

A educação escolar num mundo complexo e multicultural

Celso José Martinazzo
Manuel Gonçalves Barbosa

Mundo complexo e multicultural

Este texto tem como propósito tecer algumas considerações sobre os desafios da educação escolar no contexto do mundo contemporâneo. Denominamos o contexto do mundo contemporâneo como sendo algo complexo e multicultural e é nesse panorama que pretendemos refletir sobre o processo de educação escolar. A constatação de que o mundo é complexo e multicultural decorre de uma leitura reflexiva e de um exercício hermenêutico de compreensão do mundo. Os dois termos, embora sejam de uso corrente, são polissêmicos e ainda necessitam ser mais bem explicitados e compreendidos.

O mundo sempre foi, é e será um todo complexo. O sentido aparente e, mesmo, corrente do termo complexo, quase sempre tem a ver com alguma coisa ou algo complicado e de difícil entendimento. A complexidade, no entanto, deve ser entendida no seu sentido mais profundo de implexidade, de implicação, de entrelaçamento, de algo tecido junto. Por esta razão ela pressupõe um paradigma com códigos de leitura e interpretação de suas manifestações, ou seja, ela necessita de uma iniciação teórica e epistemológica para adentrar no seu sentido pleno. Não basta nominar algo vagamente como complexo e deixar por isso.

O que pretendemos expressar quando afirmamos que o mundo é algo complexo, uma realidade fenomênica muito complexa? Significa ressaltar que a complexidade não é um simples conceito teórico, um dado abstrato ou uma invenção intelectual, mas, que essa evidência decorre de uma constatação real do núcleo e da constituição fenomênica e da vida. O mundo tanto na sua dimensão biofísica quanto, na sua dimensão biocultural, é algo complexo. Nas palavras de Morin e Moigne (2000, p. 133) “Tudo é complexo: a realidade física, a lógica, a vida, o ser humano, a sociedade, a biosfera, a era planetária...”.

O passado é resultante de um processo complexo e a tessitura da realidade do presente e, com certeza, do futuro ocorre com base em características procedimentais complexas. As ondas da evolução, as eras históricas, enfim, as várias denominações que são utilizadas para caracterizar os diferentes ciclos da História da humanidade acontecem por um processo evolutivo complexo.

Por complexo, portanto, entendemos que, embora aparentemente o mundo possa ser visto como algo simples, na sua verdadeira dimensão e constituição, ele comporta

emergências e ambivalências, ordem/desordem, acaso e necessidade, riscos e incertezas, singularidade/pluralidade, de diferentes matizes, constituições e grandezas. Essa complexidade fenomênica apresenta-se para a nossa inteligência perceptiva como um desafio que precisamos decifrar com códigos adequados.

O caminho para a percepção e compreensão desta complexidade, segundo Morin e Moigne (2000), segue por diferentes canais, entre eles, o conhecimento que, a partir deste desafio, tem necessidade de reconhecer-se, refletir-se, situar-se, problematizar-se e reformar-se. Quando passamos a admitir e reconhecer que o mundo é um todo complexo temos de, necessariamente, adotar alguns códigos e princípios cognitivos da complexidade para poder compreendê-lo de forma mais adequada. Impõe-se, por esta razão, a necessidade de reformular as bases legitimadoras e instituir outras formas de processar o conhecimento. Em suas considerações sobre a complexidade, no entanto, Morin (2006) acende uma luz de alerta sobre as armadilhas do conhecimento e quer despertar a nossa consciência sobre a incapacidade em conceituar de forma cristalina e compreensível os fenômenos e a realidade em si.

Morin utiliza, dentre outras, a alegoria do tapete para ilustrar a teia da complexidade. A complexidade, nas palavras dele, assemelha-se com um tapete.

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer essa tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fio. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias desta textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua organização (Morin, 2011, p. 85).

