

**O HUMANO EM EDGAR MORIN: CONTRIBUIÇÕES PARA  
A COMPREENSÃO DA INTEGRALIDADE NA REFLEXÃO  
PEDAGÓGICA**

**MARIA DA CONCEIÇÃO DE MELO AMORIM**

**O HUMANO EM EDGAR MORIN: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
COMPREENSÃO DA INTEGRALIDADE NA REFLEXÃO  
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Pernambuco,  
como requisito parcial para obtenção do  
grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ferdinand Röhr

RECIFE

2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**O HUMANO EM EDGAR MORIN: CONTRIBUIÇÕES PARA A  
COMPREENSÃO DA INTEGRALIDADE NA REFLEXÃO  
PEDAGÓGICA**

Comissão Examinadora:

---

Prof. Dr Ferdinand Röhr  
1º Examinador/Presidente

---

Profª Drª Lílian Cristina Monteiro  
França  
2º Examinador

---

Prof. Dr José Policarpo Júnior  
3º Examinador

Recife, 26 de agosto de 2003.

*Uma educação só pode ser viável se for  
uma educação integral do ser humano.  
Uma educação que se dirige à totalidade  
aberta do ser humano e não apenas  
a um de seus componentes*

Jorge Werthein

## **Dedicatória**

Ao meu exemplo de persistência e amor aos sonhos,  
minha mãe, *Izabel Cristina*.

## Agradecimentos

A *Deus*, que ao preencher meu ser com sua presença, renova minhas forças a cada passo, a cada luta, a cada vitória.

A *Antonio*, pela ajuda imprescindível nos últimos momentos deste trabalho.

À minha *família*, que compreendeu a ausência e valorizou minha presença, fazendo sentir-me amada. Pelo esforço, de todos os tipos, empreendidos para minha formação profissional.

Ao Prof. Dr *Ferdinand Röhr*, por sua presença significativa no período de graduação e pós-graduação, ensinando-me, acima de tudo, lições de vida. E nesse momento específico, pelo respeito à minha integralidade.

Às *amigas* de docência da Escola Municipal Nadir Colaço, em especial Iracy, Graça, Sônia e Jose, que amavelmente me ofertaram condições para a conclusão deste trabalho.

Aos meus *alunos* do 2º ano do 2º ciclo, com os quais tenho me esforçado por demonstrar uma prática preocupada com sua inteireza.

Aos *colegas* do curso, pelas alegrias e angústias compartilhadas, apesar dos momentos de recolhimento, em especial Alásia, Tatiana e Juliana.

Aos *Professores* do Mestrado em Educação pelos debates e sábias orientações nos diferentes momentos de gestação deste trabalho: Ana Galvão, Policarpo e Lêda Dantas.

## Sumário

<b>RESUMO</b> .....	7
<b>ABSTRACT</b> .....	8
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I –</b> <b>FILOSOFIA DA COMPLEXIDADE EM EDGAR MORIN</b> .....	25
1.1 Críticas ao Paradigma da Simplificação .....	27
1.1.1 O Problema do Paradigma da Simplificação na Educação .....	29
1.2 O Significado do Termo “complexidade” .....	32
1.2.1 O Paradigma da Complexidade .....	34
1.2.2 As Dimensões do <i>Homo Complexus</i> .....	36
1.2.3 A Noção de Sujeito em Edgar Morin .....	43
<b>CAPÍTULO II –</b> <b>DIMENSÕES DO HOMEM COMPLEXO E A REFLEXÃO PEDAGÓGICA</b> .....	54
2.1 O Homem Sábio e Louco .....	55
2.1.1 Reflexões Pedagógicas sobre o <i>Homo Sapiens</i> e <i>Demens</i> .....	62
2.2 O Homem Empírico e Imaginário.....	71
2.2.1 Concepções Primitivas e Universais do <i>Homo Imaginarius</i> sobre a Morte ...	72
2.2.2 O mito, a magia, imagem, o rito e a religião na percepção da realidade semi-imaginária .....	77
2.2.3 Reflexões Pedagógicas sobre o <i>Homo Empiricus</i> e <i>Imaginarius</i> .....	83
2.3 O Homem Prosaico e Poético .....	88
2.3.1 Reflexões Pedagógicas sobre o <i>Homo Prosaicus</i> e <i>Poeticus</i> .....	100
2.4 O Homem Técnico e Lúdico .....	111
2.4.1 Reflexões Pedagógicas sobre o <i>Homo Faber</i> e <i>Ludens</i> .....	117
2.5 O Homem Econômico e Consumidor .....	124
2.5.1 Reflexões Pedagógicas sobre o <i>Homo Economicus</i> e <i>Consumans</i> .....	128
<b>APRECIÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	141

## RESUMO

A dissertação tem o objetivo de apresentar a concepção de *homo complexus* no pensamento filosófico de Edgar Morin e sua contribuição para a idéia de integralidade na reflexão pedagógica. Realiza uma análise crítica da filosofia moriniana que postula a superação da visão unilateral a partir do reconhecimento dos caracteres antagonistas e complementares existentes no ser humano: sapiens e demens, prosaicus e poeticus, faber e ludens, empiricus e imaginarius, economicus e consumans. Constatou-se que na Pedagogia Moderna houve um desequilíbrio que salientou, principalmente, o homo sapiens-prosaicus-faber-empiricus-economicus, negligenciando as outras dimensões do ser humano.



## ABSTRACT

The dissertation aims to present the concept of “*homo-complexus*” in the philosophical line of thinking of Edgar Morin and his contribution to the idea of integrity on pedagogical reflections. A critical analyses is performed on the *Moronian* philosophy which postulates the expiring of the single- handed view starting with the it recognition of the antagonist and complementary elements that exist in human beings: *sapiens and demens; prosaicus and poeticus; faber and ludens; empiricus and imaginarius; economicus and consumans*. It was verified that there has been an imbalance in modern pedagogy casting a special light onto *homo- sapiens- prosaicus- empiricus- economicus* while neglecting the other dimensions of the human being.

## **INTRODUÇÃO**

*Assim, uma das vocações essenciais  
da educação do futuro será o estudo  
da complexidade humana.*

*Morin*

Atualmente com a proliferação das Faculdades e Escolas privadas ocorre o fortalecimento da mercantilização do conhecimento. Junto a esta questão, une-se outra não menos preocupante, a saber, a ênfase na transmissão de conhecimentos que serão requisitados em momentos funcionais do cotidiano, questão esta que as instituições públicas de ensino não estão incólumes. Neste raciocínio, a Escola, sendo compreendida como empresa, teria como responsabilidade ofertar ao aluno (cliente) a educação - produto solicitado/pago<sup>1</sup>, enfim, mercadoria. Esta por sua vez, configura-se segundo as solicitações do mercado (a sociedade), sendo os conhecimentos transmitidos filtrados pelas solicitações sociais do momento.

Disto decorrem três questões<sup>2</sup>: *primeira*: o conhecimento transmitido caracteriza-se por estar fragmentado, carecendo do método de memorização para que os conceitos, leis, regras, sejam assimilados, uma vez que tais aprendizagens precisam ser realizadas para alcançar aprovações em seleções (Vestibulares<sup>3</sup>, Concursos, etc), ou para o fim de progressão da série; *segunda*: há a supervalorização de uma das dimensões do humano, sendo a capacidade de memorização e habilidades técnicas fomentadas, no caso do exemplo anterior: a racional; *terceira*: o objetivo pelo qual o sujeito empreende tal esforço

---

<sup>1</sup> Este pagamento não ocorre apenas no nível privado, sendo questionável o famigerado *slogan* da escola “pública, gratuita e de qualidade”.

<sup>2</sup> Questões que não possuem apenas estes determinantes, mas que, com certeza, têm nestes fortes contribuintes.

<sup>3</sup> Não são raras as escolas que utilizam os alunos aprovados em Vestibulares em suas propagandas sobre a qualidade do ensino, como se este sem ela não alcançasse aprovação.

é algo totalmente exterior a si. Neste caso, o fim não é o sujeito, mas uma solicitação externa.

Não é o caso de pensarmos que não deveríamos ter acesso ao conhecimento, mas a questão é da existência de um filtro social que guia para o acesso a um saber para vias de aprovação, utilitário em seu sentido mínimo e para constituir-se numa demanda para o 'mercado educativo'. Uma educação desta forma simplista pode favorecer a ocorrência de uma 'vingança' das partes que foram suprimidas, de maneira que

o corpo (pode se vingar) do seu desprezo com somatizações e doenças; as emoções e desejos contidos tornam-se psicoses, neuroses; as fantasias aprisionadas viram perversões ou tédio na esterilidade; a espiritualidade cortada resulta em fanatismos ou melancolias; a limitação da razão termina na castração unidimensional de um homem robótico (RÖHR, 1999, p. 28-29).

Compreendemos que tais questões além de fazerem parte das discussões teóricas atuais no que se refere à crítica ao neo-liberalismo, Qualidade Total, entre outros – podem também tomar forma no âmbito pedagógico como crítica à compartimentalização do conhecimento e supervalorização de uma dimensão do humano em detrimento das demais (seja a razão, o afeto, o cognitivo, etc). Sobre esta segunda possibilidade nos debruçamos nesta pesquisa.

Cientes de que em determinadas situações necessitamos utilizar a nossa racionalidade, questionamos não a utilização em si, mas o uso exacerbado de uma dimensão que implica na perda da perspectiva de integralidade do ser – quando podemos ter a meta de educar para a integralidade do homem. A educação necessitaria assim, reconhecer a condição humana da integralidade.

O problema da fragmentação não se encontra simplesmente nos conhecimentos transmitidos nem nos 'saberes' adquiridos. Percebemos que neste direcionamento utilitário da ação humana, o próprio agir/pensar do homem é concomitantemente compartimentalizado. Juntamente com a exigência da supremacia de uma de suas dimensões, ele é (des)orientado para a execução de atividades reducionistas, na qual fenômenos isolados são assimilados como se ocorressem separadamente, esquecendo-se do contexto, do global, etc., como se não sofressem influências, permutas ou complementaridades. Assim, as demais dimensões não são requisitadas na medida em que uma é supervalorizada. Há um objetivo a ser alcançado e o sujeito "sobrecarrega" tal dimensão a fim de cumpri-lo.

A saída não está na mera (re)valorização das demais potencialidades do humano, visto que podemos correr o risco de efetuar outra fragmentação, tendo apenas efetuado uma substituição da dimensão e caindo no reducionismo criticado de início. Na nossa opinião, julgamos necessário que o pensamento pedagógico não apenas substitua os pólos segundo a valoração momentânea, mas reconheça e busque o desenvolvimento harmonioso e complementar entre as dimensões.

Edgar Morin, autor francês, traz em seu pensamento filosófico reflexões importantes sobre a questão da fragmentação do conhecimento apresentada anteriormente e que julgamos auxiliar na compreensão da fragmentação do humano e a necessidade de entendê-lo em sua complexidade, o que, neste estudo, julgamos ser uma possibilidade para pesquisarmos sobre a integralidade do humano, elemento imprescindível no pensamento pedagógico.

Morin possui uma bibliografia extensa, abordando temas variados de diferentes áreas tais como: biologia, antropologia, filosofia e educação, dentre outras. Sobre isto o leitor pode consultar a obra *Meus Demônios* (1997) em que

Morin faz uma autobiografia discorrendo, de maneira paralela, sobre sua vida e obras constituídas exatamente em razão dos diferentes momentos da primeira. Também um livro elaborado no ano passado (2001) em homenagem aos seus oitenta anos intitulado: *Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação*, reúne textos inéditos do autor e apresenta informações cronológicas de suas obras, inclusive as que foram publicadas no Brasil.

Datam de 1999 cinco obras em que Morin sistematiza “de modo mais contundente, suas idéias acerca da Educação, área que necessita urgentemente de uma reforma, no que diz respeito primordialmente ao pensamento e, em seguida, ao ensino e às instituições escolares e educativas, de modo geral” (PENA-VEGA, 2001, p. 19). Todas já estão publicadas no idioma português, datando de 2000: *Cabeça bem-feita, Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro e A Inteligência da Complexidade*; de 2001: *A Religação dos Saberes: O desafio do século XXI*; sendo desconhecida somente a data de publicação da quinta obra, intitulada: *Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*.

Diversas Universidades organizaram grupos de estudo da complexidade<sup>4</sup>. Exemplificamos com o GRECOM – Grupo de Estudo da Complexidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - organizado em 1992, sobre o qual Morin (1997d, p. 12) declarou ser “o primeiro foco e caldo de cultura do pensamento complexo, não apenas no Brasil, mas na América Latina”, responsável por publicações embasadas numa tentativa de análise complexa.

Assim, existem livros idealizados/publicados em território nacional pelos Grupos de Estudo do Pensamento Complexo nos quais constam as participações de Morin, seja em forma de artigos com o fim de publicação ou palestras que posteriormente receberam este caráter. Na UFRN, por exemplo,

---

<sup>4</sup>Maiores informações disponíveis nos sites: <http://www.geocities.com/complexidade/morin.html>; <http://www.ufrn.br/sites/grecom/ogrupos.html>, <http://www.prgg.ufpb.br>

foi publicado no ano de 1997 o livro *Ensaio de Complexidade*. Não se pode subestimar a participação de tais Universidades na disseminação do pensamento moriniano no território nacional.

Ainda no campo acadêmico, no que diz respeito à educação, encontramos na PUC/SP uma Dissertação de Mestrado sobre a Filosofia da Complexidade de Edgar Morin; sua autora, Izabel Cristina Petraglia, foi orientada por Moacir Gadotti e publicou seu estudo em 1995 com o título “Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber”, forma pela qual tivemos acesso. Em sua Tese de Doutorado defendida em maio de 1999 realizou um estudo comparativo entre complexidade e holística, intitulado “Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação”, apontando suas principais diferenças e semelhanças, além das contribuições desses paradigmas para a educação. No entanto, nosso projeto volta-se para o aprofundamento da questão que poderíamos chamar de filosófico-antropológica restrita à obra de Edgar Morin e não num estudo comparativo.

Morin apresenta-se como um importante pesquisador da atualidade, sendo suas obras reconhecidas pela Academia – o que não o fora durante muito tempo. Junto às reflexões educativas, Morin trata de aspectos da política, da física, da antropologia, da sociologia, dentre outras, que compõem sua ampla bibliografia. Por abordar assuntos de áreas diversas, Morin se define como um “contrabandista dos saberes” (MORIN apud PESSIS-PASTERNAK, 1993, p. 83), não sendo sua preocupação rotular-se numa ou noutra corrente de pensamento ou afirmar-se como moderno ou pós-moderno<sup>5</sup>. É a partir da compreensão de que “Tudo é complexo: a realidade física, a lógica, a vida, **o ser humano** (o grifo é nosso), a sociedade, a biosfera, a era planetária...” (MORIN, 2000a, p. 133),

---

<sup>5</sup> Apesar do próprio Morin não se preocupar com auto-definições, há tentativas de alocação do “espírito livre” de Edgar Morin e sua Filosofia da Complexidade na “gaveta” da pós-modernidade, postura adotada por Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet (A Educação Pós-Moderna, 1997, p. 21).

que objetivamos identificar sua compreensão complexa acerca do humano e como esta pode contribuir para a idéia de integralidade na reflexão pedagógica.

Pelas razões apresentadas escolhemos para a nossa pesquisa, dentre as mais variadas tentativas de abranger o ser humano integralmente, a Filosofia da Complexidade de Edgar Morin. Segundo Guevara (1998, p. 58), Morin reflete questões fundamentais partindo “do desencanto com a ciência racionalista que levou a uma especialização e fragmentação do conhecimento (ciências físicas/ciências biológicas/ciências humanas), talvez necessária, principalmente para o desenvolvimento tecnológico”, mas fomentadora de atitudes reducionistas e simplificadoras tais como a pretensa disjunção entre sujeito-objeto, tornando-se “totalmente míope em relação aos problemas ontológicos fundamentais, relacionados com a natureza humana: quem somos? Onde estamos? Para onde vamos?” (idem, ibidem).

Tais questões são de suma importância para a área da educação. De fato, nós, profissionais da área, não estamos isentos de questionarmo-nos acerca da pertinência de nossa ação educativa. Em nossas reflexões pedagógicas paira o questionamento, a dúvida e muitas vezes a insegurança sobre a validade (ou não) de nossa ação junto aos educandos. De fato, qual o nosso contributo para a sua formação? Uma das maneiras de compreendermos melhor esta questão é (re)conhecendo que o ser com o qual nos relacionamos não deve ser compreendido de forma disjuntiva mas numa perspectiva que se refira (também) à sua integralidade, mesmo no que se refira a tentativas de aproximação deste conceito. Caso contrário estaremos passíveis a refletir/agir de maneira desordenada e conscientemente fragmentada.

Morin apresenta, em sua epistemologia complexa, as diversas faces que compõem o humano e a importância de as considerarmos dignas de atenção. Postula o abandono de uma visão unilateral que define o ser humano



pela racionalidade (homo sapiens), técnica (homo faber), atividades utilitárias (homo economicus) e necessidades obrigatórias (homo prosaicus) para compreender a complexidade humana, uma vez que “o ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas” (MORIN, 2000b, p. 58).

Julgamos que o estudo sobre o que Morin denomina como ‘faces’ constitutivas do ser - caracteres antagonistas e complementares - apresenta-se como possibilidade de compreendermos dimensões do humano ora esquecidas nas reflexões pedagógicas contribuindo para o melhor entendimento da integralidade humana.

Deste modo, na busca por nos conhecermos (bem disse o oráculo a Sócrates: conhece-te a ti mesmo), tal pensamento insta para que nos distanciemos dos reducionismos e identifiquemos contribuições para um pensamento pedagógico que vise tal integralidade do ser.

Reconhecemos que se tratando da integralidade humana não possuímos “o” conceito, uma vez que “consideramos o homem como obra de si, sempre incompleto e circunscrito às condições da sua vida real” (RÖHR, 1999, p. 27), sendo possível aperfeiçoar-se no que se refere à sua integralidade. Apesar disto, podemos gozar de “um” conceito que, entendido como superável também se constitui numa tentativa de aproximação da integralidade, visando um viver mais inteiro.

Assim, precisamos considerar que o ato educativo deve prevenir-se de incorrer no erro do reducionismo. Muitas vezes diversos ‘modismos’ apropriam-se da educação buscando desenvolver no educando uma dimensão creditada como esquecida. Assim, ora vemos o discurso sobre a necessidade de desenvolvimento da criatividade, ora do raciocínio lógico, dentre outras. E na

busca por um resgate, dá-se a supervalorização em detrimento do desenvolvimento pleno, proporcional e simultâneo.

O espaço do humano na Educação é comumente suprimido por inúmeros interesses. Dentre estes, o econômico, que julga ter a autoridade de minimizar a educação a um simples instrumento para efetivação dos objetivos específicos da economia. Um exemplo conhecido é a Teoria do Capital Humano em sua versão da Qualidade Total na Educação. Disto decorre o estabelecimento de um debate sobre a especificidade da educação que, apesar de não ser o objeto de estudo deste trabalho, exemplifica a desfiguração do educativo por áreas afins e o estabelecimento de múltiplas metas pedagógicas fixadas a partir da ênfase numa das dimensões do humano. É o conhecido debate sobre o estatuto de cientificidade da educação no qual realizam-se análises a partir de um referencial teórico específico seja pelas Ciências Sociais ou as denominadas Ciências da Educação, que tratam problemáticas educacionais sob a ótica e de acordo com a especificidade de sua área. Isto ocorre uma vez que “cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação” (LIBÂNEO, 1998, p. 29). Esta problemática constitui-se então, foco de discussão no qual diversos autores apresentam idéias contra e a favor da constituição da educação como ciência<sup>6</sup>.

Contudo, é devido à perniciosa possibilidade de se reduzir e até mesmo descaracterizar a educação e os demais processos a ela relacionados, que julgamos ser necessário “restabelecer o primado do problema recolocando a educação no centro de nossas cogitações, isto é, como ponto de partida e ponto de chegada das teorizações e práticas pedagógicas” (Saviani, 1990, p. 05), de

---

<sup>6</sup> Sobre estas questões é farta a literatura na área da educação onde o leitor pode buscar aprofundamentos. Dentre outros: ORLANDI, 1969; PIMENTA, 1996; SAVIANI, 1990; SILVA, 1998.

maneira que não seja utilizada 'ao sabor dos ventos' o que a faz ora atender a finalidades psicológicas, ora a fins sociológicos, mas nunca aos educativos. Como exemplifica Abranches (et. al.) ao afirmar que “desta forma, por exemplo, no caso específico da Psicologia da Educação, partia-se de conceitos psicológicos, utilizando-se métodos deste mesmo domínio, para a partir disto explicar e compreender o fenômeno educacional” (1997, p. 02).

Esta questão possibilita que o profissional de educação desvirtue sua meta ao

exercer uma prática marcada por adesões, sem análise crítica, a teorias que se relacionam apenas a uma dimensão do educacional, sejam psicológicas, sociológicas, históricas, etc. É o que se denomina comumente, em termos ideológicos, de marxismo, escolanovismo, pragmatismo etc., ou em termos de perspectivas teóricas de 'ismos' da educação: psicologismo, sociologismo, economicismo etc. Tais abordagens reduzem o ser humano apenas a uma dimensão, cognitiva, social, biológica, histórica e assim por diante (ABRANCHES, 1997, p. 02).

Desta maneira são estabelecidos objetivos que não proporcionam ao educando o desenvolvimento gradativo e proporcional das suas potencialidades (RÖHR, 2000, p. 28), uma vez que tais teorias atuam sobre um princípio (indivíduo, social, cognitivo, racional, etc) generalizando-o e fazendo com que o educando, tenha uma dimensão valorizada exacerbadamente, constituindo um duplo erro: a *supervalorização* e a *omissão*. *Supervaloriza-se* ora o cognitivo, ora o social, ora o individual, etc., e *omitem-se* as demais potencialidades do ser humano fazendo-o “vítima de uma atitude própria que, no isolamento, supervalorização e absolutização de aspectos do seu próprio ser, divide-se consigo mesmo, negando as outras partes que, mais cedo ou mais tarde, se 'vingam', boicotando a vitória prometida do lado preferido” (RÖHR, 1999, p. 28).

Contudo, se por um lado tais teorias não alcançaram uma perspectiva para a integralidade do humano, por outro elas representam

tentativas de aproximação à integralidade do homem e seus fracassos, tentativas essas que não surtiram o êxito esperado, porque fecharam de forma dogmática o âmbito daquilo que pertence ao ser humano ou até declaravam só uma única dimensão como a integral e salvadora da humanidade (RÖHR, 1999, p. 27).

Estamos conscientes de que tais questões devem ser consideradas no desenvolvimento deste trabalho, a fim de não incorrerem no erro de tornar absoluto o referencial teórico de nosso estudo, a saber: os princípios teórico-filosóficos da Filosofia da Complexidade de Edgar Morin.

O autor discute o problema da fragmentação/disjunção do conhecimento e do próprio ser humano. Trata a questão da fragmentação do conhecimento como 'herança' do que denomina de Paradigma da Simplificação, afirmando que o acesso aos saberes, dentre outros aspectos, é feito de maneira parcelada, corroborando ainda para tal perniciosidade a supervalorização de um elemento sob perda dos demais. É no que denomina de Paradigma da Complexidade que é possível perceber uma maneira mais ampla para compreensão do todo, na qual as partes são relacionadas entre si e consideradas como interdependentes. Trata-se de um pensamento em que se objetiva efetuar um diálogo entre as partes para compreensão deste todo constituindo um movimento de ir e vir. Por esta razão, em sua Filosofia da Complexidade, Morin busca fazer uma relação entre os diversos saberes, conceitos, buscando não cair numa análise reducionista.

O "Paradigma da Complexidade" moriniano pode ser entendido como um "conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico,

biológico e antropossocial)” (MORIN, 1998, p. 330). Segundo Morin, o pensamento da complexidade se apresenta como um edifício de muitos andares no qual pretende “trazer os elementos suplementares, notadamente três princípios, que são o princípio dialógico, o princípio de recursão e o princípio hologramático” (MORIN, 2000a, p. 204). Tal pensamento complexo constitui-se numa tentativa de compreensão - via integração e complementaridade das idéias - a fim de abarcar o fenômeno em sua multidimensionalidade, ou como diria o autor: em sua complexidade.

Sendo o nosso interesse refletir pedagogicamente acerca da integralidade do ser humano, encontramos uma possibilidade nesta Filosofia, uma vez que o autor parte da idéia de complexidade do real e, decorrente disto, do próprio ser humano, não sendo a definição de homem apresentada por ele “fechada, uma vez mais, mas sim aberta” (MORIN, 1979, p. 151-152).

Uma vez compreendendo o ser humano constituído por várias dimensões as quais necessitam desenvolver-se harmoniosamente, “a educação teria como tarefa o desenvolvimento das mesmas de modo gradativo e proporcional” (RÖHR, 1999, p. 28). Conforme afirmado no início do texto, sabemos que não possuímos ‘o’ conceito de integralidade, contudo indagamos: como o conceito de homem no pensamento de Edgar Morin pode contribuir para a compreensão da integralidade humana? Quais as conseqüências desta visão complexa do humano para a reflexão pedagógica?

Partindo das elucidações feitas até o momento, temos como **objetivo** central: *identificar na Filosofia da Complexidade de Edgar Morin, sua compreensão acerca do humano e como esta pode contribuir para a idéia de integralidade na reflexão pedagógica.*

Para isto iremos:

1. Estudar os princípios teórico-filosóficos do autor sobre o humano para:

- Identificar quais os elementos que caracterizam sua visão de homem;
- Verificar as contribuições de tais elementos para a reflexão pedagógica no que se refere à noção de integralidade do humano.

Visando a realização dos objetivos propostos, utilizaremos a Hermenêutica como **metodologia** estando suas bases teóricas nos escritos de Emerich Coreth, uma vez que, na pesquisa em questão, torna-se indispensável o estudo interpretativo das obras pertinentes ao objeto de estudo.

A Hermenêutica, segundo Coreth (1973, p. 01), “significa declarar, anunciar, interpretar ou esclarecer e, por último, traduzir. Apresenta, pois, uma multiplicidade de acepções, as quais, entretanto, coincidem em significar que alguma coisa é ‘tornada compreensível’ ou ‘levada à compreensão”. Sendo esta nossa tentativa ao estudarmos os textos e tratarmos dos princípios do pensamento moriniano.

Coreth (1973) apresenta quatro pressupostos metodológicos dos quais utilizaremos os três primeiros, a saber: a *estrutura de horizonte*; a *estrutura circular* e a *estrutura de diálogo*. O quarto pressuposto intitula-se *estrutura de mediação* e tem base na diferenciação do *mundo objetivo* e do *Ser* como realidade que transcende o mundo objetivo. Em razão da negação destas duas realidades julgamos não ser pertinente a inclusão do referido pressuposto metodológico.

Sobre a *estrutura de horizonte* Coreth (1973, p. 101) afirma que “toda compreensão mostra uma estrutura de horizonte”. Assim, embora nossa compreensão seja limitada, esta também se dá pelo processo de aproximação. De maneira que o sujeito, diante do que busca compreender, irá deparar-se com uma totalidade de sentido que, não sendo possível ser apreendida de maneira

imediate, será “mediada por conteúdos singulares” (CORETH, 1973, p. 101), que aproximam à compreensão do todo, ampliando os horizontes e até mesmo fazendo surgir novos horizontes. É desta forma que o singular irá mediar a compreensão da totalidade e este mediará a compreensão do singular. Em nosso caso, por exemplo, objetivamos compreender a Filosofia da Complexidade de Edgar Morin e como, a partir dela, o autor concebe o ser humano. Assim temos a complexidade como um todo a ser compreendido, e o homem como um aspecto singular que não será separado da complexidade. De fato “um elemento condiciona o outro e continua a se determinar a si mesmo no outro” (CORETH, 1973, p. 101).

*A estrutura circular* decorre do movimento iniciado anteriormente entre todo e singular na compreensão dos diferentes horizontes que o indivíduo, com sua subjetividade, com seu mundo de compreensão, tem ao aproximar-se da ‘coisa’. “Daí resulta uma estrutura circular de compreensão” (CORETH, 1973, p. 102), pois o sujeito, por possuir pré-compreensão sobre algo, vai à ‘coisa’, como denomina Coreth (1973), e reelabora sua pré-compreensão, configurando uma compreensão que se tornará, posteriormente, uma pré-compreensão. É um movimento constante uma vez que nossa pré-compreensão nunca será perfeita. Nesse sentido compreendemos o nosso projeto como uma *pré-compreensão* da complexidade moriniana sobre os temas propostos e estamos conscientes que nosso *pré-conceito* precisa estar sempre em processo de (re)visão. E desta maneira

a compreensão se move numa dialética entre a pré-compreensão e a compreensão da coisa, em um acontecimento que progride circularmente, ou melhor, em forma de espiral, na medida em que um elemento pressupõe o outro e ao mesmo tempo faz com que ele vá adiante; um medeia o outro, mas continua a determinar-se por ele (CORETH, 1973, p. 102).

Assim, observamos a “estrutura de diálogo, que a compreensão apresenta” (CORETH, 1973, p. 102). É necessário dialogar, expor as compreensões ao outro e igualmente ouvir as suas, de modo que no diálogo “mantemos nossa compreensão aberta, para enriquecê-la e corrigi-la” (CORETH, 1973, p. 102). O diálogo pode ser através dos textos, uma vez que a linguagem é uma mediação entre os sujeitos que se comunicam. Intencionamos, neste trabalho, dialogar com as diferentes compreensões do autor acerca das ‘coisas’ - horizontes múltiplos - tratadas neste trabalho, objetivando tornar compreensível o nosso objeto de estudo.

