

O processo educativo e a dinâmica relacional cognição-afetividade: fontes filosóficas e sociológicas

The educational process and the dynamic relational cognition-affection: sociological and philosophical sources

Célia Maria Onofre Silva¹

Resumo

Este artigo discute os aspectos cognitivo-afetivos do processo educativo, inseridos no discurso de autores quando analisam os fundamentos filosóficos e sociológicos da educação. Nesse contexto, situamos a *epistemologia da complexidade* de Edgard Morin, ressaltando suas reflexões contidas nas obras: *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2000), e *Cabeça Bem-feita* (2001), objetivando sistematizar indicadores essenciais que possam orientar os educadores em suas ações pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento de um processo educativo capaz de atender às demandas do Século XXI. As relações ensino-aprendizagem, educador-educando implicam uma interação direta entre os sujeitos envolvidos em ambientes educativos de promoção humana, compreendidos como espaços de intersubjetividade entre pares e entre grupos, que reconhecem a *multidimensionalidade* da ação educativa, e da própria condição humana do ser, sujeito cognoscente, afetivo e sociocultural. O estudo bibliográfico busca os fundamentos da educação nas reflexões de Jean-Jacques Rousseau que viveu de 1712 a 1778, e Edgar Morin nascido em 1921, que embora de épocas diferentes, ambos são muito influentes no pensamento pedagógico da atualidade, quando analisam a *complexificação* do processo educativo que inclui cognição e afetividade na proposta pedagógica, visando à promoção das potencialidades humanas, com o compromisso de assegurar o progresso da *hominização*.

Palavras-chave: Processo. Educativo. Cognição. Afetividade. Fontes. Filosóficas. Sociológicas.

¹ Célia Maria Onofre Silva – Doutora em Educação – UFC. Mestre em Educação em Saúde. Especialista em Tecnologia Educacional - UNIFOR. Pedagoga. Professora Titular da Universidade de Fortaleza e Membro da Assessoria Pedagógica do CCH/UNIFOR – Centro de Ciências Humanas da Universidade de Fortaleza. E-mail: conofre@unifor.br.

Abstract

This article discusses the cognitive-affective aspects of the educational process, inserted into the speech when authors examine the philosophical and sociological foundations of education. In this context, is situated in the epistemology of complexity of Edgard Morin, emphasizing his reflections on the works: *The seven Knowledge Required to Education of the Future* (2000), *Head and Well-done* (2001), to systematize key indicators that can guide teachers in their pedagogical actions in order to develop an educational process capable of meeting the demands of the XXI Century. Relations teaching-learning, teacher-student involve a direct interaction between the individuals involved in educational environments to promote human, understood as spaces of intersubjectivity between peers and between groups that recognize the multidimensionality of educational action, and the very human condition of being subject cognoscente, affective and sociocultural. The study literature search the foundations of education in the reflections of Jean-Jacques Rousseau who lived from 1712 to 1778, and Edgar Morin born in 1921, although of different periods, both are very influential in today's educational thought, when considering the complexity of educational process that includes cognitive and affective in teaching proposal, aimed at the promotion of human potential, with a commitment to ensure the progress of hominização.

Keywords: Educational. Processes. Cognition. Affection. Sources. Philosophical. Sociological.

Introdução

A educação é promessa de um progresso que inclua em si, desde logo, o sentimento e a afetividade (ROUSSEAU, 1992).

Com o objetivo de compreendermos a finalidade e a interligação cognição-afetividade do processo educativo, buscamos identificar as principais fontes filosóficas e sociológicas que constituem o fundamento da educação e do pensamento pedagógico.

É necessário manter vivo e atuante esse vínculo entre a visão filosófica e a intenção pedagógica por meio de uma reflexão crítica pertinente que distinga, selecione e ponha em relevo os elementos fundamentais do processo educativo e do seu movimento histórico, desde que tenha sempre o propósito de formular ou (reformular) não tanto verdades como perspectivas, ou seja, interpretações, valorizações e orientações que nos guiem à aventura da civilização e da própria vida (MORIN *et al.*, 2003).

Em função da diversidade do pensamento de muitos filósofos e pela divergência de interpretações, por vezes contraditórias, fica difícil analisar o

conjunto dos fundamentos filosóficos do processo educativo. Por isso, buscamos as linhas básicas de alguns dos pensamentos, destacando as implicações filosófico-educacionais seja no campo da produção do conhecimento, seja no campo do agir, seja ainda no campo da construção da imagem da própria existência humana.

