

## **Educação e Subjetividade na Cultura Globalizada: idéias a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin**

LORIERI, Marcos Antônio

Professor Pesquisador do PPGE da UNINOVE – São Paulo, SP

### **1. Subjetividade**

Não se trata aqui de definir subjetividade, mas de indicar uma noção da mesma da qual far-se-á uso neste texto. “Essa é uma noção ao mesmo tempo evidente e misteriosa”, diz Morin (2002: 117) que ainda emenda da seguinte forma: “é uma evidência perfeitamente banal, uma vez que qualquer um diz “Eu”. Mas é uma noção misteriosa, pois temos dificuldade para dizer deste nosso “eu”. Será, o nosso eu, a subjetividade? Mas o que é ela? Pode-se tomar de empréstimo algumas tentativas de dizê-la, como a seguinte de Elaine T. Dal Mas Dias:

A subjetividade é um sistema organizador do mundo interno e do mundo externo do sujeito, construído nas relações interpessoais e por sua influência. Ela se manifesta na singularidade e na peculiaridade de cada um, podendo ser conhecida ou desconhecida. Esta subjetividade permite ou obstrui o desenvolvimento e o crescimento pessoal. Impede ou resgata lembranças do passado que se mostram e interferem no presente. (In: Almeida e Petraglia, 2006: 13-14).

Ou esta de Araújo: “espaço/moradia onde se organizam as nossas experiências existenciais, [...] território no qual nos situamos, para podermos estabelecer relações com os outros, e para atribuir significado às experiências vividas.” (In: Linkeis, 2005: 15).

Esta idéia de espaço/moradia, que nos envolve e envolve nossas vivências, e que se deixa marcar por relações as mais diversas e que, de algum modo, nos identifica a nós mesmos para nós mesmos e para os outros, é rica. Ela se aproxima da idéia de “sistema organizador do mundo interno e do mundo externo” de Dias e também do que diz Naffah Neto, também citado por Linkeis:

... uma espécie de envergadura interior, de vazio, capaz de acolher, dar abrigo e morada às experiências de vida: percepções, pensamento, fantasias, sentimentos. Ou, se quisermos usar um só termo: afetos, diferentes expressões de como somos afetados pelo mundo. (In: Linkeis, 2005: 14).

Morada e abrigo de afetos ou das experiências de vida. Mas abrigo e morada do que fazemos com tais experiências lá dentro de nós mesmos constituindo-nos e sendo constituídos. Subjetividade “como experiência de si e como condensação de uma série de determinações” (Mezan, in: Linkeis, idem, p.15). A subjetividade pode mesmo ser pensada como este “sistema organizador” que é “construído nas relações

interpessoais e por sua influência” e que “se manifesta na singularidade e na peculiaridade de cada um”.

Se assim é, nossa subjetividade é algo construído, construído por cada um de nós e ao mesmo tempo por influências poderosas do meio em que vivemos: ou dito de outro modo, nas inter-relações nas quais estamos enredados desde que nascemos. Enredados, isto é, postos numa rede complexa de relações. É nesta rede que construímos a morada/abrigo ou o espaço/moradia de nós mesmos com tudo o que nos afeta e de onde também afetamos o que e a quem nos cerca. Afetamos incluindo e excluindo o que de fora nos vem e pelo que nos deixamos afetar ao mesmo tempo.

Como nos explicar e compreender enquanto subjetividades que se inter-relacionam constituindo-se no e com o ambiente e constituindo-o ao mesmo tempo?

## **2. Subjetividade: entendimentos de Edgar Morin nos caminhos do pensamento complexo**

Pensamento complexo é aquele tipo ou forma de pensamento que não simplifica entendimentos porque afirma que nada é simples, que tudo é complexo. Não complicado: complexo, isto é, tudo é tecido junto numa trama sempre maior do que aquilo que aparece. Tudo está enredado nas tramas de redes complexas. Assim é a subjetividade.

É também pensamento complexo aquele que não reduz nada a somente um ou poucos aspectos porque afirma que nada está isolado e nem pode ser apreciado sozinho: qualquer ser, qualquer fenômeno, qualquer situação somente faz sentido nas relações de que faz parte. Um pensamento que isola os objetos de conhecimento os reduz nas suas dimensões que são sempre mais amplas. Nada é desligado de nada: tudo se liga com tudo. A subjetividade humana só pode ser entendida na compreensão de suas inter-relações, ainda que cada uma seja específica ao mesmo tempo.