A maioria das obras de Morin foi traduzida para a língua portuguesa. Em razão da pertinência para o tema deste projeto e do tempo que dispomos para sua realização, foram selecionadas as seguintes obras para estudo, tomadas na sua completude ou capítulos específicos que discorrem sobre a vida/obra de Morin, a complexidade, o homem, a educação, dentre outros temas: A inteligência da complexidade; Os sete saberes necessários à educação do futuro; Cabeça bem feita; Amor, poesia, sabedoria; Ciência com Consciência; Meus Demônios; Homem e a Morte; O Cinema ou o Homem Imaginário; O Método III: O Conhecimento do Conhecimento (capítulos específicos); O Método IV: As idéias, sua natureza, vida, habitat e organização (capítulos específicos); Introdução ao Pensamento Complexo; O Método II: A Vida da Vida (capítulos específicos); O enigma do homem: para uma nova antropologia; O Método I: A Natureza da Natureza (capítulos específicos) e Terra Pátria.

O esquema de apresentação nos próximos capítulos tem a seguinte ordem:

No primeiro buscamos apresentar uma introdução geral da Filosofia da Complexidade a partir de seus pressupostos epistemológicos, incluindo a noção de *Homo Complexus* e de Sujeito.



O segundo capítulo tem como sistemática de apresentação: 1) Os binômios das dimensões que constituem o humano no pensamento moriniano; 2) A reflexão pedagógica sobre os pólos do item anterior. Nesse caso utilizamos, apenas para fins de ilustração do pensamento do autor, informações de eventos culturais em notícias jornalísticas na apresentação dos itens.

A conclusão é composta pelas apreciações críticas sobre a proposta de integralidade presente na Filosofia da Complexidade, apontando questões analisadas que podem ser objeto de aprofundamento para pesquisas posteriores.

**CAPÍTULO I - FILOSOFIA DA COMPLEXIDADE EM EDGAR  
MORIN**

Na reflexão pedagógica a questão da integralidade emerge como elemento importante uma vez que a ação educativa é exercida em/com sujeitos a partir da visão de homem que se possui. A História da Educação demonstra como determinadas concepções sobre o homem como algo real ou idealizado orientou – e ainda orienta - práticas pedagógicas. Houve teorias educacionais, por exemplo, que não alcançaram uma perspectiva para a integralidade do humano por atuarem apenas sobre um princípio (indivíduo, social, cognitivo, racional, etc) generalizando-o e fazendo com que o educando tivesse uma dimensão valorizada exacerbadamente, negligenciando ou negando as demais.

No início deste trabalho fizemos referências a alguns modismos que pairam sobre a área educacional e como muitas vezes são assimilados de forma acrítica. Não objetivamos fazer o mesmo com os pressupostos teóricos da Filosofia da Complexidade. Não queremos comercializar idéias, arredar fiéis ou coisa parecida. Dessa maneira, se não nos colocamos na posição acima citada, também não caminhamos no outro extremo: na realização da “crítica pela crítica”. Julgamos ser importante o estudo sobre a Filosofia da Complexidade de Edgar Morin pelas razões apresentadas ao longo desta dissertação, de maneira que as contribuições e limitações sejam percebidas e assumidas de maneira consciente. Partimos do que Morin denomina de Paradigma da Simplificação com o objetivo de compreendermos suas reflexões sobre o Paradigma da Complexidade e os elementos a ele pertencentes.

## 1.1 Críticas ao Paradigma da Simplificação

No pensamento moriniano, o paradigma “é constituído por um certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras, noções chave e princípios chave. Esta relação e estes princípios vão comandar todos os propósitos que obedecem inconscientemente ao seu império” (MORIN, 1990, p. 85). O Paradigma da Simplificação é o aporte do que denomina de ciência ‘clássica’. Seus princípios fundamentais são a generalização, redução e separação.

Tais princípios de explicação não permitem a contemplação da realidade em toda sua totalidade e complexidade. Por tal razão, chama de Paradigma da Simplificação “ao conjunto dos princípios de inteligibilidade próprios da cientificidade clássica, e que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo (físico, biológico e antropossocial)” (MORIN, 1998b, p. 330). Tal paradigma parte do princípio de que a aparente complexidade dos fenômenos e a grande diversidade de seres e coisas podiam ser explicadas a partir de alguns princípios simples. Por isso, as operações comandadas são principalmente disjuntivas, redutoras e fundamentalmente unidimensionais.

São perniciosas as conseqüências de um pensamento simplificador comandado pelos princípios da generalização, simplificação e redução. O indivíduo fica impossibilitado de pensar a unidade na diversidade ou a diversidade na unidade, permitindo serem vistas apenas unidades abstratas ou diversidades também abstratas. Não se abarca o conhecimento de forma ampla, com possibilidade à expansão. Pelo contrário, ocorre o desenvolvimento do conhecimento mutilado em detrimento do conhecimento geral, tendo como resultado uma prática mutilante. Desde então, percebe-se que a organização de

um pensamento reflexivo disjuntivo e redutor que busca a explicação de um todo *apenas* a través da constituição de suas partes, conflui para uma compreensão limitada do real.

Depreendendo do anteriormente exposto, Morin afirma que o pensamento científico clássico tem como apoio três pilares. São eles: a ordem, a separabilidade e a razão.

A noção de *ordem* estava relacionada com uma visão determinista do próprio mundo, encontrando-se reduzida a uma lei que regia todas as coisas do universo. Este é o primeiro pilar 'abalado' pelo surgimento da desordem que busca um diálogo na verdade em trinômio: ordem-desordem-organização. Isto porque o próprio conceito de ordem da ciência clássica foi posto em dúvida, segundo Morin, pela termodinâmica, microfísica, cosmofísica e atualmente pela física do caos.

O segundo pilar é a noção de *separabilidade*, sobre a qual nos referimos anteriormente. Este pilar obedece ao princípio cartesiano que afirma a necessidade de decompor a unidade em elementos menores. Neste pilar encontra-se ainda a idéia de que o observador é neutro em sua análise das partes, efetuando-se a disjunção entre o observador/sujeito e o objeto.

O terceiro e último pilar da ciência clássica é identificado com a Razão absoluta que por sua vez repousava sobre os princípios da indução, dedução e identidade (quer dizer, a rejeição da contradição). O primeiro princípio foi questionado por Karl Popper, que afirmava não ser possível

em todo o seu rigor, impor uma lei universal, tal como 'Todos os cisnes são brancos', pelo único fato que não se tenha jamais visto um negro. A indução tem incontestavelmente um valor heurístico, mas não tem um valor de prova absoluta. Enfim o desenvolvimento de certas ciências como a microfísica ou

cosmofísica chegou de maneira empírico-racional, a contradições insuperáveis, como a que se refere à aparente dupla natureza contraditória da partícula (onda-corpúsculo) e as que se referem à origem do universo, da matéria, do tempo, do espaço (MORIN, 2000a, p. 200).

Este terceiro pilar também é questionado, uma vez que a lógica identitária não concebia a ordem e a desordem num mesmo evento, dificultando a idéia de complementaridade.

### **1.1.1 O Problema do Paradigma da Simplificação na Educação**

Estaria a educação sendo afetada pelos princípios reducionistas do modo de conhecer do Paradigma da Simplificação ou acreditaríamos que nesta área encontramos “a salvos”? Na verdade, não é necessária muita investigação para percebermos que a fragmentação, separação, redução do conhecimento é algo presente no campo educativo, sendo as especializações expressões deste fato.

Precisamos superar o saber parcelado que obtivemos como “herança do Século XIX, em que se buscava o desenvolvimento técnico e científico, valorizando-se a especialização como o único caminho para o progresso, em detrimento da unidade e da complexificação” (PETRAGLIA, 1995, p. 68). Segundo Morin, nos encontramos desarmados diante da complexidade porque fomos ensinados a pensar isoladamente, “porque nossa educação nos ensinou a separar e a isolar as coisas. Separamos objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentalizadas umas das outras” (MORIN, 1997d, p. 15).

As repercussões desse saber pernicioso podem assim ser percebidas

na organização do currículo e, conseqüentemente, na transmissão dos saberes.

Por isto Morin afirma que

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso, também, recolocá-los em seu ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização (MORIN apud PETRAGLIA, 1995, p. 68-69).

As disciplinas não se integram nem se complementam, desfavorecendo a perspectiva de conjunto e de globalização que favorece a efetivação da aprendizagem.

Diante deste problema o pensamento moriniano questiona e intenciona ultrapassar qualitativamente as questões abarcadas pela interdisciplinaridade, propondo "um caminho que transcende em seus limites e possibilidades, propondo a prática transdisciplinar" (PETRAGLIA, 1995, p. 74). Tal proposta advém da compreensão de que existe uma incompletude da interdisciplinaridade para a superação da fragmentação do currículo uma vez que esta "controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar" (MORIN, 1998b, p. 135). Deste modo, existe uma demarcação de fronteira pelas disciplinas, enfatizando sua indissolubilidade. Em contrapartida, a transdisciplinaridade proposta por Morin, entende o intercâmbio e as articulações entre estas estabelecendo "a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira

que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o conhecimento em territórios delimitados” (PETRAGLIA, 1995, p. 74).

Considerando-se tais princípios, o educador poderia rejeitar a construção de um saber fragmentado, subsidiado pela elaboração de um currículo sob o mesmo princípio. É extremamente necessário que o processo de construção do conhecimento que ocorre no âmbito escolar firme-se sobre a compreensão desta relação entre os saberes. Por esta razão, Petraglia (1995, p. 75) afirma que

sempre devem ser refletidas e ampliadas as discussões acerca da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e outra disciplina; entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a vida, e assim sucessivamente, a fim de não se estimular a elaboração de conhecimentos parcelados advindos do pensamento linear, mas promovendo-se a construção de um saber uno, com visão conjunta de um todo composto por muitos aspectos.

Na proposta da transdisciplinaridade estaria a possibilidade de se questionar o currículo compartimentalizado e promover o intercâmbio entre os saberes a partir da integração e complementaridade das idéias, das partes uma vez que

O pensamento não é estático, indica movimento; e é este ir e vir que permite a criação e com ela a elaboração do conhecimento. É o que justifica o rompimento do sujeito com o pensamento linear e reducionista presente no paradigma da simplicidade, privilegiando na atualidade, o paradigma da complexidade (PETRAGLIA, 1995, p. 69).



## 1.2 O Significado do Termo “complexidade”

É importante ressaltarmos que para Morin o termo *complexidade* vai além do que comumente se entende e que aparentemente dá um sentimento de que a complexidade esteja sendo reconhecida, embora não compreendida. Na verdade, o que normalmente designamos como complexo é algo entendido como sinônimo de dificuldade, daquilo que não temos condições de entender, de maneira que “não estamos dando uma explicação, mas sim assinalando uma dificuldade para explicar. Designamos algo que, não podendo realmente explicar, vamos chamar de ‘complexo’” (MORIN, 1996c, p. 274).

Contudo o termo ‘complexo’ não deve ser compreendido como sinônimo de dificuldade, mas entendido como termo que abrange vários elementos que são membros e participantes do todo, como ele afirma “*complexus* – o tecido que junta o todo” (MORIN, 1997d, p. 15). Elementos estes que são complementares e que por isto precisam ser compreendidos em suas inter-relações. Por esta razão, em sua Filosofia da Complexidade Morin busca fazer uma relação entre os diversos saberes, conceitos, buscando não cair numa análise reducionista, pertencente ao Paradigma da Simplificação por ele rechaçado.

Se por um lado, Morin não possui a ‘paternidade’<sup>7</sup> do termo, de outro seria

imperativo creditar a Edgar Morin o papel do grande artesão do pensamento complexo e da idéia de complexidade. Caminhando transversalmente sobre os domínios da biologia, da física, da teoria da informação, da filosofia, das ciências da cognição, entre outros domínios, esse pensador errático tem-se posto a prefigurar

---

<sup>7</sup> Em muitas de suas obras, ao tratar sobre a questão da Complexidade, Morin apresenta as diversas influências e aprendizados recebidos de conceitos oriundos da cibernética, teoria da informação e filosofia, dentre outras.

as possibilidades de um conhecimento verdadeiramente transdisciplinar (CASTRO, 1997, p. 30).

De um início, digamos tímido no uso do termo, Morin passou a, posteriormente, no desenvolvimento do seu pensamento, tê-lo como elemento chave de sua filosofia. Sobre isto faz a seguinte afirmação

desde os meus primeiros livros, confrontei-me com a complexidade, que se tornou o denominador comum de tantos trabalhos diversos que a muitos pareceram dispersos. Mas a própria palavra complexidade não me vinha ao espírito, foi preciso aguardar os finais dos anos 60 para que ela surgisse veiculada pela teoria da informação, pela cibernética, pela teoria dos sistemas, pelo conceito de auto-organização e para que emergisse sob a minha caneta, ou antes, sobre o meu teclado (MORIN, 1990, p. 10).

De periférica no seu pensamento, a complexidade passou a ser o centro de seu propósito, compreendendo-a como atitude de religar, rejuntar; e “antes de ser uma teoria, um paradigma, um modelo para pensar a matéria, a vida e o homem, é mais propriamente um atributo de toda a matéria” (ALMEIDA, 1997, p. 31), de maneira que “o homem, a sociedade, o meio ambiente, os sistemas de idéias interagem entre si, por meios de trocas, porque são sistemas abertos” (ALMEIDA, 1997, p. 31).

O termo complexidade desencadeia, em alguns momentos, *duas* ilusões que desviam as reflexões sobre um pensamento desta natureza. Segundo Morin, a *primeira* idéia é acreditar que a *complexidade* elimina a *simplicidade*. Na verdade, a complexidade surge na brecha da simplicidade. Naquilo que o pensamento simplificador não dá conta, a complexidade surge e

Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os

modos simplificadoros de pensar, mas recusa as conseqüências mutiladoras, redutoras unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação que se toma pelo reflexo do que há de real na realidade (MORIN, 1990, p. 9).

O pensamento complexo não promoveria um mero abandono do pensamento simplificador, mas algo muito mais compensador: sua superação.

A *segunda* ilusão é confundir a *complexidade* com *completude*. Ainda que almeje o conhecimento multidimensional, o pensamento complexo sabe que “o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em uma teoria, de uma onisciência” (MORIN, 1990, p. 9), de maneira que reconhece sua incompletude. Assim, Morin (1997b, p. 266) afirma que a complexidade “não é tudo, não é a totalidade do real, mas é o que melhor pode, ao mesmo tempo, se abrir ao inteligível e revelar o inexplicável”, numa tentativa de religar o que o pensamento guiado pelo Paradigma da Simplificação disjuntou.

### **1.2.1 O Paradigma da Complexidade**

Retornando ao uso de simbolismos, Morin apresenta o pensamento da complexidade como um edifício de muitos andares, sendo suas bases formadas a partir das teorias da informação, cibernética e sistema. No segundo andar estão as idéias de Von Neumann, Von Foerster e Prigogine sobre o que chama de auto-organização.

Assim como o Paradigma da Simplificação possui seus elementos de inteligibilidade, também os tem o Paradigma da Complexidade, os quais Morin notadamente apresenta: princípio dialógico, princípio de recursão e o princípio hologramático. O Paradigma da Complexidade seria então o “conjunto dos

princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico e antropossocial)” (MORIN, 1998b, p. 330).

O princípio *dialógico* permite unir dois princípios ou noções antagônicas que aparentemente não têm nenhum elo de ligação entre si, “que deveriam se repelir simultaneamente, mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade” (MORIN, 2000a, p. 204). Efetua-se deste modo uma “associação complexa (complementar, concorrente e antagônica) de instâncias necessárias junto à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (MORIN, 1997b, p. 201).

O princípio da *recursão*<sup>8</sup> “é um círculo gerador no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que o produz” (MORIN, 2000a, p. 204). E finalmente, o princípio *hologramático* que coloca “em evidência esse aparente paradoxo de certos sistemas nos quais não somente a parte está no todo mas o todo está na parte” (MORIN, 2000a, p. 204).

Observa-se de forma clara a diferença entre os elementos do pensamento complexo e os princípios de explicação pertencentes à visão clássica de Ciência. Diferente desses princípios que possibilitam uma visão mutiladora e limitadora, os princípios do pensamento complexo tornam possível pensar nos conceitos sem nunca dá-los por concluídos, evitando sua prisão em compartimentos estanques; objetiva-se apresentar condições de (r)estabelecer as articulações entre os diversos saberes, até mesmo entre aqueles que se rechaçam, construindo um conhecimento não cristalizado; propondo-se ainda a buscar a compreensão dos diversos elementos constituintes de um fenômeno e o dinamismo no qual está inserido.

---

<sup>8</sup> Definido por ele também como recursivo em sua obra: Meus Demônios, 1997, p. 201.

O pensamento complexo indicaria caminhos para a ampliação do saber, evitando a mutilação do conhecimento, estimulando a produção do conhecimento, a interpretação das ambigüidades, o caráter de multidimensionalidade do real.

### **1.2.2 As Dimensões do *Homo Complexus***

*“Que quimera será o homem? Que novidade,  
que monstro, que caos, que tema de  
contradição, que prodígio! Juiz de todas as  
coisas, imbecil minhoca; depositário da verdade,  
cloaca de incerteza e de erro; glória e refugio do  
universo. Quem deslindará esta embrulhada?”*

PASCAL

Em suas reflexões sobre o humano, Morin tem a complexidade como fio condutor, buscando avançar para além das limitações teóricas apresentadas até a metade do século XX onde, no antropologismo, o homem era definido “por oposição ao animal; a cultura por oposição à natureza” (MORIN, 1979, p. 22), e no biologismo não havia explicação para a relação homem/natureza, mas “uma concepção fechada do organismo, tal como a antropologia no antropologismo, ou seja, uma concepção insular do homem” (MORIN, 1979, p. 23).

Diante da dicotomia estabelecida entre o inato e o construído no humano,

Morin acredita que a capacidade de aprender está ligada ao desenvolvimento das competências inatas do indivíduo em adquirir conhecimentos, associadas às influências e estímulos externos da cultura. Assim, a conjunção dos termos inato-adquirido-construído, explica a união do conhecido ao desconhecido no ato de aprender (PETRAGLIA, 1995, p. 71),

sendo os conhecimentos adquiridos pela via da cultura o elemento não-inato.

Contudo, os princípios de inteligibilidade do paradigma da simplificação orientam nossa compreensão para uma percepção reducionista que estuda

o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico, etc., e vai estudar-se o homem nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vai estudar-se o cérebro como órgão biológico e vai estudar-se o espírito, *the mind*, como função ou realidades psicológica. Esquece-se que um não existe sem o outro, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes (MORIN, 1990, p. 86).

Para Morin (1979, p. 151), o homem não nasce como tal, ele se “transforma(ou) definitivamente em homem” tendo passado, historicamente, por um processo de diferenciação do primata. Morin (1979, p. 59) afirma que, contrariando a visão inicial acerca da separação entre o primata e o homem, surge “o vale fértil da hominização”. A idéia de que o homo sapiens havia se destacado da natureza ao produzir - fazendo uso de sua inteligência - a técnica, a linguagem, a sociedade e a cultura, é substituída pela que postula o contrário. De modo que “agora, a natureza, a sociedade, a inteligência, a técnica, a linguagem e a cultura co-produziram o homo sapiens ao longo do processo que durou alguns milhões de anos” (MORIN, 1979, p. 59). O homem resultaria de um processo evolutivo no qual aconteceram “nascimentos múltiplos, antes de sapiens, com sapiens, depois de sapiens, prometendo até, talvez, mais um novo nascimento depois de nós” (MORIN, 1979, p. 59).

O homem é compreendido como um ser ao mesmo tempo *biológico* e *cultural* que possui nessas realidades a possibilidade de desenvolver-se. Tais conclusões são feitas a partir do estudo da hominização compreendida como

processo da evolução humana em que se percebe a relação entre os elementos ditos dicotômicos.

Segundo Morin (1979, p. 19), somos “da classe dos mamíferos, da ordem dos primatas, da família dos homínídeos, do gênero homo, da espécie sapiens, embora julguemo-nos, pelo desenvolvimento da cultura, sermos superiores aos nossos antepassados: os primatas<sup>9</sup>”. Esta desvinculação do homem de sua própria natureza possibilita atos desastrosos como a escravidão uma vez que não se “reconhece seu semelhante no estrangeiro” (MORIN, 1979, p. 20), ou seja, não se reconhece o fato de ambos pertencerem ao gênero *homo sapiens*, possibilitando a escravidão de seres oriundos de uma mesma natureza.

Para Morin (2000b, p. 51) “A hominização conduz a novo início”, contudo

Não é **uma** espécie que evolui dos primeiros homínidas para homo sapiens; é sim, durante um período imenso em que o meio natural se modifica lentamente e em que se multiplicam indivíduos e grupos sociais de modo invariante, saltos esporádicos de **espécie em espécie**, de sociedade para sociedade, de indivíduo para indivíduo, com, de cada vez, seja um Adão mutante que procria, seja um Prometeu desconhecido que traz uma nova técnica, seja uma colônia em ruptura de proscrição que altera um modelo ao reconstituí-lo (MORIN, 1979, p. 62-63).

A partir disto Morin afirma que é inviável conceber a hominização somente como uma evolução biológica “nem somente como uma evolução espiritual, nem somente como uma evolução sociológica, mas sim como uma morfogênese complexa e multidimensional, resultante das interferências

---

<sup>9</sup> A questão de sermos pertencentes a uma única classe, segundo Edgar Morin, poderia ser um espaço não apenas para que efetivássemos uma separação entre nós e primata – para afirmar nossa superioridade - mas para algo almejado por muitos: união entre os membros da primeira ordem, a saber, os próprios homens. No entanto, estes vivem segregados ao invés de unidos pela espécie homo sapiens.

genéticas, ecológicas, cerebrais, sociais e culturais” (MORIN, 1979, p. 61). Tal hominização é apresentada pela antropologia pré-histórica como

uma aventura de milhões de anos, ao mesmo tempo descontínua – surgimento de novas espécies: habilis, erectus, neanderthal, sapiens, e desaparecimento das precedentes, aparecimento da linguagem e da cultura – e contínua, no sentido de que prossegue em um processo de bipedização, manualização, erguimento do corpo, cerebralização, juvenescimento de complexificação social, processo durante o qual aparece a linguagem propriamente humana, ao mesmo tempo que se constitui a cultura, capital adquirido de saberes, de fazeres, de crenças e mitos transmitidos de geração em geração... (MORIN, 2000b, p. 51).

De maneira que, para o aparecimento do homo sapiens ocorre a morfogênese multidimensional, na qual o “homínida diferencia-se do chimpanzé pela locomoção bípede e a posição vertical” (MORIN, 1979, p. 60). Esta posição desencadeia diferentes transformações. Liberta a mão da obrigação locomotriz, a posição do polegar passa a aumentar a força e precisão da preensão.

Com isso, o bipedismo abre a possibilidade da evolução que conduz a sapiens: a posição de pé liberta a mão, a mão liberta os maxilares, a verticalização e a libertação dos maxilares libertam a caixa craniana das sujeições mecânicas que, antes, pesavam sobre ela, com a caixa craniana tornando-se apta a aumentar em benefício de um ‘locatário’ mais amplo (MORIN, 1979, p. 60).

Tal avanço não é resultante de uma causalidade, pois

Supõe mutações genéticas, que realizam as transformações anatômicas e o aumento da dimensão do cérebro; uma ‘seleção’ do bipedismo por um meio natural adequado, a savana e já não a floresta; um novo gênero de vida, que, fazendo desse animal, ao mesmo tempo, presa e predador, desenvolve, numa dialética pé-mão-cérebro, aptidões cerebrais até então não exploradas



sistematicamente pelo chimpanzé, causa a utilização de armas defensivas e ofensivas, bem como a construção de abrigos, inicia, então, o desenvolvimento técnico no seio da complexidade social (MORIN, 1979, p. 90).

Não é uma mera diferenciação: o homem torna-se o que Morin (1980, p. 392) chama de superprimata. Este conceito de superprimata decorre da idéia de que “a hominização não é senão o desenvolvimento multidimensional da primaticidade, tornando-se superprimatização, que deu ao homo a primazia sobre os primatas. Generalizamos e desenvolvemos, no decurso da hominização, traços ou comportamentos secundários ou intermitentes<sup>10</sup> nos primatas, como a caça, a técnica e o bipedismo”.

Morin (1979, p. 151) afirma que sua concepção acerca do humano é aberta, de maneira que apresenta um homem possuidor de diversas faces que precisam ser unidas, sendo necessário

ligar o homem racional (*sapiens*) ao homem louco (*demens*), o homem produtor, o homem técnico, o homem construtor, o homem ansioso, o homem gozador, o homem extático, o homem cantante e dançante, o homem instável, o homem subjetivo, o homem imaginário, o homem mitológico, o homem crítico, o homem destruidor, o homem consciente, o homem inconsciente, o homem mágico, o homem racional num rosto de faces múltiplas em que o homínida se transforma definitivamente em homem.

Considerando a questão antropológica, Morin (1979, p. 152) afirma ser o homem: “ser vivo, animal, vertebrado, mamífero, primata, homínida, é também algo de outro e esse algo, chamado *homo sapiens*, escapa não só a uma

---

<sup>10</sup> “O chimpanzé é omnívoro, e é *ocasionalmente* carnívoro. Pratica *ocasionalmente* a caça e podemos ver manifestar-se simultaneamente cooperação e estratégia de cerco e de diversão na caça aos pequenos porcos selvagens. Serve-se *ocasionalmente* de paus que brande contra um adversário doutra espécie (...) Anda ou corre *ocasionalmente* sobre os membros posteriores. Assim, como Moscovici mostrou bem, manifesta *ocasionalmente*, esporadicamente, alguns dos traços até então julgados específicos da espécie humana por se terem tornado centrais e permanentes: a caça, a técnica, o bipedismo.” (MORIN, 1980:392).

definição simples, mas também a uma definição complexa”. Seria então inacessível ao pensamento complexo a possibilidade de pensar o humano? Morin (1998, p. 130) refaz sua afirmação da seguinte forma: “a noção de homem não é uma noção simples: é uma noção complexa”.

Deste modo, precisamos ficar atentos à complexidade que envolve a noção de homem. A visão unilateral que define o ser humano precisa ser ultrapassada. Conforme apresentamos no início deste trabalho, o ser humano pode ser definido, separadamente pela racionalidade (*homo sapiens*), pela técnica (*homo faber*), pelas atividades utilitárias (*homo economicus*), necessidades obrigatórias (*homo prosaicus*), dentre outras. Isto torna inacessível a compreensão da complexidade humana, pois polariza caracteres e invalida uma visão integral. É necessário compreender que “o ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas” (MORIN, 2000b, p. 58). Ou seja, o homem é simultaneamente:

- ☑ *sapiens* e *demens* (sábio e louco);
- ☑ *faber* e *ludens* (trabalhador/técnico e lúdico);
- ☑ *empiricus* e *imaginarius* (empírico e imaginário);
- ☑ *economicus* e *consumans* (econômico e consumista);
- ☑ *prosaicus* e *poeticus* (prosaico e poético).

E são esses caracteres que remetem-nos à compreensão de que “existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre *Homo faber*, *Homo ludens*, *Homo sapiens* e *Homo demens*. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético” (MORIN, 2000b, p. 59). É nesta perspectiva complexa acerca do humano que Morin desenvolve a idéia de que

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase (MORIN, 2000b, p. 58).

Dessa maneira, a supracitada compartimentalização do humano não seria a forma mais adequada para compreendê-lo uma vez que essa não percebe a dialogicidade existente entre as diversas dimensões que o compõem.

Neste trabalho partimos da noção de *Homo Complexus* em Morin, concebida a partir do reconhecimento das diferentes dimensões constitutivas do ser humano, implicando assim numa compreensão sobre a integralidade em sua Filosofia da Complexidade.

As dimensões apresentadas (con)vivem no mesmo homem, e a busca do desenvolvimento simultâneo e harmonioso pode ser compreendido como uma meta educacional a ser alcançada. O professor aceitaria a perspectiva de integralidade humana sobre si mesmo e sobre o educando reconhecendo que os caracteres bipolarizados se inter cruzam, e

Se o homo é, ao mesmo tempo, *sapiens* e *demens*, afetivo, lúdico, imaginário, poético, prosaico, se é um animal histérico, possuído por seus sonhos e, contudo, capaz de objetividade, de cálculo, de racionalidade, é por ser *homo complexus* (MORIN, 2002, p. 140).

Neste *homo complexus* as bipolaridades são antagônicas, mas complementares, “assim, se há realmente *homo sapiens, economicus, prosaicus*, há também, e é o mesmo, o homem do delírio, do jogo, da despesa, da estética, do imaginário, da poesia” (MORIN, 2002, p. 141). E a interligação entre tais dimensões do humano é expressa por Morin na afirmação de que

O ser humano não vive só de racionalidade e de instrumentos; gasta-se, dá-se, entrega-se nas danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício; viveu o suficiente para preparar a sua outra vida, além da morte... As atividades do jogo, de festa, de rito, não são simples distrações para se recuperar com vistas à vida prática ou do trabalho; as crenças em deuses e nas idéias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições; têm raízes que mergulham nas profundezas humanas. Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o imaginário, o mito, a religião, o jogo, a despesa, a estética, a poesia; é o paradoxo da riqueza, da prodigalidade, da infelicidade, da felicidade do *homo sapiens-demens* (MORIN, 2002, p. 141).

Numa perspectiva simplificadora e fragmentária o educando tem estimuladas apenas algumas de suas dimensões. Contudo, a partir dos caracteres apresentadas por Morin, a meta de desenvolvimento harmonioso e simultâneo das múltiplas dimensões pode orientar a compreensão e a prática em que o educando seria compreendido sob o prisma de um conceito mais integral. “Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana” (2000b, p. 61), considerando assim, a noção de sujeito.