O nosso propósito consiste, portanto, em estabelecer alguns pontos de referência significativos, pois acreditamos que o confronto de pensamentos e a pluralidade de sentidos tornam uma reflexão mais enriquecedora, contribuindo para a melhor compreensão do sentido da educação. “A Filosofia, se retomar sua vocação reflexiva sobre todos os aspectos do saber e dos conhecimentos, poderia, deveria fazer convergir à pluralidade de seus pontos de vista sobre a condição humana” (MORIN, 2001 p. 46).

A reflexão filosófica parte do pensamento de Rousseau, contida na sua obra *Emílio ou da Educação*, e continuada pelo exercício de aproximação ao pensamento contemporâneo de Edgar Morin, pela via da ‘complexidade’, desenvolvida na parte inicial deste trabalho. Na segunda parte, analisamos os *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, os quais foram enunciados por Morin (2000), para situar a condição humana, expor problemas fundamentais, que, ignorados ou esquecidos, muitas vezes, exigem compreensão e reflexão por parte da sociedade contemporânea e, indiscutivelmente, por parte dos educadores.

Ao final, o presente estudo apresenta algumas considerações para reflexão, no intuito de oferecer aos profissionais da educação, indicadores que possam orientar suas práticas pedagógicas, tornando-as significativas no contexto atual, marcado por grandes transformações, que exigem do educador contemporâneo uma postura de ser um aprendiz permanentemente.

1. O processo educativo: reflexões filosóficas e sociológicas

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade sobre ele (Arendt)

A Filosofia como força de interrogação e reflexão é dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas, também, aos grandes problemas da vida, à existência do ser humano, ao aprendizado e ao cotidiano. *A verdadeira vida*, para usar a expressão de Morin (1999), está na plenitude de si e na qualidade da existência, porque viver exige de cada um lucidez e compreensão ao mesmo tempo e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas.

Situamos a educação nesse contexto e indagamos com Morin (1999 p.1): “Como transformar as informações e os conhecimentos numa sabedoria que ilumine a prática cotidiana de nossas vidas no mundo? Como dar vida, sentido e utilidade aos ensinamentos transmitidos pela escola?”

Entendemos que a educação e o ato pedagógico não existem sem referência filosófica, pois o princípio de *educabilidade* tem sua origem no pensamento dos antigos filósofos com o fim de preparar o homem para seguir o caminho da virtude e a busca da sabedoria.

De acordo com Perraudeau (1996 p.19-21)

O homem é um ser inacabado afirmam alguns filósofos, para quem este prognóstico de evolução permanente, de construção constante, serve de fonte à educabilidade, tensão cotidiana para o aperfeiçoamento, perspectiva de uma perfectibilidade viva.

O termo perfectibilidade, como mostra o exposto, é utilizado por Jean-Jacques Rousseau, articulado com o princípio de liberdade, numa relação dialética. A perfectibilidade rousseuniana é a capacidade que, consoante as circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras capacidades humanas. A educabilidade, na busca da perfectibilidade, é uma aptidão que não se reduz a uma visão unicamente individualista, pois reconhece que o desenvolvimento do indivíduo não pode realizar-se fora do convívio social, ou seja, sem a sociedade, o princípio de perfectibilidade no homem não poderia se realizar nem aceder à consciência de sua liberdade.

Na visão de Teixeira (1962), a mensagem de Rousseau nos faz lembrar, mais de duzentos anos depois, sua notável contribuição à educação e aos educadores, uma vez que enfatiza o quanto depende o homem da educação para a sua formação e vida social. Sua atualidade está no fato de que, mais do que ninguém, foi ele quem percebeu a dimensão humana e previu a educação do indivíduo.

Perraudeau (1996) analisou a obra de Rousseau e a considerou fundadora de uma vasta corrente pedagógica, que se opõe à exclusiva preocupação educativa de reprodução acumulativa dos saberes, pois foca sua preocupação na condição humana. De fato, encontramos em Rousseau (1992 p.15-16) a expressão do seu pensamento como educador ao afirmar: “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana [...] Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem”. Também Morin (2001), ao discutir os destinos da educação contemporânea, evoca Rousseau e o *Emílio* para o aprendizado da vida e a consciência da condição humana. Evoca, também, Montaigne no

sentido de que “mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia”, e evoca ainda Durkheim, para quem o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas “o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente, em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas toda a vida” (MORIN, 2001, p. 47 – 54).