Muitas considerações podem ser feitas a partir dessa alegoria do tapete. Imaginemos o mundo que habitamos como um tapete e vamos concluir com Morin e Moigne (2000, p. 133) que “Existem múltiplas complexidades, aquelas propriamente físicas, aquelas propriamente biológicas, aquelas propriamente antropossociais, e, no mundo contemporâneo, as complexidades da era planetária”. E todas elas se constituem com base em alguns princípios da complexidade como o da dialogia, da hologramaticidade e da recursividade e se articulam de forma antagônica, concorrente e intercomplementar. O pensamento complexo, desta forma, é um campo relativamente novo do conhecimento que tem a pretensão de apreender e compreender a complexidade da realidade com base em leis e princípios cognitivos inovadores.

Multicultural¹ é o outro termo que escolhemos para caracterizar o contexto do mundo contemporâneo. Ao constatar que o mundo constitui um mosaico multicultural queremos expressar que os humanos que o habitam são produto de diferentes composições e processos evolutivos e que, provenientes de um tronco comum, constituem um verdadeiro mosaico cultural. Por esta razão, a compreensão da identidade e diversidade humanas pressupõe um olhar complexo que saiba articular passado, presente e futuro.

Multicultural, portanto, como sinônimo de diversidade cultural, expressa toda a complexidade de nossa identidade humana polimorfa que é resultado de nosso enraizamento cósmico. Morin, no volume 5 do método: *A humanidade da humanidade* (2012) analisa e interpreta a identidade humana individual e social. Realiza essa investigação buscando ampliar a compreensão sobre nossa identidade histórica, planetária e sobre os possíveis traços de nossa identidade futura. Barbosa (2010, p. 997) concorda com a ideia ao escrever que “Onde há sociedade pode-se constatar a especificidade cultural: na língua, nos costumes, nas tradições, nos ritos, nos mitos, nas artes, nas festividades, nas ocupações, na organização da vida em comum e na produção de identidades”.

Os estudos e as investigações revelam que a temática da pluri/multi/interculturalidade tem um caminho percorrido desde meados do século 20 e, por esta razão, já tem um histórico de narrativas produzidas, embora nem todas comunguem o mesmo sentido. Sinalizamos que esse é um campo de interesse muito amplo e que envolve olhares de diferentes campos do conhecimento e, por esta razão, precisa subsidiar-se em diferentes saberes como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Pedagogia e outros e que, segundo Peres (2000), têm um propósito comum que é a ultrapassagem da lógica (uni)monocultural para a lógica (pluri)policultural.

A Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 26 de junho de 1945, pode ser considerada a mais rica iniciativa em organização internacional até os nossos dias e se constituiu num verdadeiro marco inicial em defesa do valor, da dignidade do homem e dos seus direitos tendo proclamado *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a 10 de Dezembro de 1948. Hoje, um total de 192 países são membros das Nações Unidas. A Conferência Geral das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), um

¹ Para uma compreensão mais ampla e profunda sobre este assunto, além da obra integral de Edgar Morin, sugerimos a leitura de alguns pensadores que, ao nosso modo de ver, fazem uma abordagem muito adequada sobre esta temática e seus desdobramentos na educação escolar. Destacamos: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006); SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2007); GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (2008); SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo e diversidade cultural* (1995). Sugerimos, igualmente, a leitura do Relatório de Desenvolvimento Humano (2004), subtítulo: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). <<http://hdr.undp.org>> acesso em 06 de out. 2015.

dos órgãos da ONU, foi criada em 4 de novembro de 1946 com o propósito de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura, as tecnologias e as comunicações. Em suas conferências gerais bienais as questões do racismo, da igualdade de gênero, com vistas à construção da paz mundial, têm sido os temas de maior relevância. As declarações acenam para o valor, bem como para a dignidade de cada pessoa, do direito de as pessoas e grupos a desenvolver sua cultura e de zelar pela preservação da herança cultural (Organização..., 2015).

As culturas têm origem e percurso num determinado tempo e espaço da história humana. Elas são dinâmicas, temporais e sofrem mudanças e transformações por influência de diferentes fatores no percurso dos tempos. A compreensão dessa temática pressupõe, com certeza, o conhecimento da gênese e evolução do homem, ou seja, para compreender o fenômeno da diversidade cultural é imprescindível investigar as formas primitivas e evolutivas da humanidade². A cultura está representada no conjunto das características humanas de uma pessoa, de um povo ou de uma nação. Ela simboliza a maneira de sentir, perceber, pensar e valorizar que se expressa na nossa linguagem, nas nossas crenças, artes, normas morais e éticas.

