

Ambivalência, complexidade e conhecimento: Bauman e Morin*

Ambivalence, complexity and knowledge: Bauman and Morin

Daniel Bardini Dürks

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

daniel.durks@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/9343133865535082>

Sidinei Pithan da Silva

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

sidinei.pithan@unijui.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/8709044822441696>

Resumo

O artigo tem como objetivo compreender os elementos condicionantes do conhecimento no projeto social da modernidade, analisando os desafios para se pensar a educação escolar na contemporaneidade. Bauman expõe, com base na sua definição do termo ambivalência, que o projeto social da modernidade, na edificação do conhecimento científico na busca por ordem, segregou características como: a desordem, o acaso, a dúvida e a possibilidade do erro. Porém, Bauman entende a ambivalência como uma desordem linguística inerente aos sujeitos e parte constante na tentativa de compreensão e (re)significação do conhecimento. Ao dialogar com Morin sobre a teoria da complexidade, encontra-se no princípio dialógico uma possibilidade de superação do que o autor denomina como a “cegueira do pensamento simplificador”. Esse princípio busca congrega a ambivalência com a integração entre a ordem e a desordem na busca da (re)organização e da (re)significação do conhecimento. Por fim, ao pensar a relação entre a ambivalência, a complexidade e o conhecimento, o presente texto repensa o cenário educacional contemporâneo. A conjectura aqui estabelecida é que a educação escolar necessita religar os diversos saberes científicos, incentivando, assim, à reflexividade dos sujeitos acerca da complexidade e provisoriedade do conhecimento, proporcionando espaços de diálogo e entendimento para enfrentar os dilemas e as contradições de um mundo globalizado.

Palavras-chave

Ordem; Desordem; Pensamento Complexo; Educação.

Abstract

The article aims at understanding the elements of knowledge in the social project of modernity, analyzing the challenges to think about school education nowadays. Bauman explains, based on his definition of ambivalence, the social project of modernity, the building of scientific knowledge in the search for order, segregated features as the disorder, the hazard, uncertainty and the possibility of error. However, Bauman understands ambivalence as a language disorder inherent to the subjects and constant part in the attempt to the understanding and (re) signification of knowledge. In the dialogue with Morin on complexity theory, is in dialogic principle a possibility of overcoming what the author calls the "blindness of simplifying thought". This principle seeks to bring together the ambivalence with the integration between order and disorder in the pursuit of (re) organization and (re) signification of knowledge. Finally, thinking the relationship between ambivalence, complexity and knowledge, this paper rethinks the contemporary educational scene. The conjecture here established is that school education needs to reconnect the various scientific knowledge, encouraging thus the reflectivity of the subjects about the complexity and provisional knowledge, providing opportunities for dialogue and understanding to face the dilemmas and contradictions of a globalized world.

Keywords

Order; Disorder; Complex thought; Education.

* Este estudo contou com apoio do CNPq, em forma de bolsa de estudos em nível de mestrado para o primeiro autor.

1. Introdução

Este estudo objetiva compreender os elementos condicionantes do conhecimento no projeto social da modernidade, analisando os desafios para se pensar a educação escolar na contemporaneidade. Para tanto, centra a análise nas elaborações teóricas de Zygmunt Bauman e de Edgar Morin. Estes pensadores refletem sobre as aporias decorrentes da busca pela ordem, controle e pureza do projeto social moderno o que, por consequência, ocasionou a ênfase quase que exclusiva na racionalidade instrumental (na leitura de Bauman) ou do pensamento simplificador (na leitura de Morin) na edificação do conhecimento.

Optou-se por focar a análise em dois conceitos considerados chaves para refletir sobre o atual momento histórico-social e, por conseguinte, para pensar no contexto educacional contemporâneo. Neste sentido, pretende-se expor e reconhecer o significado de pensar o real de forma ambivalente conforme pontua Bauman, bem como de forma complexa, conforme pontua Morin. Em ambas as posturas expressam-se uma leitura da constituição dos modos de sociabilidades estruturantes do mundo moderno. Em Bauman, de um capitalismo e de uma política do Estado-nação, que pautou-se por uma noção de mundo ordenada que pretendia planificar e controlar o mundo suprimindo a diferença e a ambivalência. Em Morin, de um paradigma reducionista e simplificador, que se hegemonizou a partir da civilização científica e tecnológica, amparando-se numa concepção de mundo controlável e manipulável. Em ambos pelo reconhecimento de que o nascimento de uma nova modernidade-mundo (política planetária) precisa passar por uma nova política de conhecimento, em que o diálogo, a complexidade e a ambivalência sejam suas instâncias centrais.

