

Educação e linguagem: sete vias para os saberes de todos os tempos

Marcelo Furlin¹

Resumo: Dentre as numerosas vias abertas no início do século XXI, uma vislumbra a educação sob a insígnia da (im)previsibilidade. Na inspiração de tal moldura, Edgar Morin (1921...) escreveu *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*, na perspectiva do conhecimento, da ética e da cidadania global. O objetivo deste artigo é nutrir movimentos entre excertos da referida obra e aspectos de linguagem, na inscrição da metáfora das vias.

Palavras Chave: Educação. Linguagem. Complexidade. Edgar Morin.

Abstract: Among the numerous paths opened at the beginning of the 21st century, one outlines education under the insignia of (un)predictability. From this source of inspiration, Edgar Morin (1921...) wrote *Seven complex lessons in education for the future*, focusing on knowledge, ethics and global civilization. The aim of this article is to bring about movements between fragments of the aforementioned book and aspects of language through the metaphor of paths.

Keywords: Education. Language. Complexity. Edgar Morin.

O horizonte das vias...

A partir dos movimentos impulsionados pelo fim do século XX e por uma solicitação da UNESCO, Edgar Morin publicou a obra *Os sete saberes para a educação do futuro*² em 2000. De modo substancial, o autor colocou em perspectiva o que chamou de *cegueiras do conhecimento*, que podem fragilizar a condição humana e manchar o destino global da humanidade. No cenário em destaque, vias instigantes foram (e têm) sido abertas para a educação, no sentido de nutrir a arte de enfrentar as incertezas e o arrojo de gerar a estratégia dos acasos para assim fecundar, com corajosa identidade, o caráter imprevisível das aventuras humanas. Trata-se, pois, de uma única História e, ao mesmo tempo, de inúmeras histórias inspiradas por traços de (im)compreensão³, cuja autoria pertence a homens e mulheres de todos os tempos e lugares.

É visível que o futuro anunciado por Morin assume uma diversidade de formas e de conteúdos do presente século. A propósito, a composição do tempo é um ato genuinamente humano e desenha as infinitas crises de representação que caracterizam as molduras históricas, culturais, sociais, artísticas (entre outras) do universo. Neste artigo, a clássica evolução *passado – presente – futuro* não será mantida; como possibilidade de interpretação, buscar-se-á a inspiração das espirais⁴, que favorece o fluxo poético dos tempos e que revela a trajetória inconclusa da comunidade humana.

¹ Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Contato: marcelo.furlin@metodista.br

² A edição escolhida é tradução portuguesa.

³ O uso de prefixos em itálico e entre parênteses concede um teor de estética inovadora e de complexidade ao conceito

⁴ O desenho das espirais é uma imagem escolhida pelo autor do artigo para expressar a fluidez da linguagem.

Nesse sentido, a proposta do autor em *Os sete saberes para a educação do futuro* pode ser compreendida no viés do tempo em ruptura. Assim, a educação (de todos os tempos...) receberá os matizes da modernidade ampliada⁵, em contextos de (re)significação para o sentido de ruptura. Com tal acento, a discussão recebe maior teor de criticidade:

Ruptura significa rompimento, suspensão, corte. Trata-se de uma cisão, uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica. A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. (MORAES, 2012, p. 55)

O excerto ressalta os ecos de ruptura nos processos da Ciência em construção. Um pormenor merece relevo: no fragmento “uma transformação na forma de compreender...” emerge o horizonte além de limites e de predições que fundamentam a racionalidade científica. Os conhecimentos, ampliados pelo plural da diversidade, ganham substância e podem superar a emblemática barbárie da incompreensão, enraizada em atos e pensamentos da humanidade.

A referida obra de Morin inaugura uma nova tarefa, em fase inicial. Os sete saberes “fundamentais” para a educação do futuro serão entrelaçados com sete vias de linguagem, concebidas em linhas poéticas, no intento de promover percepções acerca da junção entre educação e vida. Tais vias não terão percursos de dogmatismo; antes, servirão para refinar a arte da palavra e o cultivo de saberes singulares em diálogo com as ecologias plurais do conhecimento, cada vez mais diversas e inter-relacionáveis.

