

COMPLEXIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: caminhos para uma comunidade de destino

COMPLEXITY, INTERCULTURALITY AND EDUCATION: paths to a community of destiny

Paulo de Assis Lago¹ - UESB
Renato pereira de Figueiredo² - UESB

RESUMO

O paradigma do pensamento moderno, um pensamento monocultural e ocidentalizado no qual está pautada a cultura educacional hegemônica, precisa ser superado. Partindo desse ponto, o presente artigo reflete, com base em pensadores contemporâneos, como Edgar Morin, Maria da Conceição Xavier de Almeida, Vera Maria Candau, Vandana Shiva e Ailton Krenak, eixos de problematização fundamentais para uma educação pautada nos princípios da complexidade e da interculturalidade, necessária para a construção de um pensar pertinente à concepção de uma comunidade de destino terrena. É debruçando-se nesse desafio que desenvolvemos aqui três eixos de problematização: O eixo ontológico, epistemológico e ético. Para isso, é necessário aprender a religar saberes apartados, de culturas distintas, bem como construir uma cosmovisão multifacetada, mais plural, capaz de desenvolver uma identidade comum menos antropocêntrica e monolítica que inclua seres e culturas diversas.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento complexo; Complexidade; Interculturalidade; Educação

ABSTRACT

The paradigm of modern thinking, a monocultural and westernization thinking in which the hegemonic educational culture is guided, needs to be overcome. On this basis, this present article reflects, according to contemporary authors, such as Edgar Morin, Maria da Conceição Xavier de Almeida, Vera Maria Candau, Vandana Shiva and Ailton Krenak, on fundamental problematization axes for an education guided by the principles of complexity and interculturality, essential for a conception of a way of thinking relevant to the conception of an earthly community of destiny. Dwelling on this challenge, we develop three problematization axes: the ontological, epistemological and ethical axis. In this regard, it is necessary to reconnect parted learnings of different cultures, as well as building a multifaceted and more pluralist cosmovision, capable of developing a less anthropocentric and monolithic common identity, which includes distinct people and cultures.

KEYWORDS: Complex Thinking; Complexity; Interculturality; Education

DOI: 10.21920/recei72023931680692
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72023931680692>

¹Mestrando em Ensino pelo PPGEN da UESB. Especialista em Energias Renováveis pela UNINTER. Bacharel em Engenharia Química pela Universidade de Brasília (UnB). Licenciado em Química pelo Centro Universitário ETEP. É membro do GEPECC. Professor de Química na Educação Básica. E-mail: paulodeassislago@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6600-9591>

²Doutor em Educação pela UFRN. Pesquisador permanente no PPGEN da UESB. Coordenador do GEPECC. Professor Pleno do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: renato.figueiredo@uesb.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6682-4892>

INTRODUÇÃO

Pensar a educação é pensar a respeito da perpetuação coletiva de uma cultura de conhecimento e de civilização. Repensar essa educação, em termos de reformá-la ou reinventá-la, demanda debruçar-se sobre essa cultura e uma reforma da educação sob bases complexas tem sido a aposta do pensador francês Edgar Morin (2021). Citando Émile Durkheim (1890, apud. MORIN, 2021, p. 47), Morin aponta que “o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos (...), mas o de criar um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade e de espírito que oriente em um sentido (...)”. Assim, para muito além de sistematizar saberes disciplinares, a educação põe em prática a constante construção de um modelo de humano em diferentes esferas, sejam cognoscentes, civilizatórias, morais, éticas, ontológicas ou epistemológicas.

Essa reforma educacional sob bases complexas deve, então, pautar-se na concepção de um novo modelo de humano que seja capaz de mobilizar diferentes culturas e diferentes saberes. Assim, uma reforma educacional complexa necessita ser, também, intercultural. O objetivo desse artigo é debater essa necessidade, levantando eixos centrais e relevantes para a construção de uma reforma educacional complexa e intercultural.

Sobre esse modelo de humano hegemônico, que reúne tantas diferentes subjetividades, pode-se dizer que está historicamente alicerçado na égide do pensamento europeu moderno, fruto de seu projeto colonizador, iniciado no século XVI, e hoje culmina no que conhecemos por globalização, ocidentalização, ou mundialização³ (MORIN; DIAZ, 2016). A física e filósofa indiana Vandana Shiva (2002) salienta que esse sistema de pensamento moderno é, por natureza, homogeneizador, uma vez que, “nascidos de uma cultura dominadora e colonizadora, os sistemas modernos de saber são, eles próprios, colonizadores” (SHIVA, 2002, p. 21).

