

Morte, Complexidade e Educação

Izabel Petraglia¹

Cláudio Roberto Fontana Bastos²

RESUMO: O objetivo deste artigo é estudar o conceito de morte, a partir da complexidade, de Edgar Morin, demonstrando como o paradoxo vida-morte, nessa perspectiva, pode se transformar em uma educação como teoria para a vida. Assim, abordaremos os seguintes tópicos: A reflexão sociofilosófica sobre a morte; morte e complexidade, com destaque para os princípios da complexidade, e; a importância de tratá-la na escola.

PALAVRAS-CHAVE Morte; morte-vida; complexidade; educação.

ABSTRACT: The purpose of this article is to study the concept of death in the light of the complexity, by Edgar Morin, demonstrating how the paradox life-death, from this point of view, may be transformed into education like a theory for life. Then, we shall discuss about the following topics: The sociophilosophical about the death; death and complexity, with emphasis on the principles of complexity, and; the importance of discussing death at school.

KEY-WORDS Death; death-life; complexity; education

É concebível que a morte esteja mais infinitamente próxima de nós do que a própria vida... O que sabemos a respeito?! Nosso esforço, penso, só pode ir na direção de pressupor a unidade da vida e da morte para que ela, pouco a pouco, se manifeste para nós. Preconceituosos como somos contra a morte, não conseguimos soltá-la de suas desfigurações... Acredite, a morte é apenas uma amiga, nossa mais profunda amiga, talvez a única que jamais, jamais se abala com nosso comportamento e hesitações... e isso, é evidente, não no sentido sentimental-romântico, da negação da vida, do contrário da vida, mas nossa amiga justo então, quando, do modo mais apaixonado, mais movido, aprovamos nosso ser-aqui, o acontecer, a natureza, o amor... A vida diz sempre ao mesmo tempo: Sim e Não. Ela, a morte (imploro-lhe que acredite!), é que realmente diz Sim. Ela diz apenas: Sim. Diante da eternidade. (RILKE, 2007 p. 168)

O trecho do poeta Rilke nos convida a pensar os diferentes espectros da morte e já aponta para o percurso que seguiremos neste trabalho. Refletiremos sobre a indagação sobre o conhecimento que o indivíduo tem da morte, a partir do registro de filósofos ocidentais sobre o tema, considerando também tentativas de recusa de sua presença, até reconhecer que aprender a viver corresponde à aceitação da incerteza. A morte, que é uma epifania da condição humana, não pode ser compreendida apenas como fim, mas como uma situação na qual se mantém a unidade dialógica vida - morte. E, a educação não pode se furtar a essa tarefa.

¹ Pedagoga e Psicóloga; Mestre e Doutora em Educação; Pós-doutora pelo Centro Edgar Morin – EHESS, Paris. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Autora de diversos artigos e livros sobre Complexidade e Educação. izabelpetraglia@terra.com.br

² Licenciado em Filosofia e Teologia; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Diretor Pedagógico do Colégio Claretiano São Paulo. claudio@claretiano-sp.com.br

Então, o objetivo primordial deste trabalho é refletir sobre a morte, considerando a teoria da complexidade, do pensador francês contemporâneo, Edgar Morin, como eixo norteador. De modo especial, destacaremos a obra *O homem e a morte* e, ainda os limites e possibilidades do tema no processo educacional.

1. A reflexão sociofilosófica sobre a morte

Quando se percorre a História da Filosofia, mais especificamente nos filósofos ocidentais, percebe-se que o tema da morte está presente nos principais sistemas filosóficos, na tentativa de responder à crise de sentido e a angústia do homem frente ao destino final e, também, para oferecer uma compreensão da vida. Seguiram-se muitas contradições entre os filósofos, de Platão até os filósofos contemporâneos, apresentando a relevância da reflexão sobre a imortalidade da alma.