É também um pensamento que se sabe incerto porque se dá conta de suas limitações na busca de “com-preender” os fenômenos ou os seres em todos os seus aspectos interligados. É, por isso, um pensamento que busca a certeza, mas convive com a incerteza ainda que produza certezas, sempre provisórias. Sabe da subjetividade, mas sabe que não sabe tudo.

É um pensamento que não vê a realidade já dada pronta e acabada, ocorrendo linearmente, sempre da mesma maneira e na mesma direção. Sabe do dinamismo, da polivalência de tudo, das idas e vindas, do devir que não diz sempre para onde caminha. Pensa o real como dado e como possibilidades calculadas, mas, ao mesmo tempo, incertas. A subjetividade humana é assim: consolidada e em consolidação jamais acabada. Uma obra aberta e, ao mesmo tempo com certos “fechamentos”, mas uma obra que se dá a entender e que também se oculta o tempo todo.

É um pensamento que enxerga a subjetividade ao mesmo tempo como produto e como produtora. Produto das relações que a produzem e produtora destas mesmas relações num processo continuamente recursivo.

Dáí Morin dizer:

Contrariamente aos dois dogmas em oposição – para um o sujeito é nada; para o outro, o sujeito é tudo -, o sujeito oscila entre o tudo e o nada. Eu sou tudo para mim, não serei nada no Universo. O princípio do egocentrismo é o princípio pelo qual eu sou tudo; mas já que o meu mundo se desintegrará com a minha morte,

justamente por essa mortalidade, eu sou nada. O “Eu” é um privilégio inaudito e, ao mesmo tempo, a coisa mais banal, porquanto todo mundo pode dizer “Eu”. Da mesma forma, o sujeito oscila entre o egoísmo e o altruísmo. No egoísmo, eu sou tudo, e os outros são nada; mas, no altruísmo, eu me dou, eu me devoto, sou inteiramente secundário para aqueles aos quais me dou. O indivíduo sujeito recusa a morte que o devora; e, no entanto, é capaz de oferecer sua vida por suas idéias, pela pátria ou pela humanidade. Aí está a complexidade própria da noção de sujeito. (Morin, 2002: 127).

Sim, mas como pensá-la de algum modo no âmbito da Teoria da Complexidade? Como Morin, por exemplo, caminha para elucidações, mesmo sabendo-as incompletas? Diz ele: “Essa é uma noção ao mesmo tempo evidente e misteriosa” (idem, p. 117). Talvez, parte do mistério possa ser elucidada, se se tomar, como ele propõe, algumas idéias. “Primeiramente, a idéia de autonomia inseparável da idéia de auto-organização.” (idem, p. 118). Não uma autonomia que seja sinônima de liberdade absoluta, diz ele, “mas que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social”. (idem, p. 118). Um ser vivo é autônomo, não absolutamente, no seu meio ambiente, pois, pode fazer por si mesmo muitas coisas, mas depende dele para, por exemplo, abastecer-se de energia. O mesmo se dá conosco em relação ao meio cultural do qual dependemos para nossa expressão lingüística, nossos saberes e para tantas outras coisas. Mas temos autonomia também, até para produzir modificações neste meio. Mas não para destruí-lo, sob pena de nos destruímos juntos. É sempre uma autonomia relativa, dirá Morin e, relacional.

“Em segundo lugar, precisamos do conceito de indivíduo como pré-requisito ao conceito de sujeito. Ora, a noção de indivíduo não é absolutamente fixa e estável.” (idem, p. 119). Podem-se tomar dois textos de Morin para buscar entendimento do que ele quer dizer com “precisamos do conceito de indivíduo como pré-requisito ao conceito de sujeito”. Um é o Anexo 2: a noção de sujeito, do livro: *A cabeça bem feita* (2002), escrito originalmente em 1999. Outro é a Introdução e o Capítulo 1 – O âmag do sujeito, da obra: *O Método 5: a humanidade da humanidade; a identidade humana* (2003: 73 a 81), escrito originalmente em 2001. Neste segundo texto ele complexifica ainda mais ao dizer: “Ser sujeito supõe um indivíduo, mas a noção de indivíduo só ganha sentido ao comportar a noção de sujeito.” (2003: 74). Precisamos da noção de indivíduo para termos a noção de sujeito, mas a noção de indivíduo ganha sentido se comportar a noção de sujeito. Uma depende da outra e vice-versa. Indivíduo é uma pequena partícula, por exemplo, de uma espécie. Assim como o é de uma sociedade. Diz-se: os indivíduos da espécie dos mamíferos; ou os indivíduos de uma determinada sociedade. “... uma pequena partícula de vida, um momento efêmero, uma formiga, mas, ao mesmo tempo, carrega a plenitude da realidade viva – a existência, o ser, a atividade – e, assim, contém o todo da vida sem deixar de ser uma unidade elementar da vida.” (Morin, 2003, p. 73).

