



O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIJUÍ: RACIONALIDADE E INQUIETAÇÕES

Celso José Martinazzo - Unijuí

Resumo: Neste texto apresento algumas inquietações com o objetivo de fecundar a reflexão e o debate sobre a racionalidade do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). A inspiração e o desafio ocorrem ao ensejo dos 55 anos de criação e funcionamento do curso. Esse marco não deve servir, apenas, como registro ou resgate histórico do curso de Pedagogia, mas principalmente para explicitar sua trajetória teórica e suscitar reflexões sobre outros e novos sentidos e perspectivas para o curso. A trajetória do curso de Pedagogia da Unijuí caracteriza-se e destaca-se por uma linha de ação original e significativa no cenário pedagógico resultante da reflexão e do debate do coletivo dos docentes. O foco central da reflexão é trazer para o diálogo epistemológico alguns argumentos desenvolvidos por teóricos da complexidade a favor de uma racionalidade complexa na educação escolar.

Palavras-chave: Pedagogia. Racionalidade. Teoria da complexidade.

Considerações iniciais

Na condição de docente do curso de Pedagogia da Unijuí são muitas as inquietações que me preocupam em relação à racionalidade e ao sentido do fazer pedagógico. O curso de Pedagogia da Unijuí está completando 55 anos de criação e funcionamento e sua história, de certa forma, remonta à origem da criação dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Conceber, atualizar e operacionalizar uma proposta pedagógica para um curso de Pedagogia é tarefa sempre recorrente e árdua, porém necessária, pois nos faz confrontar com incertezas, (in)definições e encaminhamentos que requerem diálogo, conhecimento e comprometimento. A legislação oficial, muitas vezes, limita e cerceia a autonomia pedagógica no que se refere à sua estrutura curricular. Ao lado do que está instituído, contudo, há sempre um espaço aberto para marcar esse território tão rico e desafiador. Para tanto, o coletivo de professores é produtor de novas racionalidades que exigem vigilância reflexiva, embate hermenêutico de ideias e opções pedagógicas.

Neste texto procuro estabelecer um diálogo teórico, com caráter provocativo e incipiente, sobre alguns tópicos dos marcos teóricos que demarcaram e orientaram o modelo de racionalidade do curso. Pretendo, sobretudo, ampliar o debate expondo alguns argumentos em direção à necessidade de configuração de uma estrutura paradigmática sistêmico-complexa derivada do pensamento científico atual com potencial para enriquecer a linha teórica das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia.

Minha intenção é que a Pedagogia, enquanto ciência da/para/sobre a educação, possa abrir-se para um diálogo com os princípios epistemológicos das teorias e descobertas científicas mais recentes, sobretudo da Física, Cibernética e Biologia, de forma crítica e vigilante. Dou destaque à teoria da complexidade por entender que ela possibilita uma compreensão mais pertinente da realidade e fundamenta uma nova antropocosmologia¹ com potencial para alicerçar uma Pedagogia mais complexa, com reflexos na gestão pedagógica e no perfil de professor.

Entendo que a compreensão da realidade, sob o olhar da complexidade, é pressuposto fundamental para o entendimento da lógica da vida, de uma ciência com consciência, de uma política do humano, de uma ética da solidariedade e de uma concidadania planetária. O conhecimento da complexidade exige uma nova abordagem da realidade, que por sua vez requer uma reforma das formas de acessar, sistematizar e produzir o conhecimento. Com isso, a Pedagogia pode ampliar seu campo de compreensão teórica e prática uma vez que essas teorias, segundo Moraes (2004a) e Morin (2000), nos possibilitam entender os conceitos básicos da organização e autoeco-organização que caracterizam os sistemas vivos e que também se aplicam à esfera da inteligência, da comunicação, da educação, do conhecimento e da aprendizagem.

Desta forma alinho-me com o pensamento de Marques sobre a necessidade de a Pedagogia, embora ciência autônoma, recorrer às outras ciências: “Entendendo-se a Pedagogia como ciência autônoma no campo específico da educação, nem por isso basta ela a si mesma, devendo de contínuo recorrer a outras ciências e, em especial, à Filosofia” (1997, p. 37). O olhar do pedagogo, portanto, deve estar vigilante em relação àquilo que as ciências estão apresentando como novas descobertas que possam compor o universo do saber da Pedagogia.