Ao dialogar com Bauman (2001), é preciso situar que o autor faz o uso de metáforas para diagnosticar e compreender a contemporaneidade. Para o autor (ao se reposicionar no debate teórico entre modernidade e pós-modernidade) ainda estamos na modernidade, porém em um momento diferente, em que as bases sociais, políticas, epistemológicas e culturais, antes sólidas e estruturadas, são desregulamentadas e desreferencializadas, sendo substituídas por bases líquidas, frágeis e constantemente mutáveis. No quadro a seguir, expomos algumas das características diagnosticadas por Bauman (1998; 1999; 2000) na transição da fase sólida para a líquida da modernidade.

| Modernidade Sólida | Modernidade Líquida |
|--|---|
| Peso | Leveza |
| Controle do Estado-nação | Controle do Estado-nação enfraquece frente à globalização |
| Sociedade de produtores | Sociedade de consumidores |
| Política global | Políticas da vida |
| Segurança | Liberdade |
| Vida normativamente regulada | Vida organizada em torno do consumo |
| Rigidez | Flexibilidade |
| Abstração, simplificação e ordenamento dos fundamentos científicos | Desconstrução dos fundamentos científicos |

Para Bauman (1998), a principal característica da modernidade em seu cerne foi a busca pela ordem social. Neste sentido, tudo deveria ser fixo, moldado, seguro, linear e sem ambiguidades. Durante a fase sólida da modernidade, o Estado-nação atuava com grande força nas relações sociais se responsabilizando pelo controle das estruturas sociais. Aos sujeitos, a meta principal era seguir o padrão imposto pelas agências reguladoras, mantendo-se no patamar considerado como normal para a convivência com o outro. Já o conhecimento era, essencialmente, pautado pela racionalidade instrumental, a qual, através do pensamento lógico-matemático

abstrato, pretendia ordenar a ciência e não gerar ambivalências ou interpretações dúbias, evitando, assim, o caos e a desordem (Bauman, 1999).

Com a leitura de Bauman (1998, 1999) compreende-se que a modernidade a partir de sua forma paradigmática de entender o conhecimento e o real procurou suprimir a ambivalência. Esta, na leitura de Bauman é uma condição inexorável dos seres humanos e da própria realidade, sendo uma característica que se presentifica no contexto educacional contemporâneo (líquido-moderno). Um autor que nos auxilia a pensar as relações da ambivalência com e no conhecimento é Edgar Morin. No diálogo com Morin (2008, 2011a, 2011b, 2012) é possível perceber, dentro de seu arcabouço da teoria da complexidade, a preocupação com a superação de um tipo de racionalismo que, apesar dos avanços científicos, mutilou e fragmentou o pensamento humano.

Para Morin (2008, p. 20) a complexidade pode ser vista por meio de duas abordagens. Na primeira, “[...] a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”. Já na segunda abordagem, “[...] a complexidade é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interecções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal”. Na esteira desse pensamento, Morin (2008) acredita que a complexidade deve considerar traços importantes do pensamento e do conhecimento, tais como a desordem, a ambiguidade e a incerteza, pois através da reflexão destas variáveis é que (re)significamos e superamos a possível cegueira, limitação e fragmentação de um pensamento simplificador¹ próprio da racionalidade instrumental.

Neste viés, o presente texto articula um diálogo com e entre estes autores procurando estabelecer conjecturas que auxiliem a formular “ferramentas” reflexivas, fornecendo elementos para pensar o atual cenário da educação escolarizada. Neste viés, com base em uma pesquisa bibliográfica, procura-se expor a relação da ambivalência, da complexidade (especialmente do princípio dialógico) e do conhecimento na necessidade da permanente (re)significação das verdades científicas (não mais com “V” maiúsculo como na fase sólida da modernidade) por parte dos docentes em suas práticas pedagógicas.