Do ponto de vista biológico, dirá Morin (2002: 119), o indivíduo é produto da reprodução e é, ao mesmo tempo, reprodutor da reprodução, pois, para haver reprodução é necessário que os indivíduos a façam. Assim como para haver indivíduos é necessário que haja reprodução. Do ponto de vista social dá-se o mesmo: os indivíduos, nas suas interações produzem a sociedade que, por sua vez, “com sua cultura, suas normas, retroage sobre os indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos sociais dotados de uma cultura.” (2002: 119).

Tanto o indivíduo, do ponto de vista biológico, quanto o indivíduo, do ponto de vista social, “retira informações de seu meio ambiente e exerce uma atividade cognitiva inseparável de sua prática de ser vivo. Ou seja, a dimensão cognitiva é indispensável à vida.” (idem, p. 119). “O problema do conhecimento acha-se no coração do problema da vida”, diz ele em *O Método 3: o conhecimento do conhecimento* (1999: 44). Morin denomina a esta dimensão cognitiva de “computacional”. Ela é o tratamento de estímulos, de dados, de signos, de mensagens, etc. que permite ao indivíduo agir no meio ambiente. Do ponto de vista biológico, a computação, que Morin denomina de “computação viva” para distingui-la da “computação artificial”, assim denominada por ter sido criada e desenvolvida pelos seres humanos para máquinas, “deve incessantemente resolver os problemas do viver que são os do sobreviver.” (Morin, 1999: 49). Esta computação viva é muito mais rica e mais complexa que a computação artificial, isto é, aquela das máquinas. Até porque as “máquinas vivas” são muito mais frágeis que as máquinas artificiais, dado que têm que sobreviver dependentemente do meio ambiente, sujeitas a todas as suas variações e probabilidades. “Mas é desta dependência que ela (a “máquina viva”) tira uma autonomia desconhecida das máquinas artificiais.” (Morin, 1999: 51). A computação das máquinas artificiais não tem que se preocupar, por exemplo, com a organização física do computador ou de sua relação com o meio em que está. Sua computação é programada de fora e vale somente para o que está dado como programado, na maioria de suas operações. Na computação viva é, não só diferente, mas muito mais complexo.

... as operações e tarefas da computação viva são de uma riqueza e de uma complexidade inusitadas, pois ela deve incessantemente a) referir-se ao mesmo tempo aos estados internos e às condições externas do ser-máquina, b) assegurar correlativamente a sua organização interna e o seu comportamento externo. Em outras palavras, *a computação viva é ao mesmo tempo organizadora/produtora/comportamental/cognitiva*. Computação viva e auto-organização viva estão fundamentalmente ligadas. (Morin, 1999: 51. Itálicos do autor.)

Uma tal complexidade computacional no ser vivo (“de si, a partir de si, em função de si, para si e em si”, diz Morin, 1999: 52) “servirá para conceber na sua natureza viva e vital a noção de sujeito” (idem, p. 52). Sujeito, este portador da subjetividade, ou melhor, este ser que se sabe, sabe de si e sabe do seu entorno, e sabe lidar com ele de algum modo. Pois, ser sujeito “é correlativamente”:

- 1) situar-se no centro do seu mundo para computá-lo e computar-se;
- 2) operar uma disjunção ontológica entre Si e não-Si;
- 3) operar a auto-afirmação e autotranscendentalização de Si;

*Assim se constitui e institui o auto-ego-centrismo, ou seja, o caráter primordial e fundamental da subjetividade (cf. Méthode 2, pp. 155-173).* (Morin, 1999: 52. Itálicos do autor.)

O caráter primordial e fundamental da subjetividade é o auto-ego-centrismo ao qual Morin chama (idem, p. 52) de espaço egocêntrico que é ocupado pelo sujeito, que o faz, incluindo e excluindo “experiências existenciais” (Araújo), ou “experiências de vida: percepções, pensamento, fantasias, sentimentos” (Naffah Neto) na “morada” ou no “espaço/moradia” de si mesmo. Incluindo e excluindo: dois princípios que comandam a constituição da subjetividade humana. Os princípios da

exclusão e da inclusão. Tem-se, aqui, para Morin, três idéias centrais para o entendimento da subjetividade: a idéia de egocentrismo e, dela decorrentes, as idéias de exclusão e de inclusão.

