



## TRÍADE RECURSIVA DA COMPLEXIDADE

Augusto Niche Teixeira – PUCRS <sup>1</sup>

**Resumo** O presente artigo apresenta a construção teórico-prática “Tríade Recursiva da Complexidade” – resultado apresentado em dissertação que anunciou o problema de pesquisa “O Reconhecimento da Complexidade a partir da Intervenção Docente frente ao erro e ao Erro Construtivo: fonte de Busca da Humana Condição?”. A ideia da *Tríade* se traduz em reconhecimento da complexidade, a abertura para o emocionar-se autopoietico e a vida de alteridade. A pesquisa de caráter qualitativo foi realizada numa escola correspondente à esfera do ensino privado da cidade de Porto Alegre-RS, no ano de 2007. Foram utilizados como parâmetros do método de análise proposta três princípios da Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000). Este processo metodológico, instrumentalmente, se caracterizou pela *Escuta Digital*, criada ao longo da análise, com a utilização e a adaptação de um programa informatizado de gravação, o SONAR. Para a análise das informações categorizadas foi inscrito no processo metodológico o *NVivo - NUD\*IST* – que é um programa de gerenciamento e inferência de informação baseado no princípio da codificação de texto. Com este artigo destina-se ao desenvolvimento da formação dos professores, da Educação e, em especial, para a busca da humana condição a partir do fazer docente.

**Palavras-chave:** Complexidade; Alteridade; Autopoiésis.

### A AURORA DO TERCEIRO MILÊNIO

Para pensar a complexidade acerca dos fenômenos que constituem a busca da humana condição torna-se necessário transcender um pensamento mutilador e fragmentário que, remanesce na racionalidade científica e acadêmica. É fundamental ser mais aberto frente às incertezas. Para superar, avançar e desenvolver-se acerca da vida, é necessária a determinação que entreluz e inspira a força frente aos sofrimentos gerados pela ruptura com a cômoda estagnação. Pensar a complexidade, ainda preso por algumas linearidades e por reducionismos, não é um desafio de fácil proporção. A postura que, neste texto, é denominada como linear e reducionista, em muitos momentos, emergente e/ou sustentada é, também, resultado, ainda que parcial, de vivências educacionais escolares, familiares e sociais mutiladoras, fragmentárias e sem a emoção que traz o significado para o vivido. No entanto, não se trata simplesmente de uma relação de causalidade determinista e linear.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa do Mal-estar e Bem-estar na docência vinculado à PUCRS e CNPq. É Coordenador Pedagógico da Pós-Graduação, *Lato Sensu* – no Departamento Regional do Senac-RS e membro integrante da equipe de coordenação pedagógica do Senac-RS.

Ressalta-se neste breve texto o ensino de caráter científico desligado, disjunto de toda a realidade, referente às décadas ao período escolar que vivenciei – décadas de 80 e 90. Pouco se refletia nas escolas públicas e privadas. O que se apresenta não é fruto de um pensamento totalitário e reducionista, mas de percepções sobre a escola e se funda a partir de experiências escolares.

Pouco os alunos eram instigados a criar como autores daquela história – na instituição Escola. Diversas vezes, a História foi ensinada sem se refletir a historicidade. As ciências foram ensinadas, porém na ausência do *aprender* e do *saber* sobre o “*por quê*”, “*como*” e “*o quê*”, contextos e conexões com a realidade que pudessem contribuir com o sentido e o significado do aprendizado. E, a maior ausência ou lacuna escolar, naquele contexto, consistia na inexistência de reflexões, aproximações e interligações entre o aprendido e a importância do outro, da humanidade. Não se falava sobre outridade, nem mesmo alteridade. Entretanto, muitos alunos aprenderam como corresponder à expectativa do professor, mesmo que o aprendizado não possuísse nenhum significado, nenhuma interligação e/ou relação com a vida. Em raros momentos, em projetos isolados, encarava-se a educação como fonte e via para a formação cidadã. Processos educacionais que poderiam tecer as ideias de discentes e docentes, trazendo significado ao cotidiano escolar, eram desconsiderados em nome da estrutura curricular com vieses metodológicos e didáticos direcionados aos processos seletivos. Não é inteligente, nem mesmo coerente dedicar lacunas oriundas do tempo escolar somente à formação e aos ideais dos docentes. O presente artigo aponta para uma outra possível dimensão. A dimensão do afastamento da condição humana do ser professor, do ser aluno e da instituição Escola.

Assim, proponho inicialmente uma reflexão, de forma recursiva, sobre o afastamento da condição humana do ser aluno. Portanto, o afastamento da condição humana da escola e da sociedade.

A realização deste estudo coloca a possibilidade, de forma aberta, considerando a incompletude do saber em questão, a interligação de três dimensões que podem favorecer a construção de uma prática docente na direção da lucidez, da busca da condição humana e da sociedade mundo.

Proponho o reconhecimento da interligação entre três conceitos que ainda antagônicos e estabelecidos em diferentes matrizes epistemológicas podem contribuir conceitualmente para o religar dos saberes, para a construção da busca da condição humana. A análise

realizada frente ao complexo de dados coletados fez emergir essa possibilidade. Aqui torno cautelosa a análise para que sejam delimitadas as diferenças epistemológicas e/ou teóricas entre os conceitos que se apresentarão num movimento recursivo e de auto-organização.

A fonte destes conceitos científicos e filosóficos parte de três diferentes autores que, por sua vez, experienciaram diferentes contextos históricos e, por conseguinte, formularam e produziram diferentes significações e ressignificações acerca das vivências que suas vidas os colocaram.

