

O que pode a *vidaconhecimento* na educação? Tempos e complexidade pela via de Edgar Morin

Alan Willian de Jesus¹
Luciana Pacheco Marques²

RESUMO

À luz/sombra do pensamento complexo (MORIN, 2003b, 2007a), escrevemos sobre o que pode a *vidaconhecimento* na educação, a partir de alguns rastros da temporalidade da vida e obra do pensador Edgar Morin. A experiência da *vidaconhecimento* (JESUS, 2015) nos ajuda a acolher as diferenças, semelhanças, diversidades, igualdades, e das incertezas a partir dos princípios cognitivos da complexidade nos possibilita encontros que a educação anseia na Atualidade. A categoria tempo aparece nas obras de Edgar Morin na relação intrínseca com o conceito de complexidade, forjando a noção do tempo complexo (MORIN, 2008a) que nos possibilita pensar e habitar a educação enquanto um campo de expressão da liberdade que se move na e com as diferenças. Utilizamos da metodologia com base na pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1971) para mapearmos a concepção de tempo nas obras de Edgar Morin. Nos debruçamos nas trilhas desses manuscritos com o propósito de pensar como a compreensão de tempo que perpassa o pensamento de Edgar Morin nos possibilita pensar a produção de diferenças na educação. Para isso, trouxemos enquanto problema da pesquisa: O que pode a *vidaconhecimento* na educação? Entendemos que a tomada de consciência e responsabilidade sobre as vivências dos tempos

¹ Doutorando e Mestre em Educação pela UFJF, integrante do Grupo Tempos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED/UFJF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5896-8928>. E-mail: alan.faced@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, Coordenadora do Grupo Tempos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED/UFJF. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2430-831X>. E-mail: luciana.marques65@gmail.com

favorecem ideais cada vez mais democráticos de escuta pela ética da compreensão (MORIN, 2003b) na educação.

Palavras-chave: complexidade; tempo; educação.

What can life knowledge in education? Times and complexity through Edgar Morin's way

ABSTRACT

In the light/shadow of complex thinking (MORIN, 2003b, 2007a), we write about what life-knowledge can do in education, based on some traces of the temporality of the life and work of the thinker Edgar Morin. The experience of life-knowledge (JESUS, 2015) helps us to welcome differences, similarities, diversities, equalities, and uncertainties based on the cognitive principles of complexity, which enables us to meet that education looks forward to today. The category time appears in the works of Edgar Morin in the intrinsic relationship with the concept of complexity, forging the notion of complex time (MORIN, 2008a) that allows us to think and inhabit education as a field of freedom expression that moves in and with the differences. We used the methodology based on bibliographic research (SALVADOR, 1971) to map the conception of time in Edgar Morin's works. We focus on the tracks of these manuscripts with the purpose of thinking how the understanding of time that permeates the thought of Edgar Morin allows us to think about the production of differences in education. For this, we brought as a research problem: What can life-knowledge in education? We understand that awareness and responsibility for the experiences of the times favor increasingly democratic ideals of listening for the ethics of understanding (MORIN, 2003b) in education.

Keywords: complexity; time; education.

¿Qué puede el conocimiento de vida en educación? Tiempos y complejidad a través del Edgar Morin's way

RESUMEN

A la luz/sombra del pensamiento complejo (MORIN, 2003b, 2007a), escribimos sobre lo que los saberes-vida pueden hacer en la educación, a partir de algunas huellas de la temporalidad de la vida y obra del pensador Edgar Morin. La experiencia de vida-saber (JESÚS, 2015) nos ayuda a acoger las diferencias, semejanzas, diversidades, igualdades e incertidumbres a partir de los principios cognitivos de la complejidad, lo que nos permite afrontar lo que la educación espera hoy. La categoría tiempo aparece en la obra de Edgar Morin en la relación intrínseca con el concepto de complejidad, forjándose la noción de tiempo complejo (MORIN, 2008a) que nos permite pensar y habitar la educación como un campo de expresión libre que se mueve en y con las diferencias. Utilizamos la metodología basada en la investigación bibliográfica (SALVADOR, 1971) para mapear la concepción del tiempo en la obra de Edgar Morin. Nos enfocamos en las huellas de estos manuscritos con el propósito de pensar cómo la comprensión del tiempo que atraviesa el pensamiento de Edgar Morin permite pensar la producción de diferencias en la educación. Para ello, planteamos como problema de investigación: ¿Qué puede hacer el conocimiento de la vida en la educación? Entendemos que la conciencia y la responsabilidad por las experiencias de los tiempos favorecen ideales cada vez más democráticos de escucha para la ética de la comprensión (MORIN, 2003b) en la educación.

Palabras clave: complejidad; tiempo; educación.

INTRODUÇÃO

Pascal tinha colocado com razão, que todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediadas e imediatas, e que todas (se interligam) por um laço natural e invisível que liga as mais afastadas e as mais diferentes. (MORIN, 2007a, p. 7).

Apesar da Modernidade ter deixado rastros de conquistas fundamentais (VEIGA-NETO, 2003), tais marcas produziram uma forma fragmentada de pensar, agir e sentir a vida e o conhecimento que nos impacta na Atualidade³ (MARQUES, 2001).

Apresentam-se fortemente em nossas vidas os postulados do paradigma reducionista e fragmentador, sobretudo instaurado pelo pensamento cartesiano e newtoniano. A lógica da pura certeza guiou a forma de se ler e compreender a vida, que não obstante, a própria vida em geral foi comparada a um relógio mecânico, perdendo sua riqueza e diversidade. No ápice das inovações técnicas de produção em massa na segunda metade do século XX, endossou-se a ideia de eliminar as incertezas, que levou a sociedade, sobretudo ocidental, a mudar a concepção sobre a forma de organizar a temporalidade da vida. A lógica científica das certezas levou o homem a fazer mais coisas em menos tempo, a especializar cada vez mais os sujeitos, a quantificar a forma qualitativa da vida, a recortar o tempo e torná-lo quantificável através dos modos de produção. Desta forma, conforme Marques (2001), o tempo assumiu feição quantitativa e homogênea, o corpo foi dissociado do espírito e o intelecto, da emoção.