A idéia de egocentrismo está intimamente ligada à idéia de computação viva. “A natureza da noção de sujeito tem a ver com a natureza singular de sua computação.” (Morin, 2002: 120) A computação do sujeito humano é específica, dentre os seres vivos, pela singularidade deste ser vivo humano. E sua singularidade está na sua dimensão cognitiva que se diferenciou da organização produtora de ser vivo (auto-organização) e da organização de sua ação fazendo-a caminhar na direção da consciência. O sujeito humano é um sujeito auto-eco-organizador de si mesmo, de sua ação e do seu conhecer implicando, aí, a possibilidade de se conhecer e até de conhecer como conhece. Mas, apesar desta singularidade, a dimensão cognitiva, mesmo diferenciada, “permanecerá inseparável da organização, da ação, do ser” (Morin, 1999: 57). E permanecerá, na origem, um processo de computação que agregará as dimensões da concepção e da cogitação tornando-se pensamento, conforme mostra Morin especialmente em *O Método 3: o conhecimento do conhecimento* (1999, especialmente no Capítulo 9).

É à idéia de computação viva que Morin liga a idéia de egocentrismo. “O cômputo é o ato pelo qual o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, proteção, defesa, etc..” (Morin, 2002: 120). E é esta a primeira definição do sujeito: “o egocentrismo, no sentido literal do termo: posicionar-se no centro do seu mundo. [...] O “Eu” é o ato de ocupação de um espaço que se torna centro do mundo”. (idem, p. 120). É neste espaço, neste sítio, que o sujeito se firma e é nele que ele acolhe, como numa moradia, as “experiências de vida”. “Ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir”. (Morin, 2003: 75). Para conhecer e agir e, para, a partir daí, erigir sua subjetividade que é, como já nos disse antes Araújo, este “espaço/moradia onde se organizam as nossas experiências existenciais, [...] território no qual nos situamos, para podermos estabelecer relações com os outros, e para atribuir significado às experiências vividas.” (In: Linkeis, 2005: 15). Morin refere-se à subjetividade como “ao ato fundamental de situar-se no centro do seu mundo para conhecer”. (1999: 55).

Este espaço/moradia, para sua constituição, implica em aceitar, em deixar entrar, certas experiências de vida e em recusar outras. “A ocupação do site egocêntrico comporta um princípio de exclusão e outro de inclusão” (Morin, 2003: 75). Ambos os princípios “estão ligados de forma inseparável”. (Morin, 2002: 122).

O princípio de exclusão pode ser assim enunciado: pouco importa quem possa dizer “Eu”, ninguém pode dizê-lo em meu lugar. Portanto o “Eu” é único para cada um. Vemos isso no caso dos gêmeos homozigotos: não qualquer singularidade somática que os diferencie, são exatamente idênticos geneticamente, mas são não só dois indivíduos, mas também dois sujeitos distintos. É confortável ter uma cumplicidade, um código comum, intuições recíprocas, mas nenhum dos gêmeos diz “Eu” no lugar do outro. Este é o princípio de exclusão. (Morin, 2002: 122).

Ou seja: O outro não é eu! Ele está excluído do meu *site* egocêntrico, ou do meu espaço/moradia (*sítio/site*) porque, neste espaço, habito eu mesmo, à minha moda. Trata-se da minha subjetividade que “se manifesta na singularidade e na peculiaridade de cada um”, conforme disse acima Dias. Por este princípio pode-se

entender a “diferenciação decisiva (de um “Eu”) em relação a outro” que está “na ocupação do espaço egocêntrico por um Eu que unifica, integra, absorve e centraliza cerebral, mental e afetivamente as experiências de uma vida.” (Morin, 2003: 75).

