

## Educação *com* fronteiras: entre o pensamento linear e o pensamento complexo

Marcelo Furlin<sup>1</sup>

**Resumo:** Nos cenários incertos de modernidade ampliada e de paradigmas emergentes em sociedades plurais, o *locus* da educação abre novas vias de desafios. Tal moldura gera condições fronteiriças entre o pensamento linear e o pensamento complexo, ilustradas em sistemas inconclusos. Nessa acepção, a linguagem surge como valioso instrumento de possibilidades. O objetivo do artigo é anunciar uma educação *com* fronteiras, na insígnia da construção (*im*)precisa e (*i*)lógica de conhecimentos.

**Palavras Chave:** Educação. Fronteiras. Pensamento Linear. Pensamento Complexo.

**Abstract:** The so-called liquid modernity, interwoven with emerging paradigms, casts light on education along the paths of challenge. In this sense, frontiers between linear thinking and the paradigm of complexity inevitably arise and language comes out as a valuable tool of possibilities. The aim of this article is to disclose frontier-oriented education under the insignia of (*un*)predictable and (*il*)logical knowledge acquisition.

**Keywords:** Education. Frontiers. Linear Thinking. Paradigm of Complexity.

### Fronteiras à vista...

Fronteiras, sistemas e linguagens. Uma tríade que, desde 2009, tem sido desenhada em minhas investigações no Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHFC – PUC-SP)<sup>2</sup>. Nesse contexto instigante, inspirado pelas vias do pensamento complexo (Morin)<sup>3</sup>, percebo a palavra como uma unidade de referência. De modo particular, o conceito ampliado de *unidade* sugere o deslocamento e a extensão de significados e de sentidos da palavra, em um movimento que, por meio da produção de presença (Gumbrecht)<sup>4</sup>, busca a inovação semântica inscrita na metáfora (Ricoeur)<sup>5</sup>. Com tal moldura crítica, surge o exercício de reflexões diferenciadas sobre os processos de ensino-aprendizagem que trazem marcas de paradigmas tradicionais e que sugerem (iminentes) habilidades interacionais, planetárias e discursivas. Eis que as fronteiras entre o pensamento linear e o pensamento complexo estão abertas.

Nos cenários da educação, os confrontos e as aproximações entre teoria e prática autorizam a relevância de olhares críticos sobre a compreensão do pensamento integrado e articulado entre o tradicional e o moderno, no anseio do diálogo entre as

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e do Curso de Especialização em Liturgia, Ciência e Cultura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Contato: marcelo.furlin@metodista.br

<sup>2</sup> O GPeAHFC é um grupo de pesquisa constituído no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), liderado pela Profa Dra. Maximina Maria Freire e voltado ao estudo, desenvolvimento e aplicabilidade da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica-Complexa (AHFC).

<sup>3</sup> MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

<sup>4</sup> GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

<sup>5</sup> RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

diversas áreas dos saberes. Em tempos de modernidade ampliada e líquida (Bauman)<sup>6</sup> interessa, pois, iluminar o conjunto de elementos aparentemente opostos que compõem um sistema universal. Essa questão aponta, com intensidade, para os caminhos de um paradigma emergente, também chamado de *paradigma da complexidade*. Destarte, uma questão ganha substância: toda mudança provoca uma reforma de pensamento e compreende um desafio cultural e sociológico abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar<sup>7</sup>.

Tais matizes podem tracejar uma educação *com* fronteiras, no sentido de rasgar o conceito da linearidade e da fragmentação *per se* e de promover (*re*)ligações<sup>8</sup> sob uma inspiração dialógica<sup>9</sup> Nesse conjunto, encontram-se ricas interfaces entre o conhecimento e suas infindáveis possibilidades de construção.

Sobre o pensamento complexo, Morin apresenta uma reflexão que prioriza o conceito de sistemas:

A complexidade coincide com uma parte de incerteza, seja proveniente dos limites de nosso entendimento, seja inscrita nos fenômenos. Mas a complexidade não se reduz à incerteza, *é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados*. Ela diz respeito a sistemas semialeatórios cuja ordem é inseparável dos acasos que os concernem.<sup>10</sup>

Com tal acepção, o autor passa a conceber o mundo como um sistema caótico nos limites da aparência, mas auto-organizável e inter-relacionado na liberdade da essência. De fato, os sistemas descritos no excerto revelam propriedades emergentes, a partir de ambiguidades que não reduzem as relações entre opostos e que superam o isolamento das fragmentações.