### **1.2.3 A Noção de Sujeito em Edgar Morin**

Sendo o sujeito complexo por natureza e definição, Morin afirma que essa seria uma noção evidente e misteriosa ao mesmo tempo, propondo uma definição com base bio-lógica assim caracterizada: “Trata-se de uma lógica de auto-afirmação do indivíduo vivo, pela ocupação do centro do seu mundo, o que corresponde literalmente à noção de egocentrismo. Ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir” (MORIN, 2002, p. 74-75). Assim, o **egocentrismo** surge como a primeira definição de sujeito (MORIN, 2000c, p.

120), e é da ocupação deste *site* egocêntrico que surgirão dois princípios denominados de *princípio de exclusão* e *princípio de inclusão*.

O *princípio de exclusão* postula que ninguém pode ocupar o centro do mundo de outrem, pois o Ego não pode ser compartilhado. Ainda que sejam irmãos univitelinos cada um é único. Ambos podem dizer “Eu”, mas nenhum o diz no lugar do outro, sendo este princípio válido ainda para os que não são gêmeos. Também por mais compaixão que possamos ter, por mais que tentemos viver uma dor ou alegria alheias, ambas são intransferíveis. Então os gêmeos univitelinos, ainda que possuam a mesma identidade genética distinguem-se “na ocupação do espaço egocêntrico por um Eu que unifica, integra, absorve e centraliza cerebral, mental e afetivamente as experiências de uma vida” (MORIN, 2002, p. 75).

É comum ao compararmos fotos de períodos diferentes de nossas vidas exclamarmos: “será que esse realmente sou eu?”, dada as mudanças que foram feitas. Mas, ainda que o indivíduo não tenha identidade física estável em razão das mudanças na aparência física nos diferentes períodos do desenvolvimento além da degradação e substituição das moléculas e células, “a qualidade do sujeito transcende as mudanças do ser individual” (MORIN, 2002, p. 75) e ele, independente do tempo vivido, continua podendo dizer egoisticamente “Eu”. Se agora não pareço fisicamente com uma fotografia de décadas atrás, ainda assim sou “Eu”, apesar das mudanças em mim ocorridas.

Do *princípio de inclusão* advém o altruísmo, que juntamente com o egoísmo, convive no mesmo sujeito. É este princípio que, segundo Morin, permitirá nossa inclusão em comunidades tais como a família, um partido, uma Igreja e operará a mudança do “Eu” para o “Nós” permitindo incluí-lo no centro do mundo. São inúmeras as situações em que vemos o Eu dedicado a um Nós, ou a um Tu: a vida dada por amor à pátria, a um partido, a uma crença religiosa

ou ao esposo/filho/amigo de maneira que “o egocentrismo do sujeito favorece não somente o egoísmo, mas também o altruísmo” (MORIN, 2002, p. 76). Neste sentido “há na situação do sujeito uma possibilidade egoísta que vai até o sacrifício de tudo para si, e uma possibilidade altruísta que vai até o sacrifício de si” (MORIN, 2002, p. 76). Escolhemos para ilustração dois exemplos opostos: Hitler e Chico Mendes.



Adolf Hitler: 1889-1945

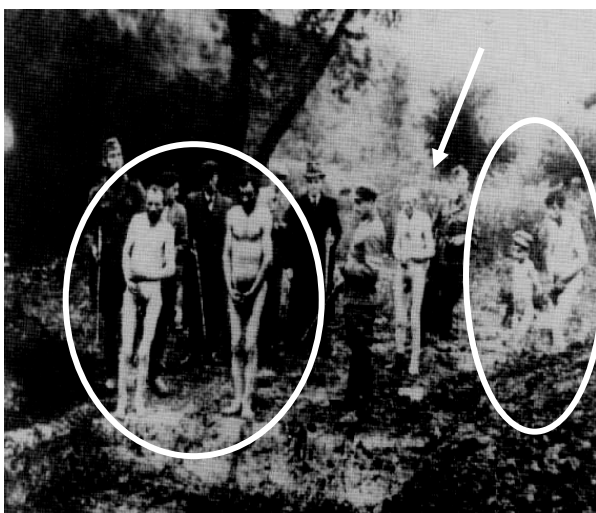
massacres protagonizados por este líder político ofereceram aos cidadãos do mundo imagens que até hoje, passada tantas outras guerras, chocam pela violência gratuita a seres humanos que foram, pela crença na superioridade da raça ariana, mortos e amontoados como animais, maltratados e disseminados: crianças, jovens, adultos.

No cinema Charles Chaplin não duvidou em caricaturar Adolf Hitler no filme “O Grande Ditador”, de 1940, ironizando e criticando sua postura de

Hitler é um exemplo do egoísmo levado ao extremo que alcançou o sacrifício de tudo para si, para seus ideais e que, neste caso, alcançou formas irracionais de auto-afirmação do seu mundo através do antagonismo em relação ao semelhante, mostrando um constrangimento do altruísmo pelo egoísmo. Embora existam outros exemplos mais corriqueiros oriundos de um sentimento de antagonismo pelo semelhante, os



A oposição ao regime nazista nas telas do cinema.



Criança, adulto, ancião: Não há limites para as atrocidades do regime nazista.

“Dono do Mundo” e fazendo uma ofensiva ao regime nazista. As brutalidades realizadas por tal regime renderam diversos filmes, e livros, mas em registros fotográficos podemos verificar a animalidade com que tratavam os sujeitos que não se enquadravam no ideal da raça ariana. Note na foto ao lado dois homens nus no plano da esquerda prontos a serem assassinados. Atrás do soldado que está no centro da foto vemos um ancião, que compartilhará do mesmo fim. Após ele, se dirigem para o local uma criança e outro homem, presentes no lado direito da mesma fotografia, ambos nus. Na frente de todos, vemos o que seria outra cova coletiva muito usada neste regime, para a qual a maioria dirige seu olhar.

A foto enquadra os judeus que serão assassinados, os soldados e outros participantes do regime nazistas vestidos com roupas sociais. A cova, não se sabe se já tem corpos ou se aqueles serão os primeiros, mas dela foi fotografado o suficiente para sabermos de sua existência, visto já sabermos, infelizmente, qual sua utilidade.

No entanto, o segundo exemplo demonstra a “possibilidade altruísta que vai até o sacrifício de si” (MORIN, 2002, p. 76). Chico Mendes apresenta

uma atitude particular de altruísmo que orientou o sacrifício de si para defender aquilo que para muitos era visto como mera fonte de lucro: a Amazônia.



Francisco Alves Mendes Filho: Chico Mendes / 1944 –1988

Francisco Alves Mendes Filho, seringueiro desde criança, dedicou grande parte de sua vida à defesa dos trabalhadores e povos da floresta. Participou da fundação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, do Partido dos Trabalhadores do Acre e do Conselho Nacional dos Seringueiros.

O trabalho a que Chico Mendes se propunha realizar em Xapuri, no Acre, é assim descrito por Jair Meneguelli, membro da CUT - Central Única dos Trabalhadores:

A luta do companheiro Chico Mendes era singular porque vinculava a questão da ecologia com o movimento sindical. Ele entendia que a defesa do meio ambiente, especialmente no Acre, passa por uma reforma agrária radical, com a desapropriação total das terras e a demarcação de reservas extrativistas e indígenas que, onde foram implantadas, se constituem em maior sucesso, tanto que o menor índice de desmatamento da Amazônia, em 1988, ocorreu no Estado do Acre<sup>11</sup>.

O trabalho de Chico Mendes era ao mesmo tempo uma forma de defender os povos da floresta contra a ganância dos grandes grupos de fazendeiros e empresas e uma defesa da Amazônia, constituindo-se numa defesa pela ecologia. Nas palavras de Mary Helena Allegretti "Chico Mendes fez uma trajetória original no movimento social. De seringueiro se transformou em

---

<sup>11</sup> Extraído do site <http://www.chicomendes.com.br/principal.htm> em 05 de junho de 2003.



sindicalista e de sindicalista em ambientalista, sem perder o que havia de peculiar em cada uma dessas posições<sup>12</sup>.

Mesmo sabendo do risco que corria, quando pistoleiros eram abertamente contratados para matá-lo, Chico Mendes continuou na defesa de seus princípios em Xapuri. Foi ali que, em 22 de dezembro de 1998, mataram Chico Mendes mas não calaram sua voz.

No filme *Amazônia em Chamas*, temos um vislumbre deste exemplo de dedicação de um Eu a um Tu em razão do sujeito também carregar o amor do outro. E mesmo que esse Tu seja uma causa sindicalista, um povo, uma floresta. Apesar de não ser nosso objetivo afirmar um pensamento do ou “isto” ou “aquilo” sobre Hitler ou Chico Mendes, encerrando-os em um aspecto de suas vidas, é inegável que no primeiro caso podemos encontrar o que Morin (2002, p. 76) apresenta como “um antagonismo em relação ao semelhante e, no limite, ao assassinato de Caim”; e no segundo caso o sentimento de “fraternidade que incita a dar a própria vida por um amigo, um irmão...” (MORIN, 2002, p. 76).

O egoísmo e o altruísmo existem e convivem dialogicamente uma vez que o sujeito vive tanto para si quanto para o outro. Sendo uma convivência dialógica será complementar, concorrente e antagônica ao mesmo tempo. O antagonismo entre inclusão e exclusão pode ser assim exemplificado

temos as mães que se sacrificam por sua prole e dão suas vidas para salva-las e as mães que abandonam ou comem seus filhos para salvar a si próprias. Temos o patriota que vai sacrificar-se por sua pátria e temos o desertor que vai salvar sua própria pele. Ou seja, temos em nós, este duplo princípio que pode ser diferentemente modulado, distribuído; ou seja, o sujeito oscila entre o egocentrismo absoluto e a devoção absoluta (MORIN, 2000c, p. 122).

---

<sup>12</sup> Extraído do site <http://www.chicomendes.com.br/principal.htm> em 05 de junho de 2003.

Morin refere-se a um quase *duplo programa* que existe em nossa subjetividade e que nos faz alternar num “para si” e num “para nós” ou “para outros” expressos em atitudes ora voltadas para nós mesmos, para nossos amores, filhos, pais (o Nós no sentido biológico); ora voltadas para a pátria, partido, religião (o Nós no sentido sociológico).

Tal afetividade existente na subjetividade demonstra que

o sujeito humano está também potencialmente destinado ao amor, à entrega, à amizade, à inveja, ao ciúme, à ambição, ao ódio. Fechado sobre si mesmo ou aberto pelas forças de exclusão ou de inclusão. Existem bons e maus sujeitos, conforme toda a gama da afetividade humana; um mesmo sujeito pode ser ora bom ora mau (MORIN, 2002, p. 77).

O ser bom ou mau remete-nos à relação do sujeito com o outro e, neste aspecto, Morin o define como “fechado e aberto”. Fechado pelo egoísmo verá o outro como um estranho, aberto pelo altruísmo irá considerá-lo simpático. O sujeito estaria numa “relação ambivalente, diante de um desconhecido, hesitando entre simpatia e medo, não sabendo se ele se mostrará amigo ou inimigo” (MORIN, 2002, p. 77). Estaria disposto a demonstrar amizade, mas também a defender-se em caso de hostilidade.

No entanto o sujeito não existe sem o outro que já existe em seu âmago, além do que a “relação com o outro está na origem” (MORIN, 2002, p. 78). Sendo assim é válida a afirmação de Hugo que diz “o inferno está inteiro na minha solidão” (MORIN, 2002, p. 79); o sujeito não é constituído apenas pelo Eu, e “a necessidade do outro é radical; mostra a incompletude do Ego/Eu sem reconhecimento, amizade, amor” (MORIN, 2002, p. 79).

Esta concepção moriniana de sujeito postula a superação tanto da visão egocentrada do sujeito quanto daquela que o define, primeiramente, na relação com o outro. Visa englobar o “Eu” e o “Nós” através do duplo programa que comanda um “para si” e um “para nós” / “para outros” dialogicamente.

A partir da poesia intitulada “**Chico Mendes**<sup>13</sup>” apresentaremos o entendimento do homem sobre a morte.

*Na verde Amazônia que Deus nos legou  
pra ser paladino na luta de classe  
um homem nasce.*

*Tirando a borracha da hévea nativa  
dormindo em choupana na rede de juta  
Um homem luta.*

*Na selva, a injustiça da força, o desmate,  
ao brado de alerta o mundo se agita  
Um homem grita!*

*A bala covarde atravessa-lhe o corpo  
e a seiva do látex no peito lhe escorre  
Um homem morre...*

Nela, na verdade, reencontramos o tema da morte, visto inicialmente no genocídio (Hitler). Em ambos outro elemento comum: o assassinato. Morin afirma que o sujeito teme a morte, considerando-a como seu aniquilamento.

Pode-se compreender melhor, agora, a consciência humana da morte: esta não é somente a decomposição de um corpo, mas é, ao mesmo tempo, o aniquilamento de um sujeito. A objetivação extrema da morte – decomposição e

---

<sup>13</sup> Extraída do site [http://www.musicaepoesia.hpg.ig.com.br/chico\\_mendes.htm](http://www.musicaepoesia.hpg.ig.com.br/chico_mendes.htm) em 05 de junho de 2003.

aniquilamento – anda ao lado da subjetivação extrema, pois o sujeito é aniquilado (MORIN, 2002, p. 80).

E considerando-se um ser para a morte o sujeito não vai negá-la. Vai sim fazê-la suportável tentando *ultrapassá-la* ao criar o duplo, *superá-la* na crença do novo nascimento e *vencê-la* pela ressurreição, conforme o grito de Paulo em I Coríntios 15, p. 54 “Tragada foi a morte pela vitória. Onde está, ó morte, a tua vitória? Onde está, ó morte, o teu aguilhão?” Aprofundaremos este tema sobre a consciência humana da morte quando abordarmos a questão do *homo imaginarius*. Consideremos agora a relação entre indivíduo-sociedade-espécie.

Morin apresenta a trindade humana constituída pelo indivíduo-sociedade-espécie. Remete-se a Niels Bohr e sua analogia entre a relação corpúsculo-onda e indivíduo-espécie; em ambos existiria o tipo de observação que determinará que elemento será observado, pois quando um surge o outro é ocultado.

Podemos ainda ligar este princípio à relação indivíduo-sociedade. Quando lançamos um olhar psicológico e outro sociológico respectivamente tais elementos são evidenciados. O detalhamento de tal questão é assim exposto por Morin

Quando se lança um olhar psicológico, o indivíduo aparece na sua autonomia e nas suas características distintas e, no limite, a sociedade desaparece; mas quando lançamos um olhar sociológico, o indivíduo apaga-se ou, geralmente, não passa de um instrumento, um zumbi do determinismo social (MORIN, 2002, p. 51).

A proposta moriniana é compreender esta trindade de forma que “nem a realidade do indivíduo nem a realidade da sociedade nem a realidade da espécie biológica sejam relegadas a um segundo plano” (MORIN, 2002, p. 51).

Nessa proposta verificamos a presença dos três princípios, anteriormente apresentados, que ajudam a pensar a complexidade da relação dos elementos da trindade; são eles: o princípio hologramático, dialógico e recursivo.

No holograma produzido pelo laser, cada parte possui a quase-totalidade da informação do todo, assim como ela mesma está contida no todo. Sendo assim, “cada um desses termos [indivíduo-sociedade-espécie] contém os outros” (MORIN, 2002, p. 51). Logo, “não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcando-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura” (MORIN, 2002, p. 51-52), fazendo-o internalizar as interdições juntamente com o que Morin (1990, p. 110) denomina de “primeiras injunções familiares: de limpeza, de sujidade, de boas maneiras e depois as injunções da escola, da língua, da cultura”. E diz ainda

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 nomes interdições, valores, símbolos, mitos, ritos, prescrições, tabus, ou seja, ao que há de mais estritamente cultural. Nossas mais espirituais (refletir, meditar) estão ligadas ao cérebro, e as mais estéticas (cantar, dançar) estão ligadas ao corpo. O cérebro, pelo qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são totalmente biológicas e, ao mesmo tempo, culturais (MORIN, 2002, p. 53).

Falando da posição ora de produzido ora de produtores ocupada pelo indivíduo-sociedade-espécie, Morin trata do princípio do círculo recursivo que seria “um círculo gerador no qual os produtores e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que o produz” (MORIN, 2000a, p. 210). Deste modo

Os indivíduos são os produtores do processo reprodutor da espécie humana, mas este processo deve ele mesmo ser produzido pelos indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta, retroagindo sobre a cultura e sobre os indivíduos, forma-os propriamente humanos. Assim, a espécie produz os indivíduos produtores da espécie, os indivíduos produzem a sociedade produtora dos indivíduos; espécie, sociedade, indivíduo produzem-se; cada termo gera e regenera o outro (MORIN, 2002, p. 52).

O terceiro princípio é o dialógico, nele ocorre a união de “dois princípios ou noções que devam excluir-se um ao outro, mas são indissociáveis numa mesma realidade” (MORIN, 2000a, p. 211), assim como é indissociável a relação entre indivíduo-sociedade, de forma que se complementam, também podem ser antagônicos.

Assim, a sociedade reprime, inibe o indivíduo, este aspira emancipar-se do jugo social. A espécie possui os indivíduos e os constringe a servir às suas finalidades reprodutoras e a dedicar-se à progenitura, mas o indivíduo humano pode escapar à reprodução e ainda assim satisfazer a sua pulsão sexual, sacrificando a prole ao egoísmo (MORIN, 2002, p. 52).

**CAPÍTULO II - DIMENSÕES DO HOMEM COMPLEXO E A  
REFLEXÃO PEDAGÓGICA**

## 2.1. O homem sábio e louco

*“Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.” (Freire)*

Na compreensão da complexidade humana o binômio sapiens e demens ocupa espaço significativo no pensamento moriniano. A superioridade humana diante dos demais animais estabelecida a partir do uso da razão passa a ser questionada pelo autor, por essa palavra “*sapiens*, que, no mínimo significa ‘razão’, e, no máximo, ‘sabedoria’” (MORIN, 1999, p. 52) não comportar a totalidade do ser humano.

Morin (1998b, p. 157-158) diferencia os conceitos de razão, racionalidade, racionalismo e racionalização, opondo a racionalidade<sup>14</sup> complexa à racionalização que manipula os indivíduos.

Denomino *razão* um método de conhecimento baseado no cálculo e na lógica (na origem, *ratio* significa cálculo), empregado para resolver problemas postos ao espírito, em função dos dados que caracterizam uma situação ou um fenômeno. A *racionalidade* é o estabelecimento de adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica. O *racionalismo* é: 1º) uma visão do mundo afirmando a concordância perfeita entre o racional (coerência) e a realidade do universo; exclui, portanto, do real o irracional e o arracional; 2º) uma ética afirmando que as ações e as sociedades humanas podem e

---

<sup>14</sup> Sobre a diferenciação entre *racionalidade* e *racionalização* veja ainda Morin, 2002, p. 306.



devem ser racionais em seu princípio, sua conduta, sua finalidade. A *racionalização* é a construção de uma visão coerente, totalizante do universo, a partir de dados parciais, de uma visão parcial, ou de um princípio único. Assim, a visão de um só aspecto das coisas (rendimento, eficácia), a explicação em função de um fator único (o econômico ou o político), a crença que os males da humanidade são devidos a uma só causa e a um só tipo de agentes constituem outras tantas racionalizações.

Morin postula uma razão (1998b, p. 168) e racionalidade complexas (2002, p. 306), capazes de superar a “deusa” razão absoluta, fechada em si mesma e auto-suficiente, na qual o irracional não encontraria espaço. Caso a definição do homem estivesse baseada na mera ‘razão’ ou ‘sabedoria’, acabaria “implicando que tudo que no homem não é razão e sabedoria deveria ser considerado como *égarament* provisório, acidental ou perturbador, devido à insuficiência da educação etc” (MORIN, 1999, p. 52).

Esta razão fechada não inclui como assimiláveis o que não se submete ao princípio de economia e eficácia, logo “só uma razão aberta pode e deve reconhecer o irracional (acaso, desordens, aporias, brechas lógicas) e trabalhar com o irracional); a razão aberta não é a rejeição, mas o diálogo com o irracional” (MORIN, 1998b, p. 168).

A razão fechada é conseqüentemente simplificadora, e nesse sentido, incapaz de enfrentar questões complexas como a existência antagônica e complementar do homo sapiens e homo demens.

A razão complexa já não concebe em oposição absoluta, mas em oposição relativa, isto é, também em complementaridade, em comunicação, em trocas, os termos até ali antinômicos: inteligência e afetividade; razão e desrazão. *Homo* já não é apenas *sapiens*, mas *sapiens/demens* (MORIN, 1998b, p. 168).

Caso insistíssemos em defini-lo unicamente como sapiens, estaríamos ocultando “dele a afetividade, disjuntando-a da razão inteligente” (MORIN, 1999, p. 52) e estabelecendo o conhecido antagonismo entre afetividade (sentimento) e razão. No entanto, no circuito bipolar estabelecido entre sapiens/demens emerge as potencialidades do homo demens, que

Trata-se de um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido que produz a desordem (MORIN, 1979, p. 116-117).

Nessa afirmação feita por Morin encontramos elementos das demais dimensões que constituem uma perspectiva complexa sobre a integralidade do ser humano, sobre os quais falaremos adiante. A filosofia da complexidade postula a existência de tais dimensões compreendendo que

Vivemos, de fato, num circuito de relações interdependentes e retroativas que alimenta, de maneira, ao mesmo tempo, antagônica e complementar, a racionalidade, a afetividade, o imaginário, a mitologia, a neurose, a loucura e a criatividade humanas (MORIN, 2002, p. 127).

Morin caracteriza tal circuito bipolar com “um pólo *sapiens* e outro *demens*” (MORIN, 2002, p. 127)<sup>15</sup>, onde os homens seriam ainda “seres infantis, neuróticos, delirantes, mesmo sendo também racionais” (MORIN, 2002, p. 127).

---

<sup>15</sup> Ver ainda Morin, 1999, p. 53.

A relação entre sapiens e demens estabelece-se ainda na posição que tomamos diante da *loucura*, “como chamamos loucura à conjunção da ilusão, do conhecimento, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem somos obrigados a ver o *homo sapiens* como *homo demens*” (MORIN, 1979, p. 116-117). O atual presidente de nosso país, Luis Inácio Lula da Silva, fez referência a esta dimensão do humano no pronunciamento feito em maio do corrente ano, por ocasião da implantação do Programa de Saúde Mental do governo federal, afirmando que “Todos nós temos um pouco de louco. Quem não acreditar é só fazer uma retrospectiva do comportamento pessoal nos últimos dez anos e vai ver que já teve esse momento<sup>16</sup>”. De fato, a confirmação de uma experiência demens é mais fácil do que a verificação de sua fronteira com o *homo sapiens*. Por tal fronteira não ser nítida é que, em muitos casos, o homem surpreende-se com uma atitude que nunca pensara em tomar, um comportamento incomum, e por isso “*Homo sapiens* é igualmente *homo demens*. Se pudéssemos dizer: somos 50% *sapiens*, 50% *demens*, com uma fronteira no meio, isso seria muito bom. Mas não há fronteira nítida entre os dois” (MORIN, 1999, p. 53).

Deste modo o homem não é simplesmente um sábio que executa tudo de maneira pormenorizada, na mais perfeita ordem. Pelo contrário, ele comporta em seus atos desordens sem as quais muitos conhecimentos sequer teriam surgido, pois,

A possibilidade do gênio decorre que o ser humano não é completamente prisioneiro do real, da lógica (neocórtex), do código genético, da cultura, da sociedade. A pesquisa, a descoberta, avançam no vácuo da incerteza e da incapacidade de decidir. O gênio brota na brecha do incontrollável, justamente onde a loucura ronda. A criação brota da união entre as profundezas

---

<sup>16</sup> <http://jbonline.terra.com.br>

obscuras psicoafetivas e a chama viva da consciência (MORIN, 2000b, p. 60-61).

Da copulação entre sapiens e demens emergem a criatividade, a invenção, a imaginação, assim como a criminalidade e maldade. “Percebemos muito bem que o que chamamos gênio situa-se sob, além e aquém da alternativa razão-loucura, e que alguns grandes espíritos por vezes sucumbiram: Hölderlin, Nietzsche, Van Gogh” (MORIN, 1999, p. 54). Isso porque não existe uma fronteira nítida entre homo sapiens e demens (sábio), não há como saber quando se passa de uma para outra, além disto há as reversibilidades.

O homem pode, na busca pelo desenvolvimento exacerbado da dimensão sapiens querer viver racionalmente, sem atitudes de euforia, com sobriedade, temperança, um comportamento totalmente preventivo pautado na mais perfeita ordem das coisas. Mas uma vida assim,

por exemplo, uma vida racional pode ser pura loucura. Uma vida que se ocuparia unicamente em economizar seu tempo, a não sair quando faz mau tempo, a querer viver o máximo possível e, portanto, não cometer excessos alimentares e amorosos. Levar a razão a seus limites máximos conduz ao delírio (MORIN, 1999, p. 27)

O homo demens é “um ser híbrido que produz a desordem” (MORIN, 1979, p. 116-117), logo, o homo sapiens precisa dialogar com este elemento desestabilizador. Refletindo sobre o universo, Morin (1990, p. 91) apresenta a necessidade de diálogo entre estas noções

Vemos como a agitação, o encontro com o acaso são necessários à organização do universo. Pode dizer-se do mundo que é ao desintegrar-se que se organiza. Eis uma idéia tipicamente complexa. Em que sentido? No sentido em que devemos unir em

conjunto duas noções que, logicamente, parecem excluir-se: ordem e desordem.

Assim tanto para a compreensão do universo quanto para compreensão do humano, uma vez que ambos comportam desordens

a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge quando se verifica empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para produção de fenômenos organizados, que contribuem para o aumento da ordem (MORIN, 1990, p. 91-92)

A proposta situa-se na dialógica entre ordem-desordem-organização, onde um viver plenamente racional não seria viável, como vimos anteriormente, mas ao mesmo tempo uma vida “louca” não poderia sustentar-se; a busca pelo equilíbrio entre estas duas perspectivas seria o próprio equilíbrio das dimensões sapiens e demens. No entanto, em nossa sociedade a ordem é dignificada, fala-se na “Ordem e Progresso” na bandeira nacional, no valor da ordem social, nos comportamentos pautados na plena ordem das coisas e atitudes, mas caberia indagar se este viver “plenamente” ordeiro, já não se constitui numa loucura, como afirmou Morin, implicando na verdade, numa desordem. Nesse sentido temos o rechaçamento da desordem visto como elemento desintegrador, quando poderia ser compreendido como possibilidades de ampliação do pensamento e ação do homo sapiens/demens.

A *afetividade* é apresentada por Morin como elemento que cega e ilumina, ligando o sapiens ao demens. O homem usaria a linguagem para expressar suas afeições, seu amor e também seu ódio. De um mesmo lábio poderia sair bênçãos, assim como maldição, encorajamento e palavras de desespero. Não é à toa que Salomão afirma que “No muito falar não falta

transgressão, mas quem modera os lábios é prudente” (PROVÉRBIOS,10, p. 19). No entanto, tal conselho nem sempre é seguido, e a linguagem humana permite “falar por falar, dizer qualquer banalidade, pelo prazer de se comunicar com o outro” (MORIN, 1999, p. 53).

Até a racionalidade comporta afetividade. Quantas vezes nos deparamos com déficit emocionais que comprometem a faculdade de raciocinar, diminuindo-a ou destruindo-a, e quem pode negar “que o enfraquecimento da capacidade de reagir emotivamente pode ser a fonte de comportamentos irracionais” (MORIN, 2002, p. 120). O pensamento moriniano reaproxima razão e sentimento, não existe apenas antagonismo, “mas complementaridade entre paixão [sentimento] e razão” no sujeito (MORIN, 2002, p. 121).

Na compreensão da realidade e no fenômeno da morte a racionalidade e afetividade se reencontram. Morin afirma que o homem irá considerar racionalmente e sentimentalmente a realidade que o cerca. O sentimento de realidade “dá substância e consistência não apenas aos objetos físicos e aos seres biológicos, mas também a entidades como família, pátria, povo, partido e, claro, deuses, espíritos, idéias, as quais dotadas de vida plena, retornam imperiosamente para dar plenitude à própria realidade” (MORIN, 2002, p. 121). Assim estabelece-se uma co-criação da realidade a partir da razão e do sentimento. Embora o homem sinta a realidade da trama vista num filme, numa peça teatral, vivencia sentimentalmente a angústia, a tristeza, o gozo dos personagens, é uma relação complementar e antagônica entre as duas fontes de sua realidade (a racional e a afetiva). Embora sejam participações afetivas elas dão tamanha realidade àquilo que se observa que há ainda quem confunda a vida pessoal e profissional dos atores, a ficção e a realidade da trama. A cada novela que alcança alto índice de ibope, um vilão se desponta e certamente será o ator compelido por algum telespectador a rever suas ações na trama.

A dialógica entre racionalidade, afetividade e mito ocorre no momento em que o homo sapiens/demens diante da realidade da morte confronta o respeito por essa realidade e sua tendência de negá-la. É nesse momento que o mito surge para torná-la suportável. Aprofundaremos esta questão quando tratarmos da dimensão imaginária do homem, embora o mito esteja presente desde o aparecimento do homo sapiens. Por hora, basta demonstrar a relação estabelecida entre estes três elementos onde a dimensão sapiens e demens do homem (re)aparecem.