Um ensino educativo, na proposta de Morin (2001), orienta nossas reflexões e discussões e, ao mesmo tempo, é oportuna no contexto atual, porque foca problemas fundamentais do pensamento contemporâneo, marcado por um humanismo desprezado. Sua proposta se fundamenta na justificativa de que

O “ensino”, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo. A bem dizer, a palavra “educação” comporta um excesso e uma carência [...] vou deslizar entre os dois termos, tendo em mente um ensino educativo. A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre [...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas (MORIN, 2001 p. 11).

Essa proposta, na nossa compreensão, resgata o Projeto para a Educação de Rousseau (1994, p. 45), quando expressa o verdadeiro objetivo dela:

O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar-lhe o coração, o juízo e o espírito; e isto na ordem em que estou citando. A maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, vêm a aquisição e o empilhamento das ciências como único objeto de uma bela educação, sem pensar que freqüentemente, como diz Molière, um tolo sábio é tolo mais que um tolo ignorante.

No projeto rousseuniano, entendemos que é muito claro o pensamento de que as ciências não devem ser negligenciadas como também o de que estas não devem preceder os bons costumes. O argumento que fundamenta essa justificativa está, acima de tudo, no espírito do homem ainda jovem, cujo caráter muito cedo estará definido. Nesse sentido, Rousseau adverte-nos de que de nada serve a um homem o acúmulo de saber, se, por outro lado, ele não sabe pensar corretamente. E afirma que, se o homem tem a infelicidade de se deixar corromper, as ciências são, em sua cabeça, como armas nas mãos de um fanático

Entre duas pessoas igualmente engajadas no vício, a menos hábil sempre causará menos mal e as ciências, mesmo as mais especulativas, e as aparentemente mais afastadas da sociedade, não deixam de exercitar o espírito e de dar-lhe, ao exercitá-lo, uma força de que é fácil abusar no comércio da vida quando se tem um coração ruim (ROUSSEAU, 1994 p. 47-48).

A partir das concepções aqui apresentadas, que, em grande parte, justificam o princípio de educabilidade, tomado como referência neste trabalho, continuamos a aproximar o pensamento de Rousseau ao dos pensadores contemporâneos que, do nosso ponto de vista, defendem uma educação na perspectiva integradora do ser humano. O clássico de Jean-Jacques Rousseau, o *Emílio ou da Educação*, obra escrita em 1762, contém as bases da pedagogia moderna. Assim, pensam Aranha & Martins (1994) sobre Rousseau pedagogo, porque ele cria o esboço de uma pedagogia, idealizada na figura de Emílio, modelo que o ajuda a procurar aquilo que o homem é antes de ser homem – estado de natureza. Encontramos no *Emílio ou da Educação* as palavras desse pensador que expressa, na sua condição de pedagogo, o objetivo maior do processo educativo:

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam [...] a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar [...] Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana [...] Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação. Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas (ROUSSEAU, 1992, p. 10-13).

O estado de natureza, na compreensão de Aranha & Martins (1994), é uma hipótese criada por Rousseau em sua obra intitulada *O discurso*, que fala da origem da desigualdade entre os homens. Nela, é revelado que os homens viveram sadios, bons e felizes enquanto cuidaram de sua própria sobrevivência, até o momento em que é criada a propriedade, e uns passaram a trabalhar para outros, gerando a escravidão e miséria.

Assim, a educação naturalística, preconizada por Rousseau, não significa retornar a uma vida primitiva, isolada da vida social, mas, sim, da vida artificial que girava em torno das convenções sociais e dos costumes da aristocracia da sua época. Como reformador da ordem vigente, não podemos compreender o seu pensamento sem contextualizá-lo e sem levar em conta essa circunstância. A hostilidade à ordem vigente levava-o a imaginar uma reforma social que

consistiria em reduzir ao mínimo as restrições da organização social. A educação deveria conduzir o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais; somente assim o homem poderia ser o dono de si próprio.

A educação é, portanto, fundada na expressão livre do homem, no seu contato com a natureza, e como ele se identifica com a própria natureza da qual faz parte. Ao contrário da rígida disciplina e do excessivo uso da memória vigentes então, propôs serem desenvolvidas, com a criança, atividades lúdicas, esportivas, musicais, de canto e outras, trabalhando linguagem, aritmética, geometria e agricultura. Através dessas atividades, a criança estaria medindo, pesando, contando, portanto, estariam sendo desenvolvidas atividades relacionadas à vida e aos interesses naturais da sua condição humana.