A linguagem suscita a corporeidade do pensamento. A premissa reveladora está plena do *complexus*, ou seja, daquilo que tece, em conjunto, a natureza e a(s) cultura(s). Destarte, irrompe um sistema inacabado, que necessita da palavra para movimentar suas espirais assim como o gênero humano necessita do corpo para concretizar e mobilizar a existência. Nessa gênese sem fim, os saberes para a educação encontram reverberações na captação do texto como *mundo*:

Com efeito, o texto gera um mundo aberto, um mundo peculiar, que entra em conflito com o mundo real, a fim de o redescobrir: refá-lo, confirma-o, nega-o. Por que motivo? Muito simplesmente porque o mundo real, o mundo conjunto de fenômenos, não pode ser comunicável nem apreensível enquanto tal, mas tem de ser constituído linguisticamente. (VILLAVERDE, 2003, p. 79)

O autor visita as fontes de Paul Ricoeur e, com tal disposição, corresponde à ousadia deste artigo. Por meio da linguagem, a educação pode arquitetar (incontáveis) saberes para a vida, sobretudo em cenários atuais de ameaças iminentes e de horizontes por vezes esboçados sem as cores de desafio.

Na sequência, as seções (de uma mesma seção...) apresentam interfaces entre os sete saberes organizados por Morin e sete vias de linguagem, indicadas para

⁵ A expressão *modernidade ampliada* tem inspiração no pensamento de Bauman (2001).

dinamizar a poética dos conhecimentos. A leitura é sugestiva e pretende anunciar a relevância das possibilidades ao invés de firmar as molduras dos postulados.

O percurso pelas vias...

As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

Via 1: A linguagem e a tradução do conhecimento

Um conhecimento não é um espelho de coisas ou do mundo exterior. Todas as percepções são ao mesmo tempo traduções ou reconstruções cerebrais a partir de estímulos ou signos e codificados pelos sentidos. (...) O conhecimento em forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução mediada pela linguagem e pelo pensamento e, desse modo, conhece o risco de erro. (MORIN, 2002, p. 24)

Devemos compreender que existem condições bio-antropológicas (as aptidões do cérebro <> espírito humano), condições socioculturais (a cultura aberta permitindo os diálogos e trocas de ideias) e condições noológicas (as teorias abertas) que permitem “verdadeiras” interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento. (MORIN, 2002, p. 36)

Em princípio, é relevante destacar que Morin prioriza as percepções como instrumento de representação da realidade. Nesse *locus* conceitual, os múltiplos processos de (*re*)construção de sentidos são revestidos por pensamentos e atos de teor crítico, que representam esforços de interpretação acerca de ser e de estar no mundo. Surge, pois, uma questão inspiradora: cabe ao ser humano criar possibilidades de interação com o mundo, por meio de registros incertos, uma vez que a palavra não é capaz de capturar, na totalidade, experiências imaginadas ou vividas. Em tom de desafio, o erro enquanto *risco* pode instigar a criatividade e minimizar a construção de saberes como mero espelhamento do mundo exterior.

Nos diálogos conjugados com a existência, a educação desperta um processo autorreflexionante: os sujeitos, em seus feitos cotidianos, *aprendem a apreender* a realidade com minúcias ou traços gerais, em relação a si próprios e em diálogo com o outro. Trata-se de uma ardente tentativa, que articula as condições qualificadas por Morin – antropológicas, socioculturais, noológicas - e que podem assumir a intrigante forma de interrogações. Pelas miradas da Filosofia, questionar significa abrir fronteiras de conhecimento, entre ilusões e sonhos, entre erros e acertos.

Na perspectiva sugestiva da linguagem, as cegueiras do conhecimento favorecem aberturas para uma postura questionadora. Com ímpeto, a iminência do risco vem à tona e traz novas instâncias para os atos de interpretação.

Via 2: A linguagem das (im)pertinências

O conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso situar informações e dados no seu contexto para que tomem sentido. Para tomar sentido, a palavra tem necessidade do texto que é o seu próprio contexto e o texto tem necessidade do contexto onde se enuncia. (MORIN, 2002, p. 40)

O conhecimento pertinente deve afrontar a complexidade. *Complexus* significa o que é tecido em conjunto; com efeito, existe complexidade desde que sejam inseparáveis os elementos diferentes constituindo um texto (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afectivo, o mitológico) e desde que exista tecido interdependente, interactivo e inter-retroactivo entre o objecto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas. A complexidade é, desta forma, a ligação entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2002, p. 42)

A compreensão da realidade, no ângulo do pensamento complexo, não surge de forma simplificada. Com efeito, a condição fragmentária das partes recebe um estado constitutivo, que fomenta movimentos de (re)ligação entre a unidade marcada pelo reducionismo e a multiplicidade impressa pela abertura. Nessa perspectiva, vem a proposta das espirais em interpretações simultâneas do todo pelas partes e das partes pelo todo, por meio de leituras complementares e não antagônicas. Essa dinâmica espiralar implica que o todo ganha existência enquanto unidade, mas que as partes preservam suas identidades particulares na tessitura de uma identidade comum. Desse forma, unidade e diversidade formam um único processo.