2. Ambivalência e a ordem como tarefa na modernidade

No livro *Modernidade e Ambivalência*, Bauman (1999, p. 09), conceitua a ambivalência como a “possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar”. Neste sentido, o autor interpreta e analisa as relações de tal desordem da linguagem com a pretensão de ordem do projeto moderno. A ambivalência constitui-se não como uma anormalidade ou patologia linguística ou discursiva, mas sim como um aspecto comumente diagnosticado, já que é parte decorrente dos aspectos linguísticos pertencentes às funções nomeadoras e classificadoras, sendo que, seu volume depende do grau de eficiência desempenhado por tais funções. Dessa forma, a ambivalência é “[...] o *alter ego* da linguagem e sua companheira permanente – com efeito, sua condição normal” (Bauman, 1999, p. 09).

A partir da função nomeadora / classificadora, a linguagem pode ser situada em um mundo de ordem/acaso, em que, o seu esforço principal é eliminar ou suprimir o acaso e as contingências, sustentando e proporcionando, assim, a ordem (Bauman, 1999). A ordem, como resultado da função nomeadora / classificadora da linguagem, consiste, por um lado, na

¹“O pensamento simplificador orienta-se pelo paradigma cartesiano e adota os modelos disciplinares de acesso ao conhecimento: um pensamento redutivo e disjuntivo que opera com o método e a lógica indutiva, dedutiva e identitária. Esse tipo de pensamento fechado, fragmentado, simplificador é, segundo Morin, a barbárie do pensamento” (Martinazzo, 2010, p. 01).

separação/segregação dos elementos pertencentes e inclusos no quadro linguístico criado, referentes à limpeza, pureza e perfeição; por outro lado, significa a exclusão daqueles considerados como refugos e impuros, os quais geram ambivalências interpretativas da nomeação de um “mundo ordeiro” (Almeida, Gomes e Bracht, 2009).

Conforme Bauman (1999, p. 10) “a situação torna-se ambivalente quando os instrumentos linguísticos de estruturação se mostram inadequados; ou a situação não pertence a qualquer das classes linguisticamente discriminadas ou recai em várias classes ao mesmo tempo”. Dessa forma, apesar do desempenho da função nomeadora / classificadora ser “[...] medido pela clareza das divisões de classes, pela precisão de suas fronteiras definidoras e a exatidão com que os objetos podem ser separados em classes” (Bauman, 1999, p. 10), tais critérios são a própria constatação da impossibilidade em repelir a ambivalência, independente do esforço imposto durante a ordenação linguística.

Bauman (1999) interpreta que o principal objetivo do projeto social da modernidade era impor a ordem como tarefa. Neste ordenamento, emerge o sonho moderno da razão legislativa em homogeneizar e universalizar o mundo, os indivíduos e o saber, através do estabelecimento da verdade suprema, com um conhecimento que não gerasse dúvidas e se concretizasse historicamente. Para tanto, a ambivalência deveria ser repelida para o bem do progresso social, já que o objetivo da ordem nesse contexto era “[...] um mundo em que a probabilidade dos acontecimentos não esteja submetida ao acaso, mas arrumadas em uma hierarquia irrestrita de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis e alguns virtualmente impossíveis” (Almeida, Gomes e Bracht, 2009, p. 16).

O Estado-nação, compreendido metaforicamente como um “estado jardineiro”, era conforme Bauman (1998; 1999), o principal responsável pelo estabelecimento do controle e da ordem como princípios fundamentais a serem alcançados pelo tecido social. Na leitura de Bauman (1999, p. 29) o “Estado Jardineiro”

[...] deslegitimou a condição presente (selvagem, inculta) da população e desmantelou os mecanismos existentes de reprodução e auto equilíbrio. Colocou em seu lugar mecanismos construídos com a finalidade de apontar a mudança na direção do projeto racional. O projeto, supostamente ditado pela suprema e inquestionável autoridade da Razão, fornecia os critérios para avaliar a realidade do dia presente. Esses critérios dividiam a população em plantas úteis a serem estimuladas e cuidadosamente cultivadas e ervas daninhas a serem removidas ou arrancadas.

