

## **ARTIGOS**

### **ABORDAGEM EDUCACIONAL SISTÊMICA: contribuições para uma prática pedagógica inovadora na escola.**

Francisco Afranio Rodrigues Teles<sup>1</sup>

#### **RESUMO:**

Este texto integra o referencial teórico da pesquisa que desenvolvemos, construído como resultado de revisão bibliográfica e das discussões realizadas na disciplina Prática Pedagógica, oferecida em Curso de Mestrado em Educação. Em linhas gerais enfocamos, inicialmente, algumas considerações sobre a abordagem sistêmica na educação, situada no âmbito das discussões sobre a epistemologia do conhecimento científico, com base na teoria da complexidade e nos sete saberes necessários à educação do século XXI conforme Morin, visando, pois, refletir sobre a efetivação de uma prática pedagógica crítico-reflexiva e transdisciplinar, além disso, buscando dialogar com os leitores acerca do método inovador de superação do paradigma positivista de reprodução do conhecimento, desvelando uma prática educacional de construção de saberes integrados, éticos e complexos. Desse modo, esperamos contribuir na reflexão sobre a viabilidade dessa abordagem holística no contexto da escola e para o desenvolvimento profissional docente, considerando o tempo de incertezas e de criatividade que vivenciamos na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Abordagem sistêmica. Prática Pedagógica. Saberes.

#### **INTRODUÇÃO**

O presente texto decorre dos estudos de revisão bibliográfica sobre prática pedagógica sistêmica, bem como, de parte da fundamentação teórica da pesquisa de mestrado que estamos empreendendo. Então, as discussões estão inseridas no âmbito das reflexões relativas ao paradigma inovador, ou seja, a produção do conhecimento numa perspectiva de integração, de rede, de interconexão e reflexão crítica. O que está subjacente à questão deste paradigma é a complementaridade, a unidade e a multiplicidade, aqui

---

<sup>1</sup> Mestrando vinculado a Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPI/THE. Formado em Pedagogia e especialista em Gestão de Organizações educacionais. Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Piauiense (FAP) e Coordenador do NADIPE/FAP-Parnaíba. E-mail: fabriciaeafranio@ig.com.br.

entendida como uma prática pedagógica transdisciplinar, pois mesmo vivenciando um movimento de transição o processo educacional, grosso modo, ainda se mantém firmado em bases teóricas que privilegiam a reprodução do conhecimento, a exemplo de abordagens educacionais caracterizadas como tradicional e técnica, dentre outras, como ressalta Behrens (2005).

Por conseguinte, este artigo tem a pretensão de apresentar reflexões sobre a abordagem sistêmica, baseando-se nas produções teóricas de Edgar Morin, tomando em especial os saberes necessários à educação na contemporaneidade. Para tanto, desvelaremos como se constitui essa abordagem educacional, culminando com os sete saberes para educação do futuro, referências para efetivação de uma prática pedagógica que supere o paradigma da fragmentação e da reprodução do conhecimento.

Nessa perspectiva, entendemos que o conhecimento deve produzir avanços em todos os campos da vida, cuja humanidade é parte de um sistema integrado que tem como função contribuir para a manutenção e o funcionamento do cosmos. Nesse sentido, os saberes são elementos basilares que devem propiciar um processo efetivo de mudanças e de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que favoreçam a ligação dos elementos que estão isolados ou desligados neste sistema. Portanto, avançar na educação é assumir saberes a partir de um paradigma que supere a fragmentação, a ótica simplista, a separação, a quantificação e a mensurabilidade no âmbito da compreensão dos objetos de conhecimento pela ciência.