Mas não há apenas o princípio da exclusão: há também, concomitantemente e concorrentemente, o princípio da inclusão que é, “ao mesmo tempo, complementar e antagônico” (Morin, 2002: 122) ao princípio da exclusão. (Ver também, Morin, 2003, p 75-76). Assim ele explicita o princípio da inclusão:

Posso inscrever um “nós” em meu “Eu”, como eu posso incluir meu “Eu” em um “nós”: assim, posso introduzir, em minha subjetividade e minhas finalidades, os meus, meus parentes, meus filhos, minha família, minha pátria. Posso incluir em minha subjetividade aquela (aquele) que amo e dedicar meu “Eu” ao amor, seja à pessoa amada, seja à pátria comum. (...) Ou seja, temos todos, em nós, este duplo princípio que pode ser diferentemente modulado, distribuído; ou seja, *o sujeito oscila entre o egocentrismo absoluto e a devoção absoluta.* (Morin, 2002: 122. Itálicos do autor).

Este espaço/moradia, pois, que é a subjetividade, não é nada simples: é por certo complexo. Mas não é inconcebível: pode ser concebido e, por podê-lo, pode, sua concepção, trazer indicações para lidarmos com ele de alguma maneira. Especialmente na educação de crianças e jovens. No fundo, no processo educacional, lida-se com subjetividades que são únicas, que são e devem sê-lo egocêntricas, que são e devem sê-lo, decorrentemente daí, excludentes e que são e devem sê-lo, também decorrentemente daí, inclusivas.

Não podemos nos pensar, de maneira alguma, como autônomos em relação ao meio ambiente; nem isolados dos demais “eus”; nem homogeneizados em um “nós” amorfo. A constatação de nossas relações com o meio em que vivemos e com os demais seres humanos nele, nos remete à idéia de cultura. Somos seres cultivados e cultivadores de uma ambiência. Uma ambiência, hoje, cada vez mais marcada por elementos comuns a todos os espaços geográficos elementos estes que convivem, ao mesmo tempo, com as peculiaridades de cada um desses espaços. Os elementos, os insumos, as vivências, as experiências de vida, de que dispomos, hoje, para acolher em nossa subjetividade, carregam todas estas marcas.

Como pensar e levar em conta isso no processo educacional?

### **3. Educação e subjetividade numa ambiência cultural marcada, ao mesmo tempo, pelo global e pelo local**

Se a subjetividade é construída pelo abrigo dado às experiências de vida e se é verdade, como diz Morin, que nosso espaço ego-cêntrico inclui e exclui, concorrentemente e concomitantemente estas experiências, há algo possível de ser feito pela ação educativa, na direção da ajuda para se saber o que incluir e o que excluir?

O que é incluído e o que é excluído é dado e construído na ambiência cultural da qual as subjetividades são produtos e produtoras. A ambiência cultural, por sua vez, é atravessada por inclusões e exclusões de insumos que lhe podem vir de outras ambiências culturais. A inter-culturalidade não é um fato novo na história humana. O que é novo é a escala e a intensidade de uma cultura que busca se sobrepor às culturas locais, ou singulares, buscando, ao mesmo tempo, preservá-las e modificá-las naquilo

que é conveniente aos seus interesses. No caso atual, na sociedade hegemonicamente capitalista, os interesses de base são os econômicos e, ligados a eles, estão os políticos e, com variadas proporções para cada localidade, estão os demais. Nesses “demais”, os interesses relativos à educação ganham dimensões especiais, assim como os chamados culturais, pois ambos são formadores de mentalidades: talvez outro nome para subjetividade de vez que se pode entender a subjetividade “como uma articulação de nexos entre objetos e situações” de acordo com Severino (2001: 18, nota 3). Estes nexos se dão no conhecer e no valorar.

As experiências não são apenas representadas simbolicamente por conceitos, mas também são apreciadas por valores. Mediante a vivência da subjetividade valorativa, as coisas e situações dizem respeito a nossos interesses e necessidades, atendendo a uma sensibilidade tão arraigada quanto a que nos permite fazer representações através de conceitos. (Severino, 2001: 91).

No conhecer, além da produção da explicação e da compreensão dá-se “a vivência de uma significação como um nexo que estrutura a própria subjetividade vivente”. (Severino, 2005: 42). Na verdade, segundo ainda Severino, compreender é dispor de sentido. “Compreender é, pois, reconhecer, no nível da subjetividade, nexos que vinculam, com determinada coerência entre si, elementos da realidade experienciada a partir do próprio processo vital.” (Idem, p. 50).

No valorar explicita-se a capacidade de ser não-indiferente ou, o que é o mesmo, a capacidade de preferir ou de não preferir algo. No valorar “atribuímos a todas as coisas que conhecemos um coeficiente valorativo (algo é bom, é bonito, é útil, é prejudicial, é sagrado, etc.), ou seja, tem relação com nossos desejos, nossos interesses individuais ou coletivos, atende ou não nossos desejos.” (Severino, 2002: 186).