A ordem como tarefa, empreende o desejo em manter o controle sobre tudo o que não seja linear a norma. Em outras palavras, se caracteriza como uma “engenharia social” do Estado-nação visando manter a sociedade limpa, pura, bela, organizada e guiada pela razão. A metáfora do “Estado Jardineiro” demonstra a deliberação em homogeneizar a sociedade, em que o diferente era visto como anormal. Por conseguinte, a sociedade não deveria ser tomada por “ervas daninhas”, sendo que estas ou eram moldadas até atingir o nível de normalidade ou eram podadas e reprimidas, objetivando a manutenção da ordem e da norma pretendida pelo arranjo social moderno (Bauman, 1999).

O “Estado Jardineiro” no projeto social da modernidade, teve como uma de suas pretensões a superação do conhecimento ancorado no paradigma metafísico, até então solidificado no imaginário social. O paradigma metafísico estabelecia como princípio básico do conhecimento a imutável condição dos sujeitos, crentes que pertenciam a um mundo pronto, determinado por ordens divinas, sendo atores de uma história já formulada e guiada especialmente pelos aspectos teológicos. A “jardinagem” proposta pelo Estado moderno, em relação ao conhecimento, era exatamente deslegitimar este paradigma metafísico e legitimar um

paradigma guiado pelo controle do conhecimento através da razão, o qual se ancora na perspectiva que o mundo é instituído pelos homens que o habitam. Com efeito, projetava um paradigma voltado para a razão subjetiva, em que o conhecimento é permanentemente produzido pela ação individual dos sujeitos (Marques, 1993).

A virada paradigmática do conhecimento metafísico para a racionalidade subjetiva, ao mesmo tempo em que proporcionou avanços científicos antes inimagináveis, gerou ambivalências e contradições em suas descobertas e progressos. A função ordenadora e classificadora designada pelo Estado-nação, por características próprias da linguagem, não conseguiu segregar a ambivalência, mesmo com a tentativa de disjuntar, abstrair e simplificar os objetos passíveis de verificação. As verdades da racionalidade instrumental simplificadora, em certo grau, sempre geravam ambivalências e características incapazes de serem definidas em uma classe linguística específica (Bauman, 1999).

A modernidade, segundo Bauman (1998), nos ensinou que ao obter ganhos consideráveis em determinada classe, certamente se perderá em outra. Uma das exemplificações para ilustrar essa afirmação é a questão da segurança e da liberdade. Para o indivíduo obter a liberdade individual desejada, parte de sua segurança será sacrificada. De outra forma, para ter maior segurança, certamente teremos que nos privar da liberdade desejada. Interpreta-se, com isso, que é impossível definir a ordem desconsiderando a ambivalência. Em linhas gerais, a ordem e a desordem paradoxalmente “caminham” juntas e tal condição fundamentalmente deve ser pensada e refletida quando se dialoga sobre a (re) construção do conhecimento contemporâneo. Isto sugere a possibilidade de pensar o conceito de ambivalência sugerido por Bauman com o conceito de complexidade sugerido por Morin.

3. Complexidade e ambivalência: o princípio dialógico na construção do conhecimento

O significado de complexidade advém da palavra *complexus*, que significa: “aquilo que é tecido em conjunto” (Morin e Le Moigne, 2000, p. 209). A partir dessa etimologia, Morin direciona sua reflexão para compreender o tempo contemporâneo e a necessidade de encontrar uma “saída” para superar a cegueira do conhecimento científico simplificador, o qual é predominante na modernidade.

Para Morin e Le Moigne (2000, p. 199) “o pensamento científico clássico se edificou sobre três pilares: a ‘ordem’, a ‘separabilidade’, a ‘razão’ [...] a noção de ‘ordem’ se depreendia de uma concepção determinista e mecânica do mundo. Qualquer desordem aparente era considerada como fruto da nossa ignorância provisória”. A noção de “ordem” do pensamento científico clássico, diagnosticado por Morin, converge com a interpretação de Bauman sobre o objetivo do projeto moderno de ordenamento social. As duas posições depreendem que o projeto social da modernidade pretendia, através do conhecimento científico e do controle social, segregar e eliminar as possíveis ambivalências, gerando o progresso histórico-social inabalável, isto é, livre de incertezas.