Essa mudança paradigmática deve assumir a história do processo de conhecer os fenômenos, tratando-os não como coisas, mas potencializando os saberes no sentido de conhecê-los e interpretá-los, considerando a complexidade dos objetos. Significa assumir, então, as peculiaridades históricas, culturais, subjetivas e valorativas de fenômenos interligados a uma teia interdependente, relativa e processual, isto é, uma associação à idéia de unidade complexa, conforme entende Morin (2002, p. 135):

A idéia de unidade complexa adquire densidade se pressentimos que não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o um ao múltiplo, nem o múltiplo ao um, mas que precisamos tentar conceber em conjunto, de modo complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de um e de diversos.

É nessa perspectiva da complexidade, terminologia latina que significa tecido em conjunto, e não oposição ao simples, de acordo com Morin (2002), que se insere a prática pedagógica sistêmica, contemplando a escola, os professores, os alunos, a metodologia e a avaliação a partir de uma visão integradora dos diversos e do uno, do todo

e das partes. Trata-se de empreender uma educação para a sensibilidade, a intuição e complementaridade, em que o objetivo e o subjetivo são integrados e concebidos pela relação entre o todo e as partes. Essa prática pedagógica é melhor entendida quando analisada em suas relações com a produção ou reprodução do conhecimento. Assim compreendido, outras reflexões sobre essa abordagem serão destacadas nas seções posteriores deste texto.

## **2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA SISTÊMICA**

A mudança de paradigmas na produção de conhecimento, iniciada no final do século XX, trouxe consigo múltiplas possibilidades no campo da educação, a exemplos de abordagens educacionais que buscam superar a reprodução e a fragmentação dos saberes, característica de um conhecimento lógico-dedutivo. No campo da ciência positivista, como evidencia Behrens (2005), o pensamento é fragmentado, racional e reducionista; a formação constitui-se utilitarista, técnica e reprodutivista; e a organização educacional marcada pelo silêncio, autoritarismo, disciplinas compartimentalizadas, entre outras. Dessa forma, essa autora ressalta:

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia, na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza. (2005, p. 23)

Nessa perspectiva, Behrens (2005) salienta que as abordagens educacionais que se inserem nesse paradigma de conservação e reprodução do conhecimento, são denominadas de abordagem tradicional, escolanovista e tecnicista. Em ambas a escola, o professor, o aluno, a metodologia e a avaliação são vistas pelo reducionismo cartesiano. As contribuições da mencionada pesquisadora, destacadas a seguir, são relevantes para uma melhor reflexão sobre essas abordagens, conforme salienta a autora:

O fator relevante a destacar é o de que o paradigma tradicional não foi ultrapassado em muitas instituições escolares e nas últimas décadas o discurso proferido pelos educadores desafia a buscar novas metodologias que venham atender as expectativas dos alunos, mas a realidade parece

intransponível quando o professor fecha sua porta e começa a dar aulas. (2005, p. 44)

O ideário escolanovista foi difundido junto aos educadores, mas cabe ressaltar que os pressupostos da Escola Nova foram incorporados pelas escolas experimentais ou em escolas muito bem equipadas destinadas a elite. (2005, p. 47)

A abordagem comportamentalista levou as escolas em todos os níveis de ensino a propor uma formação para atender o mercado. Torna-se inegável a competência técnica como exigência da sociedade moderna, portanto, negar a técnica seria ingênuo e irresponsável. (2005, p. 52)

No entanto, é forçoso reconhecermos que essa realidade tem assumido novas perspectivas, visto que esse paradigma está em crise, em virtude da emergência do progresso científico-tecnológico em curso, numa rapidez efetiva e revolucionária. Esse processo, segundo Behrens (2005), tem respaldo em várias teorias, fomentando mudanças em todos os campos do conhecimento, a exemplo das teorias da relatividade, sistêmica, evolucionista e quântica. Ambas contribuem no processo de compreensão do mundo a partir de uma visão global, sistêmica e transdisciplinar.