Ademais, a educação pensada nessas proporções diz respeito a uma mudança que privilegia uma transformação do pensamento e que parece ser instigante no sentido de revelar pontos cegos de um paradigma dominante. A urgência de modelos híbridos e complementares como recursos didáticos e metodológicos retratam um momento profícuo de mudanças, capaz de articular os pilares da tradição e as possibilidades de inovação.

Conforme ressalta Ricoeur (1987), o discurso é o evento da linguagem. Para tal realização, é necessário que o texto e o seu contexto estabeleçam inter-relações, a fim de que o mundo como cenário comum para a humanidade e os mundos possíveis e particulares de cada indivíduo possam constituir sentidos para a existência. Uma (auto)criação, plena de desafios.

Ensinar a condição humana

Via 3: A Torre (ou via) de Babel como condição humana

No domínio individual, existe uma *unidade/diversidade genética*. Todo o humano traz, geneticamente, em si, a espécie humana e

implica geneticamente a sua própria singularidade anatômica, fisiológica. Existe uma unidade/diversidade cerebral, mental, psicológica, afectiva, intelectual e subjectiva: todo o ser humano traz em si cerebral, mental, psicológica, afectiva, intelectual, subjectivamente, caracteres fundamentalmente comuns e, ao mesmo tempo, tem as suas singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afectivas, intelectuais, subjectivas. (MORIN, 2002, p. 60) No domínio da sociedade, existe a unidade/diversidade das línguas (todas diversas a partir de uma estrutura com dupla articulação comum, o que faz com que sejamos gêmeos pela linguagem e separados pelas línguas), das organizações sociais e das culturas. (MORIN, 2002, p. 60)

No pensamento de Morin, a humanidade permanece na ignorância por não considerar o ser em *modus* multidimensional, mesmo com os avanços da ciência e a diversidade das culturas. Como condição imperiosa, a espécie humana desenvolve-se na esfera de um contexto maior, desdobrado em circunstâncias particulares. Em outras palavras, há histórias locais que se mesclam com histórias globais, em um processo contínuo e integrador.

Pensar sobre a complexificada condição humana, na esfera da educação, assume o papel de (re)construção de experiências pessoais e coletivas, longe de um caminho de individualização e de um enfraquecimento do conceito de comunidade.

Um jogo metafórico ilustra as relações entre educação e linguagem: a mítica Torre de Babel, imagem das línguas distintas, recebe a forma de via e amplia as espirais que diversificam as sociedades. Na dinâmica dos sistemas sociais, o gênero humano é uno pela linguagem e múltiplo pelas línguas: uma unidade/diversidade que permite manifestar a instigante condição de inacabamento.

Ensinar a identidade terrestre

Via 4: *A linguagem como identidade*

Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógica *cérebro < > mente* não está fechada, possui em si recursos criadores inesgotáveis, então podemos entrever para o terceiro milênio a possibilidade de uma nova criação para a qual o século XX trouxe os germes e embriões: *a de uma cidadania terrestre*. E a educação, que é simultaneamente transmissão do antigo e abertura do espírito para acolher o novo, está no coração desta missão. . (MORIN, 2002, p. 76/77)

A visão planetária é a exigência racional mínima de um mundo estreitado e interdependente. Tal união tem necessidade de uma consciência e de um sentimento de pertença mútua, ligando-nos à nossa Terra considerada como primeira e última *Pátria*. (MORIN, 2002, p. 80)

O recorte da obra gera uma percepção crítica sobre a força da criação. A passagem de séculos, dentre outros aspectos, sinaliza a urgência de uma cidadania planetária, que possa vincular traços peculiares de sociedades distintas e tracejar uma (nova) sociologia do humano. Verifica-se, nesse panorama, a confluência de aproximações e de confrontos nos aparentes opostos da construção comum: a semelhança e a diferença, a objetividade e a subjetividade, a razão e a *desrazão*.