Breve esboço histórico sobre a Pedagogia no Brasil

A Pedagogia, na visão de Marques (2006a), é uma *ciência da/para/sobre a educação*, uma *teoria geral da educação*, uma *teoria da prática para a prática*, uma *atividade reflexiva*

¹ Morin dedicou mais de 30 anos para escrever os seis volumes do método no qual é possível encontrar os conceitos nucleares, os princípios e operadores cognitivos da teoria da complexidade. A leitura dessa obra é indispensável para a compreensão da teoria da complexidade, pois nela encontram-se a gênese, as exigências, os desafios e os princípios elaborados e organizados por Morin para explicar: a natureza da natureza, a vida da vida, o conhecimento do conhecimento, as ideias, a humanidade da humanidade e a ética. Sugiro também a leitura de *O paradigma perdido: a natureza humana* (1999a). Sobre essa temática Martinazzo, Celso J. publicou *Reflexões sobre a natureza humana e a educação escolar* como capítulo no livro *Ensaio de Complexidade 4*, organizado por Almeida, Cleide; Petraglia, Izabel e publicado em 2010.

e vigilante tanto *a priori* quanto *a posteriori* sobre as finalidades da ação educativa e, desta forma, orienta, valida e avalia o processo de educação escolar.

Incumbe à Pedagogia, portanto, a tarefa de refletir sobre a racionalidade, os paradigmas, as utopias, as intencionalidades, as finalidades, as metas, enfim, sobre um possível caminho que orienta as ações educativas. A construção de uma possível emancipação humana pela educação, portanto, requer uma leitura hermenêutica da História e da situação educacional, ou seja, uma profunda compreensão da racionalidade que sustenta e orienta a educação escolar.

A educação escolar tem pressupostos filosóficos e epistemológicos, políticos, sociológicos, psicológicos e didático-metodológicos que são analisados e estabelecidos pela Pedagogia e, ainda de acordo com Marques (2006a), pelo coletivo dos educadores, uma vez que estes são os instituintes e protagonistas da práxis pedagógica.

A Pedagogia, como campo teórico da práxis educativa, registra, analisa e orienta de forma crítica e reflexiva o caminho da educação escolar. Expressa, portanto, o sentido e os procedimentos didático-metodológicos da educação escolar que se operacionalizam num processo histórico específico de um local ou país e, dessa forma, representa um projeto ou programa social com variações de acordo com a circunstância de tempo e espaço. Ela é sempre situada historicamente (no tempo) e localmente (em cada projeto de nação) e isto significa que é possível ter múltiplas pedagogias, pois existem, igualmente, muitas formas de percepção e de compreensão do mundo, do homem, da História e da sociedade.

Saviani, em sua primorosa obra *A Pedagogia no Brasil: história e teoria* (2008) apresenta um Glossário com a maioria dos termos constitutivos do campo da Pedagogia. São 45 verbetes que analisam de forma sucinta as grandes concepções que revelam as várias teorias ou propostas pedagógicas apresentadas. Transcrevo algumas das principais denominações que a Pedagogia assume ao longo da História e que remetem a concepções e tendências educacionais diferenciadas em cada época: Tradicional, Iluminista, Marxista, Escolanovista, Tecnicista, Libertadora, Libertária, Progressista Histórico-Crítica, Crítico-Social dos Conteúdos, Emancipatória, dos Movimentos Sociais, além de outras de menor destaque.

O curso de Pedagogia no Brasil, ao longo dos seus mais de 70 anos de existência, é oferecido em diferentes modalidades, não tendo jamais conseguido consolidar uma proposta com identidade própria por um período de tempo muito significativo.

A primeira legislação surge no governo de Getúlio Vargas, ao instituir a Universidade do Brasil, em 1937, na qual previa a criação de uma Faculdade Nacional de Educação. Por

meio do Decreto-Lei N.º 1.190/39, a já criada Faculdade Nacional de Educação passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. O curso de Pedagogia habilitava para a docência em escolas normais e formava bacharéis com o título de Técnicos em Educação para exercer sobretudo funções de apoio técnico no setor educacional nos estabelecimentos de ensino.

A partir de 1960, no fervor das controvérsias entre a extinção ou a remodelação do curso, o conselheiro Valnir Chagas, pelos Pareceres N.º 251/62/CFE e 252/69/CFE, dá nova formatação ao curso: o pedagogo, especialista em educação, nível de Licenciatura, atuaria em funções técnicas não docentes - atividades de Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica, Administração e Inspeção Escolar - do processo educacional; a Licenciatura em Pedagogia também habilitava o docente para as disciplinas pedagógicas dos então cursos Ginásial e Normal e, a partir da Lei 5692/71, para as séries iniciais do 1º Grau.