Outro aspecto da educação natural pensada por Rousseau (1992) está na não aceitação de uma educação unicamente intelectualista que, no seu pensamento, fatalmente, levaria somente ao ensino formal e livresco. O homem não se constitui apenas de intelecto, pois, disposições primitivas, nele presentes, como as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos existem antes do pensamento elaborado:

De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve mais dificilmente e mais tarde. E é dessa que se querem servir para desenvolver as primeiras! [...] Pretende-se educar uma criança pela razão! É começar pelo fim, é querer fazer o instrumento com a obra [...] A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas (ROUSSEAU, 1992, p. 74-75).

Somos devedores desse filósofo e pedagogo, autor de concepções sobre a infância, que retoma a figura da criança como um ser em processo, que precisa ser cuidada desde cedo, e ter atendidas suas necessidades para crescer, aprender e se desenvolver. Nesse sentido, a educação e a criança tornam-se inseparáveis, e isto se justifica pelo fato de que a educação e a criança serem promessas de um progresso que inclui dimensões não apenas cognitivas, mas também afetivas e sociais. A criança é vista como um potencial a ser desenvolvido, nascendo daí toda uma preocupação com essa fase da vida humana e com o papel do educador.

Neste contexto, portanto, o sentido é de que a infância tem suas especificidades, isto é, tem maneiras de ver, pensar, sentir que lhe são próprias,

e por isso não convém, na visão do pensador iluminista, querer substituí-las precocemente pelas do adulto. Foi então, preconizada por Rousseau a concepção de que a criança é um ser com características próprias em seus pensamentos e interesses, e, desse modo, rompe Rousseau com a visão dessa época sobre a criança como um adulto em miniatura.

Rousseau, no contexto de sua época, formulou princípios educacionais que permanecem até nossos dias, sobretudo aqueles relacionados ao respeito e à liberdade que considerou sua máxima fundamental – como o bem maior do homem. A liberdade bem regrada reflete a ideia de que ninguém deve meter-se a educar uma criança se não souber conduzi-la para onde quiser através das únicas leis do possível e do impossível. O homem verdadeiramente livre é aquele que deseja o que é capaz de realizar e faz aquilo que deseja (ROUSSEAU, 1992).

A ideia dos teóricos contemporâneos, quando defendem uma educação com regras e limites, pode corresponder ao sentido de liberdade bem regrada. Quanto ao papel do professor nos nossos dias, atentamos para o que poderia ser um alerta do pensador iluminista para os educadores ao argumentar que, na relação do preceptor com o aluno, há um excesso de rigor e um excesso de indulgência, posturas que devem ser, igualmente, evitadas. O educador, como o artesão, deve sabiamente se orientar entre os limites e as possibilidades de seus alunos: “Acostumados a verem tudo dobrar-se diante de sua vontade, que surpresa não terão, ao entrarem na sociedade e sentirem que tudo lhes resiste, e se acharem esmagados pelo peso de um universo que pensavam movimentar à vontade” (ROUSSEAU, 1992, p. 72).

Continuando nessa mesma linha de reflexão, o referido autor enfatiza que, se por um lado, uma criança é ativa, insolente e enfrenta obstáculos, desrezos e zombarias, por outro, não há situação mais constrangedora e humilhante do que a de uma criança sentir-se medrosa e tímida. Daí a importância do educador está atento à liberdade e à natureza infantil, conhecer o temperamento particular da criança, que é preciso conhecer bem, para saber que regime moral lhe convém. O mais importante intervalo da vida humana, nos informa Rousseau como pedagogo, é o que vai do nascimento à idade dos doze anos, momento em que germinam os erros e os vícios, sem que se tenha, ainda, algum instrumento para destruí-los; quando o instrumento se apresenta afinal, as raízes são tão profundas que fica quase impossível arrancá-las.

Para Morin (2001), é preciso examinar o elo entre a ideia de sujeito e a ideia de liberdade. A liberdade supõe, ao mesmo tempo, a capacidade cognitiva de conceber, discernir e fazer escolhas, e a possibilidade de operar pela vontade essas escolhas dentro do meio exterior. Mas, considerando o meio exterior, indaga-nos esse autor, se sabemos realmente quando somos livres.

Esta indagação propicia uma reflexão necessária, para a qual deve convergir a atenção dos educadores e educandos da atualidade.