Neste artigo, traçarei uma via para a tríade que ilustra alguns dos desafios postos pela educação no século XXI. Cada unidade dessa tríade – *fronteiras, sistemas e linguagens* – será apresentada como uma rede de realizações possíveis, tendo em vista a construção de um sistema *lato*, inconcluso, com a expressiva insígnia das fronteiras.

#### *Educação sem ou com fronteiras?*

Desde o advento da internet, no final do século XX, e com o progressivo desenvolvimento das tecnologias, a educação encontra espaços diversos, além da sala de aula tradicional, para a nutrição do processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, surge o ímpeto de lançar miradas instigantes sobre o *locus* da escola, conforme a leitura de Moraes:

A busca de novos ambientes de aprendizagem, mais adequados às necessidades de nossas crianças e ao mundo como ele hoje se apresenta, levou-nos a procurar um novo referencial para a educação,

---

<sup>6</sup> BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

<sup>7</sup> MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

<sup>8</sup> O uso de prefixos em itálico e entre parênteses concede um teor de complexidade ao conceito.

<sup>9</sup> Na concepção de Morin, o dialogismo é um dos princípios que regem a comunidade humana. Nesse aspecto, ordem e desordem, natureza e cultura são fenômenos ambíguos, contrários e complementares de um sistema inconcluso.

<sup>10</sup> MORIN, op, cit, p.35.

tendo em vista a gravidade dos problemas enfrentados não apenas no setor educacional, mas também nas mais diferentes áreas do conhecimento humano. Esses desafios requerem, além do nosso compromisso com a educação, toda nossa criatividade colocada em prática na busca de soluções possíveis para os problemas enfrentados pela humanidade, com base em novas compreensões a respeito da natureza e do homem<sup>11</sup>.

O excerto sugere um pensamento abrangente, multidimensional, tecido pela complexidade dos espaços diferenciados do mundo, em oposição aos enfoques fragmentados que, em várias instâncias, caracterizam as comunidades humanas e suas instituições, legitimadas por modelos sociais, políticos e culturais fragilizados pelos incessantes movimentos da modernidade ampliada.

De modo particular, educação e tecnologia estão cada vez mais intrincadas e inúmeras são as críticas – favoráveis ou não – acerca da chamada *Educação a Distância* (EaD). No alcance deste artigo, não promoverei uma discussão sobre o tema; entretanto, farei referência a uma das conotações atribuídas à EaD que, em tintas metafóricas, assume a categoria de *Educação sem distância*, com marcas de autonomia e de interação entre os sujeitos.

Com efeito, o conceito de *fronteira* que anseio imprimir nesta reflexão contempla o sentido de movimento entre dois ou mais ambientes. É justamente no espaço compósito, de forma intrigante e imprevisível, que as conexões são fortalecidas e que informações são criativamente transformadas em conhecimento. Está aqui, pois, o *locus* da educação *com* fronteiras.

Em termos investigativos, é possível dialogar com os desafios de fronteira a partir da óptica de Morin; por meio da definição de *paradigma* que contempla a noção de sujeito e que “comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas entre conceitos; noções básicas que governam todo discurso”<sup>12</sup>. Essa perspectiva favorece novas aberturas para a educação, orientadas por um *paradigma emergente*, essencialmente marcado por fronteiras – (*i*)lógicas, (*im*)precisas – entre o pensamento linear e o pensamento complexo. Nessa condição, a linguagem entendida como *sistema* favorece a aproximação e o confronto de significados e de sentidos, destinando à palavra a fina arte de construir uma *ecologia de saberes*<sup>13</sup>.

Como exercício crítico, proponho uma breve leitura de fronteiras acerca da presença da escola no século XX, a partir de um trecho da investigação sobre as instituições escolares realizada pelo Prof. António Nóvoa<sup>14</sup>. Pretendo abrir a moldura do quadro – de aparente constituição linear – com as chaves de uma leitura complexa<sup>15</sup>. Para tal, o desenho interpretativo buscará a inter-relação de conceitos

---

<sup>11</sup> MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente** Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 29.

<sup>12</sup> MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: Schinitman (org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 287.

<sup>13</sup> Para efeito conceitual, entende-se *ecologia* como um “pluriverso” que contempla pelo menos três elementos: ciência, prática social e paradigma, conforme o pensamento de Murad (2016).