Para Libâneo (2000) a ambivalência e a disjunção que caracterizam o curso de Pedagogia e o processo de formação de professores, ou seja, sua destinação para a preparação de professores e sua função histórica voltada para o aprofundamento da reflexão científica sobre a educação e formação de especialistas são, sem dúvida, as grandes causas do inconsistente aprofundamento teórico do campo científico da Pedagogia. No entendimento deste pedagogo, a investigação filosófica e epistemológica que caracteriza o domínio científico da Pedagogia estaria cedendo espaço e lugar para as dimensões metodológica e pragmática de inspiração escolanovista.

Libâneo concebe a Pedagogia como um campo essencialmente teórico-investigativo da educação e não concorda com as insistentes tentativas de reduzi-la a uma Licenciatura que habilita, apenas, para a função docente. Para este autor essa é uma opção reducionista, pois restringe o trabalho pedagógico nas escolas em pura atividade docente, ou seja, concebe a docência como a base e o foco da identidade do pedagogo.

O diagnóstico e a preocupação de Libâneo, bem como de outros pedagogos que comungam dessa mesma ideia, tinham ainda razão maior de ser tendo em vista que a partir da LDB 9394/96, o Conselho Nacional de Educação tem priorizado essa tendência confirmada por meio da Resolução 1 de 15/5/2006, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia.

O problema fundamental dessa histórica questão sempre foi, em síntese, definir se a Pedagogia deveria ser uma Licenciatura que habilitasse para exercer a função docente ou se caberia a ela a tarefa de formar bacharéis ou especialistas em educação cuja função se exerceria na condução da reflexão teórica da/sobre/para a educação. O foco da discussão,

portanto, sempre girou em torno dessa dicotomia programática do curso: a Pedagogia deve ser um campo de conhecimento e de investigação da práxis educativa ou um locus privilegiado de formação docente?

A polêmica da ambivalência do curso, do objeto, da identidade, dos princípios referenciais tornou-se ainda mais aguda com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que abriu a possibilidade de criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e o Curso Normal Superior, outorgando-lhes a atribuição da formação de todos os professores da Educação Básica. Essa legislação, além de significar a possibilidade concreta do desaparecimento gradativo ou extinção total do curso de Pedagogia na sua função de formadora de professores, remetia para outra instância a formação do especialista que se ocupa da gestão educacional.

Em 2006 a Resolução Nº. 1 de 15/5/2006, do Conselho Federal de Educação, estabeleceu Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia definindo como campo de atuação do licenciado em Pedagogia o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. A habilitação de especialista em educação deixou de ser uma atribuição do curso. Com essa legislação o Conselho Federal de Educação estabeleceu as orientações sobre quais devem ser os novos rumos da Pedagogia e espera consolidar a especificidade do curso para os próximos anos.

Em razão dessas oscilações e descaminhos em torno da identidade da Pedagogia Marques (2006b, p.125) escreve: “O Curso de Pedagogia, desde sua criação em 1939, tem trajetória marcada pela indefinição”. Indefinição no campo programático que se reflete e irradia, igualmente, para o nível das discussões conceituais fundamentais da Pedagogia. Diante dessa querela que parece interminável surgem muitas interrogações, tais como: É possível, afinal, criar uma identidade para a Pedagogia? Se acreditarmos nessa possibilidade, quais deveriam ser os postulados, as inspirações, os paradigmas, as racionalidades, enfim, as bases legitimadoras para tal identidade? Esta é a difícil temática que vamos abordar a seguir.

O curso de Pedagogia na Unijuí: percurso histórico e paradigmas emergentes

Mario Osorio Marques, fundador e um dos principais protagonistas e articuladores da história do curso de Pedagogia da Unijuí, alertava para a necessidade de se antecipar às próprias leis criando situações novas e fazendo proposições nas brechas que o espírito e as entrelinhas da legislação sempre faculta. Foi com essa intuição que criou as terminologias de

“Pedagogo da Escola” e “Pedagogo da Sala de Aula” como marcas genuínas do curso de Pedagogia da Unijuí.