Nesse contexto, o paradigma positivista tem sido superado, não destruído, uma vez que a história desse processo de sistematização do conhecimento tem raízes profundas e, muitas vezes, quase irreversíveis. Sobre isso, Behrens (2005, p. 53) confirma: “o advento da mudança de paradigma na ciência ensejou novas abordagens na educação. A necessidade de ultrapassar o pensamento newtoniano-cartesiano que visava a reprodução do conhecimento leva a repensar a prática pedagógica [...]”.

Nesse sentido, a abordagem sistêmica se insere numa visão paradigmática que contempla a conjunção, a interconexão e a interseção no processo de tornar o sujeito cognoscente. Essa abordagem tem um papel preponderante no processo de superação do paradigma positivista, por isso, contempla a escola, os professores, os alunos, a metodologia e a avaliação numa perspectiva inovadora, criativa, indivisa, reflexiva e crítica, de acordo com as características que Behrens (2005) sistematizou para que se compreenda essa abordagem educacional.

Partindo desse entendimento, nessa abordagem, a escola se assume como um espaço que busca uma visão ecológica, atuando na recuperação da visão do todo, cujo homem é cidadão do mundo, a partir da diversidade na unidade. Em relação aos professores, atribui como missão a permanente busca da superação do paradigma da fragmentação, na busca alternativas para produção do conhecimento, ao mesmo tempo,

instigando os alunos a recuperarem os valores na sociedade moderna, bem como orienta o desenvolvimento do aluno, visualizando-o como ser pleno e com potencialidades.

Em relação aos alunos, essa autora ressalta que estes se caracterizam como seres complexos em um mundo de relações, pois mesmo vivendo coletivamente, porém são únicos e dispõem de múltiplas inteligências. Diante disso, acredita que a metodologia do professor deve ser significativa no processo ensino-aprendizagem, marcada por uma prática pedagógica crítica, reflexiva e produtiva, articulando teoria/prática, projetos criativos e transformadores. Nessa perspectiva, para Behrens (2005), uma avaliação compatível com o tipo idealizado de escola, professor, aluno e metodologia na abordagem sistêmica deve ser processual, gradativa, tendo em vista desafiar o aluno pra encontrar novas respostas e propostas em conjunto, bem como, considerar as inteligências múltiplas e o erro como um caminho para o acerto.

Portanto, os referenciais para a produção de conhecimento são identificados na totalidade das angústias e incertezas da contemporaneidade. Para isso, Morin nos ajuda a desvelar saberes essenciais para a educação de nossos tempos, intitulados de os sete saberes necessários à educação do futuro, sintetizados na seção seguinte.

### **3 SABERES QUE SE ARTICULAM À PEDAGOGIA SISTÊMICA**

Os saberes que se articulam no processo ensino-aprendizagem, no contexto de uma pedagogia sistêmica, são entendidos como problemas que a humanidade enfrenta e que precisa combater, a fim de enfrentar a divisão, a intolerância, a exclusão. Estes saberes são assim expressados: 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. Edgar Morin produziu todos esses eixos, numa visão transdisciplinar, que se revelam abertos no contexto dos diferentes processos educacionais.

Segundo Morin (2001), a educação para o Século XXI deve enfrentar um duplo problema, a ilusão e o erro na produção do conhecimento, pois todo saber comporta esses riscos, engessando o pensamento e os atos humanos. Portanto, toda construção de conhecimentos tem sido marcada por inúmeros enganos e ideologias sobre o mundo. Neste sentido, Japiassu *apud* Hühne, afirma:

Do ponto de vista epistemológico, nenhum ramo do saber possui a verdade. E esta não se deixa aprisionar por nenhuma construção intelectual. Uma verdade possuída não passa de um mito, de uma ilusão ou de um saber mumificado. Face à verdade, devemos padecer de profunda insegurança. É preciso que morra a ilusão do porto seguro. (1990, p. 32)