Afirmar, primeiro, que vivemos num mundo plural, diverso e multicultural, portanto, é constatar algo de muito óbvio e, segundo, que nós humanos nos constituímos na dialógica da unidualidade: somos unos e múltiplos, singulares e plurais, ao mesmo tempo. Esta unidualidade pode ser ampliada para a tríade indivíduo/espécie/sociedade. Conforme as palavras de Morin (2013b, p. 16):

A Antropologia complexa corresponde à minha necessidade fundamental de conceber a unidade/diversidade antropológica, na qual a diversidade humana aparece como o tesouro da unidade humana, assim como a unidade humana aparece como o tesouro da diversidade humana.

Segundo Barbosa (2010, p. 1018), “Nós constituímos nossa identidade na relação com o outro que é ao mesmo tempo igual e diferente de nós. Somos iguais e diferentes, ao mesmo tempo, uns dos outros”. A outreidade é uma característica do ser humano. Os outros culturalmente diferentes, apesar da sua estranha diferença, das suas práticas e das suas crenças, são seres como nós, pertencentes à mesma categoria e à mesma natureza. A diversidade humana, ao contrário do que muitos pensam, não é propriamente de natureza biológica, mas sim de caráter cultural. Nós humanos pertencemos a uma única e mesma raça, a raça humana; o que nos distingue verdadeiramente uns dos outros, e nos torna diferentes,

² Sobre a origem, a evolução da humanidade, a aventura da nossa espécie e de como nós *homo sapiens* nos tornamos o que somos, sugerimos a leitura do interessante livro *Sapiens – uma breve história da humanidade* de Yuval Noah Harari (2015).

são os traços culturais. Temos, portanto, esse elo dialógico: iguais e diferentes ao mesmo tempo.

Constatamos, cada vez mais, que a diversidade de culturas singulares que constitui o nosso planeta, por força dos processos de globalização, de mobilidade e de comunicação sofre uma verdadeira e inevitável mestiçagem genética e cultural. Segundo Giddens (2014, p. 157), o novo mundo tem a fisionomia da *superdiversidade* e esta “superdiversidade de contactos e envolvimentos veio substituir o simples alinhamento de grupos culturais dentro das cidades, das regiões e de toda a sociedade”. Em sintonia com esse ponto de vista Morin (2013a, p. 63) indica que estamos numa *era planetária* “que constituiu e desenvolveu uma realidade transcultural que associa as diferentes culturas em uma cultura mundial simultaneamente una e diversa”. Por essa razão, escreve o autor, há um embate entre as tendências de homogeneização e as forças de manutenção e regeneração das singularidades culturais que só pode ser superado por meio do diálogo intercultural.

A diversidade, segundo Barbosa (2010, p. 994) representa um manancial muito rico a ser explorado, mas também pode ser “uma fonte potencial de conflitos”. O essencial, ainda segundo o autor, é investir na formação de mentes interculturais que saibam viver no plural e com a pluralidade.

A concepção de educação que se desenvolve no quadro normativo do interculturalismo organiza a sua estratégia em função dessa mudança. Mais do que enfatizar as diferenças culturais e, portanto, o direito correspondente, a educação vai tirar partido das diferenças para alargar horizontes e refinar sensibilidades (Barbosa, 2006, p. 25).

De alguns anos para cá, a humanidade vem redescobrimo que é profundamente plural do ponto de vista cultural e é por esta razão que o multiculturalismo³, em diversos cenários sociais, passou a ser um dos temas centrais de estudos e discursos pedagógicos. A escola atual recebe um número cada vez maior de alunos que são provenientes de diferentes localidades e, portanto, com diferentes identidades e tem a difícil tarefa de educá-los num ambiente coletivo e comum. O currículo é um poderoso instrumento de constituição de identidades. O viés tradicional das pedagogias monoculturais e homogeneizadoras, da organização escolar e, sobretudo, da estrutura curricular é a sobrevalorização e, por vezes, a imposição de uma cultura considerada hegemônica, em detrimento das demais identidades linguísticas, étnicas, religiosas, raciais e até de gênero, se quiséssemos ser abrangentes.