Marques (2006), na sua ótica, soube ir além dos limites da discussão que se prolongou por muitos anos em torno da identidade da Pedagogia, das tendências e concepções pedagógicas² em âmbito de Brasil. A partir do final da década de 80 do século passado, dá início à publicação de três obras³ que formam um bloco interligado sobre a Pedagogia. Destaca, fundamentalmente, a importância do caráter participativo e instituinte do coletivo dos educadores nos rumos da práxis pedagógica. A ideia de uma Pedagogia como “*a ciência do coletivo dos educadores*”, protagonizada “*pelos sujeitos da educação nos espaços públicos de sua comunicação intersubjetiva*”, que “*constrói-se e se faz efetiva como teoria da prática para a prática ao alicerçar-se nas práticas*”, visa a formar “*o pedagogo da unidade e da identidade escolar*”. Essa Pedagogia concretiza-se nos amplos espaços da escola ao exercer sua tríplice dimensão de ciência: a) hermenêutica, b) crítico-reflexiva, dialética ou comunicativo-emancipatória e c) estratégico-instrumental ou praxeológica.

Sempre atento e aberto às novas temáticas que surgiam como as tecnologias de informação e comunicação e os movimentos populares, suas obras têm como foco central o debate filosófico das questões pedagógicas. Os grandes propósitos da educação escolar, a função do professor e da escola, os currículos escolares, as metodologias de ensino, são temáticas sempre recorrentes em suas obras. Essas temáticas adquirem forma e conteúdo na dimensão histórica da Pedagogia. Por isso, a centralidade dos escritos de Marques está no debate sobre os grandes paradigmas filosóficos e pedagógicos, com ênfase nas formulações teóricas que surgem a partir da modernidade e avançam até a contemporaneidade.

Ele aponta, fundamentalmente, para alternativas e propostas pedagógicas que incorporam e transcendem a Filosofia do sujeito e da consciência para um novo paradigma com base numa racionalidade mais ampla e plural, cujos suportes paradigmáticos localizam-se na Teoria da Razão Comunicativa e nos pressupostos da Teoria da Complexidade.

Marques, primeiramente, busca inspiração em importantes pensadores do campo da Filosofia e da Pedagogia, sem, no entanto, transpô-los de forma linear; ele os retraduz e ressignifica. Assim procede com relação aos pressupostos das ideias de Habermas validando a

² Sobre essa temática sugiro a leitura das obras: LIBÂNEO, José C. *Democratização da escola pública: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos* (1985); SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia* (1983) e, do mesmo autor, *Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações* (1991).

³ Marques publicou muitas obras. Destaco a trilogia: *Conhecimento e educação* (1988); *Pedagogia: a ciência do educador* (2006a) e *A formação do profissional da educação* (2006b). Em reconhecimento à contribuição de Marques esses livros integraram o conjunto de sete obras da *Coleção Mario Osorio Marques* patrocinada pelo Inep, em 2006.

teoria reconstrutiva da evolução e da integração social da razão comunicativa em novos horizontes para a Pedagogia e para a educação. De acordo com Marques, a razão comunicativa se exerce na e pela pluralidade das múltiplas vozes, fundamentando uma Pedagogia da razão discursiva, dialógica e plural; na educação e, mais especificamente, no processo de ensinar e de aprender, a razão comunicativa pode ser expressa sob a forma de “paradigma da interlocução dos saberes embasado na Filosofia da Linguagem” (Marques, 1997, p. 60).

Em Marques, porém, numa inspiração e movimento quase simultâneos, a Teoria da Razão Comunicativa imbrica-se, simbioticamente, com a Teoria da Complexidade, formando um elo recorrente entre ambas e não um simples somatório e constituindo, assim, um cenário mais complexo em novos patamares, sem distinguir qual comanda qual. Os dois paradigmas se complementam, se fusionam, se entrelaçam num anel recorrente e intercomplementar. Da diversidade e das diferenças emerge uma nova unidade. Esse vislumbre permite a Marques (2006a, p. 94) escrever, ao final da década de 90, a seguinte manifestação:

Impõe-se, isto sim, em boa hora, a afirmação de um novo paradigma: o paradigma da complexidade em que se substitui o circuito da redução pelos vastos círculos da comunicação. Neste paradigma das ciências complexas há de situar-se, de forma relevante, a Pedagogia. A educação é fenômeno extremamente complexo, vivo, histórico e conjuntural.

Em outra obra explícita de forma ainda mais clara esta sua convicção conceitual:

Somente a prática da mesma linguagem em distintas situações permite um consenso mais efetivo ou o entendimento por todos compartilhado, sobre o sistema de relações conceituais com que operam. As aprendizagens assim se encadeiam *segundo o paradigma da complexidade e da razão intersubjetiva das muitas vozes*. Não se escalonam em linearidade mecânica, mas se exigem em reciprocidades e se constroem na espiral de suas recorrências e em ritmos de interiorização e de incidências no sentido das concretizações multideterminadas. Tornam-se, desta forma, fundantes da reconstrução das aprendizagens a sistematização seqüenciada e a recorrência dos conceitos que se articulam em níveis de maior densidade e abrangência (Marques, 2002, p. 141-142; grifo nosso).