Diante disso, no processo educacional devem-se fomentar reflexões sobre o conhecimento e suas pré-disposições aos enganos e certezas paradigmáticas, uma vez que os saberes, sob forma de teoria, como diz Morin (2001) são frutos de nossas traduções, linguagens e pensamentos, portanto, sujeitos, inclusive, a erros, porque marcados pelas projeções dos desejos, medos e perturbações mentais dos seres humanos. Entretanto, a eliminação da subjetividade na construção do conhecimento não evitaria o risco à cegueira do conhecimento, como enfatiza o autor em referência:

A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. (2001, p. 20)

Nessa reflexão, fica explícita a necessidade de que as práticas pedagógicas docentes sejam marcadas por elementos que combatam e identifiquem as cegueiras face ao processo de socialização e produção de conhecimento. Nessa perspectiva, Morin (2001) destaca alguns erros e ilusões que a escola tem condição de identificar que são: os erros mentais, intelectuais, da razão e as cegueiras de paradigmas.

Quanto aos erros mentais, Morin diz que eles impedem o cérebro de distinguir entre alucinação e percepção, sonho e vigília, imaginário e real, subjetivo e objetivo, entre outros dispositivos do sistema neurocerebral que se infiltram na visão de mundo que temos, seja no nível interno ou externo. Acerca dos erros ou ilusões, esses se inscrevem em nosso sistema de idéias, resistindo às informações inconvenientes e à refutação. No que se refere aos erros da razão, dizem que eles ocorrem quando a racionalidade se converte em racionalização, extinguindo a crítica e a construtividade de teorias abertas, dando lugar a constituição de uma doutrina mecanicista e determinista para a humanidade. Essa racionalidade, na verdade, possibilita uma proteção significativa para a cegueira do conhecimento quando de todo não nega a subjetividade e o dialogismo, combatendo a onisciência e reconhecendo suas insuficiências. Enfim, as cegueiras de paradigmas ocorrem quando se promove e se determinam conceitos-mestres e operações lógicas-mestras que se tornam integrados ou excluídos de um discurso ou de uma teoria.

Nesse contexto, Morin (2001) chama atenção para que no processo educacional nos interroguemos, com certa frequência, sobre as possibilidades de aquisição e produção do conhecimento, tendo em vista a compreensão da inseparabilidade de atitudes críticas, reflexivas, de abertura, de complexidade e de autocrítica na busca da verdade, o que representa uma aventura na qual a incerteza é a arma de combate ao conhecimento cristalizado. Nesse sentido, esse autor reforça:

[...] existem condições bioantropológicas (as aptidões do cérebro/mente humana), condições sócio culturais (a cultura aberta, que permite diálogos e troca de idéias) e condições noológicas (as teorias abertas) que permitem “verdadeiras” interrogações [...] sobre o mundo [...] e sobre o próprio conhecimento. (MORIN, 2001, p. 31)

Emerge, portanto, a compreensão de que um sistema de conhecimentos, mesmo marcado pelo risco do erro e da ilusão, é indispensável à sobrevivência do planeta. Sendo assim, a organização do conhecimento é uma das saídas para evitar a inadequação de saberes compartimentalizados, face aos problemas multidimensionais e planetários, uma vez que essa inadequação, essa compartimentação não considera o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, cabendo a educação torná-los evidentes no processo de construção intelectual.

Dessa forma, para Morin (2001) tornar o conhecimento pertinente por meio da educação é ter a habilidade de situar os saberes em um contexto para que adquiram sentido. É, igualmente, considerar a relação entre o todo e as partes de modo inter-retroativo. E, de fato, reconhecer as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre outras, da sociedade e do ser humano, contemplando os diferentes elementos (inseparáveis/interdependentes/interativos) que constituem um sistema.

É bem verdade que as idéias sobre a condição humana no mundo têm sofrido, ao longo do tempo, muitas alterações, sobretudo, no final do século XX, o que tem gerado uma vasta gama de contribuições científicas, advindas dos mais diversos campos de conhecimentos, mesmo assim, são conhecimentos que continuam fragmentados, e, por isso, de certa forma, impedem que se conceba com mais clareza acerca do ser humano no mundo. Por conta desta, e de tantas outras lacunas, a educação na atualidade precisa discutir, ensinar mesmo a condição humana, que tem se mostrado, ao mesmo tempo, comum e diversa.