Mas, qual seria a razão dessa busca pela compreensão do sentido da morte? Por um lado, a postura do ser humano diante da morte na história do pensamento é paradoxal: ora se percebe uma posição de total renúncia e negligência, ora a morte exerce seu fascínio e remete o sujeito a constantes interrogações. Por outro lado, as reflexões sociofilosóficas apontam para a necessidade de interrogar o ser humano para depois poder interpretar a morte desnudada (MORIN, 1970, p. 19).

Sócrates já dizia: “Filosofar é aprender a morrer” (PLATÃO, 1991, p.69). Na *Apologia*, Platão descreve o modo de atuar de Sócrates que era o de exortar os cidadãos atenienses – jovens e anciãos – a voltarem a atenção e a preocupação para com a perfeição da alma e não para com os bens materiais e o corpo. Encara a morte como algo tão natural como a vida, não como algo que a interrompa simplesmente. A superação da angústia e do medo frente à morte torna o homem livre. Sócrates, influenciado pelo amor ao conhecimento universal, opõe ao traumatismo exercido pela morte uma filosofia vivida: “(...) pela primeira vez o eu consciente olha a morte e autodetermina-se diante dela.” (MORIN, 1970, p. 232).

A filosofia grega consegue enfrentar e aceitar a ideia da vulnerabilidade do ser humano e, por conseguinte, a ideia de que o ser caminha para a morte. No que diz respeito ao problema da educação, o princípio formulado por Heráclito sobre o *lógos* (universal) e as leis imanentes que regem a vida humana tornaram-se de mais alta importância e, dessa forma, os gregos foram o povo para o qual a educação constituiu-se num processo de construção consciente para um ideal de homem (JAEGER, 1994), e a filosofia, como se vê em Sócrates, estava ligada à missão educacional do cuidado da alma por meio do conhecimento e da verdade.

Platão enfrenta a morte de modo sistemático. No *Fédon* e no *Fedro*, apresenta uma série de argumentos, além da defesa da imortalidade da alma: “Ter uma alma desligada e posta à parte do corpo, não é esse o sentido exato da palavra morte?” (PLATÃO, 1972, p. 69). No sistema filosófico de Platão, podemos encontrar a confluência de concepções provenientes do orfismo-pitagorismo e do pensamento analógico (MORIN, 1970, p.178) em que se mostram os mitos fundamentais da morte-renascimento e do duplo³, este último representado pela teoria do mundo das ideias, em que se apresentam duplos dos seres e das coisas.

³ Para Morin há duas formas de representação da morte: a morte-renascimento como se pode notar nos ritos de iniciação, nas sepulturas e na própria fecundação e, por outra parte, a chamada morte-duplo simbolizada pelas crenças tanto da vida eterna quanto da reencarnação. O tema do duplo emerge na obra de Morin em diversos momentos seja quando toca o tema da morte como quando fala da magia e do *Homo Sapiens*. No livro *o Paradigma Perdido*, diz Morin (1973, p. 99): “Para compreender mais profundamente como uma imagem pode aceder à existência na qualidade de duplo, é preciso

Com a morte do corpo, a alma continua a subsistir no mundo das ideias: “(...) a alma lança-se na direção do que é puro, do que sempre existe, do que nunca morre. Ela cessa de vaguear e passa a conservar sempre sua identidade e seu modo de ser.” (PLATÃO, 1972, p. 84). Na visão de Platão, o corpo é a prisão da alma e a morte significa não somente a separação da alma do corpo, mas, sobretudo, a liberdade. Daí a serenidade de Sócrates diante de sua eminente morte. Para os filósofos gregos Sócrates e Platão, a atividade de reflexão era um exercício do morrer. A morte, portanto, é uma libertação para o homem, a libertação da alma. A vida, por sua vez, na concepção platônica, deve servir do melhor modo possível ao conhecimento, até a morte. Aquilo que a morte realiza, isto é, a libertação da alma do corpo, torna-se para o filósofo o ideal da própria vida.