O Paradigma da Interlocução dos Saberes tem o propósito de manter e resgatar a necessária multidimensionalidade e intercomplementaridade dos saberes, tendo em vista que com base nos pressupostos do método cartesiano a ciência se desenvolve na forma da hiperespecialização e da fragmentação dos diversos campos do conhecimento. O saber intercomplementar é fruto de uma compreensão complexa da realidade e que se exerce sobre uma racionalidade plural, poli/transdisciplinar e intersubjetiva. A construção de novas aprendizagens e o próprio desenvolvimento da pesquisa, na concepção de Marques (1996, p. 119), estruturam-se “[...] com base na linguagem ancorada no mundo da vida”. Tais saberes novos resultam da interlocução dos saberes prévios, construídos com anterioridade e são

constituídos por um processo de conversação e argumentação na perspectiva do diálogo entre os interlocutores.

A educação escolar, para Marques, está centrada no processo de produção de conhecimentos e deve ancorar-se no Paradigma da Interlocação dos Saberes ou da Ação Comunicativa, da Intersubjetividade da razão em suas muitas vozes: “Interlocação de Saberes significa que a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação” (Marques, 2002, p. 118).

De acordo com Marques (2006a), portanto, a tríplice dimensão da Pedagogia - a *hermenêutica*, a *crítico-reflexiva* (dialética, comunicativo-emancipatória) e a *estratégico-instrumental* (praxeológica) - para ser exercida com eficácia necessita estar ancorada nos pressupostos do Paradigma da Interlocação dos Saberes. Assim, os saberes gerados de formas diferenciadas e oriundos das múltiplas regionalidades da ciência se intercomplementam pela ação e razão comunicativas a partir de uma abordagem transdisciplinar e, ao mesmo tempo, unitária do fenômeno educativo.

Marques⁴ nos convida a problematizarmos as estruturas de pensamentos reféns de conceitos metafísicos como essência, espírito, razão, logos, consciência, que fundamentaram a apropriação e construção do conhecimento e da verdade, bem como de um método adequado que pudesse garantir a posse dos mesmos. Esse processo é desvelado e caracterizado no interior dos grandes marcos paradigmáticos de cada grande período da História do pensamento. Analisa a estrutura do pensamento e as formas de acessar o conhecimento a começar pelos gregos, passando pelo período medieval e, sobretudo, pela forma clássica do pensamento moderno assentado em correntes do pensamento iluminista, racionalista e empirista.

Marques se inscreve como o grande artífice que conseguiu sistematizar os principais marcos da história do pensamento ocidental e seus vínculos com a educação e a Pedagogia e, desta forma, soube provocar o debate sobre os pressupostos epistemológicos de larga tradição filosófica e científica, bem como de paradigmas emergentes com potencial para promover uma mudança paradigmática na educação escolar: seja na esfera dos currículos dos cursos que

⁴ Para uma melhor compreensão sobre os marcos paradigmáticos da história do pensamento ocidental elaborados por Marques sugerimos a leitura de suas obras: *Conhecimento e modernidade em reconstrução* (1993); *Filosofia e Pedagogia na Universidade* (1997) e *Os paradigmas da educação* (1992).

formam para a docência, nas formas de produzir conhecimentos ou nos processos de ensino-aprendizagem.

Com base nos pressupostos do paradigma da Interlocação dos Saberes, que incorpora as importantes contribuições da Teoria da Razão Comunicativa e da Teoria Sistêmico-Complexa, podemos lançar a pergunta: Quais implicações epistemológicas, curriculares e didático-metodológicas o debate e o aprofundamento dessas teorias podem trazer para o campo da Pedagogia?

Além de Marques, ao longo dos últimos 20 anos, outros integrantes do corpo docente do curso de Pedagogia da Unijuí também vêm contribuindo com reflexões teóricas e publicações de pesquisas na tentativa de ampliar a compreensão dos paradigmas filosóficos e pedagógicos do curso. Essas contribuições em alguns momentos atribuem maior ênfase às categorias da razão comunicativa e, em outros, às da racionalidade sistêmico-complexa.⁵

Novos caminhos que se apresentam no cenário epistemológico⁶

Com a finalidade de ampliar e fecundar o debate pedagógico em torno da racionalidade da Pedagogia apresento mais algumas inquietações para a continuidade da reflexão sobre possíveis diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e para o processo educacional. A temática tem como foco os avanços científicos e epistemológicos que as recentes descobertas da Física, da Cibernética e, sobretudo, da nova Biologia estão produzindo e, com certeza, podem contribuir para delinear um novo paradigma educacional.