³ Segundo Giddens (2014, p. 151-153) o multiculturalismo teve origem no Canadá sendo Charles Taylor um dos seus mentores. Na compreensão de Taylor o multiculturalismo tem, primeiro, origem numa concepção política de que todas as pessoas devem ter igualdade de dignidade como um princípio de cidadania universal, independente de sua cultura e; segundo, o multiculturalismo pressupõe uma compreensão intelectual de que, embora possa haver identidades separadas, o importante é que se estabeleça uma política de reconhecimento mútuo e de interação. Giddens entende que o debate sobre o multiculturalismo e também o da migração, ao menos na Europa, hoje, já se tornaram obsoletos. No Brasil, no entanto, entendemos que o enfoque intercultural nas diferentes culturas, ainda está no limiar da discussão.

A educação escolar, uma vez compreendida com base num pensamento complexo, assume o compromisso de promover o respeito às culturas, às diversidades étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual. Um dos postulados epistemológicos de Morin é o de preservar juntas perspectivas que, tradicionalmente, eram postas como antagônicas como é o caso da universalidade e singularidade. Desta forma, o convívio, ao contemplar a interação de diversas e diferentes culturas, pode se transformar numa rica experiência de aprendizagem mutuamente enriquecedora.

A escola terá de estar atenta também para a possibilidade de haver pessoas e grupos que não têm vontade de se integrar quando essa integração significa assimilação cultural. Em princípio, ninguém está disposto a abrir mão de aspectos que dizem respeito a sua cultura. Appiah (apud Barbosa, 2010, p. 1004) expressa de forma clara que “A identidade social e as culturas são importantes para as pessoas” e, por essa razão, deve-se levar em conta que “as pessoas têm direito a viver a sua própria vida” (idem, p. 1005). Essa é mais uma preocupação que a escola deve levar em conta na sua ação pedagógica em relação ao “desafio da multiculturalização” (Barbosa, p. 996), mas para tanto, precisa criar um espaço discursivo que viabilize a “interculturalização” no sentido de vislumbrar uma cidadania para todos. Um dos caminhos a trilhar, na sequência da multiculturalização, ou da diversificação cultural das sociedades na era da globalização, pode ser o sincero respeito às diversidades culturais, sem dissolver as culturas num todo homogêneo e, com isso, permitir um diálogo intercultural sem violência simbólica, sem crispções e sem tensões descontroladas.

No atual estágio em que a humanidade se encontra é, portanto, imprescindível que a escola analise e discuta a possibilidade de implantação de um currículo adequado do ponto de vista da multiculturalidade e da interculturalidade. Um currículo escolar que leve em conta a pluralidade de cultura dos alunos e que contemple ações com vistas à interculturalidade convivial é um dos grandes desafios do educador e da escola de hoje.

Estamos vivendo uma época de “fluidez de massa” (Giddens, 2014) e, por esta razão não tem sentido uma escola uni/monocultural numa sociedade multicultural. Dizendo de forma afirmativa: numa sociedade marcada pela multiculturalidade a escola é convocada a ter um caráter multi/intercultural, já que é importante, como sublinha Barbosa (2006, p. 47), salvaguardar “A liberdade de viver de acordo com a identidade cultural preferida, sem ser discriminado noutros aspectos da existência pública e privada”.

A escola é um dos espaços privilegiados de constituição da identidade do aluno e é, igualmente, um ambiente profícuo para iniciar o aluno na compreensão, no reconhecimento e respeito à alteridade cultural, bem como à riqueza das diferentes manifestações culturais. Ao acolher alunos provenientes de diferentes culturas pode transformar-se numa instância

significativa de aprendizagem da inclusão, da solidariedade e da convivência sem preconceitos e discriminações. A educação multi/intercultural não pode entender a diversidade cultural dos seus alunos como um problema e sim como uma oportunidade de recorrer a práticas pedagógicas que promovam identidades individuais e coletivas.

O pensar complexo: pressuposto para a compreensão de um mundo complexo e multicultural

Partindo da constatação de que o mundo é uma realidade complexa e multicultural resta-nos saber encontrar as ferramentas epistemológicas que nos permitam captar e compreender essa complexidade, ou seja, só podemos compreender algo que é complexo se aprendermos a pensar de forma a captar esta complexidade.