Apesar da lógica da organização social, fragmentar o tempo como tentativa de pleno domínio da vida quantificada pela sucessão das horas, minutos e segundos levou à concepção de novos modelos de sociedade, que respingaram contundentemente na escola enquanto maquinaria de um certo tipo de sujeito (VEIGA-NETO, 2003). A vivência excessiva do tempo cronológico nos inclina a uma lógica pedagógica tecnocrática, enciclopédica e livresca. Na lógica do paradigma fragmentador, a educação se inclina a ser cada vez menos inclusiva, se amparando nos pressupostos conteudistas e homogeneizadores que se sustentam no quadriculamento do espaço que determina e limita o grau de liberdade, e no tempo linear que, pela vivência excessiva da sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados, aprisiona as possibilidades dos ideais de ser humano (MARQUES, 2001). Sendo a escola uma das instituições com raízes na Modernidade, é possível perceber nela,

³ Por Atualidade, entendemos o momento atual de questionamento das grandes verdades acabadas que nos legaram.

ainda hoje, diversos dispositivos de exclusão decorrentes das marcas modernas que afetam a vida e o conhecimento.

Entretanto, a vida ultrapassa as nossas determinações. Não estamos circunscritos apenas por uma forma de se compreender o tempo. Se, por um lado, vivemos com marcadores temporais que nos fazem situar socialmente no mundo pela sucessão das horas, do passado, presente e futuro, por outro lado, o tempo, que é a própria vida que se manifesta na duração da experiência, não pode ser quantificável. São tempos que não se justapõem, mas se interpenetram sem perder suas emergências sociais e subjetivas uno e múltiplas que embelezam a vida e o conhecimento.

Ao seguirmos algumas marcas da vida e conhecimento nos escritos de Edgar Morin, percebemos que este pensador transdisciplinar vem forjando aquilo que ele chamou de *meu caminho* (MORIN, 2010a) ao questionar a fragmentação do ser e saber privilegiado pela impessoalidade e universalidade que vem gerando cegueira e ilusão do saber (MORIN, 2007d), separando a vida do conhecimento.

Nesse caminho, entendemos que um pensamento que se propõe a questionar as marcas da Modernidade traz composições na linguagem que possibilitam emergir outros olhares sobre a ciência clássica, seja a composição de uma escrita mais poética em meio a prosas, seja a consideração da literatura no diálogo com o real, seja a aceitação das incertezas na pesquisa científica, seja a junção de termos aparentemente antagônicos para dar conta de uma crítica ao discurso da modernidade que privilegia a impessoalidade e a universalidade que deixa a narrativa, as emoções, a experiência, e o imponderável à margem da relação com o objeto a ser conhecido. Desta forma, utilizamos com Jesus (2015) a junção das palavras *vidaconhecimento*,⁴ no intuito de representar a problematização e a religação entre a vida pessoal e a vida intelectual. Na lógica das ciências clássicas e conteudistas, o conhecimento não precisa fazer relação com os aspectos da vida do sujeito. A cisão entre vida e

⁴ Conforme Jesus (2015), a junção dessas palavras nos possibilita fazer um movimento de ao mesmo tempo reunir, distinguir, e sem separar, reconhecer o singular e o plural em cada uma delas.

conhecimento trata-se, pois, da cisão entre sujeito e objeto tão marcada pela Modernidade, que carrega uma noção de certeza e de uma fragmentação das partes para conhecer o todo (DESCARTES, 1983).

Ao estudar sobre a categoria tempo nas obras de Edgar Morin, nos saltou aos olhos como esta se dilui em seus escritos, tal como se sua própria estrutura fruisse a composição de suas obras num movimento desde a sua infância, articulando as marcas de sua vida na composição da sinfonia do pensamento complexo, tornando a sua vida, sua teoria, não escrevendo de uma torre que lhe separa da vida, mas de um redemoinho que lhe joga em sua vida e na vida (MORIN, 2005).

Nos debruçamos nas trilhas desses manuscritos com o propósito de pensar como a compreensão de tempo que perpassa o pensamento de Edgar Morin nos possibilita pensar a produção de diferenças na educação. Para tanto, questionamos enquanto problema da pesquisa o que pode a *vidaconhecimento* na educação?

Pelas trilhas da pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1971) enquanto processo metodológico, fizemos a leitura seletiva (LIMA; MIOTO, 2007) das obras de Edgar Morin para mapear subsídios conceituais da teoria da complexidade que nos possibilitassem ressaltar a noção de tempo neste autor.

Como as ideias do pensador Edgar Morin se constituem numa relação intrínseca entre sua vida e suas obras, religando sua vida intelectual e sua vida pessoal (MORIN, 2003b), procuramos em nossa primeira etapa de pesquisa delimitar o levantamento e a classificação do material selecionado como fonte de pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007) nas obras de Morin, baseados em quatro movimentos, a saber: o recorte das obras de Edgar Morin que trazem um cunho autobiográfico; as obras que fundamentam o pensamento complexo; obras que trazem uma discussão mais explícita sobre o tempo; e as obras em que Edgar Morin trata explicitamente sobre a educação.

Com Morin (1969, 2003b, 2006, 2010a, 2014) vemos as obras que trazem uma proposta mais explícita de autobiografia, que levou a construir para si mesmo a autointitulação de onívoro cultural (MORIN, 2003b), forjando seus caminhos de construção do pensamento complexo. Embora o pensamento complexo já tivesse

um gérmen em obras publicadas antes da coleção *O Método*, vimos com Morin (2005, 2007b, 2007c, 2008a, 2008d, 2008e) que a composição dos seis tomos dessa coleção – uma epistemologia escrita durante três décadas e meia – constitui o estofado da teoria da complexidade e fundamenta o pensamento de suas obras subsequentes. Nas obras de Morin (1994, 2010b) e Cassé e Morin (2008), vemos uma abordagem mais explícita da discussão sobre o tempo, sobretudo na perspectiva da história e da física, questionando os ritmos de produção e os ritmos das vidas na relação com o tempo linear, especializado e mecânico. Percebemos diluídos em outras obras fora dos critérios seletivos iniciais (MORIN, 2003a, 2007a, 2008b, 2015a) indícios da categoria tempo, que reunidas sob o guante dos princípios cognitivos da complexidade formam um estofado daquilo que Morin (2008a) chamou de tempo complexo. E nos escritos de Morin (2002, 2007d, 2008c, 2015b) e Morin e Díaz (2016) selecionamos as obras com inclinação às reflexões voltadas à educação. Inspirados em Edgar Morin (2005), de que não escreve de uma torre que lhe separa da vida, procuramos mergulhar nesses quatro movimentos para forjar linguagens que não se propõem a repetir o já sabido, mas problematizarmos como podemos experienciar outros tempos que constitui o outro lado do mistério humano e como isso nos possibilita repensar a educação na Atualidade.