No entanto, o projeto de ordenamento da modernidade, embasado essencialmente pela verdade e certeza do conhecimento científico, entra em crise principalmente pela própria característica em que buscava segregar e anular na ambição da ordem como tarefa: a ambivalência. Para Morin (2011a, p. 23):

A ciência se instala doravante em uma ambivalência fundamental. Ela produz saberes novos que revolucionaram nosso conhecimento do mundo, concede-nos capacidade extraordinárias de desenvolver nossas próprias vidas, mas, simultaneamente, desenvolve capacidade gigantescas de morte, tais como a morte nuclear, dada a disseminação de armas

de destruição em massa e de regressão humana, caso prossiga a degradação da biosfera que nosso desenvolvimento provoca.

Em sua leitura do pensamento de Morin, Martinazzo (2002, p. 38) interpreta que o paradigma da simplificação da ciência clássica – caracterizado pela generalização, abstração, redução e separação – “[...] produziu e produz uma concepção simplificadora do universo nas suas dimensões física, biológica e antropossociológica”. Nessa concepção científica, a incerteza da ambivalência era segregada e evitada, já que o objeto verificado deveria ser classificado em uma classe nomeadora específica. Elementos como desordem, ambiguidade e caos não deveriam ser considerados e, quando diagnosticados, deveriam ser eliminados ou superados através do progresso científico.

Mas então, vale a pergunta: como o pensamento complexo pode (pretende) integrar e considerar a ambivalência na fundamentação e compreensão do conhecimento? Para refletir sobre essa questão, um dos elementos norteadores pertencentes à teoria da complexidade se encontra no princípio dialógico.² Conforme Morin e Le Moigne (2000, p. 200): “O pensamento complexo não substitui a separabilidade pela inseparabilidade – ele convoca uma dialógica que utiliza o separável mas o insere na inseparabilidade”. O que permite utilizar também a lógica indutivo-dedutivo-identitária, mas não compreendê-la como certeza, verdade e prova absoluta, necessitando inserir as possíveis ambivalências na ação dialógica da reflexão do conhecimento.

O princípio dialógico, segundo Morin e Le Moigne (2000, p. 204) “une dois princípios ou noções antagônicas que aparentemente deveriam se repelir simultaneamente, mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade”. Citando Pascal, Morin e Le Moigne (2000, p. 204) expressam a fundamentação básica da dialógica: “O contrário de uma verdade não é o erro, mas uma verdade ao contrário”. Assim, a partir da união de concepções antagônicas e a consideração da inevitável ambivalência da linguagem, o princípio dialógico pretende considerar a interação entre a ordem e a desordem permitindo a (re) organização do pensamento e do conhecimento, assumindo a complexidade de situações que tenderiam a excluírem-se uma da outra, mesmo sendo inter-dependentes.

Na análise de Martinazzo (2002, p. 55-56) o princípio dialógico

[...] consiste em captar a lógica complexa que une noções antagônicas como *sapiens/demens*, ordem/desordem, organização/desorganização e que constituem os processos organizadores da realidade da vida e da própria história [...]. A dialógica dos antagonismos ou a ideia dos contrários, fundamenta-se nos princípios já anteriormente formulados por Heráclito, Pascal, Hegel, Marx e Niels Böhr e tem a pretensão de integrar os pontos de vista diferentes e, muitas vezes, antagônicos como, por exemplo, razão e misticismo, sabedoria e loucura. As oposições clássicas representadas pela lógica dedutivo-identitária do ou/ou são contempladas numa complexidade de inclusão e de diálogo dos opostos como, por exemplo, entre a cultura humanística e a cultura científica.

No “olhar” de Mariotti (2010, p. 151) “a palavra *dialógica* significa que há contradições que não se resolvem. [...] Morin observa que nem sempre é possível nem necessário resolver todas as

² Morin (2012) entende que o pensamento complexo tem em sua composição básica sete princípios, os quais são: 1) princípio sistêmico ou organizacional; 2) princípio holográfico; 3) princípio do circuito retroativo; 4) princípio do circuito recursivo; 5) princípio da autonomia/dependência (auto-organização); 6) princípio dialógico; 7) princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento. Estes, conforme Morin (2012, p. 93) “são princípios complementares e interdependentes”. Apesar dos princípios serem complementares uns aos outros, e devido à limitação deste texto, elegemos como chave de leitura o aprofundamento do princípio dialógico, porém sem esquecer que ele é apenas parte do processo complexo de construção epistemológica.

contradições: há muitos casos em que é preciso conviver com elas”. As interpretações de Martinazzo e Mariotti nos permitem compreender que ao contrário da dialética, que através da síntese procura resolver as contradições linguísticas, a dialógica não tem como pretensão resolver todos os problemas, mas sim (re) organizá-los a partir de uma relação complexa de posições antagônicas, mas indissociáveis, sendo complementares entre si.