Se não compreendemos a complexidade e a multiculturalidade do mundo torna-se impossível dialogar com ele e participar dos processos de mudança. Essa tarefa intelectual pressupõe uma reparadimatização de nossos modelos tradicionais de pensar. No entendimento de Barbosa (1997) precisamos abandonar o *império da simplificação* para adentrar na *república do complexo*. Morin, por sua vez, alerta que é necessário *civilizar o nosso pensamento* e isso significa fazer com que o pensamento opere em sintonia com a complexidade da realidade evitando o reducionismo e a simplificação. Segundo este autor “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (2000a, p. 89, grifo do autor).

Superado o primeiro desafio que é o de compreender que a lógica do mundo ocorre de forma complexa precisamos enfrentar um segundo grande desafio que é organizar um modelo de pensamento com princípios organizadores do conhecimento que permitam captar a tessitura complexa deste mundo.

O pensar complexo pressupõe uma mudança profunda na organização do pensamento que, desde os primórdios do conhecimento e, com mais ênfase no período da era moderna para cá, sob forte influência do pensamento cartesiano, tende a separar, isolar e dissociar os saberes. Morin, no entendimento de Barbosa, ao propor uma reforma do pensamento, tem presente que é urgente e necessário “reaprender a pensar para pensar a complexidade” (Barbosa, 1997, p. 61). Esse novo paradigma, cujo perfil já começa a se desenhar, terá o viés da complexidade.

O pensamento na sua forma tradicional opera sob uma lógica simplificadora, ou seja, linear, disjuntiva e redutiva. Assim se expressa Ardoino (2001, p. 551): “O mundo, considerado sob o ângulo de suas regularidades, como que obedecendo a um princípio de

ordem e de organização, é simples, com a condição de que seja visto desta maneira”. Desde algum tempo, no entanto, os pilares que sustentavam esse modelo de pensamento encontram-se abalados. Eles foram e continuam sendo revistos e ressignificados pelos epistemólogos em todas as áreas do conhecimento.

Aprendemos muito bem a separar, analisar, fragmentar o conhecimento; o imperativo agora é religar. Este tem sido um dos grandes desafios de Morin: demonstrar a necessidade, a importância e o caminho da religação dos saberes. De acordo com Morin: “O pensamento complexo se esforça para religar” (2011, p. 150).

Morin, em muitas de suas obras mais recentes, tem caracterizado o que podemos entender por pensamento complexo como sendo aquele:

- que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
- que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
- que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);
- que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade (Morin, 2000a, p. 88-89).

É necessário, portanto, um outro modelo de pensamento capaz de pensar o contexto, o multidimensional, o multicultural e o complexo. Morin faz uma crítica exacerbada e contundente ao modelo de conhecimento hiperespecializado que, embora útil e necessário, não contempla e não recompõe o contexto. Isto, porque, segundo ele e outros críticos, o conhecimento especializado produz abstrações, separa o objeto ou parte dele do seu campo, ignora as ligações e interconexões, ou seja, ao compartimentar o conhecimento através de áreas, subáreas ou disciplinas especializadas ele deixa de considerar a sistematicidade e a multidimensionalidade dos fenômenos.

Rosnay (2001, p. 494) afirma que “A abordagem analítica e a abordagem sistêmica são complementares. Uma focaliza-se sobre os elementos, enquanto que a outra se interessa pelas interações entre eles”. É necessário juntar as partes para compreender o todo e separar o todo para compreender as partes.

Morin e Kern, por sua vez, enfatizam que uma reforma geral do pensamento terá que iniciar pela tarefa de conhecer o conhecimento e concluem que “[...] um mínimo de conhecimento do que é o conhecimento nos ensina que o mais importante é a contextualização” (2000, p. 159). Os pensadores afirmam com certa convicção que, “Essa reforma, que comporta o desenvolvimento da contextualização do conhecimento, reclama *ipso facto* a complexificação do conhecimento” (2000, p. 161, grifo dos autores).