Sustentadas por um raciocínio brilhante, as reflexões presentes no pensamento de Rousseau são consideradas revolucionárias para seu tempo. Por isso, foram fundamentais para a constituição de uma pedagogia humanista nos fins do século XIX e durante todo o século XX, continuando ainda vivas no pensamento pedagógico de grandes expoentes da nossa época.

As concepções de educação que enfatizam aspectos da dinâmica relacional cognição-afetividade, objetos de análise neste trabalho, além de contemporâneas são importantes na discussão filosófica e sociológica como possibilidades de gerar reflexões entre os educadores, pois acreditamos que aqueles comprometidos com a qualidade do seu trabalho docente estão numa busca incessante de fundamentação teórica e filosófica para suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, retomamos o pensamento de Rousseau, que via tanto a criança quanto o jovem, como um ser integral, que devia ser educado em liberdade e viver cada fase do desenvolvimento na plenitude dos seus sentidos, mesmo porque, segundo seu entendimento, é na infância que o ser humano é praticamente movido pelos sentidos, emoções e corpo físico, enquanto a razão ainda se forma. Os sentidos são sempre guias em nossas primeiras operações do espírito, não devendo pular de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais, pois, antes da idade da razão, a criança não recebe ideias, mas, sim, imagens. Os educadores devem facilitar que as experiências da criança se liguem uma à outra por uma espécie de dedução, a fim de que, com a ajuda desse encadeamento, ela as possa colocá-las em ordem em seu espírito e delas possa se lembrar oportunamente. O encadeamento de conhecimentos, suas ligações e suas relações facilitam a compreensão, pois quem vê bem a ordem do todo, vê o lugar em que deve se encontrar cada parte; quem vê bem uma parte e a conhece a fundo, pode ser um homem sábio. As relações sociais se formam pouco a pouco no espírito de uma criança e, assim, vivendo as experiências compartilhadas, percebe a necessidade das trocas e as condições de se aproveitar delas (ROUSSEAU, 1992).

A dimensão social-política é também crucial em seus princípios de educação. O objetivo de Rousseau é formar o homem como homem e como cidadão. Seu intuito foi não só planejar uma educação com vistas à formação futura, na idade adulta, mas também com a intenção de propiciar felicidade à criança enquanto ela ainda é criança.

De Rousseau aos nossos dias, persiste a crítica sobre as desigualdades sociais. A concepção positiva de ser humano, e uma crítica rigorosa a uma

sociedade que corrompe o estado natural, isto é, a ideia de que as desigualdades sociais não são derivadas, intrínseca e necessariamente da natureza humana, significa que o homem é bom por natureza, mas está submetido à influência corruptora da sociedade. A visão de ser humano não contaminado por constrangimentos sociais é entendida como uma idealização teórica. Além disso, a obra de Rousseau não pretende negar os ganhos da civilização, mas sugerir caminhos para reconduzir a espécie humana à felicidade.

Há uma crise de sentido que se amplia em função da crescente complexidade e incerteza que dominam os horizontes da vida contemporânea. O notável avanço da ciência e da tecnologia não foi nem está sendo seguido de avanços no plano existencial e ético. Todo esse cenário tem implicações na educação, que deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que, com frequência, a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (ROUSSEAU, 1992).

A partir dessas concepções e reflexões, buscamos as ideias de Morin (2000), filósofo e sociólogo francês contemporâneo, que propõe o ‘pensamento complexo’ como método de aprendizagem da condição humana e da dimensão holística do processo educativo. Sua proposta está expressa em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, que consideramos da mais profunda reflexão, pois aponta caminhos a todos os que pensam e fazem educação, notadamente àqueles educadores preocupados com o futuro das novas gerações.

Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro, no espírito do seu idealizador, não significam um compêndio de ensino ou conteúdo das disciplinas que devem constar no currículo escolar, pois essa proposta “pretende, única e essencialmente, expor problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século” (Ibidem, 2000, p. 13).

O referido texto, que se apoia em um saber científico para situar a condição humana, requer três reformas inteiramente interdependentes: uma reforma do modo de conhecimento, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino, cujas reformas refletem questões profundas referentes ao Universo, à Vida e ao nascimento do Ser Humano.