### **2.1. 1. Reflexões Pedagógicas sobre o Homo Sapiens e Demens**

Para nossas reflexões pedagógicas sobre o binômio homo sapiens e homo demens partamos da seguinte afirmação

E como chamamos loucura à conjunção da ilusão, do conhecimento, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem somos obrigados a ver o homo sapiens como homo demens (MORIN, 1979, p. 116-117).

Homo demens traz o elemento da desordem. A desordem por sua vez é negada pela razão fechada que ainda predomina na educação formal. Existe um valor de ordem no dia-a-dia escolar que colabora para o uso da razão fechada sobre os conhecimentos apresentados. Podemos afirmar que a força com a qual valoriza-se a ordem é a mesma que se emprega para o exercício da razão fechada, e conseqüentemente a rejeição da desordem na prática e na constituição do aluno.

A razão fechada rejeita como inassimiláveis fragmentos enormes da realidade, que então se tornam a espuma das coisas pura

contingência. Assim, foram rejeitados: a questão da relação sujeito-objeto no conhecimento; a desordem, o acaso; o singular, o individual (que a generalidade abstrata esmaga); a existência e o ser, resíduos irracionalizáveis (MORIN, 1998b, p. 167).

Desta atitude resulta do conceito de educação que, tradicionalmente é vinculado ao valor de ordem. Conseqüentemente a prática oriunda desta concepção pauta-se neste mesmo critério, de modo que não apenas se estabelece uma relação entre educação e ordem, mas defini-se a primeira essencialmente como possuidora da segunda.

No entanto, os princípios de ordem-desordem-organização apresentados por Morin, configuram-se num trinômio relevante enquanto possibilidade de uma reflexão pedagógica que ultrapasse os limites impostos por uma visão limitada e limitadora do humano, incluindo aspectos do homo sapiens e homo demens.

Cabe, diante de tais questões, perguntar-nos: É possível um diálogo entre a reflexão pedagógica e os princípios de ordem-desordem-organização apresentados por Morin? Sejam mais precisos: Como este trinômio pode influenciar qualitativamente a reflexão pedagógica?

Morin (1998, p. 207) afirma que tanto a noção de ordem como a de desordem podem apresentar-se como simples, no entanto são, efetivamente palavras-malas que possuem vários compartimentos com fundo duplo ou triplo. Ou seja, não são noções simplórias. Sua definição de ordem comporta vários níveis. Vejamos:

O primeiro nível seria o dos fenômenos que aparecem na natureza física, biológica e social: a ordem se manifesta sob a forma de constância, de estabilidade, de regularidade e de repetição. Depois, chegamos num segundo nível que seria o da natureza da ordem: a determinação, a coação, a causalidade e a



necessidade que fazem os fenômenos obedecer às leis que os governam. Isso nos leva a um terceiro nível, mais profundo, no qual a ordem significa coerência, coerência lógica, possibilidade de deduzir ou de induzir, e portanto de prever. A ordem nos revela um universo assimilável pela mente que, correlativamente, encontra na ordem o fundamento de suas verdades lógicas” (MORIN, 1998, p. 207-208).

Neste momento é importante fazer a ressalva de que ao explicitar-se tal definição de Morin, esta não pode ser compreendida isoladamente. Ou seja, para que não haja nenhum pensamento de que o autor pauta-se de forma dogmática sob uma noção de ordem isolada, deve-se ficar claro que esta é de suma importância no trinômio por ele apresentado e que será logo mais explicitado. Trata-se do trinômio ordem-desordem-organização.

Considerando-se tais pressupostos, observa-se que as adjetivações outorgadas a ordem como, por exemplo, constância, determinação e coerência apresentam-na enquanto algo previsível. Conseqüentemente, ao se conceituar a educação vinculada a ordem, e tão somente a esta, juntamente lhes são atribuídas estas características. Eis a pernicioso e limitadora relação estabelecida.

Morin apresenta o pensamento de que a mera existência da ordem apenas, não possibilita transformações. Por exemplo, o Universo não tem apenas a ordem. As mudanças que nele ocorrem advêm de outros processos, caso se limita apenas por esta, prosseguiria em um estado único, linear, em permanente constância. De igual modo, a educação torna-se algo fixo, estático, sem possibilidades de transformação e estéril, quando passiva apenas a uma estruturação baseada na ordem. Estando a prática pedagógica a efetivar-se sobre os mesmos princípios percorre um caminho sem transformações, onde se rechaça a inovação.

Não é difícil verificar-se as conseqüências desta relação na prática pedagógica de modo que se perceba que tal princípio encontra-se arraigado nas mentes dos educadores. As reflexões sobre tais questões apresentam a urgência de se questionar o valor desta ordem.

A frase “Tudo deve estar em perfeita ordem”, é uma afirmação comum entre muitos profissionais da educação. Na verdade, além de outras afirmações, encontram-se implícitas idéias como: “Tenhamos o controle de tudo, pois só assim podemos alcançar o objetivo”, ou ainda: “Façamos tudo de acordo com as prescrições pois no final, caso algo esteja errado, a culpa não será nossa. Afinal, tudo foi feito na mais perfeita ordem”. A necessidade de se fazer algo ordeiramente apresenta o ato educativo como um processo mecânico, algo que advém de uma concepção tradicional de educação onde se acredita que o uso correto da metodologia, dos materiais didáticos, etc., resultam no sucesso do processo “educativo”. Tal questão é claramente apresentada por Bollnow<sup>17</sup>, filósofo e educador que revela a insuficiência de uma teoria educacional baseada na linearidade de um fazer técnico-artesanal. Aludimos a esta questão para mostrar como esta relação educação e ordem é antiga, sem desconsiderarmos o fato de sua persistência na atualidade.

Moreira (1988, p. 13) refletindo sobre esta questão, afirma que “historicamente, através do positivismo, a educação tem sido valorizada como fomentadora de progresso e este, evidentemente, como afirma nossa bandeira, só se consegue através da ordem”. Baseando-se também nestas suas reflexões, apresentamos as demais conseqüências.

---

<sup>17</sup> Em sua obra intitulada “Filosofia da Existência e Pedagogia”, o autor aborda questões filosóficas existenciais buscando relacioná-las à Pedagogia visando uma ampliação de sua esfera. A título de exemplo, sugere a ampliação da Pedagogia Clássica que se baseia nos processos estáveis e contínuos através de reflexões sobre os processos descontínuos e instáveis da vida humana, que possibilitam a ampliação da visão pedagógica.

Partindo dos pressupostos morinianos, o educador precisa compreender que por mais que se elaborem currículos, planos de aula, planejamentos semestrais, entre outros, tais práticas permeadas pela crença na continuidade plena do processo de ensino-aprendizagem, não garantem sua execução, pois lidamos com um homem que é sapiens e demens ao mesmo tempo, e que isto acarreta a aceitação do irrompimento do erro e da desordem.

O caráter de previsibilidade e continuidade atinge até a compreensão do educando, sendo necessária uma reflexão pedagógica que compreenda a existência de processos descontínuos apresentados pelo homo sapiens-demens que não podem ser previstos, mas necessitam ser compreendidos.

Quais as conseqüências da utilização exacerbada de tais técnicas?

Moreira (1988, p. 14) afirma

Uma educação que sabe a forma de planejar mas não sabe para que, por que, e em função de quem planejar. Uma educação que estabelece cronograma, objetivos, conteúdos, estratégias, critérios de avaliação do ensino, mas não conhece a realidade do aluno que deveria ser alcançado por este planejamento. Tudo em ordem, para manutenção da ordem estabelecida, na perpetuação da educação bancária.

Nesta educação bancária citada anteriormente, privilegia-se o padrão do bom aluno. Este é o que se comporta bem. Mas, o que seria comportar-se bem? Seria ter um comportamento guiado pela ordem, ou seja, pela disciplina. Cabendo ao aluno ocupar sua posição de mero receptor de informações. Pensa-se : “Educação não é brincadeira”, e a seriedade é levada ao extremo de rejeitar o diálogo, o lúdico, o movimento, a transformação. Neste sentido a prática pedagógica apresenta uma metodologia rigorosa, respaldando-se novamente sobre algo previsível, passivo ao controle.

O caráter de previsibilidade e continuidade, presente na prática pedagógica em questão, não se restringe a ação, mas remete-se ainda ao próprio educando. Com relação a esta questão acreditamos ser digna a menção a Bollnow por apresentar o princípio de que a própria vida não é um processo totalmente contínuo, afirmando que esta possui momentos instáveis assim como processos contínuos, afirmando ainda que a Pedagogia necessita ampliar suas reflexões ao considerar ambos os momentos. A aplicabilidade deste seu pensamento em nossas considerações dá-se pelo fato de que o processo pedagógico supracitado não pode vincular-se apenas a ordem, pois isto se trata de um reducionismo. Isto nos leva a afirmação de Morin (1998, p. 196) que diz ser “impossível, tanto no domínio do conhecimento do mundo natural como no conhecimento do mundo histórico ou social, reduzir nossa visão quer à ordem, quer à desordem”.

A ordem apresenta-se como via para o sucesso na educação. Mas, na verdade, o que faz é restringir o fenômeno educativo ao que é planejável. Também atrofia a prática pedagógica ao mesmo tempo em que a enclausura numa esfera, ficando separada da realidade em toda sua amplitude e complexidade. Deste modo, a compreensão da educação e prática pedagógica sob o prisma único da ordem é fragmentada, pois, nenhuma destas limita-se a este princípio.

Comumente a prática pedagógica tem se resguardado dos riscos, incertezas, transformações. Considera-se como o pedagogicamente correto aquilo que se encontra mais e mais organizado, em completa ordem. A desordem é concebida como algo que deve ser evitado, e caso se faça presente de alguma maneira deve ser o mais rapidamente aniquilada. No entanto, Morin (1998, p. 205) afirma que é necessário efetuar-se uma dialógica entre a ordem e a desordem, pois o conhecimento necessita dialogar com a incerteza.

Afirma ainda que assim como a noção de ordem, a desordem possui diversos níveis, apresentando-os da seguinte maneira:

Num primeiro nível do fenômeno, a desordem é um conceito-mala que engloba as irregularidades, as inconstâncias, as instabilidades, as agitações, as dispersões, as colisões, os acidentes. A desordem também contém desvios que podem perturbar as regulações organizacionais e, mais amplamente, ela diz respeito a qualquer fenômeno que acarrete ou constitua a desorganização, a desintegração, a morte. há um segundo nível no qual aparece o ingrediente comum a todas as desordens: a eventualidade e o acaso. chegamos ao terceiro nível, onde o acaso nos priva da lei e do princípio para conceber o fenômeno. A desordem é aquilo que traz a angústia da incerteza diante do incontrolável, do imprevisível, do interminável (MORIN, 1998, p. 209-210).

A desordem do demens, aspecto rechaçado pode ser incluído não apenas como compreensão de uma expressão do *homo complexus*, mas dialogando com os princípios de ordem e organização. Sobre este trinômio Morin (1998, p. 216) considera que se desenvolvem juntos de maneira cooperativa, conflitual e inseparável.

Referindo-se ainda à relação existente entre estas noções, Morin (1998, p. 215) enfatiza: “Da minha parte não privilegio a ordem nem a desordem, contudo mostro sua inseparabilidade incluindo na associação a idéia até então subestimada de organização”, e assim a define

a organização é a disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. A organização liga, de modo inter-relacional, elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí, se tornam os componentes dum todo. Garante solidariedade e solidez relativa a estas ligações, e, portanto garante ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações

aleatórias. Portanto a organização: transforma, produz, liga, mantém (MORIN, 1977, p. 101).

Observa-se assim, que não existe uma repugnância pela desordem, nem tão pouco uma supervalorização da ordem, mas ambas fazem parte de um processo complexo, dialógico. Esta dialógica realizada entre essas noções do trinômio, visam evitar o que Morin (1998, p. 214) chama de “pensamento caolho”.

A desordem, enquanto elemento incluso na prática pedagógica, juntamente com suas atribuições apresentadas anteriormente por Morin, tais como: inconstâncias, instabilidades, desvios, acaso e imprevisibilidade, apresentam elementos que não são considerados pela ordem do homo sapiens, racional. Tal questão demonstra que a reflexão pedagógica não pode estruturar-se a partir de uma concepção de homem e de uma prática pedagógica como sinônimos de ordem, descartando como simples erro ou malogro aquilo que é diferente.

Até mesmo a idéia do erro precisa ser revista. Diversos autores refletem sobre este tema. Astolfi (1997, p. 18), por exemplo, afirma que “Ninguém jamais compreendeu totalmente. Todo saber autêntico e vivo comporta seu lado de névoas e de zonas turbulentas.” Sobre este aspecto Morin (2000b, p. 86) afirma que “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.” Assim, além de considerarmos o erro de maneira qualitativa devemos preocupar-nos em entendê-lo; saber a lógica usada pelo educando evitando aderir à síndrome da tinta vermelha, mencionada por Astolfi (1997, p. 18) mas, entender que existe “um saber do erro [e] que é necessário antes orientar e guiar as invenções dos alunos do que sublinhar inutilmente a falta de acabamento do conhecimento deles.” O erro

estaria irrompendo nas atitudes do homo não como algo meramente irracional, mas como fruto de sua capacidade de desenvolver habilidades cognitivas para compreensão do real, cabe ao educador entender que “Nessas condições, muitos erros cometidos em situações didáticas devem ser repensados como momentos criativos da parte dos alunos, simplesmente deslocados de uma norma que não foi ainda integrada” (ASTOLFI, 1997, p. 18).

Se a supremacia da ordem apresenta uma prática determinista, onde tudo é passivo a planos e previsões, a desordem com tais elementos citados à cima, desarticula tais premissas. Em toda e qualquer prática pedagógica o educador precisa contar com o inesperado.

Além deste diálogo com a incerteza, uma característica oriunda da própria concepção de desordem, o educador também necessita compreender que a prática por ele exercida não deve ser a transmissão do conhecimento cristalizado, ensinados de forma unilateral, através de um monólogo. Não pode julgar-se conhecedor de todo o processo. Contando com o inesperado, com as alterações daquilo que não é passivo à mensuração ele deve, junto ao educando, suscitar o debate, via interação, o confronto de idéias visando a elaboração e reelaboração do conhecimento.

A reflexão pedagógica que inclui este trinômio não desemboca em uma função determinista, resultante da ordem, nem tão pouco em um absolutismo do aleatório. Caso assim o fizesse configurar-se-ia de forma distorcida e mutilante. A relevância deste trinômio efetiva-se quando o movimento de dialógica se faz possível nas dimensões sapiens-demens. Ou seja, a prática não se configura enquanto ordem ou desordem plenas, nem tão pouco na relação de ordem e desordem, mas no diálogo organizado entre elas, o que permite, conforme explicitado por Morin inicialmente, que a organização ligue os elementos diversos que a partir daí se tornam os componentes dum

todo. Este todo, resultando da dialógica, é um movimento constante, de transformação e produção.

## **2.2. O homem empírico e imaginário**

*Descobrimos, portanto, que imagem, mito, rito e magia  
são fenômenos fundamentais, ligados ao  
aparecimento do homem imaginário.  
Morin*

Segundo Morin o homo *sapiens* traz um novo elemento onde sua dimensão imaginária pode ser contemplada. A partir das sepulturas do homem Neandertal verifica-se “a novidade que o sapiens traz ao mundo [encontrada] naquilo que até o presente fora considerado epifenomenal ou ridiculamente considerado indício de espiritualidade: na sepultura e na pintura” (MORIN, 1979, p. 101).

Quando a compreensão é voltada para as atitudes deste homem diante da morte expressas nos túmulos e pinturas antigas estamos batendo “nas portas do homem antes de bater nas portas da morte” (MORIN, 1997c, p. 19), sendo possível “descobrir as paixões profundas do homem diante da morte [e] considerar o mito em sua humanidade” (MORIN, 1997c, p. 19).

Para Morin quando o homem julga olhá-la, na verdade fixa o olhar em si mesmo, contudo não compreende que “o mistério primordial era, não a morte, mas sua atitude em face da morte” (MORIN, 1997c, p. 19). Atitude que apresentará sua compreensão imaginária sobre a realidade, incluindo o fenômeno da morte. Neste caso, embora seja uma “realidade biológica do ser humano que é mortal como todos os seres vivos” (MORIN, 1997b, p. 34) e que se encerra numa “simples realidade biológica” (MORIN, 1997c, p. 19), será



reconhecida como fato, e negada como aniquilamento, firmando os pés no além-túmulo. Na atitude do homem diante deste fenômeno supracitado é que “descobrimos, portanto, que imagem, mito, rito e magia são fenômenos fundamentais, ligados ao aparecimento do homem imaginário” (MORIN, 1979, p. 108).

### **2.2.1 Concepções primitivas e universais do homo imaginarius sobre a morte**

Morin observou a partir dos túmulos neandertalenses bem mais do que um comportamento visando que visava proteger os vivos da decomposição do cadáver. Ele constatou determinadas crenças sobre o fenômeno da morte. Foi verificado que na sepultura neandertalense o

morto encontra-se numa posição fetal (o que sugere uma crença na sua renascença), por vezes até deitado sobre uma cama de flores, conforme o indicam os vestígios de pólen numa sepultura neandertalense descoberta no Iraque (o que sugere uma cerimônia fúnebre); os ossos, por vezes, estão pincelados com ocre (o que sugere um funeral após o consumo canibalismo, seja um segundo funeral após a decomposição do cadáver); há pedras que protegem os despojos e, mais tarde, armas e alimento acompanham o morto (o que sugere a sobrevivência do morto sob forma de espectro corporal com as mesmas necessidades dos vivos) (MORIN, 1979, p. 101-102).

Neste texto Morin descreve o que caracteriza como as duas *concepções primeiras e universais da morte a se cristalizar na humanidade*, através das quais o homem recusa o caráter terminal da morte. São elas: a crença na *morte-renascimento por transmigração*, onde a alma passa de um

corpo para o outro, exemplificada na atitude de colocar o “morto numa posição fetal (o que sugere uma crença na sua renascença)” (MORIN, 1979, p. 101), e a *morte-sobrevivência do duplo* quando, “mais tarde, armas e alimento acompanham o morto (o que sugere a sobrevivência do morto sob forma de espectro corporal com as mesmas necessidades dos vivos)” (MORIN, 1979, p. 101, p. 102).

Sobre este último exemplo, é possível observar que “mais tarde” também passaram a acompanhar os mortos uma quantidade bem maior de objetos que afirmam a crença de que são perpetuadas as “mesmas necessidades dos vivos”. Além das armas e alimentos passam a ser descobertos objetos que surpreendem em razão dos aspectos que constituem tal crença da vida no além.



Imperador Qin Shihuangdi, cujo nome verdadeiro era Ying Zheng. Senhor feudal e personagem principal de uma história de conquista militares de onde se originou o primeiro Estado unificado da China - a dinastia Qin.

Não fazemos menção apenas aos grandes tesouros que acompanhavam os reis egípcios, mas exemplificamos com as estátuas milenares de guerreiros encontradas no túmulo do primeiro imperador Qin Shihuangdi (259-210 a.c), na China. Pela primeira vez na América do Sul foram apresentadas neste início de 2003 no museu da Oca, no Parque do Ibirapuera em São Paulo, na exposição<sup>18</sup> intitulada “*Guerreiros de Xi’an e os Tesouros*

*da Cidade Proibida*” juntamente com outros objetos que totalizavam 450 peças.

<sup>18</sup> Esta exposição entrou para a história como a mais visitada de São Paulo tendo sido encerrada com público recorde de 817.782 pessoas.



No túmulo deste imperador foram encontradas mais de 9000 estátuas, entre militares, civis e cavalos, sepultadas com a missão de zelar por ele no além. O que chamou a atenção dos pesquisadores foi o fato da maioria delas não



serem feitos com moldes, mas esculpidas à mão com aspectos distintivos. Na primeira fossa do



confeccionados com moldes, mas esculpidas à mão com aspectos distintivos. Na primeira fossa do túmulo encontrava-se o batalhão de infantaria apoiado por carros atrelados a cavalos, numa estratégia bélica precisa; na segunda fossa foram feitas divisões de arqueiros e de cavalaria; na terceira o Estado-Maior.



Sobre os aspectos distintivos, os pesquisadores notaram que cada função (defensiva ou atacante) possuía um vestuário ou armadura que caracterizava seus oficiais e generais, além das armas como a lança e arco. Os detalhes de moldagem destes soldados evidenciam rostos e penteados próprios de diferentes regiões da China, idade, origem e posição social

O coque ao lado direito indica tratar-se de um soldado da infantaria. Em algumas estátuas, como esta, as cores originais ainda podiam ser observadas no momento em que foram descobertas.

dos soldados. Pelo penteado ou pelo chapéu pode ser identificada a hierarquia: o coque do lado direito da cabeça indica a infantaria, os oficiais do segundo escalão

usam um tipo de gorro e os comandantes exibem um penteado com os cabelos divididos ao meio. O exemplo dos Guerreiros de Xi'an fascina pela quantidade de estátuas, pelos detalhes em sua produção, pela reprodução da hierarquia social e militar com que foram dispostas, i. é., pelos múltiplos detalhes que evidenciam a crença de que o além reproduz a hierarquia vivida pelo imperador em vida, devendo ter a mesma pompa e glória. Existe uma relação entre “as duas crenças fundamentais da humanidade no que se refere ao além” (MORIN, 1979, p. 102), que Morin expressa no fato de que

As duas crenças (morte-renascimento por transmigração e morte-sobrevivência do duplo), etnologicamente universais [...] em geral se encontram ligadas uma à outra. A crença nos espíritos (duplos) se integra freqüentemente num vasto ciclo de renascimentos do antepassado em recém-nascido (MORIN, 1997c, p. 109).

Tais crenças são ditas universais, segundo Morin, porque foi exatamente “a partir da temática com duas ramificações, duplo e morte-renascimento, que se desenvolveram todas as combinações das crenças e ideologias da morte” (MORIN, 1997c, p. 17-18). Deste modo o sapiens organiza um aparelho mitológico-mágico para defrontar a morte. Na sepultura neandertalense temos a compreensão da morte com “transformação de um estado em outro estado” (MORIN, 1979, p. 102), e não apenas como fato – como os animais a reconhecem e fingem-se de mortos, nem tão pouco apenas como perda – como o cão, macaco e outros animais sentem. Mas, não além dessa compreensão sobre o estado encontra-se a “crença que essa transformação resulta numa outra vida na qual se mantém a identidade do transformado (renascimento ou sobrevivência do ‘duplo’)” (MORIN, 1979, p. 103), por isso o imperador Qin Shihuangdi terá sua identidade perpetuada, justificando todo aparato militar e toda honra expressas em seu funeral.

Estes aspectos sobre o humano são relevantes quando entendemos que há um além do potencial da racionalidade e da técnica, muitas vezes supervalorizadas como características supremas no ser humano. Morin (2002, p. 41) apresenta o *mitológico* e o *mágico* que acrescentam a informação de que, “por outro lado, a originalidade humana manifesta-se na explosão da mitologia e da magia, denunciadas pela ciência como irracionalidade, **fazendo, contudo, parte da humanidade** (o grifo é nosso) assim como a racionalidade”.

Diante das múltiplas dimensões do homo complexus verificamos em Morin o reconhecimento da técnica bem como do imaginário e do mito que não são rechaçados como coisas de pequeno valor, mas tomados no entendimento de que “tão importantes quanto a técnica para a humanidade são a criação de um universo imaginário e a multiplicação dos mitos” (MORIN, 2002, p. 41).

### **2.2.2 O mito, a magia, a imagem, o rito e a religião na percepção da realidade semi-imaginária**

Sobre o *mito* Morin afirma ter este a capacidade de exprimir virtualidades humanas que não chegam à sua realização prática, mas apenas fantástica (cf. Morin, 1997c, p. 95) sendo ainda “a irrupção do cosmo no homem, é o cosmomorfismo” (MORIN, 1997c, p. 96) entendido este último como “metamorfose ou a integração cósmica onde, no entanto, o indivíduo se insere e se sustenta (morte-renascimento, morte-reposo, etc.)” (MORIN, 1997c, p. 101-102).

Os mitos também “implicam o antropomorfismo; são ‘fábulas’ em que animais, plantas e coisas têm sentimentos humanos, se comportam como humanos e exprimem desejos humanos” (MORIN, 1997c, p. 96). O totemismo é um exemplo de ambos, cosmomorfismo e antropomorfismo uma vez que

O animal (ou a planta) totem é, antes de tudo, uma fixação cosmomórfica do homem; ele se crê papagaio, como o bororó ou inhame, como o Canaque. Imita o papagaio em suas festas etc. Mas o totem é também uma projeção antropomórfica do humano no animal ou na planta totêmica; o papagaio é humano, com sentimentos, desejos, pensamentos humanos. Portanto estamos no cerne do movimento de trocas antro-po-cosmomórficas (MORIN, 1997c, p. 97).

Assim Morin (2002, p. 42) descreve os mitos como “narrativas recebidas como verdadeiras que comportam infinitas metamorfoses (como a passagem de um estado humano a um estado animal, vegetal o mineral e vice-versa), assim como a presença e o poder dos ‘duplos’, espíritos, deuses”. Podemos exemplificar com outro exemplo antropomórfico presente na crença dos dayaks de Bornéus, para os quais é

no dia dos funerais que o duplo parte num barco para seu reino. O navio vai correndo em meio aos obstáculos. Os espectadores, ofegantes, seguem as peripécias da viagem; subitamente, explode o entusiasmo: ‘Ele está salvo! Chegou à cidade dos mortos!’ Durante sete gerações o duplo ficará na cidade de ouro, onde morrerá e renascerá, depois voltará para a terra. Entrará num cogumelo ou numa fruta. Que o coma uma mulher, e ele renascerá criança. Que o coma um animal, e ele renascerá animal (Hertz In: Morin, 1997, p. 110).

Nas palavras de Morin o mito – como o dos dayaks – “nasce de alguma coisa muito profunda no espírito humano. É inflamado pelo mistério da existência e pelo abismo da morte” (MORIN, 2002, p. 43). A catástrofe irremediável da morte passa então a ser recusada, rejeitada, vencida e solucionada “no mito e na magia” (MORIN, 1979, p. 103).

Sobre o sentido atribuído à *magia* no pensamento moriniano entenda-se como

uma atividade operatória que age sobre o universo empírico a partir do universo simbólico (possuir o nome, possuir as palavras rituais, agir sobre o que elas nomeiam), a partir de um universo analógico (fincar uma agulha numa imagem ou numa figurinha para atingir o indivíduo representado), a partir de uma solicitação de espíritos, demônios ou deuses para salvar, defender, atacar (MORIN, 2002, p. 43).

Morin afirma uma relação da magia com outros elementos verificável na pintura do homem Neandertal, mencionado no início deste texto. Seria um “elo entre imagem, o imaginário, a magia, o rito” (MORIN, 1979, p. 107), possível a partir da existência do duplo.

Referindo-se ao paleolítico quando os mortos eram encontrados com armas e alimento Morin afirma que, apesar da vida que ainda lhes confere “estes mortos não são princípios desencarnados, e por isto os termos ‘de almas’ e ‘de espíritos’, embora ainda usuais, não correspondem a essa concepção primitiva” (MORIN, 1997c, p. 133). Contudo a natureza corpórea do duplo foi identificada pelos etnólogos, “trata-se de espectros dotados de formas, fantasmas, como já havia observado Tylor, exatamente como os seres vivos. Trata-se, e Spencer o havia descoberto com enorme perspicácia, de verdadeiros *duplos*” (MORIN, 1997c, p. 134).

O duplo tem sua existência atestada no que Morin designa como uma das primeiras percepções do homem sobre si: a sombra, afirmando que “a existência do duplo é atestada pela sombra móvel que acompanha cada pessoa, pelo desdobramento do ser no sonho e pelo desdobramento do reflexo na água,

isto é, a imagem” (MORIN, 1979, p. 106). O duplo seria ainda: a sombra, o ser no sonho, o reflexo do ser na água, portanto: imagem.

A *imagem* por sua vez não seria “uma simples imagem, ela tem em si a presença do duplo do ser representado e permite por meio desse intermediário, agir sobre esse ser: é esta ação que é propriamente mágica: o rito de evocação pela imagem, rito de invocação à imagem, rito de possessão da imagem (encantamento)” (MORIN, 1979, p. 106-107).

Morin explica que isto torna possível ao *homo sapiens*, na ausência dos seres, dirigir-se às imagens ou símbolos (que se constituem no duplo do objeto/seres dos quais se espera uma resposta). “Para compreender mais profundamente como uma imagem pode ter acesso à existência como ‘duplo’, é preciso compreender que todo objeto tem, a partir de então, para o *sapiens*, uma dupla existência” (MORIN, 1979, p. 107). Seja através da palavra, sinal, inscrição ou desenho, o objeto terá sua existência mental equivalente quando estiver ausente.

Deste modo, o mundo exterior, os seres e os objetos do meio ambiente adquiriram, com o *homo sapiens*, uma segunda existência, a existência de sua presença no espírito fora da percepção empírica, sob a forma de imagem mental, semelhante à imagem que forma a percepção, já que ela não é mais do que essa imagem recordada (MORIN, 1979, p. 107).

É com a *linguagem* e com a *escrita pictográfica* que a dupla existência dos seres e das coisas passa a ser possível. A linguagem porque “desde o momento em que toda e qualquer coisa traz imediatamente ao espírito a palavra que a identifica, essa palavra produz imediatamente a imagem mental da coisa que ela evoca e confere-lhe presença” (MORIN, 1979, p. 107). A escrita pictográfica porque “são o desenho e a pintura ‘realista’ que levam à sua



perfeição a adequação entre o significante, um bisão pintado, por exemplo, a imagem mental do bisão recordado e o bisão empírico” (MORIN, 1979, p. 107).