Filósofos e pedagogos que investigam os pressupostos da metafísica moderna, do paradigma da subjetividade e da consciência argumentam que a crise da educação atual tem relação direta com a crise do paradigma da modernidade.⁷ O desmoronamento de algumas premissas da modernidade coloca-nos diante de alternativas denominadas por alguns de neomodernas e por outros de pós-modernas. O projeto de modernidade está esgotado? Temos suficiente compreensão sobre suas premissas? É um projeto inacabado? Em que sentido

⁵ Verza publica a obra *Por uma Pedagogia dialógica, comunicativa, complementar e interdisciplinar* (1995). Boufleuer escreve *Pedagogia da ação comunicativa* (1997) sugerindo um pensar e um agir comunicativos como bases para uma Pedagogia da emancipação humana. Fensterseifer na obra *A Educação Física: na crise da modernidade* (2001) aprofunda o debate sobre o pensamento moderno, suas crises e possíveis saídas. Rockenbach reflete sobre os anos de sua prática docente à luz dos paradigmas da educação ao escrever *Relacionamento alunos-professores na construção do conhecimento* (2003). Martinazzo publica *A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária* (2002) e *Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo: razões e perspectiva para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia* (2005).

⁶ A opção pela delimitação da problemática no enfoque epistemológico não significa desprezar as demais dimensões da Pedagogia, como as questões éticas, políticas e didático-metodológicas dado que, sob o olhar da complexidade, estas dimensões todas estão entrelaçadas.

⁷ Para uma melhor compreensão dessa questão indico a leitura das obras de Nadja H. Prestes, dentre elas: *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola* (1996).

podemos ressignificá-lo e salvá-lo? Quais seriam as saídas possíveis? E como esse debate está orientando nossas diretrizes curriculares?

Em meio às posições convergentes e divergentes, num contexto de tantas inovações científicas e tecnológicas e num mundo plural marcado pela diversidade cultural é necessário, mais do que nunca, continuar realizando um debate sério e atualizado sobre o que pretendemos com a educação escolar e como formamos os formadores das crianças e jovens.

Se primeiro o homem nasce e, só depois, desperta para a condição humana, o processo pedagógico é condição *sine qua non* para que tal ocorra. A escola, sem dúvida, se apresenta como o espaço por excelência para que isso aconteça. Para tanto é necessário que os processos cognitivos de ensino-aprendizagem estejam interligados com os processos vitais, promovendo aprendizagens significativas de forma transdisciplinar. Em *Diálogo sobre o conhecimento*, ao ser indagado sobre o que a escola nos deveria ensinar, Morin responde: “O objetivo da escola é ajudar a aprender a viver” (in: Morin; Pena-Vega; Paillard, 2004, p. 56). Morin indica alguns caminhos e avenidas para que isso ocorra que ele denominou de “sete saberes necessários à educação do futuro”. Os sete saberes apontam para os buracosnegros da educação escolar, verdadeiras lacunas que a escola não percebe e não consegue dimensionar.

Os pensadores que se alinham ao paradigma da razão comunicativa e à razão complexa têm como ponto de partida muitos elementos em comum. A razão moderna construída com base nos princípios cartesianos promoveu resultados inquestionáveis, sobretudo sob o ponto de vista científico e econômico. Deixou, porém, de cumprir muitas de suas promessas. Isso se deve, em grande parte, ao fato de ela ter se exercido por um caminho técnico-instrumental. Esse denominado estreitamento da razão é responsável pelas grandes catástrofes que acometeu a humanidade nos últimos séculos.

Os neomodernos criticam a razão técnica e instrumental moderna e encontram na razão comunicativa uma via para ampliar o sentido da razão moderna e salvar o projeto da modernidade. Morin, igualmente, analisa e critica o déficit da razão moderna nominando-a de razão simplificadora, pois apoia-se em princípios redutivos e disjuntivos da realidade, fragmentado-a para melhor compreendê-la. É preciso civilizar a razão tornando-a complexa, religando a parte ao todo e vice-versa. A alternativa para que cheguemos a construir a humanidade da humanidade, portanto, requer uma total reforma do pensamento e das instituições, promovendo o que ele denomina de pensar complexo, multidimensional e transdisciplinar.