<sup>14</sup> O português António Nóvoa, historiador da educação e reitor da Universidade de Lisboa, é um dos intelectuais de maior circulação internacional no debate pedagógico atual. Como o suíço Philippe Perrenoud e o espanhol César Coll, ele pertence a uma geração que concentra atenções em aspectos intra-escolares, como currículos e competências, formação inicial e continuada e processos de aprendizagem. A capacitação de professores é o tema que ele privilegiou. NOVA ESCOLA. **António Nóvoa, o garimpador de histórias de vida**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/garimpador-historias-vida-423177.shtml>. Acesso em: 20/04/2016.

<sup>15</sup> O panorama recebeu a moldura de um quadro por intenção do autor deste artigo.

(partes) que formam a composição do panorama (todo), por um viés dialógico e instigante.

*A escola como objeto de estudo das Ciências da Educação*<sup>16</sup>.

**1. Até aos anos 50:** A componente central da intervenção educativa era o indivíduo-aluno na sua tripla dimensão (cognitiva, afectiva e motora). O discurso pedagógico concedia uma atenção privilegiada às metodologias de ensino.

**2. Anos 50/60:** Acentua-se a importância das interações no processo educativo, conduzindo às pedagogias não diretivas. Valorizam-se as vivências escolares em detrimento dos saberes escolares. O que interessa aprender numa escola é a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação. Dá-se grande relevo às técnicas de animação e de expressão.

**3. Anos 60/70:** Irrompe a crítica às instituições escolares existentes, a pedagogia projeta-se para fora dos muros da escola, os papéis dos professores diversificam-se. É a fase da pedagogia institucional claramente centrada no sistema educativo, com o recurso a metodologias de análise política e de intervenção.

**4. Anos 70-80:** Incremento das correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e com a eficácia do ensino. A investigação educacional desenvolve a análise do processo ensino-aprendizagem no quadro do paradigma conhecido por “processo-produto”. O enfoque pedagógico volta a centrar-se na turma-sala de aula.

**5. Anos 80/90:** Esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola-organização. Importância acrescida de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação) e de políticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-ação, investigação-formação, etc.)

De início, é interessante observar que a *fase 1* do painel revela a tríade *cognitiva, afetiva e motora* no esboço de uma filosofia do sujeito. Com tais elementos integradores, abrem-se horizontes para a ação das metodologias de ensino, com a concepção de ciência como um processo de conhecimento socialmente construído.

Há um desdobramento dessa dimensão na *fase 2*, em que o educando torna-se o centro do processo formativo. Nessa concepção, as relações educando-educador assumem um teor afetivo, individualizante e comunitário e viabilizam o alcance de atitudes como interação e solidariedade. Irrompe aqui uma associação com a ética universal aspirada pelo pensamento complexo, por meio da qual ações locais e globais estampam uma conversão contínua na esfera do convívio individual e social. Como ampliação temática, Moltmann e Boff abrem horizontes para um novo paradigma de relacionamento com o sistema-vida:

Em vez do antropocentrismo deverá surgir um novo biocentrismo. Não podemos mais retroceder à antiga orientação cosmocêntrica, isso seria romântico e pouco realista. Mas podemos começar com a reconstrução ecológica das sociedades industriais e caminhar rumo a uma sociedade pós-industrial. Nesse caso, o mais importante é identificar a integração

<sup>16</sup> NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares**. s.d. Disponível em <http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf> . Acesso em: 20/04/2016.

harmônico-natural da sociedade humana frente às condições de vida na Terra.<sup>17</sup>

A gestação de novas consciências e práticas supera a cultura do fragmento e promove uma reflexão migrante, que deixa de ser meramente sistemática e passa a apresentar uma condição sistêmica. É possível, assim, suscitar o desejo de contribuir para uma sociedade sustentável e plural.

A *fase 3* apresenta um aspecto crítico sobre a escola e sua função nas sociedades plurais. Ir além dos muros significa equilibrar antigas relações e favorecer novos encontros e desencontros, na dinâmica da imprevisibilidade e da (*re*)organização dos sistemas.

A composição processo-produto que tematiza a *fase 4* mobilizou, de forma acentuada, as discussões acerca do ensino e aprendizagem de línguas nos anos 80. Mais do que os limites do produto possam evidenciar, o processo nutre as possibilidades do *ser* e do *fazer*, além de elementos técnico-operacionais e estratégicos.

Em uma confluência não menos importante, a *fase 5* destaca o papel da gestão em consonância com processos de mudanças e de análise de estratégias. Valem aqui as especificidades contidas nas pequenas etapas, para que as conquistas nas esferas amplas possam constituir equilíbrio e bem comum.