A morte é também um dos temas mais controvertidos de todo o sistema aristotélico. Para alguns intérpretes, há uma imortalidade impessoal, pois o intelecto age como uma faculdade impessoal, “uma espécie de sol” que ilumina todas as mentes humanas. Para outros, em Aristóteles, o intelecto age como uma faculdade pessoal, pertencente a cada homem individualmente, ou seja, afirmam a sobrevivência de cada alma particular depois da morte.

Aristóteles elaborou seu modo de pensar considerando a concepção dos seres em matéria e forma. No ser humano, o corpo é a matéria e a alma, a forma. O princípio é que, na sua essência, matéria e forma estão unidas e, portanto, esta não pode pré-existir ao corpo, como já nos ensinara Platão, mas constitui com o corpo, a “pessoa” humana em sua unidade substancial.

Santo Agostinho (1998), em sua obra *Solilóquios*, diz que com a morte, a alma atinge a verdade no conhecimento intelectual. Contudo, é Santo Tomás de Aquino quem reforça esse argumento de forma mais articulada e complexa. A interpretação de Agostinho sobre a imortalidade da alma traz as marcas da influência da filosofia platônica. Primeiramente, Agostinho procura explicar a imortalidade da alma por meio de um argumento que diz que a alma pode conhecer a si mesma, sendo capaz de chegar a exercer uma atividade sem a ajuda do corpo. Por isso é espiritual e, uma vez comprovada a espiritualidade da alma, passa a explicar a sua imortalidade por meio da relação da alma com as ideias universais, verdade à qual a alma está unida é eterna e universal, logo, ela também será eterna

Já a filosofia medieval tinha como princípio básico a metafísica. A filosofia era voltada ao transcendental, e assim também os problemas relacionados com a vida e com a morte não têm um fim em si mesmo, mas é a razão de tudo o que existia. Este modelo de pensar sofre mudanças radicais a partir da filosofia moderna, que passa a buscar sentido na imanência.

A Idade Moderna inaugura um novo projeto como alternativa de pensamento às questões elaboradas tradicionalmente pela síntese escolástica. Neste sentido, três eventos são substanciais e propedêuticos à mudança de visão, a saber: a descoberta do Novo Mundo, o Renascimento e a Reforma. Com Descartes tem-se, portanto, na história ocidental, o paradigma da disjunção, em que, de um lado ficou o sujeito e de outro, o objeto em sua extensão como campo do conhecimento científico. A humanidade passa a conhecer então, a dicotomia entre a cultura humanística e a cultura científica.

As filosofias do século XVIII estão marcadas pelos progressos técnicos, econômicos e sociais. Segundo Morin há, neste contexto, duas tomadas de

compreender que, para o *sapiens*, todo o objeto passa a ter uma dupla existência. Pela palavra, pelo sinal, pelo gráfico, pelo desenho, o objecto adquire uma existência mental mesmo fora da sua presença”.

consciência fundamentais para o ser humano: de um lado o fosso aberto entre o mundo humano e o mundo da natureza e, de outro, o movimento histórico que mostrava as profundas transformações e revoluções. Para o autor (1970, p. 242), a harmonia e a homogeneidade entre o terreno humano e natural rompem-se com Kant por meio da sua *Crítica da Razão Pura* e, por conseguinte, na direção contrária das filosofias clássicas anteriores, Kant postula que o pensamento humano não pode captar as estruturas do real. Iniciou-se, então, uma nova fase também com relação à morte. Se antes a maioria dos filósofos afirmava a imortalidade da alma, depois de Kant, muitos passam a negá-la.

A morte permanece intrusa, mas convida a buscar respostas. Pode me convidar ao desespero, mas também pode se elevar à afirmação da esperança que tem seu fundamento no ser eterno. O homem é um ser-para-a-morte e, por conseguinte, as características de finitude e temporalidade são os fundamentos ocultos que marcam a sua trajetória. Ora, esta interpretação será a grande contribuição de Heidegger, porque deixa claro que a morte só pode ser compreendida no horizonte da vida humana, ou seja, a morte se nutre da vida. Toda morte é solitária e única. Desde o nascimento, um homem é suficientemente velho para morrer como afirma Heidegger.