Denomino a *Tríade Recursiva da Complexidade* a relação interligada e interconexa entre três dimensões conceituais. A ideia de recursividade explicitada no movimento constituído pela concepção dinâmica da tríade parte do princípio do círculo recursivo proposto por Morin (2000b). Para o autor, a recursividade é a ideia que traduz os conceitos de auto-produção e auto-organização. O movimento dinâmico da tríade se faz recursivo por sua característica geradora, na qual seus produtos e os seus efeitos são eles próprios causadores do que os gera e/ou produz. Neste caso, as três dimensões ressaltadas e desnudadas na análise assumem, nesse movimento recursivo, um caráter de auto-produção, acoplando-se e se desenvolvendo. Essa lógica entreluz a ideia de que as três dimensões se constituem, se auto-organizam a partir da realidade, das vivências e experiências das professoras inscritas no foco investigativo.

As três dimensões, da complexidade, justificada a partir do pensamento de Edgar Morin (2000), o conceito específico da alteridade nas reflexões filosóficas de Emmanuel Levinás (1997) e a ideia do emocionar-se autopoietico explicitado por Humberto Maturana (1997) se constituem, neste trabalho, no fenômeno investigado, para além de suas epistemologias, de suas raízes científicas. Assim, transcendem a relação de linearidade e, principalmente, avançam frente ao axioma de negação da ciência clássica. Estes conceitos e as ideias apresentadas acima, de diferentes raízes epistemológicas e matrizes teóricas, foram constatados na pesquisa, no fazer das professoras, em seus objetivos e compromissos frente à Educação. Conforme Morin (2000b) trata-se de dialogicidade. Antagonismos sem negação. Estes conceitos dialogam na prática docente das professoras, uma vez que estas buscam a construção de conhecimentos e de saberes, conjuntamente com os alunos e com os pais, na esfera escolar, acompanhadas pela instituição escolar.

Posso assim, afirmar que, a teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000) me favoreceu a leitura sobre a complexidade da constituição do ser professor e o que o leva a ser

e agir como tal, uma vez que o estudo se dá nas fronteiras entre uma docência que reconhece a necessidade de educar alunos para a amorosidade, o conhecedor das ciências, ciências com consciência, para a compaixão e para a busca da humana condição. Fui me deparando com as incertezas. A cada dia que entrava na escola percebia que a intervenção docente e a relação com o erro não estavam simplesmente pautadas na busca do acerto, da alfabetização, de ciências construídas pelo homem, mas de algo maior. Emocionei-me aos poucos. Emocionei-me todos os dias. Foi então que os próprios fenômenos da pesquisa me permitiram um mergulho nas lógicas que me sustentavam como pensador. O “emocionar-se” me tomou.

Explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo. (...) É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão (Morin, 2000a, p.51)<sup>2</sup>.

Só assim pude começar a compreender. Emocionando-me o significado se constituiu. Ao trilhar esse caminho, encontrando-o durante o caminhar, o pensamento complexo que me guiava mostrou a infinitude do pensamento aberto, não negando o que está à volta e o que pode fazer parte de mim. Isso é para o eu pesquisador o significado maior. Poder pesquisar, contribuindo para a minha busca, para a minha humana condição, reconhecendo-me humano.

A Tríade Recursiva da Complexidade anuncia o conceito, conforme já explicitado anteriormente, sobre o movimento de recursividade, que produz e é produto da interconexão das três dimensões apresentadas pelas professoras na pesquisa. A tríade possui vida uma vez que é a representação ilustrativa das dimensões que fundamentam a prática docente pesquisada, pois ilustra e formula um arcabouço teórico a partir da pesquisa e da compreensão do fenômeno.

Com o intuito de fundamentar as proposições conceituais apresentadas, os textos correspondentes aos itens 1, 2 e 3 são dedicados ao processo de compreensão das ideias que formulam a Tríade Recursiva da Complexidade, visando desnudá-las, sem simplificá-las.

---

<sup>2</sup> MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

## 1. COMPLEXIDADE CONSTITUTIVA

A questão havia sido colocada às crianças numa escola: “o que é complexidade?”. Resposta de uma aluna: “Complexidade é uma complexidade que é complexa”. É evidente que ela havia tocado no cerne da questão (Morin, 2000b, p.45)<sup>3</sup>.

Vive-se no terceiro milênio e, são muitas as reflexões sobre o pensamento complexo. Algumas reflexões ousadas, pois ainda que sob o prisma da complexidade, propõe certezas e afirmações “irrefutáveis”, um equívoco. O pensamento complexo é antagônico e complementar. Está constantemente transformando-se, do complexo para o complexo. Num movimento auto-organizador, recursivo, retroativo, sistêmico, dialógico e hologramático.

Paradigmas se transformam. Ideias se rompem. E a ciência passa a compreender os fenômenos antropológicos de uma forma diferente. No entanto, como afirma Morin (2005a), permanecemos um mistério para nós mesmos. Pretendo, neste texto, transcender a definição primeira de sujeito que é a *bio-lógica*. E, para buscar uma compreensão próxima do sujeito “humano” tende-se caminhar sobre e sob as contradições da humanidade. Sob esse prisma, vale ressaltar que Morin (2005b) afirma que a desumanidade é uma característica profunda da humanidade.