Em um segundo movimento de pesquisa, fizemos uma leitura reflexiva e crítica (LIMA; MIOTO, 2007) dessas obras selecionadas com as lentes voltadas para mapear e perceber uma concepção de tempo em Edgar Morin. Ao nos aprofundarmos nessas obras, percebemos de maneira mais clara a concepção de tempo em Edgar Morin presente nas obras *O âmagô da questão* (MORIN, 1969); *Meus Demônios* (MORIN, 2003b); *O Método 1: A natureza da natureza* (MORIN, 2008a); *Para onde vai o mundo?* (MORIN, 2010b); *Meus filósofos* (MORIN, 2014). A partir desta leitura exploratória, seletiva e interpretativa (LIMA; MIOTO, 2007), percebemos que a concepção de tempo sinalizada nas escrituras de Edgar Morin nos dão elementos para (re)pensar e problematizar as diferenças e a educação da Atualidade.

Reformar (MORIN, 2002) e *reinventar* (MORIN; DÍAZ, 2016) a educação trata-se do esforço que empreendemos em admirar o mundo por vias outras, de modo a sermos mais pátrios e darmos mais boniteza a ele. Trata-se de compreendermos, como professores e professoras, que estamos imersos no tempo e no mundo, que precisamos olhar e experienciar a vida e o conhecimento reinventando-os e esperando-os como um imperativo da condição humana. Trata-se de caminhos que nos possibilitem pensar o que pode uma noção de tempo e complexidade e o que pode uma consciência de religação entre a vida e o conhecimento na educação.

Ao trazermos algumas das marcas da caminhada do pensador Edgar Morin, percebermos pelo fio da *vidaconhecimento* que a nossa história é constitutiva de acontecimentos fundamentais que nos alimentam e nos possibilitam reinventar o nosso *pensarfazer* e *fazerpensar*, em que a vivência das contradições e a introspecção nas marcas indeléveis do nosso ser e saber podem nos mostrar que tempo e complexidade são indissociáveis, nos possibilitando aberturas e fechamentos para habitarmos a educação de formas outras.

MARCAS DE UMA VIDA, RASTROS DE UMA TEORIA

Falemos com Morin (2007c) que o sujeito humano carrega um duplo “programa”, um egocêntrico, o outro altruísta. Eis “a religação como um imperativo ético primordial que comanda os demais imperativos em relação ao outro, à comunidade, à sociedade, à humanidade” (MORIN, 2007c, p. 104). Edgar Morin vem nos convidando, pela sua temporalidade, itinerância e produção de conhecimento, a compreender o bem-viver, nos provocando a diminuirmos a distância entre a vida e as ideias, possibilitando compreender que a crise pode ser tanto um risco quanto uma esperança para nós mesmos.

Minha vida intelectual é inseparável de minha vida,
como escrevi em *La Méthode: Não escrevo de uma
torre que me separa da vida, mas de um redemoinho*

*que me joga em minha vida e na vida.*⁵ Nietzsche dizia: 'Sempre expus em meus escritos toda a minha vida e toda a minha pessoa... Ignoro o que possam ser problemas puramente intelectuais'. Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida. (MORIN, 2003b, p. 9, grifo do autor).

Filho único do casal Vidal Nahum e Luna Beressi, de origem sefardista⁶ de Salônica, Edgar Nahum nasceu em 8 de julho de 1921, em Paris. Aprendeu com o seu nascimento, a morte, e com a morte, o seu nascimento. "Ainda um feto, recusei-me a sair e me agarrei ao ventre de minha mãe." (MORIN, 2010a, p. 13).

Sou um nado-morto. A minha mãe tinha uma lesão no coração e corria o risco de morrer de parto. Quando percebeu que estava grávida, ingurgitou clandestinamente produtos abortivos, aos quais eu resisti. (agrada-me pensar que a minha energia e a minha angústia de base resultaram desta primeira luta contra o veneno.) Nasci em cerco, estrangulado pelo cordão umbilical, sem consegui respirar. O doutor S., que me pegava pelos pés e me dava estaladas violentas, levou meia hora a conseguir que eu começasse a berrar. Também nisto detecto um símbolo: sempre precisei de outra pessoa para me dar a vida. (MORIN, 1969, p. 415).

Vinte anos mais tarde, ao engajar-se na resistência comunista contra o stalinismo, mudou seu nome de "Nahum"⁷ para "Morin"⁸. Aprendera muitas coisas com sua família. Seu pai não lhe ensinou

⁵ Cf. *La Méthode, tomo 2, La vie de La vie, Le Seuil*, col. "Points Essais", 1985. Nota de Edgar Morin (2003b).

⁶ Judeu descendente dos primeiros israelitas de Portugal e da Espanha, expulsos, respectivamente, em 1496 e 1492 (MORIN, 2003b, p. 109).

⁷ "Nahum é uma palavra hebraica que, como sua variante Nehama, significa 'consolação'. Essa palavra é também um prenome; entre os sefardistas, tornou-se sobrenome." (MORIN, 2006, p. 45).

⁸ Dentre os pseudônimos que usou durante os encontros da resistência comunista, certa feita Edgar se apresentou numa reunião em Toulouse com a identidade de Manin, entendido pelos companheiros como Morin. E assim narrou: "Sou Nahoum e sou Morin. Mas não sou uma pessoa dividida. Minha dupla identidade é para mim como meus dois olhos: eles me fazem enxergar melhor." (MORIN, 2010a, p. 122).

uma tradição acerca do saber, crenças e de princípios políticos; transmitiu-lhe apenas uma cultura de canções, de café-concreto, de operetas, por cantar de manhã à noite, por toda a parte (MORIN, 2003b).

Quando tinha nove anos de idade sua mãe faleceu; marca indelével à *vidaconhecimento*. “Mas o que aprendi, não de minha família, mas na minha família, foi o mais importante de tudo: aprendi, aos nove anos, o que é a morte.” (MORIN, 2003b, p. 14): “foi e é o acontecimento de minha vida” (MORIN, 1969, p. 417).