O *rito* será a expressão prática na busca de obter as respostas desejadas do meio exterior, agindo sobre os duplos. Temos o exemplo das *pinturas* na gruta Lascaux, na França que “indicam que os caçadores realizavam ritos de encantamento sobre a caça, pintados depois na rocha. Mas não se satisfaziam apenas com eles: utilizavam flechas reais, estratégias empíricas, ou misturando as duas” (MORIN, 1999, p. 37).

Segundo Morin, os seres e coisas do mundo exterior podem invadir o espírito/mente (*mind*) (cf. Morin, 2002, p. 282) humano, assim como as imagens mentais invadem o mundo exterior e “é nessa confusão e para vencer essa confusão que se constroem o mito e a magia, isto é, uma organização ideológica e prática da ligação imaginária com o mundo” (MORIN, 1979, p. 108).

Nesse sentido, a *religião*, “fenômeno histórico saído do desenvolvimento institucional e mitológico da magia” (Morin, 1979, p. 147), colaborará no compromisso neurótico mágico-religioso do homo imaginarius com a realidade interior e exterior que, em muitos casos, lhe traz angústia. Um compromisso

não só com o meio ambiente exterior, mas também com as forças psicológicas, ou seja, *um compromisso interno, no interior do espírito humano, com suas próprias fantasias, sua própria desordem, sua própria híbris, suas próprias contradições, sua própria natureza críica* (MORIN, 1979, p. 148).

Podemos depreender do até o momento exposto, que a *dimensão empírica* do humano encontra-se entrelaçada com a dimensão imaginária

quando entendemos que é sobre o real (empiricamente observado/existente) que o homem elabora seus mitos e age com seus ritos. Vimos como exemplo disto a atitude do homem frente a morte. Empiricamente sua existência é incontestável, contudo diante do trauma mental vivenciado surgem os

mitos de uma vida além da morte para aliviar o trauma: a morte provoca um tal pavor que ela se nega, desvia-se e supera-se nos mitos em que o indivíduo sobrevive como espectro ou *duplo* ou renasce como humano ou animal. A recusa da morte alimenta os mitos arcaicos da sobrevivência e do renascimento, além das concepções históricas da ressurreição (religião da salvação). (MORIN, 2002, p. 46)

A materialidade do mundo passa a ser assimilada pelo *homo empiricus* e transformada pelo *homo imaginarius*. Morin (2002, p. 131) critica a concepção que engloba caracteres unidimensionais do humano, pois “a concepção de *homo sapiens-faber-economicus* só vê um ser realista, diretamente às voltas com a materialidade do mundo exterior [que] oculta a enorme parte do imaginário humano”.

A realidade é compreendida no pensamento moriniano como carente da afetividade e do imaginário, seria um mundo semi-imaginário. O sonho de voar, por exemplo, fez chegar à realidade do avião. O sonho misturou-se com a realidade e remontando ao mito grego, lembra-se de Ícaro?

No *homo empiricus-imaginarius* o sonho une-se à realidade, o imaginário ao empírico, e “a importância do imaginário abre caminho aos delírios do *homo demens*, mas também à fantástica inventividade e criatividade do espírito humano...” (MORIN, 2002, p. 132).

### **2.2.3 Reflexões Pedagógicas sobre o Homo Empiricus e Imaginarius**

A prática educativa tem historicamente valorizado o homo empiricus. Cada vez mais o real tem sido objeto de estudo nas diferentes séries. A manipulação dos objetos, a observação da natureza, a verificação in lócus dos problemas sociais como poluição, desmatamento, miséria, dentre outros, tem sido prática corrente para muitos educadores como metodologia relevante para a efetivação da aprendizagem.

Numa determinada concepção de ciência, por exemplo, a observação é aceita como meio de compreensão do real desde que divorciada da subjetividade do observador. A compreensão do fato deve ser feita a partir daquilo que se mostra, do que é observável, sem influência de outros aspectos.

Assim, a reflexão pedagógica coloca o aluno numa atitude de observação neutra do objeto, dos mamíferos, carnívoros, seu habitat, hábitos, etc. Algumas vezes são aceitas problematizações sobre a poluição dos mares, devastação das florestas, extinção de espécies, mas que continuam alicerçadas em verificações sobre dados empíricos. Contudo, o aluno não possui apenas a dimensão empírica, seu imaginário age sobre o real como uma dimensão existente e que demonstra a incompletude de uma prática que só contempla a materialidade do mundo exterior (MORIN, 2002, p. 131).

O imaginário humano age sobre a realidade que, em algumas situações, é tomada pelo limite do mundo físico, material. Morin (2002, p. 132) afirma que “da mesma forma que necessita de afetividade, a realidade precisa do imaginário para ganhar consistência”. Nesse sentido podemos falar de um “educar para o imaginário”, de uma reflexão-ação pedagógica em que o educador abre para o educando as formas como ele pode trabalhar as questões que não encontra respaldo no empírico, uma vez que “nosso mundo real é,

nesse sentido, semi-imaginário” (MORIN, 2002, p. 132). Ou seja, desde as épocas remotas o homem age sobre o real com seu imaginário, homo empiricus e homo imaginarius (inter)agem na história da humanidade, “os arcaicos viviam num universo não menos povoado de mitos; nossas religiões são ricas em sobrenatural; outros estão infiltrados em idéias muito poderosas e dominadoras; outras ainda fervilham no imaginário e na cultura da mídia” (MORIN, 2002, p. 132).

A morte apresenta-se como algo real, um fato incontestável e empiricamente comprovado. No entanto, a definição do ser vivo como aquele que “nasce, cresce, reproduz e morre” não basta diante da angústia gerada pelo fenômeno da morte. Nesse caso o imaginário seria uma forma de suprir necessidades psico-emocionais do ser humano. Se confrontar com o imaginário da morte pode ser para o educando a apresentação de opções para resolução das tensões geradas pelas próprias limitações que o empírico impõe.

A questão pedagógica fundamental que podemos pensar a partir do pensamento de Morin seria: como a temática da morte pode entrar na prática pedagógica para afinal melhorar a própria intensidade/profundidade da vida humana diante do sentimento de angústia gerado pela compreensão da morte – finitude?

No filme Sociedade dos Poetas Mortos<sup>19</sup> (Dead Poets Society, 1989), o professor Keating apresenta uma postura diante da morte como valorização da vida. Não afirma aos alunos da Welton Academy, a existência de uma continuidade da vida após seu aniquilamento físico, não lhes apresenta opções dessa natureza, mas, baseando-se no dado empírico da finitude, leva-os a reflexão de que a vida tem que ser vivida sem sacrificá-la em prol de imposições

---

<sup>19</sup> No próximo binômio retornaremos a esta situação do filme, onde apresentaremos maiores detalhes sobre o mesmo. Por ora, centramo-nos apenas nesta cena onde apresenta-se uma posição pedagógica frente à morte.

sociais, tem que ser aproveitada (*carpe diem*: aproveitem o dia). Para isto levá-los para o hall da escola onde estão dispostos os quadros de ex-alunos, que como eles, estavam na “flor da idade”, e que, inevitavelmente, encontraram-se com a morte pois, como diz o poema lido nessa aula, “*Colham enquanto podem seus botões de rosa / A velhice vem voando / E esta flor hoje viçosa / Amanhã estará murchando*”. A finitude da vida, nesse sentido, pode tornar mais séria e mais aguçada a decisão sobre aquilo que o educando tem feito da sua vida.

Contudo, o educador pode possibilitar seu contato com a dimensão imaginária numa atitude que extrapole o nível do empiricamente perceptível, uma vez que a realidade da morte, segundo Morin, pode tornar-se insuportável, “A consciência da morte o acompanha desde a infância como consciência da destruição absoluta do seu único e precioso tesouro, seu Eu” (MORIN, 2002, p. 142). E desde a infância, cremos ser possível possibilitar, pedagogicamente, o contato do educando com o imaginário num compromisso neurótico com o real. Entendendo o termo neurótico “no sentido de que toda neurose é um compromisso entre o espírito e o real, que suscita condutas e ritos para atenuar ou conjurar a sua crueldade” (MORIN, 2002, p. 143).

As concepções universais sobre a morte apresentadas por Morin (duplo e morte-renascimento) e que estarão na gênese das crenças posteriores, podem ser apresentadas aos educandos não com o objetivo de enredá-los para uma determinada religião, mas como possibilidades para que pensem sobre o dado empírico supracitado. Ao professor não cabe a função de induzir o educando, mas de apresentar-lhe possibilidades para solução da angústia, bem como respeitar posteriormente sua escolha, ainda que essa escolha seja definida por sua negação, e no caso exemplificado na atitude do professor Keating, deter-se sobre a finitude da vida. Em ambos os casos, a preocupação presente na prática pedagógica seria ter, a partir da temática da morte, a

melhora da própria intensidade/profundidade da vida humana, e na primeira situação uma variante que seria o contato e o respeito pela dimensão imaginária do aluno.

A questão da religião, por exemplo, é apresentada por Morin a partir da definição freudiana como “neurose obsessiva da humanidade” (FREUD apud MORIN, 1979, p. 146), que “alivia o indivíduo de sua angústia fazendo-lhe suportar um peso enorme de rituais, de práticas, de obrigações, de adorações e de sacrifícios” (MORIN, 2002, p. 143). Segundo Morin, os deuses presentes nas religiões constituem-se em entidades noológicas que habitam o espírito dos homens, que surgem como ectoplasmas coletivos a partir dos espíritos humanos, tornando-se entidades dotadas de vida e de individualidade. Cabe aqui deixarmos claro que o termo espírito no pensamento moriniano refere-se à mente humana

Quando digo “espírito”, sofro de uma carência da língua francesa que, ao contrário de outras línguas, compactou sob esse termo duas entidades diferentes e ligadas: a *mens* latina (*mind*, mente) e o espiritual (*spirit*, *spirito*, *espírito*). Quando escrevo espírito, quero dizer *mind*, com todas as diversas qualidades que surgem com ela, entre as quais o *ingegno* de Vico (aptidão combinatória, inventiva) (MORIN, 2002, p. 38).

Temos de abandonar a visão hipostasiada, sublimada da alma e do espírito. Temos de abandonar a visão na qual o corpo é o modo coisificado pelo qual representamos a nós mesmos o se físico do vivo. Corpo e espírito devem ser relativizados um e outro, um pelo outro. Um e outro são inseparáveis, nem um nem outro são o primeiro (MORIN, 1980, p. 270).

A primeira instância é o espírito. O que é o espírito? O espírito é a atividade de qualquer coisa, de um órgão que se chama cérebro. A complexidade consiste em não reduzir o espírito ao cérebro, nem o cérebro ao espírito. O cérebro, evidentemente, é um órgão

que se pode analisar, estudar, que nomeamos como tal pela atividade do espírito (MORIN, 2000a, p. 62).

Mas prefiro reservar o termo “espírito” para as atividades cerebrais que comportam noções e idéias e constituem a esfera relativamente autônoma da “vida do espírito (MORIN, 1980, p. 269) .

Não cabe ao professor valorar as escolhas, mas, no momento em que uma determinada visão do além se tornou universal, a existência de um correspondente no imaginário demonstra a importância de criação de um “campo disciplinar específico para os estudos sobre a morte” (MORIN, 2001, p. 76), mas resguardando-se dos possíveis enclausuramentos, do fechamento da disciplina sobre si mesma, que pode apresentar sérias limitações ao objeto de estudo proposto. Postura exemplificada com o que aconteceu na França, onde

durante muito tempo a sociologia foi ensinada na universidade como um apêndice da licenciatura em filosofia; porém, quando, finalmente, nos anos 60, criou-se a licenciatura em sociologia, surgiu uma barreira disciplinar: a sociologia separou-se não apenas da filosofia, mas também da história – ao privilegiar a sociologia contemporânea – e da psicologia – o desprezar as dimensões individuais. Em suma, ela se tornou uma ciência mutilada, salvo por algumas inteligências que, essas transgrediram as fronteiras disciplinares artificiais” (MORIN, 2001, p. 76).

No caso da morte seria uma necessidade curricular uma vez que faz parte do universalmente humano e “deve-se, por conseguinte, manter essas dimensões antropológicas e reflexivas, bem como o interesse pela história; eles nos permitem compreender como a questão da morte se coloca nas diferentes sociedades” (MORIN, 2001, p. 76). A escola não estaria desvinculada da

dimensão imaginária do educando, não só ligada à morte, mas também de suas questões existenciais.

### **2.3. O Homem Prosaico e Poético**

*O ser humano não vive só de pão, não vive só de mito,  
vive de poesia. Vive de música, de contemplações,  
de flores, de sorrisos.*  
*Morin*

O poeta tem no tema da morte uma fonte inspiradora. Muitos a chamam quando a angústia atormenta, outros a desejam aos inimigos, poucos a querem para si mesmos. O soneto a seguir demonstra a tristeza do poeta diante da morte e sua busca pela superação do sentimento lastimoso ocasionado pela perda da amada. Credo na sobrevivência do espectro corporal (duplo), do qual já falamos, ele anseia comungar do mesmo destino para, enfim, reencontrá-la.

#### **Soneto<sup>20</sup>**

Alma minha gentil que te partiste,  
Tão cedo desta vida descontente:  
Repousa lá no céu eternamente  
E viva eu cá na terra sempre triste!

Se lá no assento etéreo onde subsiste,  
Memória desta vida se consente,  
Não te esqueça daquele amor ardente  
Que já nos olhos meus tão puro viste.

---

<sup>20</sup> Soneto, Luís de Camões. In: Nova Biblioteca Prática da Língua Portuguesa, pg. 404.



E se vires que pode merecer-te  
Alguma cousa a dor que me ficou  
Da mágoa, sem remédio, de perder-te,

Roga a Deus, que teus anos encurtou,  
Que tão cedo de cá me leve a ver-te  
Quão cedo de meus olhos te levou!

Neste Soneto, verificamos a tristeza expressa pelo poeta diante da morte da amada com quem viveu um “amor ardente”. A inconformidade humana diante da morte a torna insuportável, embora seja uma “realidade biológica do ser humano que é mortal como todos os seres vivos” (MORIN, 1997b, p. 34). Não obstante saiba ser um fato, o poeta a atribui a fatores externos ao dizer “Roga a Deus, que teus anos encurtou”, atribuindo a Deus a causa da morte. A separação o entristece, a morte o aflige revelando em seus versos o fato de que “não menos terrível é a morte dos entes queridos que fazem parte do nosso ser” (MORIN, 2002, p. 142).

Sua atitude exemplifica o que Morin designa como estratégia humana para suportar a crueldade da realidade, na qual o homem estabelece um compromisso “que se obtém mobilizando o mito para encontrar o reconforto sobrenatural” e, neste caso, “a poesia para viver plenamente a realidade, mesmo superando o horror” (MORIN, 2002, p. 142-143) da morte.

Assim o poeta elabora a sua estratégia para atenuar os efeitos da morte, não acredita que ela seja o fim, o aniquilamento de sua “alma gentil”. Apesar de viver “na terra sempre triste”, acredita que a mesma morte vil pode levá-lo novamente à presença de sua amada, pode possibilitar-lhe o reencontro.

Uma vez separados pela morte, serão (re)aproximados por ela, confiança firmada a partir da crença num além, um céu para onde a alma de sua amada dirigiu-se para ali habitar eternamente, sua nova morada. E assim a morte apresenta-se agora como saída, opção... solução. Há uma duplicação platônica do real onde, dada as particularidades da crença do poeta, existe o “lá”: céu, e o “cá”: terra. A ponte? A morte. E por isso pede ao seu amor: “Roga a Deus, que teus anos encurtou / Que tão cedo de cá me leve a ver-te / Quão cedo de meus olhos te levou!”, na certeza que comungará do mesmo destino.

Não objetivamos fazer uma análise exaustiva do poema, mas tais comentários são para demonstrar como a linguagem usada pelo poeta nos encanta, nos faz contemplar a cena como num filme: a morte da amada, seu corpo frio, a separação. Leva-nos a ver com os olhos d’alma seu tormento diante de um possível caixão fechado, suas palavras, sua tristeza, sua prece. Passamos até mesmo a visualizar cenas que não foram mencionadas, mas que surgem em nosso imaginário onde ‘assistimos’ seu desencadeamento e até mesmo sentimos angústia tamanha, embora nunca tenhamos tido a experiência de perder um grande amor. Não obstante o próprio poeta tê-la sentido, ou não, a linguagem utilizada nos faz acreditar e atrelar fortemente o proferido com o vivido, o que nem sempre acontece. Contudo, a linguagem usada por ele tem esse poder de despertar uma gama de sentimentos diante de situações ainda não vivenciadas. Morin afirma ser desta linguagem, que “procura traduzir as emoções e sentimentos e permite que a alma se exprima” (MORIN, TP<sup>21</sup>, p. 148), que emana o estado poético.

Segundo Morin (1999, p. 35) “qualquer que seja a cultura, o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua” de onde derivam os

---

<sup>21</sup> Utilizaremos siglas para as obras onde não foram encontradas as datas de publicação.

estados prosaico e poético. Estes desenvolvem, respectivamente, uma linguagem

racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica. A primeira tende a precisar, denotar, definir, apóia-se sobre a lógica e ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdade da subjetividade (MORIN, 1999, p. 35).

“Traduzir a verdade da subjetividade” é a busca do poeta e sendo “o amor algo que se vive subjetivamente” (MORIN, 1999, p. 15) não é à toa que seja tema tão corrente e faça parte das emoções e sentimentos que tentam ser traduzidos através das palavras.

Apesar de podermos justapor ou misturar tais linguagens, nos encontramos guiados pela separatividade que faz uso de forma oposta, inclusive dos dois estados (prosaico e poético) existentes no homem.

Morin reflete sobre a existência da prosa e da poesia no ser humano que atualmente encontra-se fincado no que chama de “estado *primeiro*” – a prosa, e “que corresponde às actividades racionais/empíricas” (MORIN, TP, p. 148), “atividades práticas, técnicas e materiais que são necessárias à existência” (MORIN, 1999, p. 59). Este estado prosaico estaria levando o homem a entender a vida como plena prosa, a preocupar-se demasiadamente com o trabalho, a pensar de maneira puramente racionalista e excluir as demais possibilidades de pensamento. O homem estaria vivendo “o estado prosaico, em situação utilitária e funcional, nas atividades destinadas à sobrevivência, a ganhar a vida, no trabalho submetido, monótono, fragmentado, na ausência e no recalçamento da afetividade” (MORIN, 2002, p. 136).

Morin (1999, p. 40) caracteriza essa situação como uma expansão da hiperprosa que dificulta a interligação entre os dois estados, e

que se articula à expansão de um modo de vida monetarizado, cronometrado, parcelarizado, compartimentalizado, atomizado e de um modo de pensamento no qual os especialistas consideram-se competentes para todos os problemas, igualmente ligados à expansão econômico-tecnoburocrática.

O homem estaria habitando a Terra prosaicamente no momento em que trabalha para alcançar fins práticos e garantir sua sobrevivência, quando entende o trabalho como mera fonte financeira que, em muitos casos, passa a ocupar a maior parte de seu tempo, de maneira que “o estado prosaico coloca-nos em situação utilitária e funcional e a sua finalidade é utilitária e funcional” (MORIN, TP, p. 148). Segundo Morin (idem, ibidem), a civilização ocidental moderna efetuou a separação da prosa e poesia de modo que o homem tem em sua vida de trabalho, em sua vida econômica, uma invasão da prosa entendida como “lógica do lucro da rendibilidade”.

Mas o “homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase” (MORIN, 2000b, p. 58). O estado poético é denominado por Morin como *estado segundo*, “o objetivo que permanece fundamental na poesia é o de nos colocar num estado segundo, ou, mais precisamente, fazer com que esse estado segundo converta-se num estado primeiro. O fim da poesia é o de nos colocar em estado poético” (1999, p. 43).

Este

é um estado de emoção, de afetividade, realmente um estado de espírito. Alcançamos, a partir de um certo limite de intensidade na participação, a excitação, o prazer. Esse estado pode ser alcançado na relação com o outro, na relação comunitária, na relação imaginária ou estética (MORIN, 2002, p. 136).

O referido estado é também produzido “pela dança, pelo canto, pelo culto, pelas cerimônias e, evidentemente, pelo poema<sup>22</sup>” (MORIN, 1999, p. 40). A poesia além de uma variedade da literatura

é também um modo de viver na participação, no amor, no entusiasmo, na comunhão, na exaltação, no rito, na festa, na embriagues, na dança e no canto que, efetivamente, transfiguram a vida prosaica feita de tarefas práticas, utilitárias e técnicas (MORIN, TP, p. 148).

Ao experienciar o estado segundo, as sensações podem ser ampliadas e os sentimentos captados em profundidade diante da perspectiva de que

vive-se o estado poético como alegria, embriaguez, festa, gozo, volúpia, delícia, deslumbramento, fervor, fascínio, satisfação, encantamento, adoração, comunhão, entusiasmo, exaltação, êxtase. Volta-se ao deslumbramento infantil (MORIN, 2002, p. 136).

Ao cantar, sonhar, gozar, amar e admirar, o homem habita poeticamente a Terra, “o estado poético [encontra-se] ligado a finalidades amorosas ou fraternais, mas ele é em si mesmo o seu próprio fim” (MORIN, TP, p. 148). Há diversos caminhos para alcançá-lo, e optamos por uma apresentação literal, apesar de extensa, do pensamento moriniano sobre os mesmos, devido sua relevância.

Há o caminho dos cantos, danças, festas, que se autonomizaram e tornaram-se laicos em nossas sociedades. O ritmo da música, a reiteração da melodia ou da melopéia, o rito cerimonial e, no rock, o quase transe são modos de entrar em sintonia que levam ao estado poético.

Há o caminho das bebidas fermentadas, vinhos, licores, ervas, drogas<sup>23</sup>, alucinógenos: as drogas são freqüentemente utilizadas

---

<sup>22</sup> Sobre o estado poético Morin usa os termos poesia (Ver TP: 148) e poema (Ver 1999, p. 40).

nas sociedades arcaicas para atingir um estado de transe ou de meditação; com as mesmas finalidades, nossos contemporâneos as consomem cada vez mais.

Há o caminho dos rituais, cerimônias, cultos; pela fé e pelo rito, a religião constitui uma experiência poética de comunhão com o ser supremo ou com as potências cósmicas. O sentimento do sagrado, transe que transborda além da esfera religiosa, é um 'elemento da estrutura da consciência' (Mircea Eliade) característico das mais fortes emoções poéticas.

Há o caminho da relação estética com a natureza.

Há o caminho dos espetáculos de massa que suscitam exaltação e frenesi, como os jogos circenses entre os romanos, e o hipódromo, entre os bizantinos; esses espetáculos comportam, hoje, as grandes competições esportivas e os grandes concertos públicos.

Há o caminho dos jogos que, através dos diversos tipos estabelecidos por Caillois (*âgon, alea, mimicry, ilinx*), produzem um estado poético próprio, inclusive nos jogos de vertigem que acarretam a perda da estabilidade sensitiva, a atração irresistível do sem fundo, ou seja, do infinito.

Há o caminho das obras de arte, literatura, poesia, claro, pintura, escultura, música.

Enfim, a vida real da poesia é o amor. Um amor nascente inunda o mundo de poesia; um amor que dura, irriga de poesia a vida cotidiana; o fim de um amor nos devolve à prosa. O amor, unidade incandescente da sabedoria e da loucura, faz-nos suportar o destino, faz-nos amar a vida. O amor é a grande poesia no mundo prosaico moderno e alimenta-se de uma imensa poesia imaginária (romances, filmes, revistas) (Morin 2002, p. 136-137).

Assim, por diversos caminhos o homem pode chegar à verdadeira vida, a poética, uma vez que “viver poeticamente é viver para viver” (Morin TP, p. 150), convertendo o estado segundo num estado primeiro. Mas o que significa “viver para viver”? Seria

---

<sup>23</sup> Morin não faz uma apologia ao uso de drogas e alucinógenos, admite que são manias fatais (Morin, 2002:140).

Viver para gozar da plenitude da vida. Viver para realizar-se. A felicidade constitui, certamente, a plenitude da vida. Mas pode adotar múltiplos rostos: amor, bem-estar, satisfação plena, contemplação, conhecimento (MORIN, 2002, p. 155).

O reconhecimento de que a prosa preenche apenas uma esfera da vida humana não a torna descartável. A crítica moriniana recai sobre um viver plenamente prosaico, que nos aprisiona a finalidades exteriores. Tais caracteres - prosa e poesia - não são pólos que não se (inter)cruzam, mas

dois seres que coexistem em nós, o do estado prosaico e o do estado poético; estes dois seres constituem o nosso ser, são as suas duas polaridades, necessárias uma à outra; se não houver prosa, não haverá poesia; o estado poético só se manifesta como tal em relação ao estado prosaico (MORIN, TP, p. 148).

(Re)integrar a dimensão prosaica e poética no ser humano não significa separar o tempo para a realização de atividades díspares, mas desenvolvê-las de forma harmoniosa, complementar, dialógica a partir do entendimento que poesia-prosa constituem o tecido de nossa vida, sendo dois seres que coexistem no humano, que “constituem o nosso ser, são as suas duas polaridades, necessárias uma à outra” (MORIN, TP, p. 148), pois “estamos condenados à complementaridade e à alternância poesia/prosa” (MORIN, TP, p. 149).

As interações entre prosa e poesia são exemplificadas por Morin com as sociedades arcaicas (não aceita que sejam chamadas que primitivas). Nelas  
o

trabalho quotidiano e a preparação da farinha para a massa, por exemplo, eram acompanhados por cânticos e compassados por ritmos; preparavam-se para a caça ou para a guerra com ritos miméticos que incluíam cânticos e danças. As civilizações

tradicionais viviam da alternância entre as festas, momento em que eram levantados os tabus da exaltação, de luxúria, de embriagues e de consumo e a vida quotidiana, sujeita a constrangimentos, votada à fugalidade e à parcimônia (MORIN, TP, p. 148).

As pinturas pré-históricas que apresentam a preparação da caça são exemplos desta prática. Morin menciona as encontradas na gruta Lascaux – França, que

indicam que os caçadores realizavam ritos de encantamento sobre a caça, pintados depois na rocha. Mas não se satisfaziam apenas com eles: utilizavam flechas reais, estratégias empíricas, ou misturando as duas. Em nossas sociedades contemporâneas ocidentais operou-se uma disjunção entre os estados da prosa e da poesia (MORIN, 1999, p. 37).

Atualmente ainda há uma maioria para a qual o trabalho é algo desprovido de prazer, sendo o prazer entendido como rebento de atividades ociosas, afastadas do ‘mundo do trabalho’. A atividade econômica em geral encontra-se invadida pela prosa e sua lógica de rentabilidade, onde vemos a ênfase no *homo economicus* e *homo faber*; enquanto que a vida privada, com seu lazer e férias (atividades realizadas no tempo livre) foi invadida pela poesia que tomou “os seus desenvolvimentos próprios com os amores, os jogos, os desportos, os filmes, e claro a literatura e a poesia propriamente ditas” (Morin TP, p. 149).

No entanto há aqueles para quem “o trabalho pode comportar poesia ou mesmo virar poesia quando se trata de uma atividade rica em iniciativa, em criatividade, em participação afetiva, como a do artesão, do artista, do advogado, do parlamentar” (MORIN, 2002, p. 139), e por que não, também do educador.



Diante da hiperprosa, a contra-ofensiva da poesia tem na Terra-Pátria sua aliada. Habitando a Terra poeticamente e conscientizando-se da Terra-Pátria, o homem, segundo Morin, é posto num estado poético uma vez que

A relação com a Terra é estética e, mais do que isso, amorosa e às vezes exaltante. Como não vacilar de êxtase quando, de repente, uma enorme lua brilha de surpresa no horizonte da noite que nasce? Como não quase desfalecer ao contemplar o vôo das andorinhas? Serão elas somente maravilhosas máquinas voadoras, gritarão unicamente para comunicarem entre si uma qualquer informação? Será que não têm nenhuma volúpia, nenhuma embriagues louca ao darem viravoltas, picarem para o solo, voltarem a subir para o céu, ao entroçarem-se sem nunca se tocarem? (MORIN, TP, p. 149).

Relação “estética” com a Terra. Mas, o que vem em nossa mente ao lermos tal palavra? A imagem de um quadro cujo pintor retrata algo belo, harmonioso? Se evocarmos a poesia viria à lembrança um soneto com sua estrutura em versos e estrofes? Quantas vezes temos dificuldades em compreender seja uma poesia, uma música ou um desenho devido nossa posição “racional, empírica, prática, técnica” (MORIN, 1999, p. 35) com a qual nos posicionamos?

A estética é concebida por Morin “não somente como uma característica própria das obras de arte, mas a partir do sentido original do termo, *aisthêtikos*, de *aisthanesthai*, ‘sentir’” (MORIN, 2002, p. 132). Não é simplesmente decodificação/percepção do objeto, mas a descoberta de sentimentos (como a angústia pela morte da amada em Camões), o envolvimento com o que se contempla.

Por isto sua relação com a poesia não se finca na estrutura dos versos, mas na questão da subjetividade. “A estética e a poesia vivida têm em

comum o encantamento que podem provocar” (MORIN, 2002, p. 133). É assim que na experiência estética a imaginação toma os sentimentos propostos pela obra e amplia-os. O estado poético com sua poesia, música, dança, festa, alegria, amor, êxtase (cf. Morin, TP, p. 148), possui similitude com o estado estético que “é um transe de felicidade, de graça, de emoção, de gozo” (MORIN, 2002, p. 132). A estética

trata-se de uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime; aparece não somente nos espetáculos ou nas artes, entre os quais, evidentemente, a música, o canto, a dança, mas também nos odores, perfumes, gostos dos alimentos ou das bebidas; origina-se no espetáculo da natureza, no encantamento diante do oceano, da montanha, do nascer do sol. Pode vir mesmo de obras sem qualquer finalidade estética inicial, como os antigos moinhos de vento ou as antigas locomotivas a carvão. Também os objetos mais técnicos, como o automóvel e o avião, podem vir a ter forte carga estética (MORIN, 2002, p. 132).