Colocado em movimento, o panorama alusivo à escola e às ciências da educação permite vislumbrar o fenômeno da planetarização em tempos atuais, por meio de redes presenciais e virtuais. Nesse sentido, crescem iniciativas para que informações diversas possam chegar ao maior número de indivíduos, sem importar os limites geográficos. Em um ritmo intenso, vem à tona a demanda de uma consciência, ao mesmo tempo, individual e coletiva<sup>18</sup>.

O desenho favorável de fronteiras, com tintas locais e globais, contribui para o contorno conceitual de dois elementos essenciais ao paradigma da complexidade: *consciência* e *cidadania planetária*. No contexto das distinções, Murad oferece uma contribuição significativa:

O conceito de consciência planetária tem elementos intercambiáveis com o de cidadania planetária. No primeiro caso, a ênfase recai na originalidade da percepção e da sensibilidade ética, na emergência de um novo civilizacional, nos processos de mudanças nas mentes e nos corações. No segundo caso, acentuam-se as práticas transformadoras, a nova forma de estar e de atuar com os outros na biosfera, a organização da sociedade com os direitos humanos e os direitos da Terra, que configuram uma civilização original. A civilização planetária leva a um novo *ethos* mundial.<sup>19</sup>

Educação *com* fronteiras. O que poderia ser a leitura linear sobre a escola no século XX assumiu movimentos complexos entre as fases, esbocou traços de consciência e de cidadania, ambas planetárias, e permitiu a composição de um sistema

---

<sup>17</sup> BOFF, Leonardo; MOLTMANN, Jürgen. **Há esperança para a criação ameaçada?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 72.

<sup>18</sup> “Do ponto de vista da sociologia, o termo “consciência” compreende: quem somos (autoconhecimento), o que é o mundo (conhecimento experiencial da realidade) e o que deve ser mudado nele (critérios éticos para a ação transformadora)”. MURAD, Afonso. *Ecologia, consciência planetária e bem viver*. In: MURAD, Afonso (org.). **Ecoteologia: um mosaico**. S. Paulo: Paulus, 2016, cap. 1, p. 41.

<sup>19</sup> *Ibid*, cap. 1, p. 45.

aberto, sem a marca profunda dos limites fragmentários. Nos espaços fronteirços, despontam a superação das barreiras locais, a inspiração para um mundo uno e múltiplo, a compreensão crítica de cenários e de períodos históricos, o fortalecimento da rede humana tecida na unidade e na pluralidade. Fronteiras *com* educação.

### Fronteiras complexas

A proposta deste artigo possibilita um entendimento vivaz sobre a educação, direcionado para um pensamento integrado e articulado. A análise minuciosa de tal paradigma gera uma visão - global e sistêmica - tecida nas relações parte-todo, no rompimento com a fragmentação, a linearidade e o reducionismo e na busca pela aproximação dialógica de realidades opostas na superfície.

Morin assim inicia uma reflexão instigante sobre o pensamento complexo

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar<sup>20</sup>

No percurso estabelecido pelo autor, um sistema é uma “associação combinatória de elementos diferentes”<sup>21</sup>, que deve ser composto de forma abrangente, na ampliação de seu escopo “dos átomos às estrelas, passando pelos seres vivos e pela sociedade”<sup>22</sup>. Nessa trama, o sistema também é visto como um termo gerador, de modo contrário ao “holismo, que procura a explicação no nível da totalidade em oposição ao paradigma reducionista, que procura a explicação no nível dos elementos de base”<sup>23</sup>

Inspirado nas fontes de Morin, Fortin afirma que as qualidades emergentes de um sistema, considerado em seu sentido gerador, surgem das inter-relações entre seus elementos. Em essência, são (novos) atributos que despontam na esfera do todo, propriedades emergentes das “associações entre elementos que não são somativas, mas transformadoras” e, portanto, “irreduzíveis às propriedades dos elementos considerados isoladamente”<sup>24</sup>

Nesse sentido, as parte e o todo não devem ser isolados ou reduzidos, em virtude de sua intersecção, “inscrevendo-os num circuito recursivo onde, por meio de complementaridades e antagonismos, eles se co-produzam e se co-gerem”<sup>25</sup>. Com tal processo, a concepção de sistema abrange a totalidade de relações entre seus elementos, noção essa que traz em sua substância uma unidade complexa, longe da mera soma de partes.

---

<sup>20</sup> MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011, p. 13-14.

<sup>21</sup> *Ibid*, p. 19.