O filósofo Lévinas, por sua vez, mantém uma postura crítica com relação à vinculação feita por Heidegger entre tempo e morte. Para o filósofo, o importante seria pensar a morte independentemente do tempo, pois o ser humano é um ser vulnerável. Para ele seria preciso pensar o sentido da morte, que não se pode justificar e nem minimizar, com a promessa de vida eterna.

De qualquer forma, o uso feito por Morin do conceito definido classicamente por Heráclito da luta contínua entre vida e morte que ocorre tanto na natureza quanto na história e na vida dos seres humanos, parece oportuno para ilustrar uma posição cujos fundamentos estão nas pesquisas dos fenomenólogos e existencialistas.

Na busca da verdade, deve-se olhar a complexa teia de relações existentes entre as condições bioantropológicas, socioculturais e noológicas (as teorias abertas) que provocam as perguntas fundamentais da existência. Nas teorias sobre a morte pode-se constatar aquilo que Morin (2005a, p. 304) chama de metapontos de vista abertos para a reflexão, permitindo ver que o real resiste à cristalização dessas ideias. As contradições são estímulos para o ato reflexivo e se encontram nas experiências realizadas pelo ser humano ao longo da vida e nas quais, manifesta-se a estrutura desproporcional da natureza humana que traz em si as contradições essenciais da sua condição.

2– Morte e complexidade

Podemos constatar que há uma tensão permanente entre a perspectiva em se manter o homem divorciado da morte e a tendência em fazê-lo tomar consciência de sua finitude. Há também um esforço do raciocínio humano em querer harmonizar as contradições e esconder as constantes interações presentes na natureza e na humanidade. Morin apresenta um tipo de pensamento no qual procura contrapor-se a tais atitudes a partir da admissão corajosa da contradição. Ele confirma a fórmula de Heráclito que mostra como morte e vida se auto-alimentam e permanecem como inimigas irreconciliáveis: “a morte simplifica a vida e a torna mais complexa simultaneamente: ela simplifica a vida, reduzindo o complexo vivente a seus elementos físico-químicos; ela torna mais complexa a vida, ao se lhe integrar sem, contudo, nunca deixar de desintegrá-la”. (MORIN, 1973, p. 92).

A enigmática sentença de Heráclito “*Viver de morte, morrer de vida*” pode ser compreensível ao nível da experiência elementar e cotidiana realizada. Para se alimentar o ser humano necessita sacrificar plantas e animais. Neste sentido, vive-se de morte. O processo de envelhecimento, também mostra o desgaste sofrido, ao longo dos anos, para poder viver. A profundidade da frase de Heráclito, porém, só pôde ser descortinada em nossa época, quando o homem – auxiliado pelas descobertas das teorias físicas e da microbiologia – pôde considerar que o seu próprio organismo sofre o processo contínuo de destruição e até nossas células se degradam. Assim, de modo contínuo nosso organismo está passando por regeneração e a morte destas células está servindo para nosso próprio rejuvenescimento.

Este processo da natureza humana evidencia a mesma dinâmica presente na vida da sociedade:

Nossas moléculas reconstituem as moléculas que morrem. Só nossas células cerebrais e algumas células hepáticas permanecem as mesmas. As células de nosso corpo se transformam sem parar, morrem e renascem. O fato de podermos reconstituir nossas células faz que possamos rejuvenescer. Efetivamente, nossas células vivem da morte das moléculas, nossos organismos vivem da morte de nossas células. E diria mesmo que a sociedade vive da morte dos indivíduos. Pois indivíduos novos aparecem, e eles recebem cultura e educação, e rejuvenescem a sociedade. Logo, vivemos de morte (MORIN, 2002, p. 42).