Vive-se, hoje, num mundo globalizado do ponto de vista econômico que se torna, ao mesmo tempo quase globalizado politicamente e culturalmente. A globalização econômica, por ser uma esfera de base, arrasta consigo a globalização nos demais aspectos da realidade humana naquilo que lhe interessa. Ao mesmo tempo preserva e reordena a educação, por exemplo, e as demais produções culturais ainda que preservando, na forma e na medida em que lhe é interessante, as manifestações culturais locais. Assim os insumos culturais e as práticas educacionais que são elementos vivenciais a serem abrigados no “espaço/moradia” da subjetividade, são impactados pela globalização nas duas direções acima apontadas; na direção de serem marcados por padrões e exigências do global e na direção da sua “quase manutenção” nos âmbitos locais. Quase porque acabam sendo desfigurados de sua originalidade por toda a trama da situação atual.

Educar, numa situação assim exige uma série de coisas. Exige que se saiba de tudo isso, em primeiro lugar. Exige escolhas em relação às direções de vida que se pretenda oferecer às crianças e jovens como boas. Para se ter tais escolhas exige-se estudo sério a respeito delas o que inclui reflexão crítica e profunda. Em tendo-as, exige-se saber o que trabalhar nos currículos escolares, em se tratando de escolas. E, em se tratando da educação familiar, é necessário saber tanta coisa. Talvez a principal seja ter uma idéia de que tipo de ser humano gostaríamos que nossos filhos fossem. E aí, há um grande saber necessário: como ajudá-los no processo de inclusão de experiências de vida positivas para sua subjetividade e como ajudá-los no que excluir. Não poderemos nunca escolher inclusões e exclusões por eles, mas deveremos poder ajudá-los na estruturação de seus processos de escolhas. Talvez seja isto o educar. Um educar que envolve informações sim, e muitas, mas envolve também ajudas no

desenvolvimento de capacidades de articulação das informações de tal modo que elas se tornem conhecimentos (verdadeiros, ou quase...) e se tornem valorações (tendo como ideal o serem justas).

Severino (2001: 8) afirma que “a prática humana é opaca” devido ao fato de que,

... a intencionalidade (significação conceitual e/ou valorativa que orienta nosso agir) que impregna a prática humana nem sempre é transparente; o mais das vezes, ela se camufla sob disfarces ideológicos ou outras formas de alienação de tal modo que o sujeito, em sua cotidianidade, nem sempre tem plena consciência do sentido de suas ações. (Idem, p. 8).

O sujeito nem sempre tem plena consciência do sentido do seu agir. As determinações ou motivações do agir são as mais diversas e se alojam na subjetividade de tal modo que nem todas elas podem ser claramente percebidas e, muito menos, analisadas conscientemente. Podem ser conhecidas ou desconhecidas, disse-nos Dias anteriormente e Severino complementa dizendo que há um “emaranhado complexo de vetores orgânicos, psíquicos, sociais e culturais que se amalgamam no âmbito de nossa subjetividade e quase nunca no plano consciente.” (Idem, p. 8-9). Em decorrência disso e por necessidade da teoria como expressadora e significadora de nossas práticas, as elaborações da subjetividade manifestam-se num senso comum homogêneo, sim, mas carregado de ilusões e de ingenuidade. Ilusão e ingenuidade que manifestam e escondem ao mesmo tempo.

A teoria é sempre necessária porque “a prática humana, em que pese a opacidade de sua gênese, só pode ser esclarecida e significada pela lucidez da consciência e pela expressão teórica da subjetividade”. (Severino, 2001: 9). A lucidez pode ajudar a superar, pelo menos em parte, a ingenuidade e a ilusão. Morin diz que “o dever principal da educação é armar cada um para o combate vital para a lucidez”. (2000: 33).

A expressão teórica da subjetividade esclarece e significa: se significar, dá sentido. Dá endereço ou indica caminhos. Mas, como se viu anteriormente, no espaço/moradia da subjetividade aquilo que se amalgama no seu âmbito é resultado de inclusões e exclusões que resulta em uma construção por parte de cada sujeito. Construção esta, portadora de acertos, mas também de enganos.

O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento. (Morin, 2000: 20).