<sup>22</sup> FORTIN, Robin. **Compreender a complexidade**: introdução e o método de Edgar Morin. Lisboa: Instituto Piaget, 2005, p. 44.

<sup>23</sup> MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2008, p. 256.

<sup>24</sup> FORTIN, op, cit., p 44.

<sup>25</sup> FORTIN, op, cit., p 51,

A educação, inspirada em sistemas emergentes, pode promover aproximações e confrontos que favoreçam a *(des)(re)*construção de conhecimentos. Na realidade, atos e pensamentos educativos integram o novo e o antigo, na ebulição do pensamento como um ato metafórico. Tal acepção é convidativa, conforme ressalta o recorte teórico.

A fecundidade de uma tal construção intelectual está no fato de religar, no domínio do pensamento, o que já se encontra direta ou indiretamente interconectado no mundo das materialidades e das topologias imaginárias. Longe das transposições mecânicas de conceitos, oriundas da biologia, da física ou da teoria da informação, trata-se mais propriamente de exercitar o pensamento metafórico no que ele tem de mais incitador: aproximar, relacionar, fazer dialogar e buscar pontos de aproximação entre as complexas singularidades da matéria <sup>26</sup>

Diante de movimentos cíclicos e imprevisíveis, o *locus* da educação reinventa suas configurações, nas quais a dimensão antropológica do indivíduo local e global transcende a esfera puramente epistemológica. De fato, o sentido da existência é saboreado em sua plenitude quando a linguagem é incorporada à moldura histórica e tem continuidade no chão do cotidiano. Nesse contexto, as fronteiras são desenhadas com traços de complexidade.

### Fronteiras da linguagem

*Lato sensu*, a linguagem representa um fenômeno de continuidades e de rupturas. Isso evidenciado, é possível esperar que a educação se constitua, em sua dimensão prática, em um contínuo investimento na construção de conhecimentos científicos e técnicos e na plurissignificação da palavra nos mais variados contextos da comunidade humana.

Nesse viés, a linguagem aproxima, de forma dialógica, o indivíduo e a sua mensagem. Ambos se unem pela tessitura inacabada, na qual são entrelaçados, ao mesmo tempo, o ato da comunicação, o efeito da mensagem e a abertura da interpretação. Com tal mecanismo, se irrompe o pressuposto de que a linguagem inspira revelações, é legítimo evidenciar a criação de novos modos de ser e de estar no mundo.

Tal suporte reflexivo sugere a concepção da linguagem como um sistema e instaura uma relação intensa entre a palavra e o ser. As relações humanas não são estáticas; pelo contrário, revelam a condição do *homo complexus*, autor de conceitos não encerrados em si próprios, mas abertos às infinitas realizações locais e planetários.

De certo modo, a linguagem é caracterizada por linearidades e complexidades. Gumbrecht<sup>27</sup> entende que esse processo resultará em uma *produção de presença*, movida por interpretações orientadas para leituras bem sintonizadas com a existência. Sobre o autor, Jasmim afirma:

(...) Presença refere-se, em primeiro lugar, às coisas que, estando à nossa frente, ocupam espaço, são tangíveis aos nossos corpos e não são

---

<sup>26</sup> ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 28.

<sup>27</sup> GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010

apreensíveis, exclusiva e necessariamente, por uma relação de sentido. (...) O ritmo ou o volume de um poema, por exemplo, ativam os sentidos de um modo que não se deve confundir com a atividade de interpretação que atribui significados culturais determinados ao que tal poesia diz, assim como a vibração das cordas de um violino atinge os nossos corpos a despeito do que possamos interpretar acerca da melodia em questão. Surge uma questão: como lidar com tais experiências de modo não interpretativo?<sup>28</sup>

A palavra, vista como uma unidade aberta de referência, cria um sistema de sentidos, significados e presenças, impresso pelas inovações semânticas da metáfora<sup>29</sup>. Surge, assim, a leitura dos mundos possíveis, nos desdobramentos não lineares da palavra em sintagmas, sentenças, parágrafos e textos. Trata-se, em última instância, de uma estética de ordem e desordem, presente nas molduras de linguagem produzidas pelo ser humano de todos os espaços e tempos.