Edgar Morin viveu aquilo que ele denominou de *Onívoro Cultural*,⁹ onde se enveredou para devorar as culturas que estavam ao seu redor. Foi formado e alimentado por múltiplos sujeitos, como, por exemplo, na música com Beethoven, no romance com Dostoiévski e Tolstói, nos pensamentos de Heráclito, Pascal, Spinoza, Rousseau, Hegel, Marx, Voltaire, Montaigne, Buda, Jesus, Escola de Frankfurt, Bergson, Piaget, Niels Bohr e tantos outros (MORIN, 2014). “Assim, parti para a vida sem Cultura nem Verdade, somente com a ausência da morta e a presença da morte.” (MORIN, 2003b, p. 15).

Contudo, ao mesmo tempo que me encerrou dentro de mim próprio, esta morte, a mesma que fora temida pelos médicos nove anos antes, fez-me nascer para o mundo. Até aos nove anos, os meus medos e as minhas angústias giraram em torno da minha mãe; eu ainda não estava no mundo. A par da catástrofe surgiu a consciência. Tomei consciência de mim na solidão e na incomunicação. (MORIN, 1969, p. 417).

Tornou-se filho da pátria na escola, onde absorveu e integrou a história da França. E o que Morin aprendeu por ele mesmo? “O resto...” (MORIN, 2003b, p. 14). Chegado aos quarenta anos de idade, Morin contraiu uma doença que o deixou numa quarentena. Neste ínterim, fez inúmeras meditações e recorreu àquilo que ele chamou de o seu melhor conselheiro, ao amigo mortal: o tempo (MORIN, 1969). Procurou mostrar a convergência entre a descontinuidade-multiplicidade que desvela em si mesmo e a filosofia para a qual tem

⁹ Auto-intitulação que Edgar Morin (2003b) traz em sua obra *Meus Demônios*.

e que se funda na natureza histórica do homem e na natureza caótica do mundo (MORIN, 1969).

Edgar Morin nasceu, vive, se orienta e se reinventa pelo signo da morte. Expulsar a morte e se alimentar dela inspirou-o mais a escrever a obra antropológica *O Homem e a Morte* (MORIN, 1969), que antecedeu as ideias que, mais tarde, iriam dar produção à coleção dos seis volumes de *O Método*, estruturante do pensamento complexo.

Morin tornou-se caminhante fugaz de seu interior, e alimentava parte de seu vazio com um todo cultural. Por volta de seus 12 anos de idade já era amante do cinema. Quanto mais respirava esta cultura, mais ficava impregnado em seu “Eu”. No caminhar pelas estradas das incertezas, alimentou a sua vida com as outras vidas ao seu redor, com a cultura das ruas de Paris, com as canções, com o cinema e com a literatura romântica. Começara sua caminhada autodidata, “porque esta não conhece hierarquia e categorias *a priori*, e opera sua seleção em função de necessidades tão profundas quanto inconscientes” (MORIN, 2003b, p. 18). Desta forma, caminhando sem caminho e fazendo-o ao caminhar, Edgar Morin foi se envolvendo com a cultura dos eruditos por seus próprios meios.

Consideráveis acontecimentos, teorias e alimentos culturais que vivenciou este pensador culminaram na contribuição para o eixo sustentador de sua teoria da complexidade. No entanto, não se enrijecia junto aos ideais aos quais estava envolto. Deu-nos, como exemplo, o marxismo, que, para Morin (2003b, p. 28) “é a abertura e não enclausuramento”.

Intuído por diversos pensadores romancistas, matemáticos, filósofos, cientistas fundadores de espiritualidade e ética, músicos, os quais ele denomina como “meus filósofos”, por nutrirem a unidade à diversidade de suas interrogações (MORIN, 2014), percebeu na universidade o quão eram desarticuladas as ciências e as humanidades. Devido a isso, não procurou seguir uma direção ortodoxa, como se estivesse guiado por uma só verdade. Ao matricular-se na Universidade Sorbonne, procurou responder suas necessidades de conhecimento:

Me inscrevi em história e geografia, em sociologia (ligada à moral em mesmo certificado da licença de filosofia), em direito (para a economia que era ensinada na faculdade de direito), e na Escola de Ciências políticas. Enquanto os marxismos oficiais eram exclusivos e excludentes, meu marxismo foi e continuou integrador, e não me desviou de nenhuma escola de pensamento. (MORIN, 2003b, p. 29).

Digamos com Paz (2017, p. 19) que “uma sociedade se define não só por sua atitude diante do futuro como também diante do passado: suas lembranças não são menos reveladoras que seus projetos”. Edgar Morin provoca em nosso ser e saber de que estamos estreitamente vinculados à sociedade e a sociedade ao indivíduo (MORIN, 2007d). Convida-nos a aceitarmos as incertezas junto às certezas. A ordem junto às desordens. Seu passado individual está sob o guante de uma história coletiva de migrações, abandonos, mudanças, permanências, morte e vida. Seu presente tem uma abertura para o desenvolvimento ético da solidariedade e um fechamento para a barbárie através do autoconhecimento e reconhecimento do quão as contradições fazem parte de seu ser e saber, e seu futuro não obedece aos determinismos de um pensamento linear.

A vida de Edgar Morin funda sua teoria, e nela seguimos alguns rastros de um devir que se revela por temporalidades inefáveis de *vidaconhecimento*, que sinalizam em alguma medida que a noção de tempo em seu pensamento perpassa a complexidade das marcas feitas em seu ser e saber, se fazendo pelos caminhos das contradições, inclusão e exclusão, diferença e semelhança, diversidade e igualdade, que compõem o cenário dialógico, hologramático e recursivo da ontologia e epistemologia de sua teoria da complexidade.

PENSAR COMPLEXO COM TEMPOS COMPLEXOS

Enquanto desafio do pensamento, enfrentar as incertezas através de uma noção do ser e saber que seja cada vez menos

fragmentada e reducionista é um convite a se posicionar frente à cegueira paradigmática que vem atravessando o Ocidente. Conforme Morin (2007d), no princípio da redução, para conhecer o todo, foi preciso reduzi-lo às suas partes, e no princípio da disjunção, apresenta-se a proposta de separação dos conhecimentos uns dos outros, que “pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias” (MORIN, 2007d, p. 42).