2.1– Os princípios da complexidade

Os princípios da complexidade⁴ são vetores de explicação que ultrapassam, segundo Morin, uma elucidação do humano, da vida e do mundo. Por meio deles pode-se vivenciar a paradoxal experiência da douda ignorância na qual brota um conhecimento que se reconhece ignorante. Os princípios da complexidade são operadores no cérebro humano e expressam a exigência da ideia do inacabado porque “não apenas estamos numa aventura desconhecida; somos habitados pelo nosso próprio desconhecimento.” (MORIN, 2005b, p. 291). São eles: dialógico, hologramático e, recursivo.

Evidentemente, são muitas as consequências de caráter epistemológico que, derivam da concepção dialógica da natureza humana e do pensar a contradição vida/morte. Trata-se de uma perspectiva dinâmica, em que se acolhe a insuperabilidade dos conflitos, que são também geradores de oportunidades. A organização viva nasce do encontro de dois tipos de entidades químico-físicas: um tipo instável que pode se reproduzir e outro extremamente vulnerável que se degrada e se reconstitui, sem cessar.

É importante que o educador compreenda a presença de um princípio dialógico no universo educacional como um espelho do macrossistema social e, assim, possa proceder à identificação dos contrários. Além disso, é igualmente importante que o educador seja capaz de promover uma educação, que não parta do consenso, mas, de um pensamento que favoreça o diálogo⁵.

⁴ Para saber mais ver, PETRAGLIA, I. Olhar sobre o olhar que olha: Complexidade, holística e Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

⁵ Ver PETRAGLIA, I. Sete idéias norteadoras da relação educação/complexidade. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (orgs.). Estudos da complexidade. São Paulo: Xamã, 2006.

O princípio hologramático é aquele com o qual se afirma que o todo está na parte e esta por sua vez está incluída no todo. Cada célula individualmente traz em si o patrimônio genético do ser humano. Ele deriva de um princípio cosmológico e tem sua chave de compreensão a partir de microtudos virtuais, ou seja, pode-se entender que as partes conservam sua singularidade e não são simplesmente fragmentos do todo. Cada parte remete à totalidade porque na essência de sua estrutura está inscrito o todo.

A imagem do holograma sugere que a complexidade comporta uma relação que ao mesmo tempo é antagônica e complementar. É o movimento de um círculo produtivo de reenvio recíproco entre a necessidade de conhecimento das partes e, a urgência de conhecer o todo por meio de um exame singular das partes. Por meio de uma lógica recursiva e paradoxal, pode-se “enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num movimento produtor de conhecimentos.” (MORIN, 2007, p. 75).

Um processo recursivo se dá quando os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. Os exemplos da recursão organizacional realizam-se tanto no nível individual como no processo social. Os indivíduos são parte de um processo de reprodução. Tal processo se reestabelece quando os seres humanos se transformam de produtos em produtores com o acasalamento. O ciclo desta teia de relações entre os indivíduos produz a sociedade. E, daí, o processo se dá em nível sociológico, pois, “a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura”. (MORIN, 2006, p. 95).

O princípio recorrente é o que nega a determinação linear, promove a criação de novos sistemas e pode ser entendido como processo em circuitos, de modo que os efeitos retroagem sobre as causas desencadeadoras.

O ser humano, para Morin, é um ser situado no universo, aliás, ele é a própria autoconsciência do Universo: “Quem somos?” é inseparável de “onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?” Conhecer o humano não é expulsá-lo do universo, mas aí situá-lo.” (Morin, 2005a, p. 25). Não é possível separá-lo de suas circunstâncias e, por esta razão, viver significa estar inserido na própria finalidade trinitária⁶ - espécie/ sociedade/ indivíduo - ou seja, vivendo plenamente o destino de homo sapiens-demens.