Durante o processo da pesquisa compreendi que o próprio ser humano traz em si um conjunto de matrizes e caracterizações antagônicas, que se acoplam, auto-organizando o todo, transformando as partes e, por conseguinte, o todo. O humano pode ser sábio, e se constituir na unidade e na diversidade múltipla e plural, é um uno de massa e ideias, de sentimentos e ações. É como afirma Morin (2001b), um *homo complexus*.

Como não ver que o mais biológico - o nascimento, o sexo, a morte – é, ao mesmo tempo, o mais impregnado de símbolos e de cultura? Nascer, morrer, casar-se são também atos religiosos e cívicos. Nossas atividades biológicas mais elementares, comer, beber, dormir, defecar, acasalar-se estão estreitamente ligadas a normas, interdições, valores, símbolos, mitos, ritos, prescrições, tabus, ou seja, ao que há de mais estritamente cultural (MORIN, 2005, p.53)<sup>4</sup>.

O *homo complexus* constitui-se também na auto-eco-organização. É um todo interligado que precisa do reconhecimento de sua complexidade própria. Antagônicos e complementares interconexam-se numa rede multidimensional que inclui, acolhe e propõe o diálogo entre a objetividade e a subjetividade.

<sup>3</sup> MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A Inteligência da Complexidade**. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

<sup>4</sup> MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2005.

O pensamento complexo é, portanto, essencialmente um pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual, o concreto [...] não se reduz nem à ciência, nem à filosofia, mas permite sua comunicação, como se fosse uma naveta que trabalha para unir os fios (Morin, 2000b, p.213).

Com o intuito de compreender as proposições da Teoria da Complexidade, no que se refere ao paradigma científico vigente, para poder pensar sob um prisma paradigmático o fenômeno em foco, torna-se necessário complementar essas lógicas reflexivas com o estudo das três teorias que fundamentam o pensamento complexo fundado por Morin (2000b).

Conforme Edgar Morin (2000b: 201), *“uma primeira via de acesso é que podemos chamar hoje em dia ‘as três teorias’ que são a teoria da informação, a cibernética e a teoria dos sistemas. Essas três teorias, primas e inseparáveis, surgiram no início dos anos 40 e se fecundaram mutuamente”*.

A reflexão acerca das três teorias favorece o entendimento e a compreensão sobre uma realidade dinâmica. Contribui para o reconhecimento de uma sociedade em que seus interesses e suas necessidades, por suas essências, são caracterizados pela proposição e emersão de novas lógicas. Ao mesmo passo, no século XXI, trata-se de uma sociedade marcada pela resistência frente ao novo e à reflexão sobre o vigente, da inscrição de inúmeros paradigmas num único, fundado no pilar da diversidade, pelo princípio da diferença e pela complexidade da multidimensionalidade.

Nesse período, o transitório e o novo podem ser considerados o dinâmico e o vigente, uma vez que se reconhece que os seres e os sistemas estão sempre inscritos num movimento transtemporal. É, neste contexto de historicidade, em que se infere a probabilidade de um marco, a reflexão do amplo mal-estar gerado na/pela sociedade e sustentado na lógica excludente da linear negação. É, portanto, nesse sentido, que o contexto mundial se altera aos poucos, num processo não imediato, porém de desenvolvimento ao ter como agentes transformadores os seres e os sistemas, independentemente da vontade do homem (ser) que se depara com os riscos de sua finitude e deterioração. Assim como um paradigma, que não se anuncia e não pede licença, assim são a ordem e a desordem que se incluem, se insinuam e se consagram, a partir do desenvolvimento. Falo da diferença no lugar do conflito.

Nessa perspectiva, pode-se refletir a teoria da informação como uma lente para a leitura do mundo, dos fenômenos. Segundo Morin (2000:201), *“a teoria da informação é uma ferramenta para o tratamento da incerteza, da surpresa, do inesperado”*.

O conceito da Teoria da Informação explicitado acima nos permite mergulhar num universo permeado e consagrado em rede, pela ordem, pela desordem e no emergir do novo. Dessa forma, afirma Morin (2000:201)<sup>5</sup>, “*a informação torna-se, pois, aquilo que controla a energia e aquilo que dá autonomia (...)*”. A aplicabilidade das três teorias a partir da Teoria da Complexidade, na vida em sociedade, da sociedade é justamente a possibilidade de compreender, diferentemente, os fenômenos que interpretamos como lineares e deterministas.

Por isso, a Teoria Cibernética pode ser compreendida como a ideia que introduz ao pensamento complexo a necessidade de rompimento frente ao princípio de causalidade linear, trazendo para as reflexões acerca da intervenção docente frente ao erro e Erro Construtivo as lógicas de impermanência, incerteza e de retroação.

A teoria cibernética é uma teoria das máquinas autônomas. A ideia de retroação, introduzida por Norbert Weiner, rompe o princípio da causalidade linear e introduz a ideia de círculo causal. A age sobre B e B age, em retorno, sobre A. (MORIN, 2000, p.202).

Sob a perspectiva do mecanismo de regulação realizei a busca de compreensões que delinearão a construção do fazer investigativo como um todo, do contato primeiro ao processo da dissertação. A lente epistemológica, aqui anunciada, não se delimitou ao fazer investigativo, mas contempla a intervenção docente frente ao erro, sendo este uma possível fonte de busca da humana condição.

Pesquisar, sob esse prisma, é viver em busca do conhecimento, considerando que o todo pode ser relativo, impermanente e incerto. Pois, as partes que constituem o todo transformam a finalidade investigativa, auto-regulam as leituras e compreensões.