Morin denomina de *conhecimento pertinente* como sendo aquele que é resultante de “[...] um pensamento capaz de religar as noções disjuntas e os saberes compartimentados”

(2011, p. 57). O conhecimento pertinente pressupõe a transdisciplinaridade para religar os saberes. Nas palavras de Morin (2001, p. 566):

Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.

Em síntese, na obra de Morin, segundo Martinazzo (2004), o conhecimento complexo, pertinente, transdisciplinar, integrador é aquele que: contempla o estudo da especificidade da parte (visão analítica), porém contextualizado num todo (síntese); insere o sujeito no objeto e vice-versa, num elo recorrente; contempla a unidade e a diversidade humanas; concebe e percebe as diferentes dimensões humanas – biológica, racional, psíquica, social, espiritual – de forma não fragmentada; compreende as dialógicas humanas de *sapiens-demens*, *faber-ludens*, *economicus-consumans*, *prosaicus-poeticus*, uno-múltiplo e outras como sendo antagônicas, concorrentes, porém, intercomplementares; considera os diferentes tipos de conhecimento como o mítico, o filosófico, o teológico e o científico, ressignificando termos e conceitos distorcidos pelo senso comum, pela tradição, pela ciência ou outro tipo de conhecimento.

A educação escolar e os desafios do contexto complexo e multicultural

O filósofo e sociólogo Morin, entre os muitos saberes necessários à educação do presente e do futuro, chama a atenção para a sensibilidade de se colocar como uma das finalidades centrais da educação escolar e, até mesmo, como conteúdo implícito e explícito dos currículos escolares o estudo e o conhecimento sobre a natureza e a dignidade humanas, bem como, sobre a origem e a evolução do universo em que o homem vive para compreender sua identidade humana e despertar uma consciência terrena, cósmica e planetária (Morin, 1999, 2000c, 2001, 2012, 2013a). No diagnóstico de Morin (2000b, 2013a) as gigantescas crises da humanidade, dentre elas a crise que afeta o processo de educação escolar, não permitem que a humanidade alcance o estado de humanidade.

Morin, entre outros filósofos e pedagogos, embora reconheça virtudes no modelo de educação atual, é também um grande crítico da forma como essa educação vem sendo ministrada nas escolas. Já no início de sua obra *A cabeça bem-feita*, escrita em 1999, alerta para o verdadeiro descompasso criado entre a ação da escola e a realidade complexa do mundo atual: “Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (Morin, 2000a, p. 13). Para superar esse desafio e transpor a lacuna

provocada pelo ensino disciplinar Morin sugere uma ação pedagógica que contemple e promova *a religação dos saberes*. O mundo que é complexo e multicultural, tendo sido analisado e compreendido do ponto de vista disciplinar, agora terá que percorrer um movimento inverso: integrar, religar, rejuntar a parte separada ressituaando-a novamente num contexto, numa unidade de caráter transdisciplinar.

No entendimento de Barbosa (1997, p. 26) há “uma crise do paradigma que norteia todas as disciplinas”, ou seja, o paradigma filosófico-epistemológico e pedagógico que orienta a ação da escola não é o mais indicado para um mundo com as características de hoje. Estamos vivendo num mundo complexo, multicultural e planetário e, por seu lado, a escola continua a se orientar por um paradigma insuficiente que não permite levar em conta de tal realidade. Há uma carência cognitiva típica do mundo ocidental ou ocidentalizado: “as cegueiras de um modo de conhecimento que, compartimentando os saberes, fragmenta os problemas fundamentais e globais que demandam de um conhecimento transdisciplinar” (Morin, 2013a, p. 19).

A produção, a assimilação e a transmissão do conhecimento necessitam de novos princípios cognitivos que contemplem a complexidade do real. Morin e estudiosos da complexidade, ao sugerir uma reforma radical do pensamento, entendem que esta atitude de reformar o pensamento terá consequências existenciais, pedagógicas e éticas.

Já existem grupos, escolas e programas que estão tentando se organizar com base no modelo de pensamento complexo. Mesmo que esta tentativa esteja sendo realizada, ainda há um longo caminho a ser percorrido para isso se traduzir em prática pedagógica e institucional. Nas palavras de Morin (2015, p. 3): “Falta, de maneira geral, uma base pedagógica institucional para desenvolver o que tenho defendido em meus livros sobre a complexidade”.