Em princípio, a finalidade precípua é possibilitar a estudantes e a professores um aporte de conhecimento que contemple o todo, numa soma de esforços na qual seja perceptível o interrelacionamento entre esse todo e as partes, situando a condição humana

no contexto planetário como multidimensional e complexa. Esse fenômeno só será possível com a inovação paradigmática das ciências, uma vez que elas são organizadas de maneira fragmentada como se refere Morin (2001).

Morin (2001), a propósito, sistematiza algumas condições reconhecidas como que enraizadas no cosmos físico e na esfera viva e, ao mesmo tempo, desenraizadas do ser humano, que são: a condição cósmica (refere-se a um universo em expansão em que ordem, desordem e organização atuam de modo complementar e antagônico); a condição física (diz respeito à substância que propiciou a vida, forjado pelo sistema solar, cuja diáspora gerou os seres vivos); a condição terrestre (focaliza a autoprodução da terra e sua dependência do sol, logo os seres vivos são dependentes da biosfera terrestre); e a condição humana (evidencia que a humanidade e animalidade em relação interdependente formam a condição humana, devido a cultura, a mente e a consciência, em que biológico e cultural constitui a unidualidade originária).

Assim, compreender a condição humana e a condição do mundo humano constitui um desafio para a educação na era planetária, pois, na ótica de Morin (2001, p. 64): “[...] quanto mais somos envolvidos pelo mundo, mais difícil é para nós apreendê-lo. Na era das telecomunicações, [...] estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações [...] sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade.” Por conta dessa realidade, somos convidados a pensar e a desenvolver atitudes marcadamente contextualizadas, holísticas e interconectadas, considerando ao mesmo tempo unidade e diversidade. Portanto, Morin (2001, p. 64-65) reforça:

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido de culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para identidade e a consciência terrena.

Ensinar a condição humana é propiciar uma reflexão crítica sobre o encolhimento do planeta. O mundo é um todo, porém cada uma das partes está cada vez mais presente neste todo, uma vez que o todo está contido em cada uma das partes deste planeta. Dessa forma, cada um de nós traz em si o mundo inteiro, um pouco da matéria, da cultura, da economia, da religião, da filosofia, entre outros aspectos intrínsecos a existência terrena (MORIN, 2001).

A compreensão para esse pesquisador é que a identidade terrena está contemplada nessa reflexão, considerando-se que se racionaliza um mundo interligado em todos os aspectos, numa noção de pátria que vai além de linhas geográficas específicas. Pátria aqui entendida como aquela que comporta a identidade comum, ou seja, contempla os aspectos genéticos, cerebrais, afetivos, culturais e sociais, partindo da consideração de que os problemas terrestres são os mesmos, somos parte de uma mesma comunidade de destino. Assim, para Morin, internalizar a identidade terrena significa aprender a compartilhar, a comunicar e a respeitar as singularidades e particularidades da existência, a partir de uma consciência antropológica, ecológica, cívica terrena e espiritual da condição humana.

Por conseguinte, a imprevisibilidade do futuro é marcada por determinantes econômicos, sociológicos, entre outras que, historicamente, propiciaram novos rumos e desvios de sua trajetória. O futuro é aberto, incerto, dessa forma a tomada de consciência sobre essa possibilidade está respaldada na incerteza histórica, visto que o novo não nos é dado a conhecer antecipadamente. Diante dessa compreensão, apoiamo-nos em Morin (2001, p. 84) para reforçá-la:

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em uma nova aventura. É preciso aprender a enfrentar as incertezas, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas do conhecimento.