É da lucidez desta construção/reconstrução que a prática depende para seu endereçamento. Há aí uma implicação importante para a teoria educacional. Mais importante ainda se se juntam as idéias de Morin sobre a limitação de nosso pensamento, seja científico, seja filosófico, expressões “mais desenvolvidas” de nossa subjetividade, nas palavras de Severino e as do próprio Severino quando diz que as produções do conhecimento científico e filosófico nunca são absolutamente claras e sim sinuosas, crivadas de obstáculos e “com resultados marcados pela ambigüidade”. (Idem, p. 9). Ele chega a denominar de complexa esta situação da produção do conhe-



cimento humano, uma das expressões de sua subjetividade e diz: “O vôo do espírito se faz em meio à neblina, nunca escapa às brumas.” (Severino, 2001: 9). E completa:

Paira no ar aguda consciência do drama da contingência humana e das limitações do seu poder mais específico: a utilização da subjetividade racional. Ao longo de sua história como construtor do conhecimento, o sujeito não transita apenas por caminhos suaves, balizado por conquistas e consolidações, mas também por fracassos. O mais terrível é que o inimigo maior da razão não se encontra fora dela. (Severino, 2001: 10-11).

Morin aponta uma série de entraves próprios do processar da a razão que ele denominará de “erros mentais”, de “erros intelectuais”, de “erros da razão”, de “cegueiras paradigmáticas”, de “*imprinting* cultural”, de “normalização” e de “possessão noológica”. (Cf. Morin, 2000: 22 a 30). Ele especifica, nestas páginas, cada um destes entraves do pensamento humano ou de nossas idéias. Mas alerta, ao mesmo tempo, que elas nos são absolutamente necessárias e que é com elas que podemos contar inclusive para combater os próprios defeitos ou limitações delas próprias.

Entretanto, são as idéias que nos permitem conceber as carências e os perigos da idéia. Daí resulta este paradoxo incontornável: **devemos manter uma luta crucial contra as idéias, mas somente podemos fazê-lo com a ajuda de idéias.** (Morin, 2000: 30 – Negritos do autor).

Esta luta crucial passa pela educação como um “combate vital para a lucidez”. É esta lucidez, nunca alcançada totalmente, que ajudará as pessoas nas escolhas do que incluir e do que excluir no espaço/moradia da subjetividade. E ela será tanto mais necessária quanto mais os interesses de modelos culturais dominantes se fizerem presentes massivamente. E, pior, disfarçados como sendo tão bons quanto os insumos culturais locais ou ainda, camuflados por dentro da própria cultura local que é mantida apenas no que importa manter.

O desenvolvimento de um espírito crítico, nas crianças e jovens, deve vir junto com a luta pelo acesso a todo conhecimento possível. Há que se casar o que Morin chama de “cultura humanística” com o que ele denomina de “cultura científica”, ambas dicotomizadas no cultural da modernidade neoliberal. Não só dicotomizadas: a primeira minimizada em relação à segunda e a segunda empobrecida por um paradigma reducionista e simplificador que a faz voltar-se quase que unicamente para a produção das técnicas e não do saber propriamente dito. Há que se fazer casar as duas “culturas” no processo educacional pede Morin. Este é, para ele, um “*desafio cultural*”. “A cultura, daqui em diante, está não só recortada em peças destacadas, como também partida em dois blocos”. (2002: 17). O “recortada” refere-se à fragmentação dos saberes: desafio a ser superado pela “relição” dos mesmos. O “partida em dois blocos” refere-se à separação entre a cultura científica e a cultura humanística: também um desafio a ser superado, pois traz prejuízos recíprocos. Tanto perde a cultura humanística, como perde a cultura científica. E pior: perdem as pessoas porque se perdem de si mesmas fragmentando sua subjetividade nos entendimentos fragmentados e empobrecidos da fragmentação dos saberes e na separação das duas culturas. Ambas as culturas são necessárias e ambas precisam co-habitar no espaço/moradia da subjetividade humana. E é preciso fazê-las assim co-habitar desde o mais cedo possível em cada criança e em cada jovem. O processo

educativo tem tudo a ver com isso. “A cultura humanística é uma cultura genérica que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos.” (Morin, 2002: 17). Destaque-se, em consonância com o princípio da inclusão, o favorecimento da “integração pessoal dos conhecimentos”. Destaque-se também, o “genérica”: é uma cultura da generatividade. Ela tem força de gerar e de regenerar: pois é cultivadora. É cultura.