Segundo Morin existe um vasto setor estético na contemporaneidade que visa alimentar nosso psiquismo. Nele encontramos

O romance [que] ganhou espaços consideráveis no século XIX, seguido, no século XX, pelo filme e pelas séries de televisão. A estética contemporânea cobre uma vasta gama, indo do mundo imaginário dos romances e dos filmes aos espetáculos, festas, viagens turísticas para visitar monumentos e paisagens (Morin. 2002, p. 134).

É através do que chama de “emoção pela estetização” que podemos nos emocionar com personagens fictícios e seus dramas sem nunca termos passado por situações semelhantes. É assim que ficamos emocionados com o Tramp (vagabundo) de Charles Chaplin, embora receemos passar próximo a um mendigo que encontramos no caminho; temos por aquele um sentimento de compaixão enquanto que por este nutrimos medo e revolta. É assim que



Charles Spencer Chaplin no papel que marcou sua carreira cinematográfica: "Tramp" (Carlitos, o vagabundo).

“embora a gente ame, ria, sofra, ao mesmo tempo que nossos heróis imaginários, nossa consciência de que continuamos leitores e espectadores permite a emoção pela estetização” (MORIN, 2002, p. 135). Se choramos ao assistir um filme, se sofremos com a tristeza do vagabundo, isto ocorre graças ao “Milagre da estética: a tragédia nos encanta na aflição mesma que nos proporciona” (MORIN, 2002, p. 135).

Essa reação humana é possível porque “tudo o que remete à estética penetra em nossas almas, em nossas mentes, em nossas vidas” (Morin, 2002, p. 135) fazendo-nos “sentir” emoções que, em alguns casos, ainda não haviam sido despertadas. A estética estaria assim retirando-nos do estado

prosaico, racional-utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, tanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados, que podemos chamar de estado poético (MORIN, 2002, p. 135).

O estado poético alimenta o humano que vive “de alternância de prosa e de poesia, em que a privação de poesia é tão fatal quanto a privação de pão” (MORIN, 2002, p. 141). Estariam os educandos sendo privados de tal alimento? Considerando que a sociedade atual tem estimulado o desenvolvimento da dimensão prosaica do humano, que espaço a escola tem oferecido para o educando entrar em contato e desenvolver sua dimensão poética?

### **2.3.1 Reflexões Pedagógicas sobre o Homo Prosaicus e Poeticus**

Qual o lugar que a escola tem reservado para a poesia? Em outros termos: que espaço temos oferecido para o desenvolvimento da dimensão poética de nossos alunos? É corrente a utilização da poesia como pretexto para o estudo da Gramática. A partir de conversas com professores do Ensino Fundamental e Médio da instituição onde lecionamos, verificamos ser comum a prática de, após a leitura feita pelo professor ou pelos alunos individualmente, realizar atividades como: extrair palavras escritas com x/ch, dentre outros (ortografia das palavras), ou ainda identificar e classificar os substantivos, conferir adjetivos aos personagens, identificar verbos e conjugá-los, além dos ditados com palavras extraídas do texto, neste caso a poesia.

A poesia na verdade estaria sendo compreendida como uma justaposição de palavras, substituindo um livro onde os alunos poderiam ler os exemplos de substantivos, adjetivos e verbos, além das questões referentes à ortografia. Diante das múltiplas propostas que incidem sobre o Ensino da Língua Portuguesa verifica-se a que propõe o uso de diversos textos na formação do aluno leitor/construtor. A utilização da poesia na prática de alguns professores parece-nos ser uma tentativa de atender a esta solicitação incluindo o texto literário em sala de aula. Contudo, tal texto seria um subsídio para a continuidade de um ensino/aprendizagem conteudista e gramatical onde a palavra do poeta estaria sendo subtraída do contexto da poesia, da subjetividade a ela conferida, sendo utilizada como mero ponto de partida para o tratamento de conteúdos curriculares que, embora importantes, não justificam uma tal posição pedagógica.

Embora a escola tenha papel importante no desenvolvimento lingüístico e intelectual do homem, descaracteriza-se totalmente a poesia

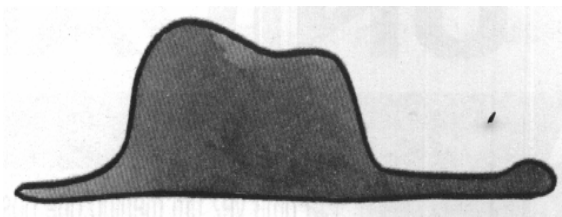
quando usada para identificação de palavras, quando o aluno não é sensibilizado, mas orientado para responder perguntas óbvias, literais.

O uso da poesia para o estudo da Gramática é normalmente justificado em função do desenvolvimento de certas habilidades. No entanto, quando nos centramos numa perspectiva prosaica para a compreensão de um objeto poético dificultamos a apreensão da linguagem “simbólica, mítica, mágica” (MORIN, 1999, p. 35) porque solicitamos ao educando sua apreensão a partir de uma linguagem “racional, empírica, prática, técnica” (MORIN, 1999, p. 35), quando o mais viável seria o que Morin denomina como segunda linguagem que torna possível “traduzir as emoções e sentimentos e permite que a alma se exprima” (MORIN, TP, p. 148). Uma atitude prosaica, racional, técnica diante de uma expressão artística faz com que a julguemos com um olhar estéril, sem a magia que lhe é peculiar ou até mesmo ‘orientemos’ sua produção a partir dos nossos princípios estéticos, como a atitude de definir as formas e cores aos desenhos, principalmente os infantis, calando a voz criadora de seus verdadeiros autores. Na obra de Antoine de Saint-Exupéry, “O Pequeno Príncipe”, o personagem narra sua saída do universo da pintura devido à incapacidade de compreensão “dos adultos”.

Certa vez, quando tinha seis anos, vi um livro sobre a Floresta Virgem, “Histórias Vividas”, uma imponente gravura. Representava ela uma jibóia que engolia uma fera. Eis a cópia do desenho.

Dizia o livro: “As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses de digestão”.

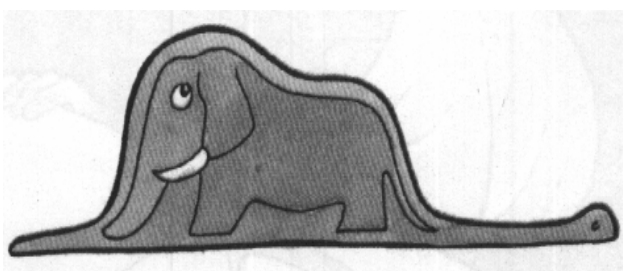
Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1 era assim:



Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo.

Responderam-me: “Por que é que um chapéu fazia medo?”

Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações. Meu desenho número 2 era assim:



As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplendida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando<sup>24</sup>.

Quantos alunos são desencorajados por professores que não compreendem suas obras, suas poesias, a expressão de sua subjetividade, seus conhecimentos, suas aprendizagens reelaboradas, como o fez o Pequeno Príncipe. Quantas anseiam por soltar as amarras dos desenhos xerocados, mimeografados e livremente produzirem imagens, mensagens de sua dimensão

---

<sup>24</sup> Antoine de Saint-Exupéry. O Pequeno príncipe. Rio de Janeiro, Agir, 1985. In: MARTOS, Cloder Rivas. Viver e aprender português, 4º série. São Paulo: Saraiva, 2000.

imaginária e poética que se unem para dar o grito d'alma e assim extrapolarem com o viver cronometrado, racional, empírico, uma vez que na verdade “tudo se comunica entre imaginário, jogo, estética, despesa, poesia” (MORIN, 2002, p. 140).

Para ilustrar a possibilidade de uma postura pedagógica que propicie ao homem seu encontro com a dimensão poética diante de textos literários, recorreremos a um exemplo representado através do meio cinematográfico. Encontramos no filme Sociedade dos Poetas Mortos (Dead Poets Society, 1989) a postura do professor de literatura John Keating (interpretado pelo ator Robin Williams), ex-aluno e agora professor dessa matéria na Welton Academy. De forma sumária apresentaremos aspectos gerais do filme e destacaremos três situações didáticas sobre o tema em questão.

Sendo um tradicional colégio interno masculino, a Welton Academy tem como lema “*Tradição, Honra, Disciplina e Excelência*” com os quais busca garantir a aprovação de seus alunos nas melhores Universidades. É sobre estes que os pais projetam seus próprios interesses e têm na escola o lócus responsável pelo desenvolvimento dos subsídios necessários para o sucesso profissional de seus filhos. A escola, por sua vez, tem a qualidade do ensino medida pelo número de aprovados nos vestibulares, porcentagem que é orgulhosamente apresentada pelo diretor na aula de abertura do ano letivo e que serve como estímulo aos pais sequiosos pelo sucesso profissional dos filhos em áreas como Direito, Medicina e Engenharia, criando uma relação circular entre escola e pais de alunos que nos lembra o movimento das empresas e seus clientes.

É nesta instituição rígida e autoritária, onde a educação é compreendida como um conjunto de regras e conhecimentos com fins pré-determinados, que Keating inova com seu ensino de literatura. No filme

*Sociedade dos Poetas Mortos* temos uma gama de elementos passivos à análise, contudo, em razão do tema tratado neste trabalho destacaremos três situações didáticas do ensino de literatura.



Ex-alunos: exemplos da excelência da Welton Academy.

primeira estrofe do poema “*Às virgens para aproveitarem o tempo*” que diz:

“*Colham enquanto podem seus botões de rosa / A velhice vem voando / E esta flor hoje viçosa / Amanhã estará murchando*”. É neste momento que introduz e pergunta o significado do termo *carpe diem* (aproveitem o dia) que será retomado ao longo do filme. Em seguida aborda a questão da brevidade da vida e da presença da morte ao refletir sobre o primeiro verso e completa: “*Acreditem ou não cada um de nós, um dia, vai parar de respirar, ficar frio e morrer*”.

Diante da admiração causada pelo tratamento do tema vida/morte Keating solicita que observem os quadros, que olhem as semelhanças entre eles e àqueles que partiram em companhia da morte: o cabelo, os sonhos, os hormônios. Enquanto os alunos, constrangidos por esta experiência aproximam-se e observam atentamente as figuras nos quadros, Keating sussurra: “*Carpe diem*”, e arremata: “*Tornem suas vidas extraordinárias*”.

Através daqueles versos os alunos foram levados a refletir sobre algo que lhes estava sendo negado: viver. Keating visou sensibilizá-los a partir da poesia, levá-los à compreensão de que deveriam “*Viver para realizar-se*”



(MORIN, 2002, p. 155), iniciá-los num processo de análise profunda sobre si mesmos, sobre suas vidas – que deveriam ser ‘extraordinárias’, pois “viver poeticamente é viver para viver” (MORIN, s/d, p. 150). Contudo, muitos deles estavam vivendo os planos, desejos e interesses de seus pais. Planos, desejos e interesses voltados meramente para a dimensão prosaica da vida – Medicina, Direito, Administração, Engenharia - que, embora fossem “nobres e necessárias à vida” (Keating) não constituem sua totalidade.

Diante da morte que transformou aqueles alunos em “adubo de flores” (Keating), os alunos foram despertados para a reflexão sobre o valor da vida e daquilo que estavam fazendo dela. A compreensão de que deviam ser autênticos foi uma necessidade reforçada diante da brevidade que caracterizava a vida. É diante do reconhecimento da morte que o homem indaga: “Qual é a vida que devo vivenciar?”

Esta questão retorna em outro momento do filme quando os alunos ao reorganizarem a Sociedade dos Poetas Mortos lêem na primeira reunião os seguintes versos: *“Fui à floresta porque queria viver profundamente / e sugar a essência da vida / Eliminar tudo o que não era vida / e não, ao morrer, descobrir que não vivi”* (minha vida, mas a que escolheram pra mim).

A poesia não é formada da junção de palavras, mas da atribuição de sentidos pelo autor e pelo sujeito que lê, pois a linguagem donde a poesia é derivada “utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdade da subjetividade” (MORIN, 1999, p. 35).

Desta forma entendemos que na educação a poesia pode suscitar nos educandos sentimentos diversos, levá-los ao auto-conhecimento ao interpretarem tais sensações e que, como educadores, precisamos conviver com as questões trazidas pela poesia ou suscitadas a partir dela, refletir sobre os

sentimentos e idéias emergidas através das analogias, metáforas, entre outras além de buscar o espaço delas na própria vida. E entendemos que tal atitude pode ser favorecida pelo professor.

A *segunda situação* selecionada ocorre no espaço da sala de aula. O professor Keating solicita que abram o livro no capítulo “*Entendendo a Poesia*”, do Sr. J. E. Pritchard PhD, onde são encontradas instruções para a compreensão da grandeza de um poema. Esse autor sugere avaliar poemas através de um gráfico em que se quantifica a perfeição do poema representando-a horizontalmente e a importância verticalmente. Representa-se no gráfico em forma de retângulo e mede-se a grandeza do poema a partir da área desse retângulo.

Depois da exposição desse tipo de avaliação de poema, o professor Keating revela toda sua indignação chamando este conteúdo do livro de “Excremento”. Em seguida ordena e insiste, mesmo diante do constrangimento de alguns alunos, que eles retirem as páginas deste capítulo, argumentando: “*Não estamos medindo canos. É poesia*”. Enquanto os alunos rasgam as folhas, Keating grita enfático: “*Isto é uma batalha, uma guerra. As vítimas podem ser seu coração e alma*”. Com isso ele deixa claro para os alunos a impossibilidade de captar a subjetividade que envolve um poema com métodos racionais e quantificáveis, com os elementos prosaicos da linguagem. O mais viável é usarmos na compreensão do poema a linguagem poética que traduz, como afirma Morin (TP, p. 148), as emoções, sentimentos e expressões da alma.

Sem dúvida encontramos em alguns livros didáticos atividades técnicas de análise da poesia e seu uso para finalidades do ensino da Língua Portuguesa, como já mencionamos. Devemos considerar questões do tipo: primeira: se tais atividades estão presentes no livro ‘adotado’ pela escola isto não significa que tenham que ser seguidas ‘à risca’. O livro e as atividades

sugeridas são possibilidades a mais (ou a menos) de apoio ao ensino e não as únicas. Segunda: após a correta abordagem da poesia em sala de aula o professor pode ter neste livro uma fonte de análise para seus alunos, onde poderão comentar criticamente o tipo de compreensão apresentada. Terceiro: a compreensão/opinião do professor pode servir como suporte para a construção pessoal do aluno, o que não implica que seja uma expressão de autoritarismo. Neste caso, arrancar as folhas pode mostrá-los o grau de mediocridade da atividade proposta, encorajá-los a serem críticos diante daquilo que é apresentado pela instituição escolar, em forma de conteúdo e normas, pelas demais esferas da sociedade, através de imposições técnicas/materialistas, sendo, em nossa opinião, uma audácia que pode produzir um resultado bastante qualitativo.

Na continuidade desta última cena descrita, Keating fala aos alunos que: *“Não se lê nem escreve poesia porque é bonitinha, mas sim porque somos membros da raça humana. E a raça humana está imbuída de paixão. Medicina, Direito, Administração e Engenharia são ocupações nobres, necessárias à vida. Mas poesia, beleza, romance, amor...isso é o que nos mantém vivos”*. E como afirma Morin: “a prosa representa os atos obrigatórios, aqueles que realizamos para sobreviver, que nos aborrecem e que são destituídos de paixão; ao passo que na poesia colocamos nosso amor, nosso interesse e nossa paixão” (Palestra no SESC-SP, 2002).

Na *terceira situação* destacamos a atitude do professor com o aluno Todd Anderson (Ethan Hawke), aluno que ingressou na Welton Academy na sombra de seu irmão, excelente aluno e exemplo para seus pais.

Numa de suas aulas, Keating convida os alunos a subirem no birô e olharem o mundo de maneira diferente. Nesse momento todos atendem o pedido enquanto Keating continua: *“Quando pensam que sabem algo olhem de outra*

*maneira. Mesmo que pareça tolo ou errado, devem tentar. Não considerem só o que o autor pensa. Considerem o que vocês pensam. Tentem achar sua própria voz. Quanto mais demorarem para começar mais improvável será que achem”.*

A leitura das obras de autores consagrados não é rejeitada pelo professor, havendo uma cena em que lê textos de Shakespeare, dentre outros; mas o mesmo valor é dado à construção individual a partir da qual “*não considerem só o que o autor pensa*” e encontrem suas vozes. Com este objetivo Keating solicita que escrevam um poema para a próxima aula, onde deverão ler à frente da classe. Notando o comportamento inseguro de Todd, Keating afirma quando este sobe no birô: “*Sr. Anderson. Não pense que não sei que essa tarefa o assusta*”. De fato, expressar suas idéias ao escrever uma poesia o assustava pois, para Todd, escrever era se expor, expor sentimentos, idéias, e Keating já havia observado sua timidez e resignação.

Agora estamos no momento central da análise da terceira situação selecionada. Na aula seguinte, pouquíssimos alunos apresentaram suas composições. Todd diz que não fez o poema, atitude que leva Keating a expor o que havia percebido sobre a personalidade de seu aluno dizendo a todos: “*O Sr. Anderson acha que tudo nele é insignificante, sem graça. Certo? É seu maior medo*”. De fato, Todd não era capaz de expressar algo de si, preferiu correr o risco de ser punido; acreditava que não servia para nada e conseqüentemente o que fizesse também não teria valor.

O professor Keating aumentou sua crise existencial ao levá-lo a se expressar publicamente forçando-o a ir para frente da sala. Ali, diante de todos pede que dê um ganido, como dizia os versos de Whitman que acabava de escrever no quadro; em seguida faz Todd dizer o que lhe vem a mente ao ver a foto de Whitman que está em cima do quadro, e enquanto Todd fala ele o gira em volta de si mesmo e o faz construir um poema que impressiona a todos,

inclusive ao próprio Todd: *“Fecho meus olhos/ e sua imagem ao meu lado flutua /um louco espumando/ ou um olhar que martela meu cérebro /ele me sufoca /todo o tempo murmurando... / murmurando verdades / como uma coberta / que sempre deixa os pés frios / você a puxa, estica, e jamais será suficiente /você lhe dá chutes e socos /ela nunca abrigará nenhum de nós / desde que entramos chorando /até o momento em que morrendo a deixarmos /ela cobrirá apenas o nosso rosto /enquanto você chora, grita e desespera”*.

A admiração de seus amigos de classe é expressa pelas palmas, a de Keating pela frase: “não esqueça isso”. Sobre esta capacidade de superação apresentada por Todd encontramos a afirmação de Morin (2002, p. 138) de que “o estado poético dá-nos o sentimento de superar os nossos próprios limites, de sermos capazes de comungar com o que nos ultrapassa”. As palavras ditas na aula anterior *“tentem achar sua própria voz.”* encontraram eco neste momento. Todd buscou algo de si, de seu interior e conseguiu expor, vencer o medo: *“quanto mais demorarem para começar mais improvável será que achem”*, dissera Keating, e Todd conseguiu encontrá-la a tempo.

O poema é algo revelador, pode aproximar-nos do que muitas vezes não conhecemos em nós mesmos, ou revelar o potencial que escondemos em razão do medo, como Todd. Isto porque o estado poético, segundo Morin (2002, p. 138), “purga a ansiedade, a preocupação, a mediocridade, a banalidade. Transfigura o real. Estado transfigurador e transfigurado da existência, é, certo, precário, aleatório, mas estado de graça”.

Temos uma dimensão poética em nosso ser e é papel do professor estimular a expressão desta em seus alunos. Solicitar leitura de poemas de autores nacionais e internacionais pode ser algo necessário, mas também o é proporcionar a construção pessoal de um poema, desenvolver os múltiplos olhares que o aluno tem sobre o mundo, *“mesmo que pareça tolo ou errado,*

*devem tentar. Não considerem só o que o autor pensa. Considerem o que vocês pensam. Tentem achar sua própria voz” (Keating).* Tais palavras serão (re)lembradas por Todd como muitas outras ditas pelo professor de literatura.

Nas últimas cenas do filme, após a expulsão do professor Keating, acusado de incentivar a obsessão de Neil pelo teatro e de abusar da posição de professor levando-o ao suicídio, Todd angustiadamente o observa entrar na sala para pegar seus materiais. Em sala encontra-se o diretor da instituição que o substitui até a chegada do novo professor da disciplina.

Quando Todd vê que Keating está para deixar a sala, consegue romper o medo e fala que todos foram obrigados a assinar o documento que o culpava, sendo severamente coagido pelo diretor a calar-se.

Nesse momento as conseqüências dos seus atos tornam-se secundárias e antes da saída de Keating, sobe em sua mesa indicando com isso que tem outra perspectiva da realidade, que agora a está olhando “*de outra maneira*”, e diz a frase “*Oh capitão, meu capitão!*”, uma designação que o próprio Keating autorizou o uso pelos alunos mais ousados ao dirigirem-se a ele.



Parafraeando o personagem de Robin Williams, podemos questionar se estamos, em nossa prática pedagógica, possibilitando que nossos alunos vejam a vida, a poesia, ‘a poesia da vida’ de outra maneira. Vivendo poeticamente, vivendo... para viver.

A atitude de Todd incentiva outros a tomarem a mesma decisão, apesar das ameaças do diretor que ora gritava para que sentassem, ora ordenava a saída de Keating da sala de aula. *Com sua resposta, “Obrigado garotos, obrigado”, Keating sinaliza que entendeu a*

forma simbólica da mensagem de seus alunos, e, apesar da atitude suicida de Neil diante da crise por ele vivenciada, seu trabalho não havia sido em vão.

Estas situações selecionadas do filme Sociedade dos Poetas Mortos exemplificam que “o fim da poesia é o de nos colocar em estado poético” (MORIN, 1999a, p. 43) o qual, por sua vez nos faz sentir na verdadeira vida (MORIN, 2002, p. 139). Uma educação que extrapola a linguagem de onde deriva a prosa, que permite a existência da linguagem poética, a criação, a expressão, o surgimento da voz de seus sujeitos, abre-se para a perspectiva de integralidade do humano.

## 2.4. O Homem Técnico e Lúdico

*“Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens”  
(Gramsci)*

Sobre os binômios faber-ludens e economicus-consumans, não encontramos grande número de textos em que Morin os toma como objeto de discussão. Contudo temos o suficiente para caracterizarmos as referidas dimensões em seus traços fundamentais.

Morin afirma ser corrente o reconhecimento da técnica (homo faber<sup>25</sup>) e da racionalidade (homo sapiens) como características próprias ao humano. No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 1547) encontramos a seguinte definição para *faber*: “expressão empregada para designar a vocação humana de fazer, fabricar coisas, a partir da inteligência”. Atualmente cremos ser a formação técnica e seu uso racional, aspectos exigidos em diversas esferas da nossa sociedade, tidos ainda como critérios para composição do perfil de diversos profissionais.

A ênfase na dimensão faber é verificável em diversos momentos de nossa existência e pode ser sentida na fase infantil. A criança constantemente é

---

<sup>25</sup> Ao referir-se à dimensão faber do humano Morin utiliza os termos “técnica” e “trabalho” (Ver Morin, 2000b, p. 58).

vitimada pela pergunta “O que você vai ser quando crescer?” que, em nossa compreensão, nega-nos como sujeitos que já possuem sua existência assegurada, condicionando-a, na verdade, à um ofício. É uma frase falaciosa assim como uma outra, muito corriqueira, que diz: “As crianças são o futuro do Brasil”. Futuros trabalhadores, futuros médicos, futuros ‘homens’ de bem, cidadãos. Postula-se então que a criança tornar-se-á alguém quando estiver no desempenho de alguma profissão, e tanto sente e entende esta mensagem que se torna comum respostas do tipo: “Quero ser médico<sup>26</sup>”, “Quero ser advogado<sup>27</sup>”, profissões apresentadas com reconhecimento salarial e prestígio social em alta. O trabalho passa a ser apresentado como elemento para o qual deve-se orientar a vida, pensando sobre ele, desde a infância. Grande período da vida passa a estar voltado para o trabalho. Seja pensando sobre ele, planejando, preparando-se ou realizando-o, o homem é um ser em contato com os aspectos objetivos e práticos da realidade, requisitados pela sociedade materialista atual. Uma sociedade definida como “racional-técnica-utilitária” onde “O ser humano tem, doravante, o selo *homo sapiens* e *homo faber*. Efetivamente trata-se de um animal dotado de razão e que a aplica fabricando instrumentos, desenvolvendo a técnica” (MORIN, 2002, p. 116).

Morin (2002, p. 41) apresenta as possibilidades conferidas por tais selos afirmando que “há no humano um formidável potencial de racionalidade e um formidável potencial de desenvolvimento técnico, que se atualizarão ao longo da história, tendo se acelerado e amplificado nestes últimos séculos”. Sobre o desenvolvimento histórico afirma que

---

<sup>26</sup> Na verdade, muitos trabalhadores da área de saúde em nosso país, assim como da educação, desdobram-se trabalhando em instituições públicas e particulares para garantir um orçamento que possibilita uma vida digna. No entanto ainda é uma profissão valorizada, consideremos um exemplo disto a quantidade de alunos que prestam vestibulares para medicina.

<sup>27</sup> Até algum tempo “ser professor” era um desejo recebido com alegria. Hoje são usados vários argumentos para que se abandone tal idéia, pois jaz o tempo em que esta profissão tinha status.



A técnica experimenta um primeiro desenvolvimento explosivo no neolítico; depois, desenvolve-se de maneira plural, conforme as civilizações, para dominar a matéria, controlar as energias, domesticar o mundo vegetal e o mundo animal, até o salto repentino e extraordinário, a partir do século XVIII, primeiro na Europa ocidental, depois em todo o planeta, das técnicas controladoras de energias cada vez mais potentes (vapor, petróleo, eletricidade, energia nuclear), de máquinas cada vez mais automatizadas e, enfim, de uma rede nervosa artificial disseminada pelo globo. A união da ciência e da técnica deu poder soberano sobre a matéria física e, breve, dará poder ilimitado sobre o patrimônio hereditário dos seres vivos. Assim, o ser menos provável, o mais desviante, o mais marginal de toda a evolução biológica, tomou o lugar central, impôs a sua ordem ao planeta Terra e dispõe de um poder doravante, ao mesmo tempo, demiúrgico e suicida (MORIN, 2002, p. 41).

Não podemos negar o valor, avanços e ganhos que a técnica trouxe para a sociedade, no entanto, o homem não é apenas faber, esta não é a única dimensão que age em si. E reportando-nos às questões apresentadas quando discorreremos sobre a dimensão prosaica, não é o humano apenas um ser técnico, envolvido pelas atividades utilitárias da vida. No entanto, ainda é definido pelos rostos (MORIN, 1979, p. 206) que compõem uma visão unilateral de si mesmo. Tal visão encontra-se em atuação ainda no presente século, definindo-o “pela racionalidade (Homo sapiens), pela técnica (Homo faber), pelas necessidades obrigatórias (Homo prosaico)” (MORIN, 2000b, p. 58). Unem-se a este Homo faber: Homo sapiens, no sentido de uso instrumental da razão, Homo prosaico, com sua “lógica de rentabilidade” (TP, p. 148) e Homo economicus com sua perspectiva de lucro, que dificultam a emergência do *homo complexus*, pois “A concepção de *homo sapiens-faber-economicus* só vê um ser realista, diretamente às voltas com a materialidade do mundo exterior [Homo empiricus]” (MORIN, 2002, p. 131). Uma visão unilateral por não abarcar os pólos opostos e

complementares do Homo demens-ludens-consumans-poéticus-imaginarius que constituem as bipolaridades supracitadas.

Foi o sonho de voar que povoou o imaginário do homem desde Ícaro a Santos Dumont, tendo estimulado o desenvolvimento e aperfeiçoamento da técnica. É nesse sentido que compreendemos a afirmação de que “o desenvolvimento técnico se realizará, cada vez mais, a serviço do sonho de dominar as terras, os mares e o céu” (MORIN, 2002, p. 42). Homo faber e homo imaginarius alimentam-se um do outro, homo faber encontra-se com homo sapiens e seu formidável potencial de racionalidade, assim como acasala com homo imaginarius e seus mitos, crenças e religiões de modo que

desde as suas origens, a técnica procurou remediar as carências humanas. O ser humano dispõe de mãos hábeis, mas fracas em pressão e batida. Corre, mas a baixa velocidade. Não sabe voar. Não dispõe da capacidade dos pássaros para captar informações magnéticas e visuais para os seus deslocamentos” (MORIN, 2002, p. 41)

Muitas descobertas e realizações tiveram sua gênese nos sonhos, na imaginação, nos desejos humanos, “é também a técnica que realizará artificialmente as ambições e sonhos dele[s]” (MORIN, 2002, p. 41). E numa perspectiva de integralidade do ser humano, Morin afirma que

Primeiramente, o homem não pode ser reduzido ao seu rosto técnico de *homo faber*, nem ao seu rosto racionalista de *homo sapiens*. É preciso, no rosto do homem considerar o mito, a festa, a dança, o canto, o êxtase, o amor, a morte (MORIN, 1979, p. 206).

Morin apresenta a dimensão lúdica do homem que constituirá o binômio faber e ludens. No Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p.