3. Morte e educação

Morin diz, “a resposta à morte, nós a conhecemos: é a participação viva, é o amor (...) mesmo se o amor não é mais forte que a morte, é preciso viver”. (2004, p. 86) Por isso, a tarefa da educação será a de se colocar diante do paradoxo vida-morte e extrair dele uma ética que seja a favor da vida e da solidariedade; uma educação, portanto, capaz de conjugar os saberes, e fortemente ancorar-se nos princípios da complexidade. Então, o passo decisivo está em reconhecer uma articulação profunda entre a reforma da vida como o eixo que nos remete a todo o arco complexo de outras reformas necessárias: da ética, da educação, da sociedade, concebidas em circuito recursivo.

⁶ Para definir o ser humano Morin (2005b) recorre à relação complementar e antagônica entre três termos: indivíduo-sociedade-espécie. Com este conceito e com as demais justaposições de trindades: a trindade cérebro/cultura-espírito, a trindade razão/afetividade-pulsão Morin concebe oanel recursivo entre o biológico e o cultural no qual se dá uma passagem de uma complexidade à outra.

Assim, a complexidade nas interfaces com a educação, pressupõe um caminho – método – que envolve um programa de estratégias e, incorpora a religação dos saberes como uma nova perspectiva pedagógica.

A escola não pode ser um lugar de silêncio com relação às perdas vividas pelos estudantes. Pode, sim, ser ambiente no qual se promova as manifestações de fraternidade, luto, acolhimento, escuta, onde professores, funcionários e toda a comunidade escolar demonstre generosidade com relação aos que são tocados pela experiência da perda. É necessária a promoção e a realização de fóruns de discussão sobre o tema. Antes, contudo, é necessário um horizonte de preparação que exige assumir uma epistemologia na qual os processos aparentemente antagônicos interligam-se pelo jogo dialógico no tetragrama: ordem/desordem/interações/organização.

A morte é um fator educativo do espírito e proporciona ao ser humano uma consciência de si. Ela permite que o sujeito se questione sobre o próprio destino. Ignorar e resistir às questões da morte sem compreender que a vida e a morte estão tecidas juntas num todo complexo é fator de sofrimento aos sujeitos. No entanto, a complexidade nos faz ver a educação como abertura à realidade. Isto significa afirmar que educar comporta riscos, mas também possibilidades. A disponibilidade do ser humano para aventurar-se no desconhecido, para a atenção em conhecer o inesperado e para o cultivo da interrogação inteligente, são algumas das características desta epistemologia.

Seria insuficiente entender o conhecimento como algo programado, previsível e linear e, por esta razão, a complexidade vislumbra estratégias a partir dos problemas nascidos da práxis. O novo pode emergir não só na dependência de nossa programação, mas também de modo imprevisível. Neste sentido, uma educação complexa tem como tarefa contribuir na autoformação da pessoa; ajudá-la a assumir a condição humana com seus desafios e compreende o modo como o indivíduo pode se tornar um cidadão.

As experiências do inacabado, da precariedade e da desproporção estrutural não representam limites para a busca, ao contrário, estes elementos são desafios e por meio deles o ser humano reconhece a necessidade de um projeto para a vida. É necessário, pois, que o educador assuma uma pedagogia do acolhimento da diversidade. Trata-se de uma ação pautada no respeito aos antagonismos e pela aceitação dos conflitos presentes na vida cotidiana do educando. O conflito se transforma em terreno fértil de encontro, compreensão e fraternidade, por meio da disponibilidade para o diálogo. A partir do diálogo que se estabelece entre o “eu” e o “outro” (alter – ele mesmo e *allius* – o estranho), entre as diversas culturas e civilizações do planeta, podemos afirmar que o humano é um ser relacional. Quando eu enxergo o outro como ele mesmo, estabeleço o diálogo relacional, que permite ao sujeito sair de si para ir ao encontro do outro e, ao mesmo tempo, auto-organizar-se, transformando-se continuamente. Isso não significa concordar com o outro ou negar-se, mas respeitá-lo em sua diversidade de idéias diversas, o que pressupõe uma ética de compreensão e fraternidade⁷.