É possível vislumbrar, no contexto educacional, a composição de uma realidade híbrida, marcada por iniciativas, projetos e ações *transdisciplinares*. Com ênfase na mobilidade do prefixo, a reflexão encontra amplitude:

A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 2014, p. 53)⁶

Na inspiração da Complexidade, compreende-se o conhecimento como uno e múltiplo. Nesse sentido, o prefixo *trans* recebe maior movimento, que intensifica a relação e a cooperação entre os saberes humanos. Aqui está, com tintas desafiadoras, o esboço de uma união global.

No gênero humano, a criação acontece por meio da linguagem. Pelas arquiteturas da palavra, que dão forma aos discursos, constrói-se a identidade em molduras locais e globais. Uma dessas arquiteturas alcança destaque: educar para criar, criar para educar. Vias abertas, inacabadas..

Enfrentar as incertezas

Via 5: A ecologia das transformações

Uma nova consciência começa a emergir: o homem, confrontado por todos os lados pelas incertezas, é arrastado para uma nova aventura. É necessário aprender a enfrentar a incerteza, porque vivemos uma época em modificação onde os valores são ambivalentes, onde tudo está ligado. É por isso que a educação do futuro deve voltar sobre as incertezas ligadas ao conhecimento (MORIN, 2002, p. 90)

A ecologia da ação é, em suma, ter em conta a sua própria complexidade, isto é, risco, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência das derivas e das transformações. (MORIN, 2002, p. 93)

⁶ O excerto dialoga com uma das noções de *interdisciplinaridade*, que pode indicar o encontro de disciplinas marcadas em seus territórios, mesmo com a possibilidade de interação.

O contexto dos tempos atuais faz-se manifesto em processos de mundialização, globalização e crise planetária.⁷ De maneira impetuosa, as incertezas de várias ordens – econômica, política, social, religiosa, ambiental... – ameaçam as conquistas alcançadas por meio das relações conciliadoras entre nações e fortalecem atos de intolerância cada vez mais agressivos.

Entretanto, as incertezas compreendidas na orientação da Complexidade provocam outras impressões. Sem os limites de um saber absoluto, desponta uma ecologia de saberes, que se refere à pluralidade de conhecimentos e à urgência de sua valorização, no intuito de criar ações emancipatórias. Nesse aspecto, a educação supõe uma pedagogia que minimiza a inculcação de informações pela abertura à diversidade.

A linguagem revela, substancialmente, modos criativos de interação com o(s) conhecimento(s), tendo em vista a solidariedade e a ética para a socialização de saberes. Nas incertezas que provocam ações e reações, a aventura de abrir tal via torna-se tangível.

Ensinar a compreensão

Via 6: Compreender a explicação, explicar a compreensão

Existem duas compreensões: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *com*-preender, discernir em conjunto (o texto e o seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. (MORIN, 2002, p. 100)

Este (o “bem pensar”) é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e o seu ambiente, o local e o global, o multidimensional, resumindo o complexo, quer dizer as condições de comportamento humano. (MORIN, 2002, p. 106)

Nas redes de construção de conhecimento, Morin propõe uma ética da compreensão. Cabe assinalar, nesse âmbito, que *compreender* faz parte da essência humana; homens e mulheres estabeleçam atos de interpretação advindos de seus contextos de tempo e de espaço, pois interpretar configura uma condição criativa de existência, uma mediação para realizar leituras do mundo. Tal perspectiva problematiza dois conceitos aparentemente distintos:

(...) A explicação é necessária, mas não basta. É necessária a compreensão. A compreensão precisa da explicação. A síntese não se dá se não há a análise: claras relações de uma ética da compreensão com a atitude epistemológica da compreensão. O saber e o agir não podem e não andam mesmo separados. (LORIERI, 2016, p. 43-44)

⁷ A distinção entre mundialização e globalização é pertinente: “Com a conquista da América e a circum-navegação de Vasco da Gama entrou em curso a mundialização que, desde 1989, transformou-se em globalização que combina o aumento desenfreado do capitalismo que invade os cinco continentes sob a égide do neoliberalismo, com a instalação de uma rede de telecomunicações que permitem a unificação técnico-econômica do planeta. (MORIN; DIAZ, 2016, p. 10).

Miradas intelectuais e subjetivas. A explicação e a compreensão, em vias complementares, podem ser retomadas pela educação, no refinamento da consciência como percepção do eu, do outro e do mundo. *Explicar* e *compreender* seriam atos específicos de um contexto formal de educação? A resposta ao questionamento sugere o *não*, visto que a complexidade humana acontece no solo cotidiano da História, com cultivos e colheitas imprevisíveis.