Percebemos uma aproximação de intenções entre Rousseau e Morin, na medida em que cada um desses pensadores revela preocupações com o destino da humanidade e com os problemas sociais de sua época. Ambos denunciam a ordem vigente e idealizam a educação do futuro e se apresentam como educadores

conscientes de sua ética e do seu compromisso por uma educação integral e de qualidade. Neles, a educação do futuro exige um esforço *transdisciplinar* que seja capaz de rejunta ciências e humanidades, e romper com a oposição entre natureza e cultura. Suas propostas educacionais representam um desafio a todos aqueles empenhados em repensar os rumos que as instituições educacionais terão de assumir. Ambos temem que as instituições sociais venham a sucumbir na inércia da fragmentação, na excessiva disciplinarização e na disjunção homem/natureza.

Nesse sentido, assumir com Morin (2000) que a educação é possível pela via do pensamento *complexo* significa dizer que a missão da educação supõe, ao mesmo tempo, fê na cultura e fê nas possibilidades do espírito humano. A missão é difícil, pois exige dos educadores envolvimento com os grandes problemas educacionais, e o enfrentamento supõe, simultaneamente, arte, fê e amor. Essa missão deve começar evocando o papel social da educação, e o papel social do educador perante a sociedade e o homem e, conseqüentemente, junto às futuras gerações na conquista de um mundo com mais beleza e sustentabilidade.

Nessas condições, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* é uma obra que conduz a um repensar à educação contemporânea pela via da reflexão, e são enunciados como: “As cegueiras do conhecimento”; “O erro e a ilusão”; “Os princípios do conhecimento pertinente”; “Ensinar a condição humana”; “Ensinar a identidade terrena”; “Enfrentar as incertezas”; “Ensinar a compreensão” e “A ética do gênero humano”, sobre os quais falaremos a seguir:

As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão - O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo, é o resultante de uma percepção do sujeito que traduz e reconstrói sob a forma de palavra, de ideia, de teoria. A subjetividade do conhecedor que contém sua visão de mundo, princípios e valores, interpreta e reconstrói o conhecimento num processo em que o desenvolvimento da sua inteligência é inseparável do mundo da sua afetividade. Daí os numerosos erros e ilusões a que está sujeito o conhecimento científico: erros mentais, intelectuais, da razão, dos paradigmas, da força normalizadora e do dogma. Embora o conhecimento científico seja um poderoso meio de detecção dos erros e da luta contra as ilusões, há os paradigmas que podem tanto elucidar e cegar como revelar e ocultar e, sendo assim, nenhuma teoria está imune para sempre contra o erro. Por outro lado, o conhecimento científico não pode dar conta, sozinho, dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos.

Morin (2000) conduz à revisão das práticas pedagógicas da atualidade, tendo em vista a necessidade de situar a importância da educação diante dos desafios e incertezas de nosso tempo. “A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão,

por conseguinte, deve dedicar-se à identificação da origem de erros, ilusões e cegueira [...] armar cada um para o combate vital para a lucidez” (Ibidem, 2000, p. 19-33).

Os princípios do conhecimento pertinente – O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. Intelectual e vital, porque o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. Ser pertinente implica perceber e conceber o contexto, o global, o multidimensional, o complexo, processos que exigem uma reforma paradigmática – questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento – aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência. Portanto, cabe à educação desenvolver a aptidão natural do ser humano, ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em mundo complexo. Não significa a supremacia de um sobre o outro – da totalidade pelas partes, da síntese pela análise, mas do esforço em conjugá-las.

O ensino primeiro e universal deve estar centrado na condição humana - Morin (2001, p. 41), ao enfatizar essa premissa, evoca o desejo de Rousseau: “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana ensinar a condição humana”. Defende que todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto, portanto, ensinar a condição humana implica, em primeiro lugar, responder a indagação: ‘quem somos nós?’, para depois perguntar ‘onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?’ - Questionamentos do homem em todas as épocas que nunca deixaram de provocar a reflexão na história da nossa cultura:

Tudo isso deve contribuir para a formação de uma consciência humanística e ética de pertencer à espécie humana [...] O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural [...] A partir daí, o conceito de homem tem dupla entrada: uma entrada biofísica, uma entrada psico-sociocultural; duas entradas que remetem uma à outra. (MORIN, 2001 p. 37-40-41).

A complexidade do ser humano é também objeto de estudo de Damásio (1996, p. 276), que revela: “Com efeito, os sentimentos parecem depender de um delicado sistema com múltiplos componentes que é indissociável da regulação biológica; e a razão parece, na verdade, depender de sistemas cerebrais específicos, alguns dos quais processam sentimentos”.

