não pode estar de fora do contexto amplo educacional.

Neste âmbito, a integração do mundo deve ser estabelecida a partir do reconhecimento das relações necessárias entre todos os povos e todas as nações. É fundamental o empenho de uma educação que se proponha a constituir, no seio de seu pensar/fazer, a relação solidária e os vínculos para constituir uma ordem contrária à opressão e à dominação tão evidentes em tempo atuais. No campo da educação deve-se buscar os ideais de liberdade e solidariedade, para que se promova a equidade de oportunidades, inclusive de espaços para o exercício da autonomia do pensamento e da relação dialógica.

Tal premissa seria pauta para as reflexões de Morin em meio a muitas de suas ponderações em torno das inquietações que se desdobravam e marcavam o século XX. Para ele, a crise planetária até então requeria que se demonstrasse que todos os seres humanos, confrontados daquele momento em diante, estavam sob os mesmos problemas de vida e de morte, partilhando um destino comum (MORIN, 2000, p. 16).

Nosso destino comum está atravessado por grandes incertezas, especialmente quanto aos modos de vida que se desenvolverão ou serão estimulados nas próximas décadas, quanto aos novos modelos de produção

e de trabalho; quanto aos novos formatos de educação e às novas sociabilidades. Estas sofrem, a cada dia, uma desintegração abissal das matrizes locais de cultura e dos valores universais de vida. Essa ruptura provoca a incerteza da permanência de povos e culturas ancestrais, pouco a pouco apagados pela lógica capital da cultura midiática e informacional, que distorce e manipula forma e conteúdo, na busca de padronizar tudo, dos grãos aos comportamentos, dos hábitos e necessidades aos desejos.

As novas identidades forjadas conflitam com as identidades reais na forma de ficção. Vida, lugar/território e indivíduo são transmutados. Forjam-se personagens, cenários e enredos. Vida pública e privada não se distinguem. Valor e essência são negociados como imagem e produto. A sensação de perda do concreto torna-se incômoda, como desconfortável é se aperceber personagem e identificar que muitos o representam muito bem. E tudo é fluido e fulgaz, pouco se vive, porque nada dura (BAUMAN, 2001)

#### **4 NAVEGANDO NAS INCERTEZAS**

Desde que advogou a ciência como sinônimo da luz para ordem do conhecimento, o homem lançou-a como auspício de verdade e única fonte para explicação dos fenômenos e mistérios do universo. Descartes bem inaugura essa nova era e provoca a crença de uma luz inabalável denominada ciência, rompendo com mente/corpo/espírito e lançando o homem em uma suposta certeza implacável das leis que governam o universo.

A ciência assume, por decorrência dessa convicção, que é capaz de prever e explicar os mistérios do universo, porque não seria abalada por uma ordem subjetiva governando o espírito científico (DESCARTES, 2001). Desde então, o homem tem se debatido sobre os melhores recursos e estratégias de dominação através desse mesmo conhecimento. De forma prática, preocupou-se e preocupa-se em produzir em larga escala com o auxílio da tecnologia, de modo a expandir seus tentáculos nas diversas esferas do conhecimento e da vida. A ciência tornou-se escrava da técnica, da tecnologia e da economia. Seu princípio não é a reflexão. Seu primado: fazer e reproduzir. Neste sentido, quase nada de vida lhe escapa da micro à macro matéria.

Aliado ao conhecimento tecnológico, o homem encontrou no poder e no capital, e mais ultimamente na tecnologia e na lógica financeira, seu

grande filão, sua meta-mundo. Agora é possível “navegar” em todas as partes do globo e fazer acordos transcontinentais, pois as fronteiras locais já não são suficientes. Os recursos monetários hoje alocados aqui poderão ser transferidos ao bel prazer de investidores para onde desejarem, sem que se pesem os prejuízos daí decorrentes.

Mormente, já não mais se trata de negócios feitos aqui, em pequenas porções, mas em grandes volumes em termos de negociações gigantes ao longo do globo, que envolvem negócios nos mares do polo norte, nos países sub-desenvolvidos e em desenvolvimento com foco nos recursos naturais. Nesse cardápio ainda cabe a venda de viagens pela órbita da terra, as estações espaciais e o loteamento de Marte. Em um período não tão distante, terá início o loteamento do universo longínquo, há pouco tempo inalcançável. Enquanto isso, os problemas terrestres só recrudescem, e aumentam as distâncias entre ricos e pobres, entre pobres e miseráveis, entre esquecidos e excluídos, entre escola e sociedade, entre cultura e política, entre homem e humanidade.

Instaurou-se uma nova ordem: a ordem macro econômica global, que enfraquece governos e empobrece nações e pessoas, que solapa territórios inteiros, destituindo educação, cultura, economia e culturas locais. A propósito disso, veja-se a população indígena da América e o que lhes resta de territórios e de direitos. Veja-se o sentido de floresta, de água e de petróleo. Para esse capital não importam quem são nem como estão as pessoas. Elas fazem parte do processo especulatório que ronda a sociedade mundial na atualidade. Vive-se do virtual e dos mercados flutuantes que, noutra linguagem, significa: quando não mais der lucro, procuraremos outras pairagens. A propósito disso, veja-se a distorcida ideia de crescimento e produtividade. Observe-se a exploração, as condições de trabalho e de salários vivenciados na China, e o desmantelamento da plataforma industrial e dos recursos naturais, em cujo exemplo cabe o Brasil.