Já a cultura científica, “bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência.” (Idem, p. 17). Morin defende a necessidade de um pensar sobre si mesmo, uma reflexão sobre o destino humano, como condição para que se evitem as perdas de direção da humanização. Mas também defende a necessidade de conhecimentos como os produzidos pela cultura científica. Para atender às duas necessidades há que juntar as duas culturas. Cada uma fica empobrecida sem a outra.

A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca. (Morin, 2002: 17-18).

O moinho, para gerar a farinha, precisa dos insumos dos grãos, assim como o processador interno das pessoas necessita dos insumos aí incluídos para que se processem como subjetividades. Mas os insumos precisam vir, ou estar disponíveis não só na medida certa, mas na qualidade adequada. Uma cultura que abarrote de insumos cientificistas fragmentados o moinho dos sujeitos educandos sonega-lhes processadores de qualidade humana que as humanidades podem oferecer. Morin estende-se no oferecimento de inúmeras justificativas para a retomada, na educação, do trabalho com as humanidades como a filosofia, a literatura, as ciências humanas, as demais artes por julgá-las alimentadoras do humano e fornecedoras destes processadores de humanização. Ele o faz em diversos momentos de suas obras e sintetiza claramente em *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (2002).

Estas todas são tarefas que cabem à educação neste cultural do Século XXI, num mundo globalizado economicamente nos moldes do capitalismo e tornado quase dono das culturas locais. Que sujeitos somos nós neste mundo? Que sujeitos poderemos ajudar a formar com nossa ação educativa? Serviremos àquilo que Rouanet teme que aconteça, isto é, à transformação de nossa cultura num “paraíso de engenheiros e de analistas de sistemas?” Ele propõe que não e, para tanto, propõe que trabalhem na educação com um conhecimento mais abrangente, na mesma direção de Morin.

Finalmente, para que o conhecimento não se limite à ciência natural e à técnica, o que daria traços odiosamente tecnocráticos ao novo modelo de sociedade, transformando-a num paraíso de engenheiros e de analistas de sistemas, é preciso dar uma ênfase idêntica a outros tipos de conhecimento, como as ciências humanas, a filosofia e as humanidades. (Rouanet, 2002: 15).

O desafio é nosso, como educadores. Os bons resultados, se os conseguirmos também serão nossos e de toda a comunidade humana. Pois ela poderá ser constituída por subjetividades mais ricas de humanidade que a constituirão, por sua vez, nos mesmos moldes. Não é descabido pensar que podemos sim fazer girar o moinho da história a nosso favor através de uma educação realmente religadora dos frangalhos a que tantos de nós fomos reduzidos: mas ainda não destruídos. Educação continua a ser um grande caminho de humanização que faz subjetividades que por sua vez a fazem. Temos dupla responsabilidade com a nossa cultura, isto é, com o nosso cultivo: o de nos cultivarmos individualmente e o de cultivarmos a cultura que nos cultiva.

### Referências bibliográficas

- ALMEIDA, C. e PETRAGLIA I. (2006) (Orgs.) *Estudos de Complexidade*. São Paulo: Xamã.
- LINKEIS, R. de C. M.B. (2005). Subjetividade, Educação e Modernidade: uma contextualização histórica. In: *Revista Educação e Subjetividade: subjetividade e modernidade*. Grupo de Pesquisa Subjetividade e Educação. Faculdade de Educação/PUCSP. Ano I, n. 1. São Paulo: EDUC, 2005, p. 11-36.
- MORIN, E. (1999) *O Método 3: O conhecimento do Conhecimento*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- \_\_\_\_\_ (2000) *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 1 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2002). *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- \_\_\_\_\_ (2003). *O Método 5: A Humanidade da Humanidade*. Trad. Juremir Machado da Silva. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina.
- ROUANET, S. P. Fato, Ideologia, Utopia. In: *Folha de São Paulo: Caderno Mais*. São Paulo, 24/03/2002, p. 14-15.
- SEVERINO, A.J. (2001). *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água.
- \_\_\_\_\_ (2002). A Filosofia na Formação do Jovem e a Ressignificação de sua Experiência Existencial. In: KOHAN, W. (Org.). *Ensino de Filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_ (2005). Conhecimento, Subjetividade e Ideologia. In: *Revista Educação e Subjetividade: subjetividade e modernidade*. Grupo de Pesquisa Subjetividade e Educação. Faculdade de Educação/PUCSP. Ano I, n. 1. São Paulo: EDUC, 2005, p. 37-62.