Não se trata de darmos simplesmente soluções do que passa por nós e diante de nós, mas atentar ao que se passa conosco enquanto desafio de uma educação que passa pela via de um conhecimento pertinente (MORIN, 2002).

Vimos percebendo que a noção de tempo se dilui nas obras de Edgar Morin como se sua estrutura narrasse a composição do movimento de seus caminhos complexos. Uma espécie de fluxo de seu pensamento intrínseco à sua própria escrita, admitindo as incertezas e as desordens no movimento da própria *vidaconhecimento*. Estabelecer apenas uma forma de pensar o tempo para análise e desdobramentos na educação, porém, não é insuficiente.

O novo universo nascendo nos faz descobrir a complexidade. O tempo é um e é múltiplo. Ele é contínuo e descontínuo, factual, agitado por rupturas, sobressaltos, que rompem o seu fio e eventualmente recriam, em outros lugares, outros fios. (MORIN, 2008a, p. 113)

Complexidade e tempo se articulam no devir de suas ideias e vida.

A complexidade compreendida em seu sentido etimológico – isto é, do latim *complexus* – significa “aquilo que é tecido junto” (MORIN, 2003b, p. 44). Conforme Morin (2007a), a complexidade, num primeiro olhar, coloca o paradoxo do uno e do múltiplo e num segundo momento é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem

o nosso mundo fenomênico. Complexo é o pensamento que une, integra e promove a solidariedade e a religação dos saberes.

O discurso de Descartes (1983) carrega a noção de certeza, de uma fragmentação das partes para conhecer o todo. Tal pensamento delinea pensar o sujeito determinado, que, não obstante, culmina no abismo entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece. Edgar Morin diz que para construir as formas não lineares e não compartimentadas, ou seja, para nos ajudar a pensar a complexidade, destacam-se os operadores ou princípios: dialógico, hologramático, recursivo e a autoeco-organização (MORIN, 2003a). O princípio dialógico significa entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas, como a razão e a emoção, o real e o imaginário. A dialogia permite a associação de noções contraditórias, procurando conceber um mesmo fenômeno complexo, na qual podemos ver que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade (MORIN, 2003a). O princípio hologramático coloca em evidência o aparente paradoxo dos sistemas complexos, nos quais não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte (MORIN, 2003a). No princípio recursivo, que é um anel gerador, o produto e os efeitos são produtores e causadores do que os produz (MORIN, 2003a). Destacamos ainda um outro operador como fundamento para pensar o tempo complexo, a autoeco-organização (MORIN, 2003a). Este nos mostra o quão os seres humanos são capazes de emergir ao mesmo tempo no/com o mundo – junto com o todo – a partir de sua auto-organização, intrínseca à autonomia e à dependência.

Os princípios cognitivos da complexidade nos ajudam a fazer o movimento de nos perguntarmos e de perguntar ao mundo sobre os implícitos das formas discursivas que nos constituem, ou seja, evidencia o problema da relação dicotômica entre sujeito e objeto posta pela Modernidade. O pensamento complexo não perde de vista a realidade dos fenômenos e tampouco separa a subjetividade da objetividade, não excluindo o indivíduo da sociedade e da espécie (MORIN, 2007b). Somos uno e múltiplo, observador e observado. “O princípio da redução é desumano quando aplicado ao humano.” (MORIN, 2007b, p. 117).

O princípio de redução e de disjunção que repousou sobre o século XX, sobretudo pela ciência clássica, procurou destacar a ordem

e a lógica matemática, na tentativa de responder às necessidades humanas pautando-se na racionalidade e no pensamento determinante para explicar as questões da ciência, do homem e da natureza. Conforme nos diz Morin (2007d, p. 59), “o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte”.

Edgar Morin rompe com a visão de que a chave da compreensão da realidade encontra-se fora dela. Vemos sinais de um devir no pensamento de Morin enquanto processo do ser que já é em movimento, em que a noção de tempo perpassa as contradições que nos constituem, tanto pelos rastros do “tudo flui” de Heráclito, quanto pelas pegadas da força do inacabamento e descontinuidade de Pascal.

Com Heráclito, o *logos*, o “viver de morte, morrer de vida”, “o caminho da ascensão e o caminho da queda são o mesmo”, nos convida a perceber a temporalidade no corpo. “Um aspecto determinante de autoeco-organização é que esta se regenera em permanência a partir da morte de suas células, conforme a fórmula de Heráclito, ‘viver de morte, morrer de vida’, e que essas duas ideias antagônicas são aí complementares.” (MORIN, 2003a, p. 17).

Somos 90% comandados por coisas das quais não somos conscientes. Nossos corpos são máquinas autônomas (no sentido várias vezes referido por mim de uma autoeco-organização). Nossos organismos são dotados de uma inteligência e de um pensamento próprios. Os biólogos falam de uma memória celular. Cada vez mais faz somatizar nossas perturbações mentais e os tormentos de nosso espírito. Por outro lado, não somos conscientes de nossa vida fetal que, de certa maneira, permanece em nós. (MORIN, 2014, p. 27).

Com a força de Pascal, através do tetragrama fé, dúvida, razão e religião, que são simultaneamente complementares e antagônicos (MORIN, 2014, p. 56), convida-nos a perceber que a temporalidade

se expande para além e entre nós, numa relação tensionada pela contradição.

Pascal nos situou entre dois infinitos, o que foi amplamente confirmado pela microfísica e pela astrofísica do século XX. Quando ele escreve: 'O que é um homem diante do infinito? Quem pode compreendê-lo?', ele já presume nossa vertiginosa pequenez no seio de um sistema solar liliputiano e de uma galáxia anã, em um cosmo que se estende por bilhões de anos-luz. Ao escrever que é como se o homem estivesse perdido 'nesse cantão desviado da natureza', ele quase imagina a marginalidade de nossa Terra, terceiro satélite de um sol, astro perdido em uma galáxia periférica, entre bilhões de galáxias de um universo em expansão. Ao escrever que um verme insignificante pode conter 'uma infinidade de universos, cada um com seu firmamento, seus planetas, sua Terra', ele já pressupõe nosso inacreditável gigantismo em relação ao mundo subatômico, sem ainda pressentir que somos constituídos de bilhões de bilhões de partículas e atravessados incessantemente por bilhões de neutrinos. (MORIN, 2014, p. 59).