Pode-se falar então do tipo de cálculo dominante: o econômico, ora mais sofisticado e cruel, aliado a um Estado comprometido com o mercado e com a gestão especulativa, e menos inclinado a cuidar da sociedade e da educação. Para Morin (2000), adquirimos muitas certezas graças às ciências, mas, na mesma ordem, elas revelaram diversas ordens de incerteza durante o século XX. Para ele, a “educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas.”

O homem é percebido como um ente biofísico e antropossocial cuja evolução remonta a um processo evolutivo denso e complexo (MORIN, 1997). A humanidade não seria um simples dado a ser manipulado e explicado apenas por experimentações, aferições quantitativas e especulativas a respeito do humano e de sua essência (SANTOS et al., 2012). Ela representa um amplo conjunto de relações operadas por sistemas complexos que requer conhecimentos, exercícios e atitudes integrativos a cabo das intensas redes interacionais que circulam entre os humanos e das incertezas que fundam sua existência (MORIN, 2002; 1986).

Sob essa ótica, o homem é lançado no labirinto incerto da caminhada terrena. Ao longo de sua trajetória, tem uma jornada desafiadora. Mesclam-se conquistas, alegrias, doença, vida e morte. São retroações e retroalimentações contínuas nos muitos caminhos que a natureza e o homem inscrevem (MORIN, 1997; 1989).

Diante desse cenário, o desenvolvimento a que se chegou deveria transformar as condições materiais de existência (MARX, 2004) e promover um ambiente favorável ao desenvolvimento global de todas as nações e gerações. A educação bem se ressentiu disso, pois não tem merecido a atenção adequada. Como bem diz Morin (2000), é “preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo.”

Aquela mesma ciência que outrora se anunciara como certeza, previsibilidade e regularidade, já não mais se sustenta, uma vez que não é possível “predizer nosso futuro”, quando vivenciamos grandes acontecimentos e desastres no século XX, “todos inesperados”, e que indicam a insuficiência nesses termos, afora o “caráter doravante desconhecido da aventura humana” (MORIN, 2000).

## **5 REFLEXÕES FINAIS**

O exercício crítico e reflexivo é mais que uma necessidade, é uma urgência. Os elementos da crítica e da reflexão devem abarcar questões relativas aos saberes e à educação, e incluir, em seu rol de preocupação, a constituição do conhecimento e a forma como este é operado e opera nas

mentos dos indivíduos. Notadamente, a perplexidade com a distância do humano em relação ao problema da humanidade e do planeta é também suscitadora da necessidade de se compreender a própria incompreensão, visto que o conjunto das identidades individuais resulta na identidade humana, por conseguinte, planetária, ou seja, diz respeito a todos os humanos.

Por conseguinte, é preciso um esforço intelectual profundo e fecundo, pautado no forte compromisso de mudança do pensamento para a instauração de uma nova consciência educacional, científica e epistemológica. Sem esse esforço, lacunas cada vez maiores aparecerão, uma vez que o processo educacional não se realiza enquanto um projeto universal necessário ao desenvolvimento de todos os povos. Enquanto isso, a violência, a pobreza e a miséria resultantes das desigualdades só aumentam em diversas partes do mundo. Soluções para contê-las serão ainda mais complexas e onerosas.

Nesta perspectiva, é preciso resgatar o sentido de educação, que tem tomado forma de “tecnicização” para um novo quadro operariado composto por indivíduos detentores de títulos de diferentes formações. Estes devem estar aptos a executar tarefas bem definidas em função de um mercado que solicita sua capacidade técnica reprodutora, e menos sua força reflexiva e crítica, tão essenciais à educação.

Por fim, esperava-se que no século XXI fossem empreendidos esforços para a construção de uma educação fortemente centrada na solidariedade e no desenvolvimento das nações. Se esse desejo não se realizou, doravante o compromisso com a atitude questionadora é ainda mais necessário, sobretudo em tempo de intensas formas de dominação em escala global e da diluição dos ideais de mudança. Todavia, a educação como utopia continua viva.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade** líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 10. ed. São Paulo: Vozes, 2004.

CARSON, Raquel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010.



COLBORN, Theo; DUMANOSKI, Dianne; MYERS, John Peterson. **O futuro roubado**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991

DESCARTES, René. **O discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORIN, E. **O método 6** - ética. Porto Alegre: Sulina. 2005.

MORIN, Edgar. **O método 4** - habitat, vida, costumes, organização. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORIN, E. **O método 5** - a humanidade da humanidade: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **O método 1** - a natureza da natureza. Portugal: Europa-América, 1997.

MORIN, E. **O método 2** - a vida da vida. Portugal: Europa-América, 1989.

MORIN, E. **O método 3** - o conhecimento do conhecimento. Portugal: Europa-América, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Joselito et al. A complexidade da doença e do humano: um eu e um outro além do biológico. **Ciência & desenvolvimento**, Vitória da Conquista, v.5, n.1, p.188-209, jan./dez., 2012.

UNESCO. **Educação** - um tesouro a descobrir. UNESCO – Representação Brasil, 2000.