Em entrevista recente, ao ser perguntado sobre quais seriam os maiores problemas do modelo de ensino atual Morin (2014) responde:

O modelo de ensino que foi instituído nos países ocidentais é aquele que separa os conhecimentos artificialmente através das disciplinas. E não é o que vemos na natureza. No caso de animais e vegetais, vamos notar que todos os conhecimentos são interligados. E a escola não ensina o que é o conhecimento, ele é apenas transmitido pelos educadores, o que é um reducionismo.

O conhecimento complexo, pertinente e integrador tem as características de um conhecimento transdisciplinar. Este conhecimento não pode ser apenas disciplinar e, tampouco holístico. Ele pressupõe a hologramaticidade, isto é, um conhecimento que se constrói no movimento do elo recursivo entre parte-todo e vice-versa.

O conhecimento transdisciplinar contempla a unidade do conhecimento porque, de acordo com Morin (2014): “As disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo. A transdisciplinaridade [...] é o que possibilita, através das disciplinas, a

transmissão de uma visão de mundo mais complexa”. É necessário saber situar as informações e o conhecimento em si no seu contexto, isto é, no sistema dos quais eles fazem parte.

Considerações finais ainda que provisórias

Que fique claro que desenvolver uma pedagogia promotora da interculturalidade convivial, na sequência do processo histórico da multiculturalização (Barbosa, 2010), não é tarefa exclusiva da escola, mas um trabalho compartilhado com todos os cidadãos e com todas as instituições. A escola, com certeza, tem uma função fundamental e mediadora tanto na iniciação quanto na consolidação dos valores que promovem uma nova “cidadanização”. Ela não pode, no entanto, ser vista como redentora de uma sociedade que exclui e que maltrata a diversidade cultural nas suas diferentes formas. Isso seria superdimensionar o seu potencial de transformação social o que significaria transcender as suas próprias competências. Tendo em vista, porém, a multiculturalidade cada vez mais evidente no âmbito da escola, essa temática tem que ser levada em consideração e não pode mais ser ignorada sob o risco de promover a exclusão escolar e acentuar as desigualdades sociais. À escola cabe encontrar alternativa de caminhos que levem em conta o crescente aumento da diversidade cultural dos públicos que a constituem. É preciso, no entanto, ter também o cuidado para não cair na banalização em torno da problemática do multi/interculturalismo.

Nosso foco é a educação escolar e, ao nosso modo de ver, ela precisa concorrer para criar os alicerces de uma nova “cidadanização” dos educandos, de todos os educandos, pois é na escola que as crianças e jovens têm suas primeiras experiências de iniciação à diversidade cultural. Segundo Barbosa (2010) é importante que a escola elabore estratégias de ação para superar o caminho do isolamento das culturas, e sua segregação/discriminação, com vistas à institucionalização de um interculturalismo convivial. Nessa perspectiva o diálogo e o entendimento intercultural são os grandes objetivos políticos e pedagógicos da escola. Aprender a conviver na sociedade multicultural pressupõe, portanto, um novo paradigma de relacionamento social, ou seja, toda uma pedagogia que favoreça o entendimento intercultural. A realidade até pode ser cada vez mais multicultural, mas isso não quer dizer, nem por um instante, que vivemos nesse interculturalismo convivial.

A educação escolar para cumprir sua função, no entanto, não pode mais continuar sendo organizada e estruturada sem se apropriar de princípios organizadores do conhecimento que possibilitem compreender a realidade do mundo complexo e multicultural da qual ela faz parte. Falta a ela um choque de iniciação à complexidade para compreender-se como parte de

um todo complexo. Como fazer isso? Por onde iniciar? Na compreensão de Morin (2000a) a reforma do pensamento e a reforma do ensino são processos inseparáveis.