Há de se reconhecer, contudo, que a vivência em sociedade inclui “a rivalidade, a competição e os egoísmos” (MORIN, 2005c, p. 22). Um conflito documentado na história universal pelas forças de destruição das guerras que sempre acompanharam o desenrolar das relações na sociedade e entre as diversas nações. Morin opõe ao evangelho cristão da salvação um evangelho da perdição. No fundo a

⁷ Conf. PETRAGLIA, I. Sete idéias norteadoras da relação educação/complexidade. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (orgs.). Estudos da complexidade. São Paulo: Xamã, 2006. (p.28-29).

expressão perdação, em Morin, comporta dois sentidos fundamentais: um relacionado à consciência da situação agônica da terra e, outro, a consciência do *homo sapiens* de sua condição mortal.

Para Morin (2002, p. 65) participa-se de uma época “agônica” e, por esta razão, deve-se manter o princípio paradoxal da esperança na desesperança. Neste contexto, entra a tarefa da educação no sentido de iluminar o princípio da esperança de crer no improvável. Morin exemplifica com as metamorfoses do sistema físico-químico e das mudanças invisíveis que ocorrem no planeta, nos seres, como “a metamorfose da lagarta em borboleta: ao se autodestruir, a lagarta se autoconstrói num novo ser que é o mesmo e, ao mesmo tempo, é outro”. (MORIN, 2004, p. 81).

Os caminhos para uma educação que leve em conta a complexidade em sua relação com o paradoxo vida-morte, exige uma aposta tanto na reforma do pensamento quanto na elaboração de uma ética de resistência que conta com as forças de religação: “a ética resiste à morte incorporando a morte.” (MORIN, 2005c, p. 201). As faces complementares da finalidade ética, identificadas por Morin como resistência à crueldade e à realização da vida humana, conduzem ao amor como alternativa para a angústia e resposta para a morte.

Assim, se a educação comporta limites e possibilidades, vale também destacar a presença do risco. E, conforme salienta Platão (1972, p.114), o risco é belo: “Uma vez que se reconhece que a alma é imortal, me parece perfeitamente legítimo e vantajoso correr o risco de acreditar, com efeito, o risco é belo”. A beleza se faz presente quando se promove generosidade e solidariedade na comunidade e, por fim, quando se é capaz de transformar ações mutiladoras e visões lineares simplistas numa visão complexa da realidade. Uma educação sem paradoxos, incapaz de incluir em sua pauta o dilema morte/vida, pode não tocar as profundezas do ser do aprendiz. Daí a necessidade de se buscar o “existir” educacional, e correr o risco da proposição de uma pedagogia do paradoxo, que seja capaz de religar os saberes à vida.

Bibliografia

- AGOSTINHO, Santo **Solilóquios; Vida feliz**. São Paulo: Paulus, 1998. (coleção Patrística, 11)
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. 2 ed. Lisboa: Europa-América, 1970.
- _____. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 4. ed., Lisboa: Europa-América, 1973.
- _____. **Ninguém sabe o dia em que nascerá**. São Paulo: UNESP, 2002.
- _____. **No cerne da crise planetária**. In: BAUDRILLARD, Jean e MORIN, Edgar. **A violência do mundo**. Rio de Janeiro: Anima, 2004.
- _____. **O método 4: as idéias, habitat, vida, costumes, organização**. 4ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a
- _____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005 b.
- _____. **O método 6: ética**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005 c.
- _____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PETRAGLIA, Izabel. **Olhar sobre o olhar que olha: Complexidade, holística e educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Sete idéias norteadoras da relação educação/complexidade**. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (orgs.). **Estudos de complexidade**. São Paulo: Xamã, 2006.
- PLATÃO. **Diálogos**. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- _____. **Fédon e Fedro**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido para publicação em 19-10-09; aceito em 11-11-09