Fez-se necessário pensar a Teoria dos Sistemas, a terceira teoria dessa lista. Cabe ressaltar, que para Morin (2000b: 202), a Teoria dos Sistemas “*lança igualmente as bases de um pensamento de organizações. A primeira lição sistêmica é que o “todo é maior que a soma das partes”*”. Isso significa que existem qualidades emergentes que nascem da organização de um todo e que podem retroagir às partes. Acrescento que o todo é igualmente menos do que a soma das partes porque as partes podem ter qualidades que são inibidas pela organização do conjunto”. A inferência de que o todo é maior do que a soma das partes, consolida o rompimento frente ao axioma da certeza e/ou verdade absoluta da ciência clássica. Isso me levou a considerar que todos os conhecimentos e os saberes que emergiram

---

<sup>5</sup> MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A Inteligência da Complexidade**. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

durante a pesquisa sobre a realidade investigada não traduzem uma totalidade fechada, mas uma totalidade que compõe a minha resignificação.

Portanto, não tenho a pretensão de firmar pilares e princípios fechados que possam expressar o fazer interventivo docente das professoras, mas ligar e religar possibilidades entre as dimensões encontradas, ainda que essas possuam um caráter de inacabamento e infinitude.

O conjunto dessas três teorias propõe a introdução ao universo de complexidade. Especialmente, vale destacar que as três teorias não expressam somente um olhar, uma postura científica e/ou um caminho metodológico a ser trilhado, mas as epistemologias e os arcabouços teóricos que fundamentam as concepções, as escolhas e as práticas das duas professoras. Professoras que trabalham na impermanência reconhecida, auto-regulando-se, abertas para auto-regulação, para uma “homeostase” epistemológica, como um movimento endógeno e exógeno, retroativo, recursivo, interdependente dos seres e sistemas, assim complexo.

O aluno, neste caso, é ser humano, orientado para a busca da humana condição, que experencia no ambiente escolar, mediante processos de ensino e aprendizagem as possibilidades de se desenvolver como um autor de sua vida. Uma vida de amorosidade e solidariedade, cooperando para o reconhecimento da interdependência entre os seres os sistemas.

A partir dos relatos das professoras e das observações participantes realizadas nas aulas em seus grupos pôde-se perceber que a multidimensionalidade e a complexidade são as melhores representações e/ou ilustrações conceituais para se compreender as suas constituições como professoras. E, por conseguinte, para compreender suas intervenções docentes frente ao erro e ao Erro Construtivo dos alunos no que se refere à busca do reconhecimento da interdependência entre seres e sistemas. Somos constituídos pela complexidade, reconhecendo-a ou não. Neste caso, não se trata de um determinismo de causa linear, mas uma análise reflexiva da intervenção docente como uma rede tecida pela constituição do “ser professor”. É preciso transcender o princípio da ciência clássica, reformulá-lo.

O princípio da ciência clássica é evidentemente legislar, colocar as leis que regem os elementos fundamentais da matéria vida; e para legislar ela deve disjuntar, isto é, isolar os objetos sujeito às leis. (Morin, 2000, p.45)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A Inteligência da Complexidade**. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.



A prática docente das professoras referenciadas formula um conjunto de ações, na Educação Infantil e na primeira (1ª) série do Ensino Fundamental que contribuem para a formação da criança, do sujeito, do ser humano que se constitui complexo e necessita de proposições educacionais que promovam o reconhecimento desta condição. As intervenções frente ao erro e ao Erro Construtivo, bem como nos demais momentos e espaços do cotidiano escolar explicitam uma atenção e uma preocupação no que se refere às construções de caráter pedagógico e/ou educacional, mediadas por um agir amoroso, pelo reconhecimento de que os seres se interdependem, se constituem e se complementam em suas existências, no sistema planetário. O assumir de nossa suposta e/ou hipotética condição de poder avançar ocorre, como professores, a partir do reconhecimento de que nossa identidade humana comporta e se constitui também de uma identidade física, biológica, cultural, social, multidimensional. Segundo Morin (2005a), isso distingue o humano da natureza e da animalidade, mesmo que ele (ser humano) provenha da natureza e ainda se mantenha como um animal.

Promove-se no contexto escolar estudado, a partir da proposição docente referenciada, uma inteligência da complexidade que assume a ecologia humana, comprometida com a construção dos conhecimentos científicos e, especialmente, com a educação do sujeito, sua humana formação, sua condição humana. Nesse sentido, é importante ressaltar que as professoras estabelecem diálogos frequentes com os seus alunos, refletindo sobre os sentimentos que emergem de suas vivências. Na escola, foram construídas atividades que formulam rituais, nos quais os alunos aprendem, desde então, sobre o refletir e o dialogar acerca dos sentimentos, atitudes e experiências. Conforme Morin (2000b: 17)<sup>7</sup>, *“trata-se de uma inteligência cônica de que a ciência contemporânea faz entrar o homem num mundo novo. Se o Homem pensa a ciência, ele se renova ao mesmo tempo como homem pensante”*. As professoras se colocam no rumo de uma caminhada que tem por objetivo o encontro da resiliência e da flexibilidade que as possibilitam não fazerem de seus fazeres e arcabouços teóricos verdades únicas. Assim, buscam a todo o momento reformulações, trazendo à docência a semelhante dinamicidade da vida. Segundo Morin (2000b: 16), *“inteligência da complexidade que, ciente de seu caráter teleológico, privilegiará o exercício de uma racionalidade crítica, consciente do fato de que a ideia de meio para alcançar um fim transforma essa finalidade e, assim o fazendo, já sugere, irreversivelmente, outro meio”*.