A compreensão da condição humana está, portanto, no reconhecimento da unidade na diversidade, isto é, a unidade humana traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades: cérebro/mente/cultura; razão/afeto/pulsão; indivíduo/sociedade/espécie. O que significa ao mesmo tempo singular e múltiplo – *Homo complexus*.

Daí, a importância da educação assumir sua verdadeira vocação: o exame e o estudo da complexidade humana.

Ensinar a identidade terrena – O conhecimento da ascensão da era planetária e o reconhecimento da identidade terrena se tornam cada vez mais indispensáveis a cada um e a todos. Conceber a complexidade do mundo significa considerar a um só tempo a unidade e a diversidade do processo planetário, suas complementaridades, ao mesmo tempo, que seus antagonismos. “A riqueza da humanidade reside na sua diversidade criadora, mas a fonte de sua criatividade está em sua unidade geradora. O planeta não é um sistema global, mas um turbilhão em movimento, desprovido de centro organizador” (MORIN, 2000, p. 64-65).

O transcurso do século XVI ao século XX é considerado a era planetária e, a partir daí, entramos na fase da mundialização – era das telecomunicações, da informação, da Internet, portanto, estamos submersos na complexidade do mundo. Isto significa que o indivíduo cada vez mais recebe e consome informações e produtos de todo o planeta, uma vez que o mundo agora se tornou menor. Essa proximidade, paradoxalmente, é unificadora e, ao mesmo tempo, é conflituosa em sua essência – de um lado, guerras, massacres, mortes, racionalização que supervaloriza o cálculo e ignora o indivíduo, primazia do consumo; por outro lado, a esperança de uma consciência ecológica, da qualidade de vida, das relações humanas solidárias. Essa esperança, ainda que seja uma possibilidade incerta, deve ser nutrida pela tomada de consciência, vontade, coragem, determinação na busca solidária e responsável “de uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral e ética”. A educação, cuja vocação natural é a de criar condições para a abertura das mentes humanas, encontra-se no cerne dessa missão. E, assim, contribuirá para “a compreensão da condição humana como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (MORIN 2000 p. 63).

Enfrentar as incertezas – “A aventura incerta da humanidade não faz mais do que dar prosseguimento, em sua esfera, à aventura incerta do cosmo” (MORIN, 2000, p. 83). Ao enfrentarmos a grande incerteza, a ecologia da ação orienta com três princípios: o circuito risco/precaução - dupla necessidade que devemos unir, apesar de antagonicas; o circuito fins/meios - os meios e os fins

inter-retroagem uns sobre os outros, ou seja, nem sempre os meios justificam os fins. Então, não é absolutamente certo que a pureza dos meios conduza aos fins desejados, nem que sua pureza seja necessariamente nefasta; o circuito ação/contexto – Toda ação escapa à vontade de seu autor, quando entra no jogo das inter-retro-ações do meio em que intervém.

A educação, consciente da incerteza histórica e de um mundo incerto, deve ensinar a enfrentar as incertezas através do desafio e da estratégia. O desafio comporta, às vezes, a prudência, ou às vezes a audácia e, quando possível, ambas ao mesmo tempo. A estratégia analisa as probabilidades e as improbabilidades da situação. Portanto, é indispensável que as nossas decisões sejam tomadas contando com o risco do erro e com estratégias estabelecidas para corrigi-lo no processo da ação.

Ensinar a compreensão – “A compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva” (MORIN, 2000, p. 94). A primeira está relacionada à inteligibilidade e à explicação; a segunda, à compreensão humana que vai além da explicação, pois comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. A compreensão implica, necessariamente, empatia, identificação e projeção – processos intersubjetivos que exigem abertura, simpatia e generosidade – alteridade: ego alter que se torna alter ego. Ética da compreensão, que é exercitada pela consciência da complexidade humana e consciência ética cultural e planetária.

As culturas podem aprender umas com as outras num processo de aprendizagem e re-aprendizagem incessante. Daí a importância de uma educação para a solidariedade entre todos os povos (sociedades democráticas abertas), em todos os níveis educativos e em todas as idades.

A ética do gênero humano – A antropo-ética compreende um aspecto individual, outro social e outro genético, que correspondem, por sua vez, às nossas responsabilidades pessoais, sociais e à nossa participação no gênero humano, uma vez que compartilhamos um destino comum.