Martinazzo (2002, p. 107) compreende que em “Morin tudo é dialógico”, condição que torna possível pensar a convergência entre o conceito de complexidade cunhado por ele e o conceito de ambivalência construído por Bauman. Em ambos, as contradições e complexidades do real não são possíveis de serem reduzidas a - aparatos lógicos dedutíveis -fazendo parte de nossa interpretação de nossa relação com o mundo. Dessa forma, a análise de Bauman acerca da incapacidade humana de evitar a ambivalência, já que esta é indissociável da linguagem, pode ser complementada com a teoria da complexidade arquitetada por Morin, especialmente com a preocupação em considerar a dimensão dialógica implicada em toda problemática da construção do conhecimento e de relação com o real.

Para ilustrar essa conjectura, Morin (2011b, p. 73) analisa que “a aventura incerta da humanidade não faz mais do que dar prosseguimento, em sua esfera, à aventura incerta do cosmo, nascida de um acidente impensável para nós, e que continua no devenir de criações e destruições”. Por outro lado, Bauman (1998) acredita que o anseio da modernidade pela busca da ordem gerou, cada vez mais, ambivalências impossíveis de serem segregadas.

No momento contemporâneo, analisando as perspectivas dos dois autores, interpreta-se que há a carência de uma compreensão humanística que permita a construção de um mundo global que reconheça e considere a ambivalência, a contingência e a incerteza (Bauman), tematizando as questões da emancipação, da diferença, da liberdade e da segurança, ou mesmo de uma sociedade-mundo (Morin), que evidencie a complexidade, a incerteza e a dialogicidade, tematizando as questões implicadas numa nova política civilizatória do humano. A abertura do pensamento para a ambivalência (nos termos de Bauman) ou para a complexidade (nos termos de Morin) pode contribuir para que o problema das diferenças, das incertezas e das contradições seja reconhecido como problema constitutivo da dinâmica implicada em todo ato de vida e de conhecimento. A noção de razão no mundo moderno parece ter suprimido a ambivalência, criando a noção de que o conhecimento controlador, homogeneizante e ordeiro conduziria a humanidade pelo caminho da certeza. A crise deste mundo moderno, reconhecida no século XX, a partir das duas grandes guerras, do holocausto, dos totalitarismos e da expansão desenfreada dos ímpetus capitalistas, parece ter mostrado que o conhecimento e este tipo de razão não trazia somente a certeza, a civilização e o progresso, como também a incerteza, a barbárie e o regresso. Neste viés, acredita-se que o reconhecimento da ambivalência e da complexidade do real favoreça um tipo de autonomia de pensamento que reconheça as potencialidades (luzes) herdadas do mundo moderno, constituídas no conhecimento científico, mas que evidencie, sobretudo, também, as limitações (trevas) constitutivas das cegueiras deste tipo de conhecimento.

4. Considerações finais: breves reflexões sobre a educação escolar

Após esse breve percurso na análise de pontos categoriais na teoria de pensadores ativamente preocupados com as questões sociológicas e epistemológicas contemporâneas, é possível tecer algumas relações e considerações referentes ao contexto educacional. Apesar das teorias de Bauman e Morin possuírem concepções diferentes, elas convergem na necessidade de mudanças educacionais frente aos postulados sociais emergentes na contemporaneidade, em especial a educação de nível escolar.

O conhecimento e conseqüentemente a educação escolar, assumiu diferentes paradigmas ao longo do percurso sócio-histórico (Marques, 1993). É notável, através da leitura de Bauman e Morin, que o progresso científico, em grande medida pautado na racionalidade instrumental ou no pensamento simplificador, proporcionou avanços inimagináveis em diversos aspectos da vida humana. No entanto, a busca pela certeza e ordem, fragmentou o conhecimento em diversas disciplinas, as quais buscavam a Verdade (com "V" maiúsculo) e a (im)possível segregação da ambivalência. A escola sendo uma instituição moderna, acompanhou este trajeto e se apropriou do paradigma simplificador vigente, se tornando uma "fonte" de métodos científicos positivistas, intencionando "instruir" as novas gerações em relação às construções do conhecimento de cada disciplina e área do saber.