Segundo a teoria da complexidade, toda a realidade “bioantropossociocultural” constitui um sistema complexo que engloba diferentes áreas de conhecimento e que, portanto,

requer um olhar mais amplo e abrangente para a compreensão e solução de seus problemas. A compreensão do ser humano e do mundo exige princípios cognitivos que nos aproximem de macroconceitos como complexidade, sistema, autoeco-organização e outros que podem ajudar na sua explicação. Princípios e teorias mais recentes e que apresentam profundas implicações epistemológicas e, por decorrência, pedagógicas tais como: *O Princípio da Incerteza* (Heisenberg); *O Princípio da Complementaridade* (N. Bohr); *Os diferentes níveis de realidade* (B. Nicolescu); *A Teoria das Estruturas Dissipativas* (Prigogine); *A Teoria Autopoiética* (Maturana e Varela); *A Teoria da Enação* (F. Varela); *A Teoria Sistêmica* (F. Capra) e *A Teoria da Complexidade* (E. Morin). Morin, pensador contemporâneo, reúne os princípios e macroconceitos estruturantes dessas grandes teorias e configura um paradigma original que ele denominou de *Teoria da Complexidade*, tornando-se, assim, o grande mentor e artesão dessa teoria.

A nova percepção e compreensão da realidade baseia-se na constatação da existência de um elemento de ligação, inter-relação e interdependência de todos os processos e fenômenos biofísicos, psicológicos e socioculturais. A concepção sistêmica (Capra, 1999) dá ênfase à rede de ligação e interdependência dos fenômenos e não à simples propriedade de cada objeto isolado. A concepção complexa vê o mundo, portanto, em holomovimento, como um fluir de relações interdependentes, recursivas, complementares e, ao mesmo tempo, antagônicas, e não como um processo linear de ordem em que os elementos estão dispostos de forma estável e ordenada. De acordo com Morin (1986, p. 88): “Um antigo real, que acreditávamos seguro, verificável, racional, está agonizando. De fato, ele continha sonho, era alucinatório e histérico”.

Segundo o filósofo canadense Fortin (2007, p. 26-27), estudioso da complexidade, o imperativo que conduziu Morin a produzir um método para entender as dimensões da complexidade foi “a recusa de um conhecimento que simplifica por redução e disjunção: a recusa de um conhecimento que, porque simplificante, resulta em ações mutilantes”. Em contrapartida ao que Morin se propôs: “a procura de um método que reconheça a riqueza e a multidimensionalidade das coisas: a procura de um método efectivamente capaz de unir os conhecimentos desligados pelo método de simplificação”. Com isso, prossegue o autor, abre-se a possibilidade “de rearticular as ciências naturais (física, biologia) nas ciências antropossociais e, com isso, permitir um pensamento que resulte em ações não mutiladoras”.

No Brasil, a leitura atenta da obra de Paulo Freire (1975) revela que o pensamento capacitado a apreender bem a realidade não é o que apenas dá conta da constatação e da presença dos fatos e fenômenos, mas sim aquele que observa as relações que produzem e as

contradições que apresentam, no seu entrecruzamento, ou seja, na sua complexidade, esses mesmos fatos.

Maria José E. de Vasconcellos publicou, em 2002, uma obra muito elucidativa sobre o pensamento sistêmico como um novo paradigma da ciência. A autora de *Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência*, após demarcar, em linhas gerais, o pensamento dos gregos, do homem medieval e do homem moderno, analisa e delinea as grandes transformações que caracterizam o paradigma tradicional e o paradigma emergente da ciência contemporânea. Demonstra, entre outras diferenças, que a ciência tradicional explica o mundo sob a ótica de pressupostos como a simplicidade, a estabilidade e a objetividade. E que a ciência contemporânea está se pautando pela complexidade, instabilidade, incerteza e pressupondo a intersubjetividade.

Por sua vez, Maria C. Moraes⁸ tem publicado algumas obras importantes com base nas leituras e interpretação desses teóricos à procura de novos referenciais e definindo o que ela está denominando de um paradigma emergente: o paradigma educacional ecossistêmico, alicerçado no pensamento, princípios, pressupostos, (macro)conceitos dessas teorias.⁹ Moraes entende que, em termos de educação, a fundamentação teórica que se apoia nas implicações epistemológicas decorrentes dessas teorias é algo inovador e acredita que

a configuração de um paradigma educacional envolvendo essas dimensões e o estudo de suas implicações didáticas, epistemológicas e curriculares possa ser uma contribuição significativa para a área educacional, no sentido de colaborar para o delineamento e a consolidação de novas propostas educacionais e respectivas práticas embasadas em sólida construção teórica, superadora do modelo tradicional do paradigma da simplificação ainda tão vigente nas escolas (MORAES, 2004a, p. 47).