Dessa forma, a escola precisa compreender que muitas verdades foram se construindo historicamente, entretanto, muitas se revelaram imprecisas, incertas, necessitando de novos olhares e interligações epistemológicas. Enfrentar e atuar num campo impreciso do conhecimento tem sido uma realidade inevitável, uma vez que o processo de comunicação no mundo contemporâneo é cada vez mais rápido, exigindo o aprendizado da compreensão e das relações inter-pessoais.

A propósito, Morin (2001) salienta que a compreensão humana deve ser questão central da educação, a fim de garantir a solidariedade moral e intelectual no planeta terra, pois apesar da multiplicação de formas de comunicação global e da união da humanidade em redes tecnológicas de informação rápida e eficiente, a incompreensão ainda é uma preocupação global. Portanto, o encolhimento do planeta estar alimentando mal-entendidos e agressividades, uma questão paradoxal, uma vez que a potencialização

dos meios de comunicação não têm garantido a compreensão entre pessoas, culturas e povos diferentes, sobretudo, nas relações de proximidades.

Para tanto, esse autor apresenta duas formas de compreensão que precisam ser ensinadas. A primeira, denominada intelectual ou objetiva, passa necessariamente pelo processo da explicação e pela inteligibilidade, considerando-se que “[...] explicar é considerar o que é preciso conhecer como objeto e aplicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimentos”. Entretanto, “a compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para compreensão intelectual [...]”. Diante disso, a compreensão humana intersubjetiva apreende em conjunto “o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno”, em que “o outro não é apenas percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos [...]”.

Ainda no âmbito desse entendimento, Morin (2001) apresenta alguns obstáculos que podem interferir, ou até mesmo inviabilizar essas modalidades de compreensão, afirmando que estes são múltiplos, o que ameaça uma nova visão de mundo, de idéias e de palavras, a exemplo dos mal-entendidos nas informações, da polissemia de significados de uma palavra, da obediência incondicional ou da ignorância diante de ritos e costumes, bem como, o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo e a possessão por uma idéia. Sendo assim, torna-se possível identificar que há inúmeras vias que permitem acessar a esse processo de compreensão, como as econômicas, sociais, jurídicas e culturais, destacando-se dentre elas as vias intelectuais e éticas, enquanto meios propiciadores da compreensão humana e intelectual. Assim, recorremos novamente a Morin a fim de corroborar esse entendimento, pois esse afirma:

A ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Demanda grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade [...] É compreender porque e como se odeia ou se despreza. A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão”.(2001, p. 99)

Depreende-se do exposto que a internalização da importância da “compreensão” é salutar, necessária, inclusive, no campo educacional, exigindo dos profissionais da educação uma mudança de mentalidade e uma efetiva atuação pedagógica que se comprometa com a promoção de abertura para uma comunicação intelectual e, sobretudo, intersubjetiva. Porque esta é uma exigência do mundo. Ele necessita dessa compreensão, dessa consciência ética ou antro-po-ética, marcadamente tolerante, colaborativa e comunicativa.

Comungar com essa ordem das coisas, isto é, com esse entendimento, implica, segundo Morin (2001, p. 105), ter clareza acerca de concepção do gênero, que deve ser entendida como o desenvolvimento de um “[...] conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. O que, de certo modo, nos explica o porquê de o ser humano resultar de uma “tríade complexa”, que envolve indivíduo/sociedade/espécie”, composição inseparável e co-produtora um do outro, significando, por conseguinte, que:

Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. (2001, p. 105)

É nessa dialética relação que a consciência da necessidade de ensinar a ética do gênero humano deve ser efetivada, de forma que a antropo-ética suponha, na perspectiva moriniana (2001): assumir a complexidade do ser humano em sua tríade condição; alcançar uma consciência humana em nós mesmos; e assumir as antinomias e plenitude humana. Para Morin (2001), a antropo-ética, a ética humana, nos conduz a assumir, o que poderíamos denominar de a singular missão que nos foi dada qual seja: humanizar-se; obedecer e guiar a vida; respeitar a diferença e a identidade; desenvolver a ética da solidariedade e da compreensão; e alcançar a unidade planetária.