É nesse ponto factual que o pensamento complexo emerge como elemento superador para pensarmos a instituição escolar. A complexidade não busca eliminar os conhecimentos disciplinares, mas sim religá-los, contextualizá-los e globalizá-los através da inter-poli-transdisciplinaridade (Morin, 2012). Encontra-se na complexidade uma forma de congregar "as diferentes manifestações entre o simples e o complexo, o erro e a verdade, a causa e o efeito, a ordem e a desordem, o equilíbrio e o desequilíbrio, o separável e o não-separável, a lógica clássica e a lógica da complexidade" (Martinazzo, 2002, p. 107). E nesse ponto, sem incorrer na fragmentação do pensamento complexo, é fundamental compreender o ensino como uma relação dialógica. Essa relação busca estabelecer argumentos, considerações e apropriações inteligíveis por parte dos sujeitos não apenas de um conhecimento abstrato, mas também de um conhecimento cunhado pelo sujeito social-histórico³.

Não obstante, Bauman (2011, p. 125) reflete sobre o tempo incerto e efêmero contemporâneo: "Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida". Complementa-se essa reflexão com a interpretação de Martinazzo (2002, p. 108) que "é necessário, segundo Morin, estabelecer uma política do homem planetário, que garanta a hominização na humanização e isso, somente será possível, se forem repensadas as teorias sobre a gênese e a evolução do homem e do universo".

Pode-se compreender, com Bauman e Morin, que o atual contexto social-histórico exige da educação escolar a característica da reflexividade individual e coletiva acerca do mundo herdado e a ser construído. Por fim, a conjectura aqui estabelecida é de que a noção de conhecimento na contemporaneidade, mais do que encontrar uma verdade ou ordem absoluta, necessita compreender a complexidade e a dialogicidade do real (ordem, desordem, organização), bem como a ambivalência constitutiva em todo ato de interpretação e tradução do real. Isso significa reconhecer que os paradigmas positivistas que se tornaram hegemônicos na modernidade precisam ser compreendidos como instâncias poderosas de conhecimento, que criaram não apenas luzes e certezas, como também cegueiras, e ilusões. Reconstruir as diferentes tradições de conhecimento herdadas do mundo moderno talvez nos ajude a compreender os desafios éticos e políticos contemporâneos, os quais parecem exigir o reconhecimento da ambivalência da linguagem e da necessária religação dos saberes. Condição esta essencial para a construção de uma política e de uma ética planetária, a qual desafia a escola, uma instituição social-histórica, a ser uma das mediadoras do processo auto-reflexivo e civilizatório.

³ Quanto a esse termo, nos atemos à interpretação de Castoriadis (2004, p. 359): "O social-histórico é, antes de tudo, a especificidade fenomenológica das formas que ele cria e através das quais existe: as instituições, encarnação das significações imaginárias sociais, e seu produto concreto, seu portador e reproduzidor, o indivíduo vivo como uma forma social-histórica. Mais importante, todavia, o social-histórico é a forma ontológica que pode *se pôr a si mesma em questão* e, através dessa atividade auto-reflexiva, *se alterar explicitamente*."

Referências

- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. *Bauman e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Claudia Lopes da Costa e Mauro Lopes da Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução de Marcus Antunes Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio de Sousa Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução de Vera Maria Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- CASTORIADIS, C. *Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto VI*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MARQUES, M. O. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Unijuí, 1993.
- MARIOTTI, H. *Pensamento complexo: suas implicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARTINAZZO, C. A construção de conhecimentos pertinentes na educação escolar. In: *Anais: sete saberes necessários à educação do presente*. Fortaleza, Universidade Estadual do Ceará, v.01, p.01-06, 2010.
- MARTINAZZO, C. *A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. *A inteligência da complexidade*. 3.ed. Tradução de Nurimar Maria Falei. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5.ed. Tradução de Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- MORIN, E. *Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade*. Tradução de Edgar Assis Carvalho e Mariza Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. (2011a)
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ed. Tradução de Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco, 2011. (2011b)
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 20.ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.