A antropo-ética supõe um sentido social que só se cumpre na democracia, favorecendo a relação rica e complexa indivíduo/sociedade, em que os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente (MORIN, 2000, p. 107). É importante que a educação oriente e guie essa tomada de consciência social, democrática e cidadã, no sentido da responsabilidade e do respeito à diversidade e à liberdade.

Na concepção do referido autor, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* têm uma intenção de religar os saberes, integrar as disciplinas, fazendo todas elas articuladas com o objetivo de superar a fragmentação que impede a compreensão global do conhecimento e da condição humana. Essa

compreensão se torna possível a partir do momento em que temos um certo grau de instrumentos conceituais que permitem reorganizar os conhecimentos: [...] “temos a possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global, mas não para chegar a uma homogeneidade” [...] “que sacrifique a visão das coisas particulares” (MORIN, 2001, p.491). Desse modo, o autor entende que, na relação permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo às partes, é que superamos a limitação das disciplinas compartimentadas.

Como, então, exercitar a aprendizagem da religação desses saberes pela via da complexidade e do amor? Eis uma indagação no sentido moriniano, que nos interessa particularmente no contexto das nossas preocupações, e que fica em aberto para que possamos retomá-la sempre, como objetivo primeiro das nossas buscas e projetos educacionais.

Considerações finais

Os fundamentos filosóficos e sociológicos do processo educativo, discutidos neste trabalho, enfatizam a reciprocidade cognição-afetividade, permitindo-nos compreender que os afetos integram-se à cognição, através da linguagem, do pensamento e de outras funções mentais, tornando-se, assim, sociais na origem, o que tem implicado algumas consequências tanto para a teoria como para a prática pedagógica.

O ser humano é um todo, e essas capacidades integradas ampliam as possibilidades humanas. Ele se constitui um sujeito ao longo do processo histórico, no qual as mediações das emoções, da linguagem, do pensamento e dos grupos sociais constituem a subjetividade: consciência, atividade, afetividade e identidade. Nessa dinâmica, objetividade e subjetividade, presentes no contexto de sala de aula, são dimensões consideradas fundamentais para a criação de ambientes de aprendizagens significativas e prazerosas, possibilitando o desenvolvimento do currículo, de forma integrada e contínua, possibilitando a religação de saberes pela via do “pensamento complexo”.

Compreendemos que as construções cognitivas necessárias à elaboração das operações mentais são inseparáveis de construções afetivas e sociais. O termo social remete a um processo interindividual e intergrupar de socialização, cognitivo e afetivo ao mesmo tempo, o qual evolui ao longo do desenvolvimento humano, e essa evolução está sujeita a flutuações múltiplas, que interessam, aliás, tanto nos seus aspectos cognitivos quanto nos afetivos.

Com base nos estudos realizados, foi possível compreender a dinâmica relacional cognição-afetividade, isto é, as relações entre os aspectos cognitivos e os afetivos do desenvolvimento e aprendizagem humana, enfatizando os processos interativos existentes na relação do homem com o seu meio físico,

social, histórico e cultural - um processo que mobiliza em nível cognitivo, animado por um interesse, uma motivação, um autoconceito, uma autoestima.

Na verdade, homem e meio estão vinculados como processos contínuos e interdependentes, e o elemento que estabelece este vínculo é a emoção. Parece haver acordo entre os pensadores pesquisados, quanto à influência dos aspectos afetivos no processo do desenvolvimento cognitivo do ser humano, como dimensão mobilizadora do seu desenvolvimento global, incluindo sua capacidade de aprender.

Compreender o afeto e os sentimentos, e reconhecer o seu significado para o desenvolvimento cognitivo, são passos indispensáveis para a compreensão complexa da natureza humana - possibilidade que mobiliza as aptidões humanas - uma visão que levará em conta todo o espetacular progresso conquistado nas ciências humanas, sociais e cognitivas.

Reconhecer o significado e o sentido atribuídos no enunciado de cada um dos sete saberes propostos por Edgar Morin nos conduz a concordar que são, todos eles, necessários à educação do futuro. No contexto desses saberes, a educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano que se dirige à totalidade do ser na busca da plenitude e da completude do indivíduo.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 3. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução Edgar de Assis Carvalho. Natal: EDUFRRN, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PERRAUDEAU, Michel. *Os métodos cognitivos em educação: aprender de outra forma na escola*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Tradução Dorothée de Bruchart. Edição bilingüe. Paris: Paraula, 1994. Título original francês: *Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie*.

TEIXEIRA, Anísio. *A mensagem de Rousseau*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27 jan./mar. 1995.