1547) ludens é uma “expressão usada para designar o homem em suas atividades não utilitárias”. Morin (2002, p. 130) aborda o lúdico principalmente referindo-se ao jogo, termo que “comporta uma enorme variedade de atividades lúdicas: jogos de cartas e de azar, loterias, esportes e, especialmente, futebol, corridas de automóvel, jogos de televisão”. No Brasil, Pentacampeão e “Pais do Futebol”, o jogo torna-se uma paixão nacional, produto comercializado para o exterior.

O jogo, em sua própria excitação, pode, com freqüência, cessar de ser um jogo para tornar-se uma paixão, e esta paixão pode destruir os controles empíricos-rationais. Certas partidas de futebol transformam-se em tumulto. O jogador inveterado entrega-se à embriaguez do que se tornou mania, obsessão ou neurose (Morin, 2001, p. 100).

Portanto, Morin alerta para ver também o outro lado do lúdico

O universo lúdico pode comportar competições, mas elas estão dentro do jogo, que dá prazer e volúpia, inclusive na angústia. O jogo leva ao transe e existem intoxicados de jogo como de uma droga fatal. Pode comportar riscos, mas são riscos pelo prazer ou pela beleza do jogo (MORIN, 2002, p. 130-131).

Morin afirma que “o grande jogo é o da vida” e há quem arrisque “tudo para viver intensamente” (MORIN, 2002, p. 131). No entanto cremos que esta pode muitas vezes não ser a melhor jogada. Mas se os riscos são pelo prazer e beleza do jogo [neste caso, da vida], há momentos em que viver intensamente é um objetivo louvável. O que lembra a noção moriniana do “viver para viver” que se constitui no “gozar da plenitude da vida, viver para realizar-se” (MORIN, 2002, p. 155) através da ludicidade e não apenas através das atividades utilitárias.

O lúdico tão presente na infância passa a tentar romper com “a casca da seriedade” (MORIN, 2002, p. 130) que envolve o humano à medida que cresce. Apresentada como sinônimo de responsabilidade e competência profissional, a seriedade torna-se critério para o reconhecimento de um bom profissional, daquele que nunca “brinca em serviço”.

Morin (2002, p. 130) afirma que o jogo “cuja finalidade não é séria, comporta a sua própria seriedade no respeito às regras, na aplicação, na concentração e na estratégia”. Transpondo para o mundo do trabalho a seriedade pode ser visível no “respeito às regras, na aplicação, na concentração e na estratégia” do ofício, o que não exclui a

tendência encontrada em todas as sociedades, muito forte em alguns indivíduos, a bancar o bufão, o clow, a palhaçada, a paródia, que nunca deixam de romper com a casca da seriedade, como se o homo ludens quisesse, desde de dentro, rasgar a máscara do homo sapiens (MORIN, 2002, p. 130).

*Homo faber e Homo ludens* são dimensões de um mesmo ser. Na busca pela integralidade devem ser vivenciadas harmoniosamente, sem exageros. A técnica e o trabalho não devem ocupar o todo da vida humana, nem tão pouco serem atividades desprovidas de ludicidade, de prazer. O problema ocorre quando ambas (faber e ludens) são levadas ao extremo e descaracterizam-se em seus princípios fundamentais. São dimensões que no seu antagonismo se complementam, “Existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre Homo faber, Homo ludens, Homo sapiens e Homo demens” (MORIN, 2000b, p. 59).

### 2.4.1 Reflexões Pedagógicas sobre o Homo Faber e Ludens

O sistema educacional do Brasil sofreu fortes influências do modelo jesuíta, responsável pelo início do processo de escolarização desenvolvido até 1759, quando o marquês de Pombal, diante das diversas acusações feitas a Companhia de Jesus, resolve expulsá-los do Brasil e das demais regiões de seu domínio. Uma das referências tomadas pelos jesuítas na construção de seu modelo de ensino foi a Escolástica, assim denominada por tratar-se da filosofia ensinada nas escolas. O uso da razão (nesse particular para comprovar elementos da fé católica), a gramática, o latim e a retórica eram conteúdos desvinculados de qualquer atividade técnica, manual. Como herança deste período a educação brasileira caracterizou-se pelo ensino livresco, literário e tradicional. Muitos elementos deste modelo permanecem nas práticas hodiernas, tais como os castigos, provas orais, competições entre os alunos e premiação para os mais destacados.

Em termos gerais o trabalho emerge na educação escolar como contra-ofensiva a tradição humanística, literária. Embora sofra preconceitos numa sociedade onde historicamente foi desempenhado pela classe desprivilegiada (escravo-proletariado) o trabalho formará alunos em cursos técnicos para sua inserção no mercado de trabalho, aonde os avanços tecnológicos irão, cada vez mais rápido, apresentar as demandas.

No filme *Tempos Modernos*, Charles Chaplin interpreta um operário que realiza suas atividades segundo o modelo taylorista-fordista. Taylorista por ser um método de planejamento e de controle dos tempos e movimentos no trabalho desenvolvido por Frederick Taylor, e que no filme é criticado na cena em que o operário surta e começa a repetir incontrolavelmente os movimentos

de produção. O fordismo, por sua vez, data do início do século XX, quando Henry Ford adotou o método taylorista na sua fábrica de automóveis e implantou a esteira rolante para controlar melhor os movimentos e o trabalho em série. Noutra cena do filme o operário acaba por confundir-se com a própria máquina industrial, chegando a entrar e misturar-se em sua engrenagem, é o desempenho de atividades reducionistas na qual fenômenos isolados são realizados sem o conhecimento do todo<sup>28</sup>. Aliás, qual o produto daquela fábrica? O operário não sabe, tampouco nós.

Que coincidência encontramos entre o “funcionário do mês”, destacado, elogiado por seu esforço físico e sacrifícios pessoais em prol da empresa (sua “família”), e o aluno que, aprovado nos exames vestibulares, terá sua foto distribuída na frente da escola, nome destacado em faixa e até jornais, participando da formação da imagem positiva da empresa/escola.

Aqueles que saem deste ‘planejamento’ sofrem de um mal comum: consciência pesada. São condenados por frases como “estou perdendo tempo”. E assim retornam à aprendizagem técnica dos conteúdos, fragmentados apresentados nas esteiras rolantes das aulas e vão formando a idéia de que a ludicidade é perda de tempo, que, no mínimo, só a poderão desfrutar fora do espaço de sala de aula, após cumpridos os deveres, quando se entregarão às atividades prazerosas.

A prática pedagógica inspirada no modelo taylorista-fordista é um fato marcante em muitas instituições escolares e níveis de ensino. O aluno tem planejado seu tempo e movimento<sup>29</sup>. Não estamos nos referindo simplesmente à

---

<sup>28</sup> “Como prêmio pela aposentadoria um trabalhador foi levado pelo patrão para conhecer, pela primeira vez, o produto final do seu trabalho de 35 anos! Em ‘Tempos Modernos’, o que aquela fábrica onde Chaplin trabalha produz?” In: TAGLIAVINI, J. V. Trabalho como Princípio Pedagógico, 2002 (xerografado) .

<sup>29</sup> Na vida privada o controle se dá *apesar* da ausência física do professor e *através* da presença viva do sentimento de dever (ter obrigação de; incumbência). Menos constrangedor que a prática jesuítica de seguir o aluno e adverti-lo costumeiramente a respeito das questões mundanas da época.

formação das escolas técnicas, mas à técnica da formação. As regras da Língua Portuguesa, as fórmulas matemáticas, os fatos históricos na compreensão causa-efeito, tudo tecnicamente, linearmente posto na esteira. O tempo urge, e a conclusão do Ensino Médio tornou-se preparação para o vestibular, que por sua vez o capacitará para o trabalho. É importante deixar claro que não estamos desvalorizando a dimensão faber, mas questionando seu uso exacerbado que compromete as demais dimensões do aluno. É em função da técnica, do trabalho, que são sacrificados momentos de lazer, os jogos, a diversão, o lúdico, para dedicar-se exclusivamente ao produto final: aprovação nos exames.

Seja no ensino livresco ou técnico, o lúdico continua a ser um elemento periférico no processo de ensino, nos primeiros anos da Educação Infantil e do ensino fundamental (do 1º ao 4º ano do 2º ciclo) sua presença se dá como algo característico da criança. A dimensão lúdica e a poética são permitidas e muitas vezes estimuladas através dos jogos, canto, e dança. Contudo, com a progressão de série passam a ser substituídas pelos conhecimentos objetivos.

O mundo escolar é marcado pela preparação para o futuro, pela importância das atividades adultas e pela homogeneização dos sujeitos, abstraídos em um ideal de futuro cidadão. Nele imperam a racionalidade, a produtividade (trabalhos, ditados, provas, cópias, pesquisas...), a competição (notas), a disciplina, o esforço (estudo, deveres de casa), a responsabilidade (prazos de entrega, horários delimitados para a realização de provas) e (Por que não dizer?), o terrorismo (Se não houver esforço, estudo e dedicação, não haverá a recompensa intermediária – passar para a série seguinte – nem a recompensa final – ser “alguém” na vida ). O lúdico é definitivamente banido das crianças. Ou, ao menos, é o que se tenta fazer (OLIVIER, 1999, p. 20).

A compreensão da escola como campo puramente da técnica e uso da dimensão racional é usada para justificar uma prática centrada na objetividade. Moreira (1988, p. 18) afirma que com o “fenômeno da educação séria, perdemos a oportunidade de trabalhar um dos fatores mais importantes na escola: a alegria, a ludicidade, a brincadeira“. E Olivier (1999, p.19), demonstra como o lúdico é rechaçado em prol dos comportamentos voltados para um futuro adulto

Se a ênfase recai no futuro, o presente não tem importância; não importa o que a criança é, mas o que ela vai ser. A especificidade da infância, que é justamente a possibilidade de vivenciar o lúdico, é ignorada em prol da disciplina, do esforço, da aquisição de responsabilidades e de outras funções ditas “socializantes”, como a capacidade de trabalhar em equipe.

Contudo, no pensamento moriniano o lúdico não é algo característico apenas da infância. O homem não tem a dimensão lúdica subtraída no seu processo de desenvolvimento, a questão da existência complementar do lúdico expande-se, deste modo, para além da infância. Não seria uma concessão para a educação infantil trabalhar com o lúdico, mas para as demais idades, para a vida. Seria uma educação para o desenvolvimento da ludicidade do ser humano para além da infância, independente da idade. Uma educação que reconhece o lúdico como parte do cotidiano, e como a poesia, tem um fim em si mesmo

seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade. O lúdico é o “gosto porque gosto” que as crianças tantas vezes usam para expressar as suas preferências (Enquanto nós insistimos para que elas nos forneçam explicações mais racionais: “Sim , mas você gosta por quê? Deve haver algum motivo...” O lúdico não tem motivos; ele é (OLIVIER,1999, p. 21).



Na proposta moriniana de compreensão do humano, o aluno aprenderia a ser lúdico a vida inteira, pois caso delimitemos um período da formação humana para o contato com a referida dimensão, estaríamos desenvolvendo uma prática fragmentada, que restringe o contato do aluno com uma das suas faces constitutivas. A situação que temos é a ênfase no homo faber no processo de reflexão e ação pedagógica, enquanto que o homo ludens solicita seu espaço no todo da vida do aluno.

A escola, no entanto, tende a negar a alegria em função da manutenção da ordem. E “em nome da ordem, da seriedade, exigimos o silêncio e desprezamos o barulho, a algazarra, componentes da alegria” (MOREIRA, 1988, p. 18). A escola torna-se um lócus divorciado da alegria, do prazer, do lúdico. Os professores buscam controlar, conter os alunos a partir de exercícios realizados silenciosamente. A um imaginário sobre a competência profissional do professor onde se acredita que profissional que não ‘controla’ sua turma não é um bom profissional.

Diretores reclamam, rotulam os professores que saem da sala de aula e brincam com as crianças de professores vagabundos. A maioria dos professores também reclama, dos poucos colegas que assim agem, pois é muito mais fácil justificar a disciplina corporal como meio de aprimorar o ensino do que se dispor a brincar com as crianças, pois isso cansa e dá trabalho – os alunos ficam ‘incontroláveis’. Desprezamos a ludicidade porque ela anda de braços dados com a criatividade e esta é proibida na ordem educacional estabelecida. A criatividade na escola, quando aparece, está na marginalidade ou na clandestinidade do processo. A ludicidade dá asa à imaginação e, como revela Rubem Alves na obra já citada, a imaginação é pré-requisito do ato criativo e o ato criativo é a mais alta expressão da vida humana (MOREIRA, 1988, p. 18).

Temendo terem sua competência profissional questionada, temendo o barulho, temendo a perda do controle, muitos professores ficam os pés no solo da ordem e não propiciam momentos lúdicos em sala de aula. Há aqueles que os reserva para atividades extra sala de aula, ou nas sextas-feiras, costumeiramente usadas para aula de Artes. No entanto,

Não é sem razão que encontramos, fora do âmbito escolar, as melhores referências sobre o binômio ludicidade-escola, como algo positivo, e não algo degradante a ser evitado. Lembramos Drummond, quando cita que brincar<sup>30</sup> com a criança não é perder tempo, é ganha-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em sala sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (MOREIRA, 1988, p. 18)

Sua capacidade e competência são estabelecidas agregadas ao poder que impõe diante dos alunos, na manutenção da ordem, àquela ordem sobre a qual já falamos e que encontramos na bandeira brasileira. Para haver progresso do ensino-aprendizagem é preciso estar tudo em ordem, inclusive o educando. Mas a “desordem na educação por nós apregoada busca os valores qualitativos da imaginação, da ludicidade, da criatividade, da vida” (MOREIRA, p. 1988, p. 18).

Como já afirmamos neste trabalho o professor encontra diante de si o desafio de dialogar com a desordem do processo educativo, com a desordem do aluno, pois é histórica a posição em que “estivemos sempre, no que diz respeito à educação, do lado da ordem, das certezas, das afirmações irrefutáveis. As

---

<sup>30</sup> Diante da sociedade materialista em que vivemos e da busca cada vez maior pelo lucro, os pais tem disponibilizado pouco de seu tempo aos filhos. Em reportagem apresentada no Jornal do Comércio (13/04/2003) intitulada “Fabricando pequenos adultos” Rosa Martins, Coordenadora do Jardim Escola Vilhena, recomenda que os pais fiquem pelo menos uma hora diária brincando com seus filhos. A atitude comum é os pais aproveitarem o tempo com os filhos para cobrar o cumprimento dos deveres escolares ou, para desengargo da consciência coloca-los diante de máquinas que possam brincar sem a participação direta dos pais.

conseqüências já foram aqui analisadas. Esta é a hora de dialogarmos com a desordem” (MOREIRA, 1988, p. 18).

Em função da ordem econômica a dimensão faber tem sido contemplada no sistema educativo, no entanto, na crença da desordem como elemento pejorativo e arriscado, o lúdico tem sido banido da grande parte da vida escolar do aluno, o jogo encontra espaço nas aulas de educação física, é um apêndice onde concentrará todas suas forças, para em seguida, retornar à sala de aula. Ainda neste espaço, há um controle de suas ações. Como anteriormente trabalhada no binômio sapiens/demens, a desordem pode ser concebida como algo com potencialidades qualitativas para a prática pedagógica, propondo “uma nova visão de mundo, através do contexto educacional, redimensionando valores” (MOREIRA, 1988, p. 18). A definição tradicional de desordem como bagunça, tão presente no âmbito escolar, passaria a ser questionada, uma vez que “não se confunde com bagunça, pois essa desordem tem o controle do processo educativo, mas não o manipula. Essa desordem preserva a autoridade, vinda da competência e consciência, mas abandona o autoritarismo, originário da ordem hierárquica” (MOREIRA, 1988, p. 18).

Essa desordem, ainda, apresenta-se como reação dos próprios alunos diante da negação de sua dimensão lúdica no âmbito escolar. E não se contentando com as migalhas oferecidas pelos planejamentos (Carnaval, São João, Dia das Crianças, dentre tantas datas “agendadas” para realização de atividades “diferentes”) a desordem abrirá suas próprias brechas. Infelizmente, a reação mais comum entre os educadores é fechá-las com o cimento da obrigatoriedade, do “primeiro o dever, depois o prazer”. Não esta a educação no momento (nada novo) de observar o homo ludens na busca de sua expansão através da brecha gerada pela desordem?

## **2. 5 O Homem Econômico e Consumidor**

Em relação ao binômio homo economicus e homo consumans encontramos ainda menos material na obra do autor do que no item anterior. Contudo, esse fato não significa necessariamente de que se tratem de dimensões menos significativas no conjunto da complexidade humana.

A origem da noção de homo economicus é explicada por Morin (2002, p. 116) como proveniente do século XVIII europeu. Tal noção “completa a definição racional acrescentando-lhe a utilidade e o interesse. Assim homo faber e homo economicus consagram a marca homo sapiens”. Sobre o uso e propriedades desta racionalidade, Morin (2002, p. 116) faz a seguinte afirmação

Homo é, de fato, sapiens, faber, economicus. A racionalidade é uma disposição mental que suscita um conhecimento objetivo do mundo exterior, elabora estratégias eficazes, realiza análises críticas e opõe um princípio de realidade ao princípio do desejo. Os avanços da ciência, da técnica e da economia confirmam a eficácia da racionalidade humana.

O homo economicus tem o sapiens e faber como pressupostos. Sem utilização da razão e sem empenho técnico não é possível fazer economia. As sociedades chamadas primitivas se caracterizam, entre outros fatores, pela incapacidade de fazer economias, ficando expostos às possibilidades circunstanciais sem garantia de um futuro de bem estar. Os povos nômades, por exemplo, deslocavam-se constantemente em busca de alimentos, pastagens, sem estabelecer habitação fixa. Enquanto o homem consome de imediato tudo aquilo que é capaz de produzir, não tem condições de sair de tal situação. As conquistas da humanidade dependeram de sacrifício e restrições do consumo para ganhar espaço na criação de formas mais eficientes de produção a fim de

acumular bens que garantissem maior tranquilidade em relação ao consumo futuro. A demonstração clássica desse mecanismo foi elaborada pelo sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) e publicado no livro intitulado *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, um estudo que se propôs a compreender a contribuição que o espírito protestante tinha na formação do capitalismo. Mais especificamente, ele afirmou que a teologia e a ética do calvinismo foram fatores essenciais no desenvolvimento do capitalismo do norte da Europa e dos Estados Unidos.

A restrição dos desejos de consumo por motivos religiosos possibilitou o aumento do capital, em outras palavras, economizou capital. Isso porque, numa das correntes por dentro do protestantismo, no Calvinismo, acreditava-se na predestinação do ser humano. Não se podia mudar o destino do homem. Sua salvação ou condenação era predeterminada. O que restava era ter sinais do próprio destino. Desta forma, o acúmulo de bens materiais (a poupança), era tido como prova da futura bem-aventurança. Quanto mais rico o calvinista se tornasse, mais certa era a entrada no céu<sup>31</sup>. Esse imaginário levou a um aumento significativo de riquezas que por sua vez foi condição básica para o financiamento do desenvolvimento dos meios de produção capitalista. Esses, por sua vez, aumentaram enormemente a capacidade de produção e conseqüentemente mais possibilidades de realizar a tendência do homo economicus.

O ciclo anunciado de acúmulo só se realiza quando existem consumidores dos bens produzidos. “Assim carregamos não somente um princípio de economia, mas também um princípio de dilapidação e de dissipação” (MORIN, 2002, p. 129). O homo consumans é complementar ao

---

<sup>31</sup> Deste modo, a origem da noção de homo economicus pode ser vista antes do período apresentado por Morin, além de outros marcos históricos que demonstram atitudes voltadas para a economia.

homo economicus, e falar em homo consumans é pensar em gastos, despesas, dissipação. O termo *consumo* é definido por Morin (1999, p. 60) como “um fenômeno de supermercado”, referindo-se claramente ao processo de apropriação de bens.

Sendo uma vez atendidas as necessidades básicas da parte da população que tem condições de consumir, a produção de bens e com isso o fundamento do homo econômico estagnaria, se não fossem criados novos desejos de consumo.

Pelo menos no capitalismo atual essa é a lógica dominante. Por isso, na sociedade em que vivemos, o consumismo é estimulado nas diferentes idades. O supérfluo é apresentado como objeto de necessidade primária, os estímulos visuais são cada vez mais aprimorados nos diferentes tipos de propaganda e para o alcance de desejos íntimos do consumidor são sugeridas diferentes táticas. A propaganda subliminar, por exemplo, insere mensagens captáveis abaixo dos limites da percepção consciente do ser humano, visando induzir diferentes tipos de desejos de consumo. Um exemplo histórico da utilização de mensagens subliminares para o estabelecimento de desejos consumistas é citado por Calazans (MS, p. 12)

a **Midiologia Subliminar** tem o primeiro registro histórico da Videosfera com a mídia eletrônica urbana Cinema, em 1956, quando a firma Jim Vicary, “Subliminal Projection Company” faz uso do taquioscópio projetando a cada 5 segundos sobre o filme “Picnic” a frase “Beba Coca”, na velocidade de 1/3000 de segundo cada vez, aumentando em 57,7% as vendas no intervalo.

O consumismo pode virar algo manipulado, ter um direcionamento externo que leva o homem a ser vítima das imposições mercadológicas do consumo. Dessa forma, o consumismo parece se sobrepôr à racionalidade do

consumidor, ameaçando-lhe em sua dimensão de homo economicus. Levar o consumo ao extremo, porém, não é fenômeno só da atualidade.

A idéia de despesa, devida a Georges Bataille, esclarece-nos sobre as dilapidações e a prodigalidade encontradas nos *potlatches*, nas festas (arcaicas, camponesas, senhoriais, reais, nacionais, privadas), nas orgias, nas bebedeiras que nos fazem “perder a cabeça”, nos jogos de tudo ou nada, na roleta russa, nos êxtases extraordinários de Tereza de Ávila e de irmã Faustina, em tudo que carrega um fogo passional extremo, um altíssimo grau de combustão interior que, por isso mesmo, consome nossas energias, leva-nos a “queimar” nossas vidas e a correr risco de morte para viver mais intensamente (Morin 2002, p. 129).

Morin deixa claro com essa afirmativa que homo consumans, visto isolado do econômico e dos pressupostos desse, necessariamente sucumbe. Nesse sentido, o “princípio da despesa e do dom parece totalmente irracional ao *homo economicus*” (Morin 2002, p. 129). O homo consumans em nós, nessa atitude, se alia às demais dimensões opositoras do homo sapiens-faber-economicus-prosaicus, não se restringe ao mero consumir, entretanto no esbanjamento e desperdício: “em toda parte, festas, cerimônias, cultos, com suas possessões, exaltações, desperdícios, ‘consumismos’, testemunham o *Homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens*” (MORIN, 2000b, p. 59).

Mesmo assim o homo consumans não perde a sua razão de ser. Tornando-se “compreensível se, como veremos, vive-se não apenas para sobreviver, mas também para viver plenamente, o que se realiza a uma temperatura de autodestruição, ao mesmo tempo de regeneração” (Morin, 2002, p. 129).

## 2. 5.1 Reflexões Pedagógicas sobre o Homo Economicus e Consumans

Para as nossas reflexões pedagógicas temos de partir de uma visão de complementaridade do dois pólos apresentados. Atitudes em que uma dimensão se sobrepõe à outra são, partindo do pensamento de Morin, indesejadas. O que chama mais atenção é a quase perfeita inserção de algumas instituições escolares no mundo do consumismo desenfreado. Parece não haver, nessas escolas, atividades pedagógicas que questionam o estímulo irrestrito ao consumo, começando com as roupas de *griffe* e terminando no *fast food* na cantina. Encontramos a razão de tal tendência no fato de que se tornou socialmente aceita a transformação de uma instituição escolar em empreendimento capitalista. Fato que não significa outra coisa do que a própria educação ter se tornado objeto de consumo em que a empresa-escola “bajula” o cliente-aluno. Ser um “bom” consumidor torna-se parte da meta educacional; a escola estaria disposta a fomentar e atender os desejos do aluno-cliente. Podemos atribuir boa parte dos comportamentos agressivos e autodestrutivos da juventude como consequência da unilateralidade em que se cultiva o homem consumans, a partir de desejos criados artificialmente e inculcados pelos mais sofisticados meios de manipulação.

A escola muitas vezes se transforma num local onde os desejos criados através das propagandas em seus diversos meios de divulgação: TV, cinema, revistas, entre outros, encontram lugar para se manifestar. Sobre esta questão a historiadora e autora do livro “A História das Crianças no Brasil”, PRIORI (2003, p. 02), faz o seguinte comentário

A TV também contribui para isso [a redução do período da infância e da adolescência]: se antes “imaginar” era mais importante, hoje o mais importante é o “ter”. Ela estimula o



consumo o tempo todo e vende sua versão açucarada do mundo, que não corresponde com a realidade da maioria das crianças brasileiras.

Desde Rousseau já eram apresentadas críticas sobre a postura de compreensão da criança como um adulto em miniatura. Este fenômeno nada novo de transformação das crianças em miniadultos tem na atualidade uma expressão cada vez maior através do 'mundo da moda', composto por diversos objetos de consumo. As roupas infantis têm apelado para a sexualidade precoce, os calçados possuem saltos inadequados, são as chamadas sandálias "modelito anã", com designers e altura impróprias, cópias dos calçados adultos. Os brinquedos, especificamente as bonecas, são criações baseadas em figuras adultas que em muitos casos se transformam em modelos de comportamento. PRIORI (2003, p. 02) faz uma análise dos brinquedos infantis quando trata do empobrecimento da infância brasileira afirmando que

Podemos falar da infância avaliando os brinquedos. As meninas brincam com a Barbie, uma mulher loira, solteira, sem instinto maternal e que consome (pois temos o quarto, o carro, cabeleireiro, a piscina da Barbie) em vez de brincar de mamãe e filhinho.

Apesar do brinquedo mencionado pela autora ter sido fabricado há décadas, consideremos sua forte presença no mercado e suas atualizações no que se refere ao aumento dos acessórios e a inclusão de novos personagens. Sem dúvida o sucesso deste brinquedo serviu como inspiração para a fabricação das Barbies modernas, tornando-se um modelo "reforçado nos programas infantis apresentados por Barbies de carne e osso que também possuem uma gama de produtos que não têm nenhuma identificação com a nossa cultura" (PRIORI, 2003, p. 02).

Educar para ser homo consumans no sentido positivo só pode significar que a atitude de consumir tenha base nos desejos próprios. Porém, não basta descobrir os próprios desejos para poder satisfazê-los. Na educação infantil, em que as crianças são totalmente dependentes do econômico dos pais, cria-se, principalmente nas camadas sociais abastadas, uma mentalidade em que as economias necessárias para o consumo existem sem fazer esforço, como presença mágica; a renda dos pais transforma-se numa inexaurível fonte para onde os filhos se dirigem buscando a satisfação de toda suposta necessidade.

Consumir ou não se torna facilmente jogo de chantagem emocional entre pais e filhos. Relação que se torna tanto mais complicada quanto mais crescem os desejos dos educandos, chegando aos limites do orçamento familiar. Falta nesses casos totalmente uma educação para o homo economicus. Óbvio que não é necessária a repressão religiosa como estímulo. A própria racionalidade permite compreender, até para as crianças da mais tenra idade, que só pode ser consumido o que foi produzido e economizado.

Refrear o desejo do educando, mostrando as condições necessárias para um consumo desejado por ele, refletindo sobre as possibilidades de contribuir na criação de condições favoráveis a este, são pressupostos da realização do próprio consumo. O ponto crucial na situação atual talvez se encontre na necessidade de refletir sobre a autenticidade do próprio desejo de consumo. Nessa condição o educador tem mais possibilidades de conquistar compreensão e persistência na criação das condições de um consumo não destoante com o econômico.

## **APRECIÇÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das posturas pedagógicas que fragmentam o educando e o reduzem a algumas de suas dimensões, a Filosofia da Complexidade em Edgar Morin apresenta-se como um pensamento que se opõe à razão fechada e à definição simplificada do ser humano. Essa filosofia apresenta *uma* proposta de visão integral do homem a partir dos binômios que constituem o *homo complexus*, numa tentativa de compreensão mais integral do sujeito.

A concepção moriniana do homem não exclui as dimensões que se referem à realidade concreta, material, empírica do humano (*sapiens-empiricus-prosaicus-faber-economicus*) comumente aceitas em várias teorias educacionais. Mas, na busca por sua complexidade, irá abarcar dimensões periféricas ou, em casos específicos, rechaçadas no pensamento pedagógico pautado na manutenção da ordem. Os caracteres *demens-imaginarius-poeticus-ludens-consumans* completam as bipolaridades que o ser complexo traz em si (MORIN, 2000b, p. 58) e demandam uma (re)orientação da reflexão pedagógica diante da formação integral do homem.

Não é possível, nesse momento, aprofundar e discutir todas as dimensões e as variáveis existentes em sua interpretação. Na nossa apreciação, o que mais se distanciou do conceito que temos de integralidade se refere ao binômio empírico-imaginário. A posição adotada por Morin valoriza a existência do imaginário humano e não apenas a realidade material como algo simplesmente dado à compreensão dos sentidos. Demonstra como o ser humano age frente o empírico, uma vez que “A vida humana necessita de

verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e imaginário” (MORIN, 2002, p. 122). A concepção moriniana sobre o imaginário do homem coloca-o como co-criador de uma realidade semi-imaginária na qual efetuará a elaboração de seus mitos. Contudo, compreendemos que definir como ação do imaginário as experiências e crenças espirituais do homem na sua relação com a realidade podem limitá-lo ao próprio empírico.

Na filosofia supracitada, verificamos que a espiritualidade é entendida como elemento pertencente ao imaginário humano, é fantasia. “Assim, o mito, o rito, a magia, a religião asseguram um compromisso não só com o meio exterior, mas também com as forças noológicas, ou seja, um compromisso interno, no interior do espírito humano, com suas próprias **fantasias**” (MORIN, 1979, p. 148, [o grifo é nosso]).