Diante dessa compreensão, compete à escola por meio do ensino da antropo-ética, contribuir na construção de idéias, valores e atitudes que contemplem a viabilidade de uma comunidade planetária, isto é, a vivência de uma cidadania que potencialize a condição humana numa perspectiva complexa, numa era de extrema angústia na apreensão e difusão de conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estamos vivendo um tempo contraditório, quanto mais avançamos no campo da informação, do conhecimento, da formação escolar e na imersão do mundo tecnológico, o mundo humano, geográfico e cultural vivencia experiências de barbáries, como a violência, a crise moral e ética, a intolerância religiosa, sexual e social, entre outras situações. Portanto, problematizar a formação que recebemos ao longo da história, mediante a sistematização do conhecimento nos permite vislumbrar os porquês do

conhecimento que socialmente fomos produzindo não tenha respondido nossas inquietações, apresentando as saídas e viabilizando as mudanças e transformações necessárias face as barbáries que experienciamos.

É nesse contexto, que as críticas de Edgar Morin ao paradigma conservador do conhecimento têm se fortalecido, sobretudo, no que concerne à proposição de uma perspectiva de construção de saberes, marcadamente interligados, integradores e crítico-reflexivos. O que, no entanto, não descarta as contribuições históricas da ciência positivista, uma vez que estas foram fundamentais para chegarmos ao potencial de conhecimentos que dispomos na atualidade, muito embora reconheçamos que estes se mostram, ou às vezes nos chegam de maneira fragmentada, reducionista e hiperespecializada. Comporta dessa forma que, pela via da educação, da escola, possamos resgatar a complexidade, colaborando com essa intrincada tessitura, que envolve fios diversos e múltiplos coloridos que, paradoxalmente, interagem e se antagonizam na construção do conhecimento.

Na escola, por exemplo, uma sala de aula é um contexto idiossincrático, logo, com muitas complexidades, o qual possibilita a emergência de um misto de ordem e desordem, objetividade e subjetividade, entre outras características. Porque, convenhamos, uma coisa é atuar profissionalmente com indivíduos unos, outra é ter consciência de que convivemos, diuturnamente, com pessoas tecidas de múltiplos e diferentes fios, cuja trama reflete um singular delineamento: o gênero humano. Portanto, advogamos uma prática pedagógica que propicie a produção do conhecimento por meio de práticas inovadoras, perspectivando contemplar a autonomia, a criatividade, o espírito investigativo, a crítica e a reflexão, entre outros aspectos que levem os alunos a uma visão global, sistêmica e solidária, como enfoca Behrens (2005), pautada no propósito e na exigência de tornar o aluno cognoscente, valorizando a reflexão e a ação, investindo no desenvolvimento da curiosidade, do espírito crítico. Requerendo, portanto, muitos questionamentos, o que exige reconstruir, muitas vezes, a prática educativa proposta em sala de aula.

Assim, o essencial do trabalho docente é ir além do repasse de informações, na intenção de produzir conhecimentos que ensinem acerca da condição humana, da ética, do enfrentamento das incertezas e da compreensão da identidade terrena, a partir de uma prática pedagógica que propicie a pertinência dos conhecimentos construídos, ou seja, a abordagem educacional sistêmica, que no âmbito das diversidades histórica e social dessa prática, sabe agregar e somar esforços no sentido de mediar a produção e a difusão do conhecimento dentro de uma visão de complementaridade, unidade e multiplicidade, como

postula o referido paradigma, notadamente no que tange à necessidade de uma prática pedagógica transdisciplinar.

## **REFERÊNCIAS**

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.

HÜHNE, Leda Miranda (Org.). **Metodologia científica**: caderno de textos e técnicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.