O “bem pensar” assume materialidade por meio da tessitura do texto e de seu contexto. A representação do pensamento - multiforme e plena de traços culturais, sociológicos, ideológicos... – nutre a regeneração civilizatória *ad infinitum*, em um rito pedagógico ao longo do qual a expectativa é que “a razão se abra, o pensamento se reforme, a criatividade se desencadeie, o medo do erro se extinga, a revolta se explicita, a auto-ética contamine o eu e o outro” (CARVALHO: 2008, p. 26).

A ética do gênero humano

Via 7: Ética, linguagem e ação

Uma ética propriamente humana quer dizer uma antro-po-ética, deve ser considerada como uma ética do anel de três termos indivíduo <> sociedade <> espécie, de onde emergem a nossa consciência e o nosso espírito propriamente humano. (MORIN, 2002, p. 114)

A antro-po-ética contém assim a esperança na realização da humanidade como consciência e cidadania planetária. Comporta assim, como toda a ética, uma aspiração e uma vontade, mas também uma aposta no incerto. É consciência individual para além da individualidade. (MORIN, 2002, p. 114)

Conforme as demandas que denotam o início do século XXI, a ética como conceito e como práxis passa por circunstâncias de renovadas significações. Os desafios de ordem individual tornam-se cívicos, em uma sociedade-mundo que busca laços sólidos e afetivos entre as culturas, em práticas solidárias constantes.

Na intenção de uma sensibilidade mais depurada do sujeito diante de si e do outro, cabe á educação o desafio de construir um ideário coletivo de sociedade, pautado de ações colaborativas. Tal iniciativa é regada pelas fontes do pensamento filosófico:

Que dizer agora da distinção proposta entre ética e moral? Nada na etimologia ou na história do emprego dos termos nos impõe isso. Um vem do grego, o outro do latim; e os dois remetem à ideia intuitiva de *costumes*, com a dupla conotação que tentaremos decompor, daquilo que é *considerado bom* e do que se impõe como *obrigatório*. Portanto, é por convenção que reservarei o termo ética para a *visada* de uma vida plena e o termo moral para a articulação dessa visada com *normas* caracterizadas pela pretensão à universalidade e pelo efeito de coerção. (RICOEUR, 2014, p. 184)

A existência plena e as normas dessa existência são tecidas em conjunto, no desenho de molduras que se abrem às experiências particulares e às vivências comunitárias. Em outra arquitetura poética, a educação como linguagem e a linguagem como educação auxiliam para uma nova ética do gênero humano, com o enfrentamento vigoroso das contradições do cenário contemporâneo e com a força da religação daquilo que está disperso.

O desafio das vias...

As considerações críticas (e poéticas) deste artigo assumem anseios de feição introdutória que, em momento oportuno, serão revisitados na forma de outros textos. Em vista disso, as percepções registradas nas vias de uma mesma via revelam a magnitude de possíveis aproximações e confrontos entre educação e linguagem, em contextos emergentes de pesquisas acadêmicas e científicas marcados por diálogos – amistosos ou hostis - com saberes de áreas diversas do conhecimento humano.

Educação, linguagem e vias. De modo intencional, o título do artigo passa pela arquitetura poética e entremostra novas intuições para a composição de saberes. Esse recurso particular propicia o reconhecimento do trânsito ideológico entre o *singular* (uno) e o *plural* (múltiplo) - o *saber* compreendido na profusão de *saberes*. Com ardorosa e tangível esperança, é propício que o *ato* de reconhecimento possa conceber *atos* da educação e da vida: *refletir, compreender, encantar, dialogar, construir, solidarizar*. Verbos que conjugam todos os tempos em todos os tempos.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARVALHO, Edgard de Assis. Edgar Morin, um pensador para o Brasil. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Estudos de complexidade 2**. São Paulo, Xamã, 2008.

LORIERI, Marcos Antônio. Possível caminho para a superação da fragmentação dos saberes. In: ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (Org.). **Estudos de complexidade**. São Paulo, Xamã, 2016.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

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

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3.ed. São Paulo: TRIOM, 2014

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa, Edições 70, 1987.

VILLAVERDE, Marcelino Agis. **Paul Ricoeur**: a força da razão compartilhada. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

Recebido para publicação em 11-02-17; aceito em 12-03-17