Morin identifica questões relativas à dimensão espiritual do homem como elaborações do imaginário, do contato com a própria subjetividade. Nega a possibilidade de existência duma realidade objetiva que corresponda à espiritualidade, independente de como se fixa. Compreendemos que em sua concepção sobre o imaginário humano, Morin incorre numa limitação da complexidade do ser ao colocar todas as crenças/experiências religiosas-espirituais no âmbito do imaginário, sem contar com a possibilidade da verdade de tais vivências na existência humana.

É importante fazer a ressalva de que, religião para Morin, não é um termo relacionado apenas às questões de conteúdo divino. Ele a toma no sentido minimal de “re-ligar” os humanos entre si. Se comumente a concepção de religião tem apresentado a salvação e a vida gloriosa depois da morte, a religião da perdição, elaborado por Morin, negará este caráter *transcendental*, valorizando o imanente, ou seja, a dimensão concreta empírica da realidade,

visando “operar nos nossos espíritos a re-ligação entre os humanos, a qual por si mesma estimula a vontade de ligar os problemas uns aos outros” (MORIN, TP, p. 150). A religião definida por Morin seria

Uma religião sem revelação (como o budismo), uma religião de amor (como o cristianismo), de comiseração (como o budismo), mas na qual não haveria, nem salvação por imortalidade/ressurreição do eu nem libertação por absorção do eu. Seria uma religião sem providência, sem futuro radioso, mas que nos ligaria solidariamente uns aos outros na Aventura desconhecida. Seria uma religião terrena, não supra-terrestre, e não de salvação terrestre. Contudo, seria uma religião de salvaguarda, de salvamento, de libertação, de fraternidade. Seria uma religião, como qualquer religião, com fé, mas, ao contrário das outras religiões que substituem a dúvida pelo fanatismo, ela reconheceria no seu seio a dúvida e dialogaria com ela. Seria uma religião que assumiria a incerteza. Seria uma religião aberta sobre o abismo.

Desse modo, se opõe às religiões de salvação celeste e salvação terrestre (marxismo), descrê numa realidade transcendente, sobrenatural, supra-terrestre e de salvação terrestre. Esta última, exemplificada pelo comunismo, demonstra a existência no homem de algo de profundamente religioso que o faz, mesmo não tendo religião revelada, elaborar outras formas de religião. Contudo, Morin (1980, p. 388) afirma que “deixemos de ser sobrenaturais”, “somos vivos. Nenhuma das dimensões do nosso ser surgiu fora da evolução biológica que conduz à hominização” (MORIN, 1980, p. 389).

Nesse sentido, postula a tomada de consciência no homem do *dasein*, aprendendo a “estar cá (*dasein*), no planeta. Aprender a estar, quer dizer aprender a viver, a partilhar, a comunicar, e a comungar” (MORIN, TP, p. 157). O homem não possui uma dimensão transcendente, e no sentido sinonímico, metafísica.

Morin afirma que o homem é ser *terreno* sendo este planeta sua casa, sua mátria, e principalmente, sua Terra-Pátria. Sua descrença quanto uma realidade objetiva além da realidade física, subtrai o metafísico da experiência humana. O homem usa sua dimensão imaginária para elaborar crenças daquilo que não é captável. Não existiria, no pensamento moriniano, um *homo metafisicus*, onde, de fato, as experiências que transcendem o que é captável pelos sentidos, teriam um equivalente objetivo. Para Morin

O sujeito não é nem uma essência transcendental, nem um mito, nem uma elucubração. Também não é a qualidade própria do ser humano consciente. No próprio homem, o sujeito é “primeiro inconsciente” (Lacan, 1978, p. 76) e permanece em grande parte imerso e mesmo recalcado no inconsciente. Temos pois de largar as amarras tradicionais que retinham o sujeito nas águas antropocêntricas e metafísicas. O sujeito antropocêntrico era tão oco como o sujeito metafísico (MORIN, 1980, p. 185).

Questionamos se isto é algo legítimo, caso queiramos de fato, abranger um ser humano na sua integralidade, pois

Sem dúvida, é possível negar, num ato de fé, a transcendência e com isso a pertinência da nossa temática. O que não é possível é provar que a realidade se encerra na imanência. A negação da transcendência não é menos “metafísica” do que a sua afirmação (RÖHR, 2003, p. 1).

Não ter a experiência do *homo metafisicus* não significa necessariamente que essa dimensão não exista. No pensamento moriniano a inexistência dessa dimensão do homem está sendo justificada pela existência e exigências noológicas das idéias que possibilitam uma relação de “possessão” com as crenças internas do espírito humano, do seu imaginário sobre os seres

do espírito (*mind*). Exemplificamos este elemento da filosofia complexa com uma experiência relatada por Morin (1991a, p. 105-106), o trecho é longo porém justificado pela relevância de seu conteúdo.

Experimentei a existência de orixás, a que podemos chamar santos, espíritos, demônios, deuses. Já assistira a macumbas e candomblés no Rio e na Bahia, mas limitara-me a ser espectador nestas cerimônias. O acaso fez com que, em Fortaleza, um amigo iniciado me levasse a casa de um mestre de culto de uma comunidade fechada aos estranhos. Este mestre, um homenzinho pequeno e macilento, cujo rosto ora me parecia o de uma criança ora o de um centenário, mandou-me sentar ao pé dele e, durante duas horas, observou-me silenciosamente, sem insistência e sem que eu sentisse o mínimo incômodo. Depois, decidiu aceitar-me, e pude tomar parte na cerimônia, no meio de uns trinta participantes. Depois da primeira parte, bastante parecida com um culto católico “normal”, começou a invocação de *Exu*... O grupo excitou-se progressivamente, e, de repente, um espírito apoderou-se de um participante. Chegaram outros espíritos. Eu estava tomado de espanto, à beira de um transe pelo qual espera ardentemente, aspirando com todas as minhas forças a ser eu também possesso, mas penso que o mestre, que me controlava, não o quis. De qualquer modo, compreendi então o que há muito tempo já sabia, mas apenas de maneira abstrata, compreendi que os orixás, como os espíritos e os deuses, tinham uma existência *real*, que tinham o poder sobre-humano de encarnarem em nós com a plenitude do seu ser, com a sua voz e a sua vontade, e de nos possuírem literalmente.

Embora sejamos levados a acreditar, por essa experiência, que Morin aceite o *homo metafisicus*, verificamos que a possessão dos deuses constituem para ele uma existência materializada a partir da fé que “dá ser e existência à criatura imaginária, a qual passa a ter força para fazer com que cresça em si um corno sobrenatural” (MORIN, 1991a, p. 105). Na continuidade do relato lemos



Esse momento foi, para mim a experiência existencial decisiva da presença viva dos espíritos ou deuses. Podia finalmente dar-me conta de que todos os deuses existem, que existem realmente para os seus fiéis, embora não existam fora da comunidade dos crentes. Surgidos como ectoplasmas coletivos dos espíritos/cérebros humanos, os deuses tornam-se individualidades, cada uma dotada do seu princípio de identidade, da sua psicologia, da sua corporalidade própria. Têm uma existência viva, embora não sejam constituídos por matéria núcleo-proteica nos neurônios dos seus fiéis). Agem, intervêm, perguntam, ouvem. Estão realmente presentes nas cerimônias religiosas, e, nos ritos como o do vodu ou do candomblé, eles encarnam-se, falam, exigem (MORIN, 1991, p. 106).

Numa explicação noológica sobre a origem destes seres Morin (1991a, p. 106) afirma

sob o ângulo noológico, são os deuses que se autotranscendentalizam a partir da formidável energia psíquica que eles vão buscar aos nossos desejos e aos nossos temores. Assim, produtos dos espíritos/cérebros no seio de uma cultura, eles retroagem de maneira dominadora sobre esses espíritos/cérebros e sobre essa cultura. **Produzidos** por mortais, eles tomam-se imortais.

A noosfera é este mundo buliçoso povoado por entidades “viventes” (cf. MORIN, 1991a, p. 99), povoado pelas idéias, deuses, entidades produzidas e alimentadas pelo espírito humano na cultura<sup>32</sup>, a noologia seria uma ciência não nascida (cf MORIN, 1979, p. 213), e no entanto indispensável ao conhecimento

---

<sup>32</sup> Recordamos a posição de Feuerbach cujo materialismo orienta a apreensão da realidade como objeto de percepção, explicando as representações e segredos atribuídos a um Ser sobre-humano como sendo representações humanas naturais, e que aquilo que no imaginário pairava no Céu, pode ser encontrado sem maiores dificuldades no solo da Terra. Dessa forma, o homem transporia para o Céu o ideal de justiça, bondade e virtude que não conseguia realizar na Terra. Colocaria num grau universal e absoluto atributos e qualidades de si mesmo. Todos os Deuses não seriam então, mais do que criações humanas, o que justificaria o estudo das religiões para compreensão do que lhes é comum, entendendo os desejos que seriam comuns no humano.

do conhecimento. Ela seria a "ciência das coisas do espírito, das entidades mitológicas e dos sistemas de idéias concebidos na sua organização e no seu modo de ser específico" (MORIN, OPEC, p. 30).

Sobre a existência desses deuses Morin compreende, como mencionamos anteriormente, "que são criados pelas interações entre os espíritos de uma comunidade crente [e que] tem uma existência completamente real e completamente objetiva; não tem com certeza a mesma objetividade que uma mesa ou uma cadeira, mas tem uma objetividade real na medida em que se acredita neles" (MORIN, OPEC, 29). A vida de tais deuses dependeria da existência de fiéis que elaboram suas crenças, "estes deuses não existiriam sem os humanos que os protegem: eis a restrição que é necessária fazer à sua existência. No limite, esta mesa pode continuar a existir depois da nossa vida, do nosso aniquilamento, mesmo que deixe de ter a função de mesa. Mas os deuses morrerão todos quando nós deixarmos de existir. É este o seu tipo de existência" (MORIN, OPEC, 29).

Embora em situações como aquela observada por Morin no grupo de fiéis em Fortaleza, seja "evidente que os deuses existem. Falam, agem, ordenam, exigem. Eles nos cavalgam e, no transe da possessão, falam por nossas bocas" (MORIN, 1979, p. 148), no entanto, "se os humanos morrem, os deuses morrem. Quando a humanidade morrer, todos os deuses morrerão" (MORIN, 1991a, p. 106) pois "estes deuses não existiriam sem os humanos que os protegem: eis a restrição que é necessária fazer à sua existência" (MORIN, OPEC, 29), são produtos da dimensão imaginária do humano.

Morin (1999, p. 65) afirma que sua fé não diz respeito a um "deus da revelação", não se encontra num grupo de fiéis: "eu sou racional mas não estou entre os racionalistas; místico, mas não estou entre os místicos; tenho fé, mas não estou entre os crentes em uma religião" (1997b, p. 265), afirma.

Seu sentimento místico-racional refere-se à contemplação da Natureza autocriadora, afirma comungar com Espinosa em sua “impossibilidade de crer seja em uma Revelação divina, seja em um Deus transcendente, seja na eleição judaica. Se não me identifico com sua vontade de coerência quase matemática, concordo com o sentimento místico-racional da Natureza autocriadora” (MORIN, 1997b, p. 120). É diante de aspectos da Natureza como um a contemplação de uma enorme lua brilhando no horizonte da noite que ele vivenciará o êxtase.

Morin considera-se um “neobudista” por não aderir ao “substrato metafísico da metempsicose”, mas comunga da “mensagem de compaixão pelo sofrimento – não apenas humano, mas de qualquer ser vivo – que constitui a mensagem fundamental de Sidarta [que pode e deve] ser incorporada em nós” (MORIN, 1999, p. 51). Tal princípio budista assim como a mensagem cristã de compaixão e perdão apresentada no Sermão da montanha e nas Beatitudes são integradas por Morin (1999, p. 51) no que denomina de “sincretismo filosófico-ético-cultural”, onde irá tomar aquilo que lhe convém em cada uma delas. Ele reelabora aspectos apresentados em diferentes crenças a partir dos pressupostos de sua compreensão sobre o caráter imanente-empírico do real.

Também faz parte da experiência humana que alguém não se encontre na situação de escolha subjetiva, de aceitação individual de valores culturalmente produzidos. O homem também pode fazer a experiência de não escolher, mas encontrar uma verdade que lhe exige adesão, mesmo se opondo a determinadas tendências subjetivas de gostar, ser simpático, conveniente, ou não.

Encontramos essa atitude em praticamente todas as religiões em que homens e mulheres testemunharam um fato de ter sido tocado por um Absoluto e a necessidade de uma ligação incondicional a esse Absoluto. Observa-se que as pessoas que fizeram essa experiência jamais exigiram uma adesão cega às

próprias crenças e experiências, isso foi uma postura adotada posteriormente pelos adeptos e seguidores. Nesse sentido, encontramos uma certa lacuna na visão de complexidade do homem em Morin, que categoriza tais experiências simplesmente como experiências do imaginário que de forma alguma correspondem aos relatos e testemunhos dos homens que passaram por uma experiência religiosa-espiritual.

Não é necessariamente que essas experiências não possam ser interpretadas de forma “profana”, mas se levamos os relatos dessas pessoas a sério, somos levados a supor a existência de mais uma dimensão do humano, desconsiderada por Morin. A comprovação deste aspecto, com certeza, está fora dos propósitos desse trabalho. Como já anunciamos na introdução não podemos imaginar que uma determinada visão de integralidade do ser humano é a última palavra. Dessa forma, mesmo reconhecendo que a visão moriniana amplia em muitos aspectos a nossa visão para questões educacionais ainda pouco exploradas, não é de se admirar que essa posição comporta tanto aprofundamentos e reinterpretações das dimensões apresentadas, como também, complementações como um possível *homo metafisicus*, apontando por nós. Sem afirmar com isso, que não podem surgir outros aspectos da realidade do ser humano ainda não contemplados na filosofia da complexidade de Edgar Morin.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre, 1962.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ABRANCHES, S. P.; RÖHR, F.; SILVA, G. C. A multidimensionalidade na formação do educador, 1997, (impresso).

ABREU JUNIOR, Laerthe. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade**. Piracicaba: Unimep, 1996.

AMORIM, Maria da Conceição de Melo; RÖHR, Ferdinand. Educação, Complexidade e Integralidade. XVI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Educação, Pesquisa e Diversidade Regional. Universidade Federal de Sergipe – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, de 10 a 13 de Junho de 2003. (CD ROM)

\_\_\_\_\_. Primeiras compreensões acerca da espiritualidade na filosofia de Edgar Morin. XV EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação. Desenvolvimento Humano e Cidadania. Universidade Federal do Maranhão, 19 a 22 de julho de 2001. (CD ROM)

\_\_\_\_\_. Refletindo Sobre a Integralidade Humana a Partir da Filosofia da Complexidade. In: Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: Desafios para o Século XXI, 04 a 06 de setembro de 2002. (Orgs. Röhr, F. e Galeffi, D. A). Recife: Editora Universitária da UFPE. (CD ROM)

\_\_\_\_\_. Contribuição da Filosofia da Complexidade de Edgar Morin para a Constituição da Educação Enquanto Ciência. In: Anais do XIV EPEN - Encontro De Pesquisa Educacional do Nordeste: Avaliação Institucional. Universidade Federal da Bahia, 1999.

\_\_\_\_\_. Contribuição da Filosofia da Complexidade de Edgar Morin para a Constituição da Educação Enquanto Ciência. In: ANAIS DO VI CONIC - Congresso de Iniciação Científica (I Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE - O Profissional do Século XXI). Universidade Federal de Pernambuco, v. 01, Recife, 2000.

\_\_\_\_\_. Contribuição da Filosofia da Complexidade de Edgar Morin para a Constituição da Educação Enquanto Ciência. In: ANAIS DO VI CONIC - Congresso de Iniciação Científica. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1998.

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Ludicidade, Expressão Oral e Escola: Tecendo os Fios. XV EPENN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação. Desenvolvimento Humano e Cidadania. Universidade Federal do Maranhão, 19 a 22 de julho de 2001. (CD ROM)

ASTOLFI, J.P. **Lérreur, un outil pour enseigner**, Paris, ESF, editions, 1997.

BARONTO, Luiz Eduardo Pinheiro. **Laboratório litúrgico**: pela inteireza do ser na vivência ritual. Recife, Dissertação de Mestrado. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Educação: auto-organização e complexidade. **Cadernos de Educação**. Pelotas. Ano 6, nº 9, ago./dez. 1997.

BÍBLIA SAGRADA. Sociedade Bíblica Brasileira. Edição Revista e Atualizada no Brasil. Traduzida por João Ferreira de Almeida.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BOZZINI, Isabela Custódio Talora; ROSSI, Célia Regina. Concepções de ciência e conhecimento. **Revista Comunicações**. Ano 3, nº 2, nov.1996.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Pedagogia e Filosofia da Existência**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

CAMÕES, Luís de. **Soneto**. Nova Biblioteca Prática da Língua Portuguesa, AGE: São Paulo, 4. ed, s/d.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguelo. **A canção da inteireza**: visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARVALHO, Edgard de Assis. Educação planetária e reencantamento do homem. In: GHIRALDELLI Júnior, Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

\_\_\_\_\_. A Ética da Vida. **ECOSS. Revista Científica**, n.1 v.1 junho, 2000, (p. 19-26).

CASTRO, Gustavo; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição (orgs.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997, 271 p.

CHAVES-TANNÚS, Márcio. Considerações lógicas em torno de uma definição do homem. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, 2(3): 05-08, jul./dez., 1987.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: E.P.U., 1973.

CRUZ, Valéria Álvares; FILHO, Willis Santiago Guerra. Ética, Direito e Ciência no Paradigma da Complexidade. **ECOSS Revista Científica**, n.1 v.1 junho, 2000, p.73-86.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PESSIS-PASTERNAK, Guitta. Edgar Morin: Contrabandista dos saberes. In: \_\_\_\_\_. **Do Caos à inteligência artificial**: quando os cientistas se interrogam, São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1993.

FARIAS, Itamar Mazza. O sentido do trabalho como princípio educativo na concepção gramsciana. **Revista Educação e Filosofia**, 17(1) 139-155, jan./jun. 1995.

FARIAS, Jaqueline F. C. Refletindo sobre a prática pedagógica que contribui para o gostar de matemática. Recife, Dissertação de Mestrado. Recife, UFPE, 1997.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Olho d'Água: São Paulo, 1994.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo, In: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas**, São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1978. (p.311-339)

\_\_\_\_\_, **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (p.3-23)

GUEVARA, Arnoldo José de Hoyos. As relações entre o natural e o artificial e suas implicações educacionais. **Conhecimento, Cidadania e Meio Ambiente**, São Paulo: Peirópolis, 1998.

INTRATOR, Simone. Direito à Infância. JORNAL DO COMÉRCIO, 13 de Abril de 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MORAIS, Regis (Org.) **As Razões do mito**. São Paulo: Papyrus, 1998.

MOREIRA, Wagner Wey. Educação e Desordem: Um binômio a ser alcançado. **Revista Impulso**. Piracicaba: Editora UNIMEP, ano 2, nº 3, 1º Semestre de 1998.

MORIN, Edgar. **O Método I: A Natureza da Natureza**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa América, 1977, 363 p.

\_\_\_\_\_. A unidade do homem: invariantes biológicos e universais culturais/ ensaios e discussões apresentados e comentados por Edgar Morin e Massimo Piattelli-Palmarini, com a colaboração de André Béjin (et al.) São Paulo: Cultrix, 1978, 268 p.

\_\_\_\_\_. **O enigma do homem**: Para uma nova antropologia. 2 ed. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, 227 p.

\_\_\_\_\_. **O Método II: A Vida da Vida**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1980, 440 p.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990, 179 p.

\_\_\_\_\_. **O Método IV: as idéias, sua natureza, vida, habitat e organização**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991a, 233 p.



\_\_\_\_\_. BOCCHI, G.; CERUTI, M. **Um nouveau commencement**. Paris: Editions du Seuil, 1991b.

\_\_\_\_\_. **O Método III: o conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996a, 232 p.

\_\_\_\_\_. **Os Fratricidas**. (Iugoslávia- Bósnia 1991-1995), Relógio D'Água Editores, 1996b.

\_\_\_\_\_. A noção de Sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996c, 45-57 p.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.) **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996d, 274-286 p.

\_\_\_\_\_. **Cultura de massa no século XX: Neurose**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a, 202 p.

\_\_\_\_\_. **Meus Demônios**. Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b, 368 p.

\_\_\_\_\_. O Homem e a Morte. Tradução de Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997c, 356 p. In: CASTRO, Gustavo (Org.) **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997d, 15-24 p.

\_\_\_\_\_. **O Cinema ou o Homem Imaginário**. Relógio D'Água Editores, 1997e, 249 p.

\_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, 72 p.

\_\_\_\_\_. MOIGNE, Jean-Louis Le. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci -São Paulo: Peirópolis: 2000a, 268 p.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília; DF: UNESCO, 2000b, 118p.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000c, 128 p.

\_\_\_\_\_. KERN, Anne Brigitte. **Terra Pátria**. Tradução Armando Pereira da Silva. Coleção Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget (TP), s/d.

\_\_\_\_\_. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução e notas, Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, 588 p.

\_\_\_\_\_. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. (OPEC) 2. ed. - Publicações Europa-América, s/d, 136 p.

\_\_\_\_\_. **Um Ano Sísifo: Diário de um fim de século**. Lisboa: Publicações Europa América, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b, 350 p.

\_\_\_\_\_. **O Método IV: A Humanidade da Humanidade**; tradução de Juremir Machado da Silva. – Porto Alegre: Sulina, 2002, 312p.

OBRAS COMPLETAS DE TEREZA DE JESUS. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

OLIVIER. Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e Escola: entre a Obrigação e o Prazer. In: MARCELLI, Nelson Carvalho. **Lúdico, Educação e Educação Física**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1999.

ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. O problema da pesquisa em educação algumas de suas implicações. **Educação Hoje**, Brasiliense: São Paulo, 1969.

PADOVANI. Umberto. CASTAGNOLA. Luís. **História da Filosofia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1977.

PASCAL: VIDA E OBRA. São Paulo: Abril Cultural, 1984 (Os Pensadores).

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R.S.; PETRAGLIA, Izabel (Orgs). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001, 176 p.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Complexidade e Auto-Ética. **ECOSS Revista Científica**, n.1 v.1 junho 2000 (9-17).

\_\_\_\_\_. **Edgar Morin: a educação e a complexidade o ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 115 p.

\_\_\_\_\_. Olhar sobre o olhar que olha: complexidade holística e educação. São Paulo, Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação, 1998, 250p.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

POLICARPO JÚNIOR. José. A Lógica da distinção/classificação e a relação sujeito-objeto – discussão sobre pressupostos lógicos e epistemológicos da discriminação. Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: Desafios para o Século XXI, 04 a 06 de setembro de 2002. (Orgs. Röhr, F.; Galeffi, D. A). Recife: Editora Universitária da UFPE. (CD ROM)

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. Modernidade - Pós-Modernidade. In: \_\_\_\_\_. **A Educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1997.

PRIORI. Mary Del. Resgatar a cultura nacional é uma maneira de reacender o imaginário. In: INTRATOR, Simone. **Direito à infância**. Jornal do Comércio, Família, Comportamento, p. 1-2, Recife, 13 de abril de 2003.

RÖHR, Ferdinand. O caminho do homem segundo a doutrina hassídica, por Martin Buber – Uma contribuição à Educação Espiritual. (impresso).

\_\_\_\_\_. A educação do educador – Reflexões acerca da identidade acadêmica do Centro de Educação. In: SOUZA, João Francisco (Org.). **Cadernos do Centro de Educação**, Ano 3, nº 7 a 10, 1999, 25-34 p.

\_\_\_\_\_. Intuição e formação do professor. Revista de Educação AEC, n.115/2000, p.123-140, 2000.

\_\_\_\_\_. Ética Pedagógica no Pensamento de Martin Buber. XV EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste: Educação, Desenvolvimento Humano e Cidadania. Universidade Federal do Maranhão, 19 a 22 de julho de 2001. (CD ROM)

\_\_\_\_\_. Ética Pedagógica na Educação Espiritual – Um Estudo Comparativo. Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: Desafios para o Século XXI, 04 a 06 de setembro de 2002. (Orgs. Röhr, F. e Galeffi, D. A). Recife: Editora Universitária da UFPE. ISBN 85-7315-186-2. (CD ROM)

\_\_\_\_\_. Transcendência e educação no pensamento de Karl Jaspers. XVI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Educação, Pesquisa e Diversidade Regional. Universidade Federal de Sergipe – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, de 10 a 13 de Junho de 2003. (CD ROM)

RUSSELL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental**. Tradução de Brenno Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

SAINT-EXUPÉRY. Antoine de. O Pequeno príncipe. Rio de Janeiro, Agir, 1985. In: MARTOS, Cloder Rivas. Viver e aprender português, 4º série. São Paulo: Saraiva, 2000.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento; RÖHR, Ferdinand. Ética, Educação e Transcendência: A Formação Humana na Visão de Martin Buber. XVI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Educação, Pesquisa e Diversidade Regional. Universidade Federal de Sergipe – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, de 10 a 13 de Junho de 2003. (CD ROM)

SANTOS, Boaventura de Souza. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. IN: \_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000. (p.23-37)

SANTOS, Gideon Borges dos. A Educação do Século XXI e a Saúde Do Professor: A Trama da Relação Entre o Sofrimento, o Prazer e a Docência. Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: Desafios para o Século XXI, 04 a 06 de setembro de 2002. (Orgs. Röhr, F. e Galeffi, D. A). Recife: Editora Universitária da UFPE. (CD ROM)

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**. Brasília, 1990.

SILVA, G. C. Consciência pedagógica e projeto Histórico: o problema da autonomia da educação no pensamento de Saviani. Recife, dissertação de Mestrado. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1998.

SOUZA João Francisco de. A humanidade do humano: uma possibilidade? Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: Desafios para o Século XXI, 04 a 06 de setembro de 2002. (Orgs. Röhr, F. e Galeffi, D. A.) Recife: Editora Universitária da UFPE. (CD ROM)

TUOTI, Frank X. Por que não ser místico? Um convite irresistível para experimentar a presença de Deus. São Paulo: Paulus, 1997.

VERÍSSIMO. Mara Rúbia A. M. Pós-modernidade e Iluminismo. Revista Educação e Filosofia, 11 (21 e 22) 141-162, jan.jun e julho.dez 1997.

VOLPATO, Rosângela Aparecida: A Educação como busca do discurso autêntico. **Revista Comunicações**, Ano 3, nº2, nov. 1996. Caderno do Programa de Pós-Graduação em educação da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba.

WEBER. Max. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. 7. ed., São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1992

#### Arquivos capturados “On Line” :

CALAZANS. Flávio Mário de Alcântara. Midiologia Subliminar Aplicada ao Pânico Pokemon Multimidiático: da videosfera dos vídeo-Games e Desenhos Animados às Histórias em Quadrinhos e Merchandising da Grafosfera. (MS)URL: <http://www.calazans.ppg.br>. Acessado em 17 de maio de 2003.

CEPPAS, Filipe. SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS E AS VERDADES ENCOBERTAS. URL: <http://www.tvebrasil.com.br/educacao/artigos/artigo4.htm>. Acessado em 15 de fevereiro de 2003.

China: Guerreiros de Xi'an e os Tesouros da Cidade Proibida. URL: <http://www.ig.com.br>. Acessado em março de 2003.

Dos Demônio: Atelier ao vivo do Pensamento de Edgar Morin, agosto de 2000. SESC Vila Mariana, São Paulo.URL: <http://edgarmorin.sescsp.org.br>. Extraído dia 10 de novembro de 2002.

ELE FEZ DE SUAS VIDAS ALGO EXTRAORDINÁRIO. URL: [http://www.planetaeducacao.com.br/cinema/sociedade\\_poetas\\_mortos.asp](http://www.planetaeducacao.com.br/cinema/sociedade_poetas_mortos.asp). Acessado em 15 de fevereiro de 2003.

Etno-amigos de Edgar Morin. URL: <http://sites.uol.com.br/vello/morin.htm>. Acessado em 27 de agosto de 1999.

Governo lança política para saúde mental. URL: <http://jbonline.terra.com.br>

GUIMARÃES. Carlos Antonio Fragoso. O Pensamento Complexo. URL: <http://www.prg.ufpb.br/~gepipec/complex.htm>. Acessado em 27 de agosto de 1999.

O Pensador da Complexidade. URL: [http://www.prg.ufpb.br/~gepipec/par\\_lui.htm](http://www.prg.ufpb.br/~gepipec/par_lui.htm). Acessado dia 27 de agosto de 1999.

O que é subliminar. URL:[http://www.mundosubliminar.hpg.ig.com.br/e\\_subliminar.html](http://www.mundosubliminar.hpg.ig.com.br/e_subliminar.html). Acessado em 18 de maio de 2003.

SALCIDES Arlete M. Feijó. FABRIS, Elí T. Henn REPRESENTAÇÕES DE ESPAÇO E TEMPO ESCOLARES NO FILME SOCIEDADE DOS POETAS

MORTOS.URL:<http://www.eca.usp.br/associa/alaic/Congreso1999/11qt/Arlete%20M.rtf>. Acessado em 15 de fevereiro de 2003.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS URL:  
<http://www.cineclick.com.br/cgi-local/cinamateca.pl?filme=4320>. Acessado em 15 de fevereiro de 2003.

[http://www.musicaepoesia.hpg.ig.com.br/chico\\_mendes.htm](http://www.musicaepoesia.hpg.ig.com.br/chico_mendes.htm) em 05 de junho de 2003.

<http://www.chicomendes.com.br/principal.htm> em 05 de junho de 2003.