Demo, no capítulo *Definindo Complexidade*, integrante do livro *Complexidade e aprendizagem: A dinâmica não-linear do conhecimento* (2002), explora o conceito de complexidade e analisa suas características com destaque para as ambivalências do real e a dinâmica não-linear própria dos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem. Estende e aplica sua compreensão da complexidade para as aprendizagens virtuais possibilitadas pelas novas tecnologias.

⁸ Maria C. Moraes, na Conferência Internacional sobre *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente*, realizado em Fortaleza, em 2010, lançou uma obra com o título *Edgar Morin: o peregrino e educador planetário*, no qual ela sumariou as principais contribuições da obra de Edgar Morin e da teoria da complexidade ao pensamento pedagógico e à educação. Destacou os grupos de pesquisa que vêm trabalhando a sua teoria e suas ideias e elencou as publicações de sua obra em ordem cronológica, as obras escritas sobre E. Morin e os impactos através da Web.

⁹ Dentre as suas obras mais significativas destaco: *O paradigma educacional emergente* (1997); *O pensamento eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI* (2004a); *Educar na biologia do amor e da solidariedade* (2004b).

As leituras, estudos e pesquisas, baseados na teoria e epistemologia da complexidade, têm o propósito de promover uma compreensão do ser humano e do mundo e de trazer contribuições para pensar o processo de formação e de educação escolar levando em consideração o novo contexto cognitivo que enfatiza e privilegia a religação dos saberes e uma práxis transdisciplinar. Na Pedagogia temos um contexto que envolve policomplexidades como a relação entre sujeitos que aprendem - professor e aluno -, a natureza do ser humano, as culturas que se entrecruzam e a realidade a ser compreendida e transformada.

Assim, entendemos que a práxis dialógico-comunicativa e a práxis complexa podem se intercomplementar e se enriquecer de forma recíproca. A articulação entre a racionalidade comunicativa e o pensamento complexo pode resultar num processo de revitalização da Pedagogia. E, desta forma, com os princípios apontados pelo paradigma da razão comunicativa e pela razão complexa, o curso de Pedagogia pode promover as competências cognitivas, éticas, profissionais e comunicativo-argumentativas necessárias para viver, conviver e saber enfrentar os desafios do século 21 oportunizando situações de ensino-aprendizagem pertinentes que resultem num novo sentido da vida para cada indivíduo e para a humanidade toda nos novos cenários do mundo de hoje com características planetárias.

Referências

- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- BRASIL, RES./CFE n.1 de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: A dinâmica não-linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.
- FENSTERSEIFER, Paulo E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- FORTIN, Robin. **Compreender a complexidade**: introdução a *O Método* de Edgar Morin. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- _____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARQUES, Mario Osorio. **Pedagogia**: a ciência do educador. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006a.
- _____. **Conhecimento e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1988.
- _____. **A formação do profissional da educação**. 2 ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2006b.

- _____. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.
- _____. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.
- _____. **Educação nas ciências: Interlocução e complementaridade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- _____. **Filosofia e Pedagogia na Universidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- _____. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.
- MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- _____. **A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. 2. ed., Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- _____. Reflexões sobre a natureza humana e a educação escolar. In.: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (orgs.) **Ensaio de Complexidade 4**. São Paulo: Ed. Xamã, 2010. p. 15-27.
- MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.
- _____. **O pensamento eco-sistêmico: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.
- _____. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2004b.
- _____. **Edgar Morin: peregrino educador planetário**. São Paulo: Editora Meca, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- _____. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1999a.
- _____. **O método I. A natureza da natureza**. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.
- _____. **O método II. A vida da vida**. 3 ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1999b.
- _____. **O método III. O conhecimento do conhecimento/1**. 2 ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.
- _____. **O método IV. As idéias: habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- _____. **O método V. A humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. **O método VI. Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- _____. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- MORIN, Edgar; PENA-VEGA, Alfredo; PAILLARD, Bernard. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PRESTES, Nadja H. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.
- ROCKENBACH, Arnildo L. **Relacionamento alunos-professores na construção do conhecimento**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

VERZA, Severino Batista. **Por uma pedagogia dialógico-comunicativa, complementar e interdisciplinar.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

VASCONCELLOS Maria José E. de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência.** São Paulo: Papirus, 2002.