Somos filhos e herdeiros do céu e da humanidade em devir. "A eternidade das Leis da Natureza foi assim liquidada. Não há mais physis congelada. Tudo nasceu, tudo apareceu, tudo surgiu, uma vez. A matéria tem uma história." (MORIN, 2008a, p. 113).

Como enxergar e viver na e com as contradições que constituem a nossa temporalidade nos possibilita experienciar formas outras de habitar a educação? Tempo e Complexidade são indissociáveis. Morin (2008a, p. 113) nos diz que "este tempo é, no seu mesmo movimento, o tempo das derivações e dispersões, o tempo das morfogêneses e dos desenvolvimentos". Edgar Morin faz uma menção a cada um destes tempos, enfatizando que caminhavam em sentidos opostos. O primeiro propunha uma ruptura com o pensamento pautado na racionalização, e o segundo rompia diretamente com a teoria da evolução das espécies. Sendo assim, ficaram separados, ignorando qualquer possibilidade de progresso

na mesma direção. Com Henri Bergson, Morin soube aproximar-se de um problema fundamental:

“Como é possível que, ao lado das fantásticas forças de desorganização, separação, morte, existam forças biológicas inesperadas de organização que produzem as maravilhas e as prodigiosas invenções da vida, tais como flores, asas, fígado, cérebro?” (MORIN, 2014, p. 132).

Com Piaget, Morin encontrou o “círculo das ciências” e conservou seu caráter transdisciplinar, “no qual as relações entre as ciências são visualizadas de um ponto de vista não reducionista e recursivo” (MORIN, 2014, p. 134).

Compreendemos, pois, a partir do que Edgar Morin encontrou em Jean Piaget e Henri Bergson, que o tempo e a educação se implicam na ação e no interesse que o sujeito da educação estabelece com as práticas pedagógicas, não sendo, pois, o tempo como algo inato ao sujeito, mas construído. Não se trata de ensinarmos os tempos na escola, mas de percebermos que as experiências pedagógicas intencionalmente organizadas podem provocar compreensões de como operamos os usos dos tempos através de experiências vividas desde a tenra infância a partir da construção de causa e efeito, desorganização e organização, como bem demonstrou Piaget (2002), que também perpassa pelas construções dos tempos dos acontecimentos, nascimentos, mortes, ciclos e ritmos da evolução criadora, como bem nos mostrou Bergson (2005). Quando, por exemplo, consideramos duas aulas com situações cronológicas iguais, porém com ocupações pedagógicas diferentes, em que na primeira o educando executa uma atividade de seu interesse e relacionada à vida, e na segunda aula vemos uma produção de atividade descontextualizada da vida num exercício excessivamente mecânico. O fato pedagógico da segunda aula tende a inclinar o educando ao ostracismo e à enfadonha relação com o saber, cria a sensação de que o tempo nesta aula seja mais demorado que na primeira, ainda que as duas aulas tenham o mesmo tempo cronológico. Ao compreendemos que tempo é vida, e vida é movimento em suas múltiplas expressões de percepção de mundo e

de si mesmo, as atividades pedagógicas que tendem a imobilizar a criação são processos que dão a sensação de retardamento da passagem do tempo, em que o qualificamos a partir da relação emocional de uma aula chata, um encontro que demora a passar. Todavia, quando a proposta pedagógica proporciona a autonomia, o pensamento crítico, criativo e a liberdade, os gestos de *vida/conhecimento* dos educandos criam uma recursividade (MORIN, 2003a) sobre a própria proposta de atividade ou objeto a ser conhecido, mudando também a experiência temporal do sujeito da educação, que passará a ser efetivamente um sujeito que observa e que também é observado e atua no mundo, dando a sensação de que a aula estava tão boa que nem viu o tempo passar. Experimentamos constantemente outros tempos em meio a fragmentação e sucessão do tempo cronológico que organiza a vida social. O que pode a vivência de outros tempos na educação?

Para Edgar Morin, podemos romper com uma visão que dicotomiza os tempos, que supostamente são disjuntos e se desconhecem pelo esteio das áreas do conhecimento. O papel dos paradoxos e das contradições em relação ao pensar sugere a necessidade de nos vermos no fluxo do inacabamento, olhando por outros metapontos de vista provisórios (MORIN, 2007a), admitindo as incertezas, desconstruindo e construindo razões com verdades provisórias que mostram as antinomias próprias da razão. “O conhecimento pertinente deve revelar as diversas faces de uma mesma realidade, em vez de se fixar em uma só.” (MORIN, 2015a, p. 98). Estas concepções, estes tempos, surgem aparentemente opostos, entretanto se complementam no cotidiano do espaço-tempo. Fazem, pois, surgir o tempo complexo (MORIN, 2008a).

O grande tempo do devir é sincrético (foi isto que ignoraram as grandes filosofias do devir, a começar pela maior de todas, a de Hegel). Mistura em si diversamente, nos seus fluxos e nos seus encadeamentos, estes diversos tempos, como ilhéus temporários de imobilização (cristalização, estabilização), turbilhões e ciclos de tempo reiterativos. A complexidade do tempo *real* resiste neste sincretismo rico. Todos estes tempos diversos

estão presentes, agindo interferindo no ser vivo e, bem entendido, no homem: todo o ser vivo, todo o ser humano traz consigo o tempo do acontecimento/acidente/catástrofe (o nascimento e morte), o tempo da desintegração (a senilidade que, *via* morte, conduz a decomposição), o tempo do desenvolvimento organizacional (a ontogênese do indivíduo), o tempo da reiteração (a repetição quotidiana sazonal dos ciclos, ritmos e actividades), o tempo da estabilização (homeostasia). De modo refinado, o tempo catastrófico e o tempo da desintegração inscrevem-se no ciclo reiterativo, ordenado/organizado (os nascimentos e as mortes são constitutivos do ciclo de recomeço e de reprodução). E todos estes tempos inscrevem-se na hemorragia irreversível do cosmo [...] (MORIN, 2008a, p. 114, grifo do autor).