A meta da religação dos saberes, uma vez compreendida a mensagem das formulações teóricas de Morin, só poderá ser atingida quando houver a compreensão – por parte de quem ensina e de quem aprende – do que é o conhecimento complexo, dos modos de conhecimento complexo, quais os princípios que o rege, como ele se processa, se organiza e se constitui. O pensamento complexo só se efetiva quando consegue superar as análises simplificadoras e integrar simultaneamente as múltiplas dimensões de uma mesma realidade. Na expressão de Morin, a aventura do conhecimento não consiste em dissipar, separar, dispersar, “[...] mas reconhecer o profundo mistério inerente à condição humana, à vida, ao universo e àquilo que denominamos realidade” (2013b, p. 17). Se a escola tomar como propósito promover um interculturalismo convivial nas sociedades multiculturais, terá de, sem dúvida, repensar os procedimentos paradigmáticos na sua forma de gestão escolar e de sala de aula adotando outra forma de compreender o outro: não só como um igual e também não só como diferente, mas simultaneamente iguais e diferentes (Barbosa, 2010, p. 1018). E o pressuposto para essa outra forma de compreensão requer uma profunda reforma do modelo atual de pensar.

O currículo escolar é tendencialmente veiculador da cultura dominante, ou seja, etnocêntrico e monocultural, embora ele queira transparecer um caráter neutro e democrático. À escola, na sua função de mediadora, cabe saber aproveitar a oportunidade do encontro de alunos de origens culturais diversas para promover uma educação alternativa à homogeneização cultural e com vistas à emancipação dos cidadãos. Entende Peres (2000, p. 123) que “a instituição escolar é um lugar privilegiado para reorientar as práticas de socialização e humanização em direcção à educação intercultural”.

É necessário, no entanto, estar alerta para não cair na armadilha de pensar que esse processo é uma tarefa fácil. Não é suficiente desenvolver um pensamento complexo para que tudo se resolva e as soluções apareçam. Há sempre um espaço para a incerteza, acaso, a imponderabilidade. Surgem pistas, interrogações e um pensamento em movimento para dialogar com a realidade. Ora, escrevem Morin e Moigne (2000, p. 137) “o pensamento complexo não pode e nem quer elaborar um sistema de inteligibilidade universal porque ele se diz ser dialógico, aberto, e admitir em seu seio a incerteza [...]”.

Em caráter provisório podemos concluir que a compreensão do mundo complexo e multicultural requer um pensamento complexo que, segundo Petraglia (2013, p. 128) é “um tipo de pensamento que pressupõe atitude e método complexos e considera a transdisciplinaridade como caminho para a reforma do pensamento e, esta para aquela”.

Como vemos, há um longo e árduo caminho a ser percorrido até que se consiga atingir esta meta.

Referências

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 548-558.

BARBOSA, Manuel. *Antropologia complexa do processo educativo*. Braga: Serviço de Publicações da Universidade do Minho, 1997.

_____. *Educação e cidadania: Renovação da Pedagogia*. Amarante: Editora Labirinto, 2006.

_____. Educação e desafios da multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n.141, set./dez. 2010. p. 993-1023.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIDDENS, Anthony. *Este turbulento e poderoso continente. Que futuro para a Europa?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens – Uma breve história da humanidade*. 3. ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.

MARTINAZZO, Celso José. *A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Tradução: Hermano Neves. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000c.

_____. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. *Rumo ao abismo: ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013a.

_____. *Meus filósofos*. Porto Alegre: Sulina, 2013b.

_____. É preciso educar os educadores. *O Globo*. 20 de agosto. 2014. <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>> Acesso em: 01 ago. 2015.

_____. Futuro da utopia europeia é incerto. Entrevista com Juremir Machado da Silva. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 4 jul. 2015, p. 3.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Tradução de Paulo Azeredo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PERES, Américo Nunes. *Educação intercultural: utopia ou realidade?* 2. ed. Porto: Profedições, Lda, 2000,

PETRAGLIA, Izabel. *Pensamento complexo e educação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Relatório de Desenvolvimento Humano* subtítulo: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado (2004) <<http://hdr.undp.org> > acesso em 06 de out. 2015.

ROSNAY, Joel de. Conceitos e operadores transversais. In: MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 493-499.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo e diversidade cultural*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNESCO, <http://www.unesco.org.br/unesco/sobreaUNESCO/index_html/_documento> - acesso em 25 de setembro de 2015.