---

<sup>7</sup> MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A Inteligência da Complexidade**. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

Essa inteligência complexa da complexidade é totalmente possível no contexto da escola em foco, pois esta constituição de inteligência exige de si própria a contextualização em que é exercida. Assim, conforme Morin (2000b), os seres humanos podem dedicar o tempo, em todos os contextos e os níveis de realidade, o que inclui a esfera escolar, para a produção de conhecimentos. Estes ajudam, para além da prescrição, contribuindo para a descrição da vida dos fenômenos. É válido lembrar o pensamento de William Shakespeare, parafraseando-o: *nós humanos somos o tecido com o qual se fazem os sonhos*.

Torna-se explícito nos discursos e nas práticas das professoras o reconhecimento de que as fronteiras e os parâmetros de sua profissionalidade/profissão, como docentes, não se delimitam na formação acadêmica OU formação e convívio familiar OU grupos sociais OU amizades, mas transcende a ideia axiomática da ciência clássica de negação, pois todos os fatores acima e outros não citados são considerados como dimensões que se interligam, acoplando-se, ressignificando umas às outras a partir da experiência, constituindo o *espírito professor*.

Nesse sentido, no prisma paradigmático que visa construir e/ou sustentar processos educacionais mais humanos e na tentativa de fazer emergir ações humanas entre humanos na Educação, na vida escolar, conforme Morin (2001a:41), “*acredito que hoje seja necessário dizer: sejamos irmãos porque estamos perdidos num planeta suburbano, de um sol suburbano, de uma galáxia periférica, de um mundo desprovido de centro*”. É necessário lembrar das possibilidades do espírito humano, da diversidade de vida, precisamos-nos uns dos outros. Refiro-me ao *espírito professor* como a dimensão conceitual do ser que inspira vida em cada ser humano. Quando os fatores anteriormente citados são reconhecidos como interdependentes a concepção fragmentária se rompe, dando lugar a infinita fonte de inspiração para a vida. Inspiração para a vida não é exatamente um processo de ensino e aprendizado tampouco, mas a possível construção de vivências e experiências que resultam de relações humanas, com e entre seres e sistemas, favorecendo, assim, o emergir do aprendizado com significado. A vida na escola sem significado é o mesmo que estabelecer relações sem significado. É, ainda, o mesmo que aprender o que não se entende e entender sem compreender.

Pergunto-me: “o que perpassa na vida de um professor e/ou de uma professora que o torna um (a) educador (a) frente às transições paradigmáticas em nossa sociedade?”

Penso que as professoras que me fazem pesquisar e me constituem pensador, neste momento, me mostram que o salto entre a estagnação e o avanço na docência se dá no reconhecimento, na aproximação e/ou na incessante busca pela humana condição.

A recursão ética (...) a auto-análise, a autocrítica e a ginástica psíquica coincidem na prática recursiva que consiste em avaliar as nossas avaliações, julgar os nossos julgamentos, criticar as nossas críticas (MORIN, 2005, p.97)<sup>8</sup>.

A docência e os atos interventivos empreendidos pelas professoras foram compreendidos como ações no âmago da complexidade, intencionalmente direcionados à busca da condição humana. Evidenciou-se, em diversos momentos, a ruptura com a linearidade de concepções únicas, formuladas como verdades absolutas. Foi aberto um espaço para o resgate e/ou construção dos valores e dos princípios que nos tornam humanos em condição, para além da ciência.

## 2. ALTERIDADE NA RELAÇÃO

Não se deve ficar impressionado pela falsa maturidade dos modernos que não encontram para a ética, denunciada sob o nome de moralismo, um lugar no discurso racional. Não é talvez preciso inquietar-se com a importância que vem tomando, numa reflexão, o extra-ordinário da ética, antes de dar-se conta do sentido que esta saída fora da ordem estabelecida da realidade exprime (LEVINÁS, 1997, p.268)<sup>9</sup>.

O conceito de alteridade citado é fundamentado na criação do filósofo lituano, naturalizado francês, Emmanuel Levinás (1997). Não trabalho com a pretensão de utilizar como enfoque epistemológico a lente da integralidade da obra de Levinás. Trabalho na tríade com o conceito de alteridade criado por este filósofo. Trata-se de um enfoque específico, porém não deve ser considerado como um fragmento, pois o estudo por mim realizado acerca deste conceito, não é disjuncto e não está desligado da historicidade da produção do autor, assim como está contextualizado, reconhece e considera a história de vida de Levinás. Neste item, então, anuncio a presença e o exercício da busca das vivências de alteridade no espaço escolar, especialmente a partir da prática docente das professoras que constituíram a esfera de análise da pesquisa.

É cabível, desde então, ressaltar que as práticas e os arcabouços teóricos das professoras apresentaram as buscas frente à superação do “eu soberano” que Levinás (1997) aponta como condição *sine qua non* para o reconhecimento da possibilidade de ética e de responsabilidade por outrem. A alteridade de outrem. A ideia sobre o “eu soberano” remete-se

<sup>8</sup> MORIN, Edgar. **O método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

<sup>9</sup> LEVINÁS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Coord. da tradução Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ao estado e/ou condição em o sujeito não assimila a possibilidade do outro em si e do outro absoluto. Explicito o reconhecimento da importância do outro, conhecendo-me e reconhecendo-me humano na presença do outro.