Quando consideramos a complexidade dos acontecimentos, vamos articulando a vida, o tempo e o conhecimento no cotidiano da educação. “Não é o nascimento que é acontecimento, é o Acontecimento que é nascimento, pois, concebido em seu sentido forte, ele é acidente, ruptura, ou seja, catástrofe.” (MORIN, 2008a, p. 111).

Se vemos com Edgar Morin (2008a) que o tempo do devir é sincrético, somos convidados a repensar a forma como vimos experienciando a realidade pelo mito do progresso e pela exaustiva causalidade linear. “A concepção simplista acredita que o passado e o presente são conhecidos, que os fatores de evolução são conhecidos, que a causalidade é linear, e, por conseguinte, que o futuro pode ser predito.” (MORIN, 2010b, p. 11).

Não estaria aí à angústia uno e múltipla da sociedade borbulhando pelo dado da exacerbação do controle e das puras certezas que nos escapam? “Jung disse com muita razão que ‘a humanidade sofre de uma imensa carência introspectiva’. Paul Diel tentou com muita pertinência reabilitar a introspecção nas ciências humanas.” (MORIN, 2007c, p. 94). Se por um lado as experiências do presente contribuem para o conhecimento do passado, transformando marcas psicológicas cristalizadas, o passado adquire seu sentido também a partir do olhar posterior, que lhe dá o sentido

de história. Outrossim, as experiências novas, as construções e desconstruções no presente também dão um novo enfoque aos acontecimentos do passado. Cada novo presente corresponderá a um novo passado (MORIN, 2010b). “O conhecimento do presente requer o conhecimento do passado que, por sua vez, requer o conhecimento do presente.” (MORIN, 2010b, p. 13). E complementa: como o futuro nasce do presente, a dificuldade para pensar o futuro é a dificuldade de se pensar o presente. Desta forma, “a cegueira sobre o presente nos torna, *ipso facto*, cegos em relação ao futuro” (MORIN, 2010b, p. 13).

Nossas temporalidades têm muito a nos dizer, ou mesmo fazerem emergir produções de diferenças nos caminhos da educação. Nossa temporalidade nos constitui enquanto sujeitos com múltiplas histórias. Sujeitos uno e múltiplos que participam de um sistema uno e múltiplo. Todo sistema é uno e múltiplo. A multiplicidade pode só dizer respeito aos componentes semelhantes e distintos, como os átomos de conjunto cristalino (MORIN, 2007b). E complementa Morin (2007b, p. 147) que “estes sistemas são também uno/diversos. Sua diversidade é necessária à sua unidade e sua unidade é necessária à sua diversidade”.

Unidade e multiplicidades que aparecem pela educação numa sala de aula que forma, se forma e reforma o pensamento. “Em todas as coisas humanas, a extrema diversidade não deve mascarar a unidade, nem a unidade básica mascarar a diversidade. Deve-se evitar que a unidade desapareça quando surge a diversidade e vice-versa.” (MORIN, 2007b, p. 65). O que pode uma educação que se ocupa com os gestos de revisitar e provocar os nossos caminhos de vida e conhecimento para pensar como estamos sendo enquanto sujeitos na educação? O que pode a noção de tempo e complexidade na educação? É possível uma educação propor pelos seus gestos possibilidades de reivindicarmos formas mais solidárias de nos relacionarmos com o mundo? O que pode uma consciência de religação entre a vida e o conhecimento na educação?

O QUE PODE A VIDA CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO?

As provocações sobre a potência da *vidaconhecimento* na educação aparecem nesses manuscritos pela sinalização das lógicas de tempo fragmentadas que pensa a vida em detrimento do conhecimento, indicando, dentre outras coisas, os mais diferentes mecanismos de desencaixes e tentativas de eliminar as incertezas e o que é demasiadamente humano nas ciências através de nossos próprios discursos, espargindo no âmbito micro e macro da educação sequelas da cegueira paradigmática.

Eliminar as incertezas é apagar o espírito humano, “pois toda certeza subjetiva se toma por realidade objetiva, a desordem é justamente o que faz surgir a incerteza no observador, e a incerteza tende a fazer com que o incerto se interrogue [...]” (MORIN, 2008a, p. 115). No seio do turbilhão das crises, das desordens e ordens, certezas e incertezas, nascimento e morte, é que se permite que a vida retroaja e se autoeco-organize.

Nos rastros que nos provoca a temporalidade em Edgar Morin, não vemos uma teoria e uma vida, vemos uma *vidaconhecimento*. No devir sincrético do tempo não compreendemos uma educação para o Outro, centrada nos conteúdos ou no afastamento entre sujeito e objeto; mas uma educação com o Outro, que acolhe a complexidade, e esta abraça o sujeito com os operadores cognitivos, favorecendo um diálogo e uma religação do ser e saber, indo para além, com e entre as disciplinas.

Educação. “*Eductio; de e-ducere. Se trata de ‘traer’ o ‘llevar’ la forma de la materia. Por eso se habla de una educatio formae e potentia materiae y se indida que se pasa de la potencia al acto.*” (FERRATER MORA, 1982, p. 895). A educação se constitui na diferença, seja pelas múltiplas concepções que lhe são inerentes, seja nas diferenças expressadas pelos próprios sujeitos que a constituem, encontrando e desencontrando com ela. A educação carrega uma preservação da diferença e uma proteção da igualdade através da espécie que compartilha suas semelhanças e dessemelhanças através da resistência ao reducionismo e à fragmentação. Reduzir e fragmentar são também formas de nos entocarmos na intolerância e no afastamento do Outro, repugnando sua diferença, ignorando os

nossos mecanismos de projeção, na tentativa inconsciente do princípio do Universal emaranhado em nosso íntimo, para nos sentirmos mais seguros com as nossas certezas e fragilidades no mundo.

Se no pensamento cartesiano vemos pouca abertura à inclusão, expressada por uma temporalidade que fragmenta a vida do conhecimento e reduz a causa e efeito e uma linearidade dos acontecimentos que determinam o homem no mundo, no pensamento complexo vemos o impulso da esperança e abertura neste próprio movimento da humanidade, isto é, “a exclusão da exclusão: o reconhecimento. A ética para o outro reclama, portanto, antes de mais nada, não remeter o outro para fora da humanidade” (MORIN, 2007c, p. 104).

O outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. A qualidade de sujeito permite-nos percebê-lo na semelhança e dessemelhança. O fechamento egocêntrico torna o outro estranho para nós; a abertura altruísta o torna simpático. O sujeito é por natureza fechado e aberto. (MORIN, 2007b, p. 77).

Em última instância, educar seria levar de um lugar para o outro, suas técnicas, suas abordagens, suas teorias, suas práticas, sua ética, seu corpo, sua linguagem, o Outro que jaz em nós. Ao levarmos algo, também trazemos algo, uma potência inerente ao ato de estar e dialogar junto do Outro nas diferenças. Uma educação traz para o reduto da aula e para além dela o uno e múltiplo que permeia os *modus* de ser e do saber dos sujeitos em diversas expressões. Uma educação traz um modo aula, e também um corpo, uma linguagem, o ser e o saber na tapeçaria da experiência. Ao trazer, se afeta. Ao afetar-se, leva. Na intercessão do afetar-se surge a formação; nos formamos juntos, reformamos e informamos o pensamento juntos.

A reforma do pensamento vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza. O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes. (MORIN, 2002, p. 92-93).

Insurge pela própria variância do ser no mundo, tornando-se gestos educacionais que moldam na materialidade formas de produzirmos trilhas abertas e fechadas no firmamento da *vidaconhecimento* de quem habita determinado espaço-tempo da sala de aula e para além dela.

O pensamento e a linguagem no sincretismo do tempo tornam-se o próprio corpo do sujeito na educação. “Se a negação do corpo mutila o humano, essa mutilação é também da linguagem. Não há logos senão encarnado e não há existência humana que seja independente do corpo.” (LARROSA, 2004, p. 168). Junto do pensamento, a linguagem e o corpo nos articulam com o mundo pela caminhada ao fazermos o caminho do nosso ser e saber.

A *vidaconhecimento* na educação se constrói na relação estabelecida entre o sujeito e o objeto. Há uma relação recíproca entre os dois elementos. Ambos, o sujeito e o objeto, são o que são apenas na medida em que o são um para o outro (MORIN, 2008b). O que está em jogo é que fazemos parte, como fazemos parte e para que fazemos parte da relação com o objeto no mundo; fazemos, pois, parte de um sistema. Sinaliza, pois, Morin (2008c) que sejamos enriquecidos pelo sistema, sem sermos reduzidos ao sistema.

Ao perguntarmo-nos durante o caminho sobre o que pode a *vidaconhecimento* na educação, talvez nos interroguemos o que o tempo tem a ensinar à nossa *vidaconhecimento*? Talvez vamos experienciando que ensinar a viver é excessivo, “pois somente se pode ajudar a aprender a viver. Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos

educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros.” (MORIN, 2015b, p. 15).

Compreendemos que vivemos a educação quando com ela nos colocamos em movimento com o mundo. Pela via do acontecimento entre *vidaconhecimento* que se religam durante o caminho, tempo e educação vão ganhando outras paragens e sentidos complexos que nos ajudam a pensar com mais pertinência os desafios da Atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O tempo é a vida, a vida como tal. E isso intensifica o paradoxo. Sem o tempo, o mundo não pode sustentar-se. Mas definir o tempo significa, assim como no mito, fazê-lo morrer por suas próprias mãos, devorado por si próprio.” (MALDONATO, 2001, p. 111). É necessário uma *vidaconhecimento* que acolha as diferenças, as semelhanças, as diversidades, as igualdades, as emergências, os imprevistos e o inesperado, a partir dos princípios cognitivos da complexidade como possibilidades outras de um ato da potência na educação; em outras palavras, é necessário trabalharmos com uma racionalidade aberta (MORIN, 2007d).

O tempo complexo tem por campo de ação a liberdade, que no fluxo de seu movimento que lhe é inerente, de tomada de consciência e responsabilidade, favorece ideais democráticos de escuta pela ética da compreensão. “A ética da compreensão exige argumentar, refutar, em vez de excomungar e lançar anátemas.” (MORIN, 2003b, p. 91).

Para Morin (1969), o tempo deixou de ser a primeira e a última palavra. “Todas as coisas giravam em torno do devir; atualmente, tudo gira em torno da problemática do tempo.” (MORIN, 1969, p. 399). Podemos dizer que se o relógio não mede o tempo, mas as horas e suas fragmentações sucessivas que se reiniciam com a finalidade cíclica-contínua de nos situarmos coletivamente na sociedade, a *vidaconhecimento* se constitui como fragmento no devir caleidoscópico, que possibilita a inovação, criação na educação no seio de sua descontinuidade que produz diferença e beleza indizível.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CASSÉ, Michel; MORIN, Edgar. **Filhos do céu: entre vazio, luz e matéria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- FERRATER MORA, José. **Diccionario de Filosofia**. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982. Tomo 2.
- JESUS, Alan Willian de. **(Des)encontros complexos na educação atual: conversas sobre o devir professor**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2015.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, n. 10, p. 37-45, 2007.
- MALDONATO, Mauro. **A subversão do ser: identidade, mundo, tempo, espaço: fenomenologia de uma mutação**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2001.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015a.

MORIN, Edgar. **As grandes questões do nosso tempo**. Tradução Adelino dos Santos Rodrigues. 4. ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1994.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (org.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003a. p. 13-36.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

MORIN, Edgar. **Meu caminho**. Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. **O âmago da questão**. Lisboa: Edições Piaget, 1969.

MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008d.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideais: habitat, vida, costumes, organização. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008e.

MORIN, Edgar. **O método 5**: A humanidade da humanidade – a identidade humana. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar. **O método 6**: Ética. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007c.

MORIN, Edgar. **O método I**: A natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007d.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

MORIN, Edgar. Reencontre avec Edgar Morin - Pour une réforme de la pensée. Cahiers Pédagogiques, n. 268, nov. 1988. *In*: PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c. p. 87-102.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008b.

MORIN, Edgar. **Um ponto no holograma**: a história de Vidal, meu pai. São Paulo: A Girafa, 2006.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athenas, 2016.

PAZ, Octavio. **Sor Juana Inés de la Cruz ou as armadilhas da fé**. São Paulo: Ubu, 2017.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Método e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 2. ed. rev. amp. Porto Alegre: Sulina, 1971.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: D&P, 2003. p. 103-126.

Recebido em: *Abril/2022*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.