Minhas vias de pesquisa contemplam uma tríade composta aos poucos, por meio do diálogo entre conceitos que encontram um solo fértil nas interfaces entre o pensamento linear e o pensamento complexo.. Na sequência, apresento um sistema aberto, em contínuo refinamento, cuja leitura sugere vias para uma educação *com* fronteiras:<sup>30</sup>

✚ (Primeira) via: o *ser* e o *sentido*

- *Palavra e conceito*
- A transcendência
- O *locus* do eterno: a gênese dos sentidos

✚ (Segunda) via: o *ser* e o *significado*

- *Palavra e significado*: o signo
- A imanência
- O *locus* do agora: a habitação dos sentidos

✚ (Terceira)<sup>31</sup> via: o *ser* e a *presença*

- *Palavra e movimento*: o signo corpóreo
- A consubstanciação: o código da semântica e o código da sintaxe

---

<sup>28</sup> JASMIM, Marcelo. Efeitos de uma intensa presença. In: GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro:Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010, p. 9.

<sup>29</sup> “É nesse sentido que o primeiro e segundo princípios da termodinâmica formulados por Carnot e Clausius, que tratam da concentração e dispersão da energia e calor, permitem a Morin construir a metáfora do “calor cultural”, para dizer da metamorfose, complementação e criação (vida e morte) nos sistemas sócio-históricos. Segundo ele, só há transformação criadora a partir da efervescência cultural, clima de ebulição permitido pela troca intensa, em outras palavras, por um “caldo de cultura”. ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 28.

<sup>30</sup> A tríade apresentada neste artigo servirá como *corpus* de estudo em um projeto de pós-doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),

<sup>31</sup> Em uma perspectiva complexa, a sequência cronológica pode ser diluída.



- O *locus* da metáfora: o encantamento dos sentidos
- A filosofia da tensão e a sedução das brechas.

Como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo<sup>32</sup>, tenho vivido experiências imprevisíveis por meio das atividades previsíveis que caracterizam a leitura crítica e inovadora de textos selecionados para projetos, cursos e seminários. Mais especificamente, nas aulas sobre pesquisa, educação e linguagem, a tensão entre sentido e significado na busca pela presença da palavra aparece como elemento de maior distinção. Nessa perspectiva, os estudos de Josgrilberg são inspiradores para refinar a percepção do sujeito diante das infinitas possibilidades do texto:

Em termos gerais, podemos dizer que o sentido nos remete às questões hermenêuticas latentes e compreensivas e o significado nos remete à língua e a outros códigos (códigos de signos, lógica e contextos culturais de significação). As possibilidades de sentido implicam a tarefa hermenêutica que amplia em muito as possibilidades latentes da significação delimitadas, por exemplo, num texto<sup>33</sup>.

### **Fronteiras abertas...**

A iniciativa deste artigo é imaginada pelas cores avivadas do desafio e pela expectativa do tão desejado apagamento de obstáculos entre o pensamento linear e o pensamento complexo. Pinturas de esperança inscritas, metaforicamente, *na* linguagem e *pela* linguagem, nos cenários *in transitu* da escola, da universidade e, sobretudo, da vida.

### **Referências**

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

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

BOFF, Leonardo; MOLTSMANN, Jürgen. **Há esperança para a criação ameaçada?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FORTIN, Robin. **Compreender a complexidade: introdução e o método de Edgar Morin**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

---

<sup>32</sup> A Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) é uma instituição confessional situada em São Bernardo do Campo e reconhecida em âmbito nacional pela excelência acadêmica. Site oficial: [www.metodista.br](http://www.metodista.br)

<sup>33</sup> JOSGRILBERG, R.S. Sentido e significação: uma essencial distinção hermenêutica. In: NOGUEIRA, P. A. S. **Religião e linguagem: abordagens teóricas interdisciplinares**. São Paulo: Paulus, 2015. cap. 12, p. 342.

GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

JASMIM, Marcelo. Efeitos de uma intensa presença. In: GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

JOSGRILBERG, R.S. Sentido e significação: uma essencial distinção hermenêutica. In: NOGUEIRA, P. A. S. **Religião e linguagem**: abordagens teóricas interdisciplinares. São Paulo: Paulus, 2015.

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

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: Schinitman (org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MURAD, Afonso. Ecologia, consciência planetária e bem viver. In: MURAD, Afonso (org.). **Ecoteologia: um mosaico**. São Paulo: Paulus, 2016.

NOVA ESCOLA. **António Nóvoa, o garimpador de histórias de vida**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/garimpador-historias-vida-423177.shtml>. Acesso em: 20/04/2016.

NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares**. s.d. Disponível em <http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf>. Acesso em: 20/04/2016.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

Recebido para publicação em 20-04-16; aceito em 23-04-16