A proximidade do próximo é a responsabilidade do eu por um outro. A responsabilidade pelo outro homem, a impossibilidade pelo outro homem, a impossibilidade de abandoná-lo sozinho ao mistério da morte é, concretamente, através de todas as modalidades do *dar*, a susceptão do dom último de morrer por outrem. (Levinás, 1997, p.238)

Emmanuel Levinás (1997), ao falar de outrem, não fala somente numa dimensão exógena ao sujeito, mas especialmente no outro que constitui a existência de cada humano, a ideia de “si”. Falo aqui da possibilidade de oposição, reformulação e desenvolvimento da identidade. O autor propõe ainda a unicidade do ser a partir da responsabilidade por outrem. Para o autor a ideia de único emerge como o outro em forma sublime.

É na relação pessoal, do eu ao outro, que o “acontecimento” ético, caridade e misericórdia, generosidade e obediência, conduz além ou eleva acima do ser (LEVINÁS, 1997, p.269)

É evidente que essa perspectiva torna possível o reconhecimento da importância do outro e das diferenças e/ou da qualidade de diferente pelo próprio sujeito. Nesse trilhar, da responsabilidade e do compromisso ético exercido, o sujeito constrói a possibilidade de responsabilidade e do compromisso ético pelo outro. Neste caso, aponto também para o outro que não é exatamente a possibilidade de outra identidade, mas aquele que é outro ser, outro sistema, outra forma de vida.

É preciso julgamento e justiça, logo que aparece o terceiro. Em nome precisamente dos deveres absolutos para com o próximo, é preciso um certo abandono da obrigação absoluta que ele postula. (LEVINÁS, 1997, p.270).

Sob esse prisma, o compromisso de educar está intimamente interligado à busca da humana condição, pois este conceito de alteridade em conexão a complexidade constitutiva pode fazer com que os seres humanos se percebam parte do todo, e o todo das partes, reconhecendo sua interdependência entre os demais seres e sistemas. Assim, são possíveis as sustentações dos vínculos humanos, uma vez que se pode educar e formar os cidadãos para a busca da alteridade, do compromisso e responsabilidade firmada frente à existência do próprio sujeito que a pensa, reformulando assim sua constituição, constituindo-se no outro.

A partir da ideia de alteridade o ser humano passa a construir a ideia de humanidade em humanidade, significando que cada sujeito está contido na existência do outro. A docência das professoras, especialmente seus atos interventivos propuseram em diversos momentos essas manifestações de compromisso para consigo e para o outro.

Esta inversão humana do em-si e do para-si, do “cada um por si”, em um eu ético, em prioridade do para-outro, esta substituição ao para-si da obstinação ontológica de um eu doravante decerto único, mas único por sua eleição a uma responsabilidade pelo outro homem – irrecusável e incessível – esta reviravolta radical produzir-se-ia no que chamo encontro do rosto de outrem (LEVINÁS, 1997, p.269).

As professoras, por acreditarem na missão de responsabilidade que a vida escolar possui, e pela possibilidade de contribuir para a formação dos indivíduos e/ou sujeitos, buscando em toda sua abrangência, ensinar as ciências, buscando a condição humana, e buscar a condição humana, ensinando as ciências, iniciam, de forma consolidada, sua jornada de alteridade, suas relações que exprimem responsabilidade acerca de suas funções profissionais, sua humanidade contida em suas condições e assim, por conseguinte, exaltam a responsabilidade frente ao outro.

Quando falo de unicidade, digo também a alteridade de outrem: o único é o outro de modo eminente: ele não pertence a um gênero ou não permanece em seu gênero (LEVINÁS, 1997, p.273)

Sob esse prisma, o aprendizado se torna resultado aberto de uma ação de compromisso. O aprender as ciências e/ou conhecimentos transcendem a esfera científica, pois as professoras compreendem os alunos como humanos. Suas intervenções são permeadas pela amorosidade, garantindo aos seus alunos um espaço, em que os processos de ensino e de aprendizagem se auto-organizam a partir de proposições que, conjuntamente organizadas com os discentes, formulam um significado sublime, em que a participação de todos não é meramente uma exigência, mas uma escolha de caráter individual e/ou coletiva. Falo de alteridade e ressalto, neste momento, que as professoras buscam o outro contido em si, numa caminhada, num trilhar de humanidade, para a humanidade.

As professoras estabelecem com seus alunos relações de responsabilidade frente à aprendizagem. Para elas, o ato interventivo constitui a possibilidade de educar os seus alunos com o objetivo de tornar viável que estes sejam conhecedores das ciências com a consciência de que fazem parte de um ecossistema, que são interdependentes dos demais seres. As docentes tornam evidente a necessidade de estarem compromissadas com a responsabilidade de educar para a vida, para ensinar como tornar-se cidadão, contribuindo para a auto-formação de seus alunos.

Quando se fala de consciência, fala-se de saber: ter consciência é saber. (LEVINÁS, 1997, p.271).

A perspectiva de construir conhecimentos com um caráter reflexivo, buscando a humanidade para o saber, possui um caráter recursivo, pois ao educar crianças acerca das ciências e de outros saberes com amorosidade, buscando conjuntamente a condição humana,

construindo a ciência com consciência, ascende-se à possibilidade que estes seres humanos sejam os formadores e construtores de um novo paradigma científico, contribuindo para a busca de uma ciência mais ética, de uma ética planetária.

Diante da multiplicidade humana, tais operações se impõem e a responsabilidade por outrem – que é caridade e amor – extravie-se e, conseqüentemente, busca uma verdade. (LEVINÁS, 1997, p.272).

A multiplicidade humana que forma o complexo da escola é reconhecida e assim respeitada. O ato interventivo da equipe pedagógica e/ou diretiva torna coerente a perspectiva de como o humano é compreendido na escola. Torna coerente o fazer docente das professoras com os seus alunos no que se refere à missão e compromisso estabelecido pela escola frente à Educação.

(...) o homem verdadeiramente homem, no sentido europeu do termo, procedente dos gregos e da Bíblia, é o homem que compreende a santidade como valor último, como valor inatacável (LEVINÁS, 1997, p.271).

É nesse sentido, que a vivência da alteridade pode contribuir para a busca da condição humana. Em alguns momentos a alteridade é impedida e confrontada pela negação do outro no ambiente escolar. Negação, muitas vezes, caracterizada pela ausência do compromisso frente ao outro, pelo não estabelecimento da relação de responsabilidade no que se refere ao ato de educar. Numa perspectiva de maior amplitude, a vivência de alteridade contribui para a formação e constituição daquele que busca a humana condição, sendo a responsabilidade por outrem condição fundamental.

Sob essa ótica, é fundamental reconhecer a diferença como o pilar da vida social, ainda que esta seja uma das principais origens de conflitos, em função da linearidade do *logos* axiomático da sociedade dos seres fragmentários. Vale parafrasear Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), ao lembrar-me da ideia de que o compromisso e a tarefa, neste momento, são de ampliar a razão, tornando-a capaz de entender e, especialmente, compreender o que em nós e nos outros precede e excede a razão mesma.

O conceito de alteridade favorece a proposição de uma reflexão que coloca-nos em conflito. O conflito que pressupõe desenvolvimento e crescimento, avançando na superação frente ao “eu soberano”, encontrando e assumindo o outro e a responsabilidade por outrem.

### 3. EMOCIONAR-SE PELA/NA VIDA

Como se inspira a vida como Ser Professor?

(...) afirmo que aquilo que distinguimos como emoções, ou que conotamos com a palavra emoções, são disposições corporais que especificam a cada instante o domínio de ações em que se encontra um animal (humano ou não), e que o emocionar, como o fluir de uma emoção a outra, é o fluir de um domínio de ações a outro (Maturana, 1997, p.170)

O conceito de emoção proposto por Humberto Maturana (1997) contribuiu para a compreensão do fenômeno educacional em foco. Sob a ótica do conceito *emocionar*, o que complemento ao falar sobre o emocionar-se frente à vida, fenômeno que auto-produz uma nova ordem e um novo significado para o vivido, tornando assim o *emocionar-se autopoietico*, refere à possibilidade de compreender a intensidade, a intencionalidade e a finalidade do trabalho das professoras. É possível e importante educar para inspirar a vida, emocionando e emocionando-se. Ressalto que não tenho a pretensão de compreender a integralidade do fazer docente de ambas uma vez que o trilhar investigativo não buscou tal dimensão. Cabe evidentemente, registrar que as professoras trabalham emocionadas, inspirando a emoção em seus alunos. Trabalham com o significado presente e constante. Educar para a vivência humana em humanidade num planeta complexo.

Ao longo da história alguns mitos foram sustentados e com o apoio da ciência mantidos pelo homem. Uma sustentação foi a negação e/ou a ideia de dominação acerca da emoção. Esta ficou abafada frente ao exaltar da razão que foi o pilar e a única fonte de sabedoria segundo a clássica e/ou moderna ciência. Essa concepção consolidou-se, especialmente a partir do pensamento cartesiano e do paradigma newtoniano.

Fala-se ainda em emoção como a ideia e/ou o fenômeno antagônico, que se opõe à razão. Coube aos cientistas e a sociedade, sob essa perspectiva dominar a emoção, torná-la passível de repressão e de contê-la. Com isso, por muito, a emoção foi contida. Na esfera escolar, da mesma forma, ao se fazerem da razão e da ciência os cernes e ou pilares de seus constructos, há muito, fez-se por perder o seu sentido e/ou significado nas vidas dos indivíduos.

A instituição escola assumiu um caráter de ensino e contribuiu substancialmente para a ascensão da ciência pela ciência, do fazer científico no vazio da eficácia pela eficácia. Sendo assim, esqueceu e/ou intencionalmente afastou a reflexão sobre o humano no que tange à humanidade contida em sua existência. O humano constituído pela emoção, que é justamente o criador e sustentador da ciência, foi negado, sendo incluído num parâmetro curricular em que o significado e a emoção não são delimitadores das proposições educacionais, assim como não estão presentes no ato educacional e/ou escolar, pois não possui relação com a vida dos sujeitos.

Para tal proposição, neste item, é importante trazer à reflexão as seguintes palavras proferidas pelo pensador chileno Humberto Maturana no que se refere à escola em foco, na conferência por ele ministrada aos professores, pais e convidados inscritos na respectiva instituição, no mês de abril do ano de 2006: *“neste sentido, este colégio (...) é peculiar, porque justamente não fazem isso. A relação dos professores e professoras com as crianças e entre elas e com os pais tem uma orientação distinta, não está centrada no que estamos imersos nesta cultura que chamamos patriarcal-matriarcal. O colégio está fazendo algo distinto, que tem a ver com gerar um espaço em que as crianças podem crescer como pessoas que respeitam a si mesmas, porque estão sendo guiadas em um espaço de transformação e respeito, aberto à colaboração e às perguntas, a dar-se conta onde cada um está e atuar de acordo com isso a cada instante”*.

Segundo Maturana (1997)<sup>10</sup>, a possibilidade de existência se constitui na presença do diálogo, assim recursivamente considera importante o reconhecimento do outro, do que se sente, do que se pensa. A emocionalidade é um fenômeno que necessita de atenção quando se fala em busca da condição humana na medida em que se reconhece o afastamento frente à mesma. Para o autor a emoção é aquilo que pode nos fazer mover, transformar, assim transformar-se.

Dizer que o emocional tem a ver, em nós, com o animal, certamente não é novidade; o que estou acrescentando, sem dúvida, é que a existência humana se realiza na linguagem e no racional partindo do emocional (MATURANA, 1997, p.170).

A ação das professoras propõe aos alunos um significado, pois o planejamento de suas ações parte dos interesses e das necessidades de cada um deles. Porém, não é somente neste sentido que falo do emocionar-se. Falo sobre a finalidade. O que se promove nessa escola, sob a paradigmática proposta, a partir das docências analisadas é justamente o exaltar da vida, a emoção sobre o viver, entre humanos, demais seres e sistemas. O que nos possibilita assumir a humana condição é também a emoção. E o emocionar-se se dá na infinitude dos significados de um diálogo, da escuta, dos sentimentos que possam ser expressos entre humanos. O que tornou explícita essa vivência do emocionar-se no âmbito do fazer investigativo foi a compreensão de que crianças, alunos da Educação Infantil e da primeira (1ª) série do Ensino Fundamental, já possuem uma abertura e uma habilidade construída para falar e refletir os sentimentos, seus e dos colegas. Muitos adultos desconhecem essa necessidade em si e no outro.

---

<sup>10</sup> MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Organizadores: MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam & VAZ, Nelson. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.



Nunca houve tantos estudos sobre o homem, tantos conhecimentos acumulados num arcabouço científico e de fácil difusão. Porém, ainda assim, como já citado, conforme Martin Heidegger (1889-1976), nenhuma época, como a nossa, soube menos o que é o homem.

Conforme Maturana (1997:170)<sup>11</sup>, “*todas as ações humanas, independentemente do espaço operacional em que se dão, se fundam no emocional porque ocorrem no espaço de ações especificado por uma emoção. O racional também*”.

Retomo, neste momento, a ideia sobre *o espírito professor*. É necessário trabalhar essa perspectiva com o intuito de ousar acerca da compreensão sobre o *emocionar-se frente à vida*. A palavra espírito tem sua origem fundada no termo do latim *spiritu*, que por sua vez possui inúmeros significados, dentre eles o de inspiração e de vitalidade. É nesse sentido que busco a reflexão sobre o espírito que se constitui em cada identidade. Falo no outro que nos constitui capaz de inspirar vida, buscar vida, emocionando-se, trazendo significado ao vivido. Numa perspectiva, na qual a lente epistemológica se urde com o pensamento complexo. Inspirar vida é inspirar vida em si e no outro sujeito que, reconhecidamente é importante e participa como constituinte da existência mesma. A emoção é também um sentimento intenso, e como todo intenso sentimento a emoção é carregada de significado, atribui importância à experiência.

Todo sistema racional tem fundamento emocional, e é por isso que nenhum argumento racional pode convencer ninguém que já não estivesse de início convencido, ao aceitar as premissas a priori que o constituem (MATURANA, 1997, p.171)

O princípio da recursividade proposto por Edgar Morin (2001)<sup>12</sup> remete-me à ideia de incompletude, na qual o emocionar-se frente à vida e a inspiração que emerge nela própria constituem e formulam um movimento sem fim, infinito, sem volta, no qual o humano tem a possibilidade de assumir a humana condição numa experiência sem igual, nunca igual, acoplada constantemente por novas experiências e, por conseguinte, por novos significados. E neste turbilhão de ideias, sentimentos, ações e pensamentos mostraram-me involuntariamente e/ou voluntariamente que essa postura só se tornara possível, profícua e plausível a partir do reconhecimento do outro.

O olhar investigativo se consagrou, evidenciando-se, num prisma paradigmático, referente ao repensar e/ou reformular da Educação no terceiro milênio, uma vez que

---

<sup>11</sup> MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Organizadores: MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam & VAZ, Nelson. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

<sup>12</sup> MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001b.

conhecidas as necessidades de transformação e os interesses de avanços da sociedade, as rupturas frente ao paradigma cartesiano e/ou newtoniano de ciência.

Não se pode mutilar. Não se deve fragmentar. A compreensão acerca da intervenção docente, por muito tempo, foi restritamente e equivocadamente somente ligada e/ou relacionada à formação do ser professor. A necessidade de transcender o paradigma ainda vigente, de transformar-se frente à vida são as manifestações mais evidentes da linearização de nossa sociedade.

O humano necessita assumir sua responsabilidade no que se refere à construção da ideia de planetariedade, constituindo-se humano da Sociedade Mundo – homens e mulheres, para além de suas representações de gênero. Maturana (1997) já teria apontado que o futuro da humanidade não está exatamente nas crianças. Ele afirma que a garantia ou não garantia de um futuro está nos adultos com quem essas crianças convivem, em suas vivências, experiências e exemplos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMANN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

LEVINÁS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Coord. da tradução Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da existência ao existente**. Campinas: Ed. Papirus, 1986.

\_\_\_\_\_. **El tiempo y el otro**. Barcelona: Ed. Paidós, 1993.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Ontologia da Realidade**. Organizadores: MAGRO, Cristina; GRACIANO, Miriam & VAZ, Nelson. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_; MOIGNE, Jean-Louis Le. **A Inteligência da Complexidade**. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

\_\_\_\_\_; SILVA, Juremir Machado da (trad.). **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005b.