Edgar Morin (2019) dá ao paradigma do pensamento moderno a alcunha de paradigma da simplificação. O paradigma da simplificação vive sob o império dos princípios da disjunção, redução e abstração. De forma breve, a disjunção isola radicalmente as questões que envolvem o humano das questões que envolvem o mundo físico, natural ou biológico, enquanto a redução permite a síntese desses fragmentos em problemas simples e permite abstraí-los como construção de uma realidade universal.

Há de se ressaltar que esse sistema de pensamento nos permitiu grandes feitos. Segundo ressalta a pensadora e professora brasileira Maria da Conceição Xavier de Almeida (2008, p. 105), “é justamente esse modelo cognitivo que acabou por constituir o que se conhece por paradigma da ciência ocidental moderna, com seus triunfos e falhas”. Mesmo considerando os notáveis avanços científicos e técnicos proporcionados pelos últimos séculos, e a imensa herança intelectual da qual fazemos parte, é hoje evidente que esse paradigma se expõe a problemas que ele mesmo produziu, mostrando-se epistemologicamente limitado para enfrentá-los. Vivemos mundialmente uma sensação de descontrole sobre nosso presente e nosso futuro como cidadãos. Essa sensação firma-se como um marco de nossa era: como sociedade, parecemos incapazes de lidar com os principais problemas que dizem respeito a todos os habitantes do planeta.

³ Apesar da proximidade semântica, globalização, mundialização e ocidentalização não são sinônimos. Em *Reinventar a Educação* (2016), Morin e Diaz salientam que a mundialização é um processo que se inicia no século XVI, com a expansão e colonização europeia às américas, e que culmina no século XX como globalização, que consiste na dominação na expansão do neoliberalismo e a unificação técnico-econômica do planeta. Ocidentalização é um termo cunhado por alguns autores (ALMEIDA, 2008) para designar o processo neocolonial de dominação cultural e econômica das nações ditas de primeiro mundo sob as ditas periféricas, como o Brasil.

O paradigma do pensamento moderno está em crise e sua crise se instala justamente devido ao seu sucesso, uma vez que o desenvolvimento do projeto moderno revelou os limites de seu próprio paradigma, os quais evidenciam determinadas carências cognitivas:

o ser humano ocidentalizado sofre de duas carências cognitivas que o cegam: A cegueira dos saberes separados e compartimentados, que desintegra e impede diferenciar os problemas fundamentais e globais; e o centrismo ocidental, que o coloca no trono da racionalidade dando-lhe a ilusão de possuir o universal (MORIN; DIAZ, 2016, p. 9).

As mutações climáticas, a degradação ambiental, a fome e pobreza extremas, a ameaça nuclear e tantas outras questões fundamentais não cessam de se agravar. O quanto caminhamos nas últimas décadas? Os problemas de nosso tempo são essencialmente multidimensionais, sendo cada vez mais difícil distinguir questões globais de questões locais ou discriminar suas dimensões naturais, biológicas, políticas ou socioeconômicas. Evidenciando as cegueiras expostas por Morin e Diaz (2016), essas questões parecem incognoscíveis sob a ótica do paradigma da simplificação.

Nesse contexto, torna-se urgente agirmos no sentido de uma reforma do pensamento, na construção de mentes capazes de conceber esse mundo novo, religar saberes apartados; de um olhar sistêmico que compreenda como indissociáveis o local e o global, o natural e o social, o emocional e o racional. Essa construção passa necessária e diretamente por uma reforma educacional coerente com essa proposta. Em *Educar na era planetária* (2003), Morin critica que, justamente quando temos “cada vez mais necessidades de espíritos aptos a apreender seus problemas fundamentais, (...) os sistemas de ensino continuam a fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, a formar mentes unidimensionais e redutoras” (MORIN, 2003, p. 11-12).

INTERCULTURALIDADE COMO UM CAMINHO PARA A REFORMA DE PENSAMENTO

Com vistas a essa reforma de pensamento, conceber a diversidade é, sem dúvidas, fundamental. Posta a realidade do mundo globalizado da Era Planetária⁴, os seres da terra, humanos ou não, estão inevitavelmente inseridos numa mesma comunidade de destino. Por mais diferentes que sejamos, compartilhamos um mesmo Planeta Terra e, por consequência, um mesmo futuro. A construção dessa comunidade de destino é um dos maiores desafios de nossa era, sendo ela somente possível através de uma reflexão profunda acerca do modo que vivemos, conhecemos e nos entendemos como habitantes do planeta (MORIN; DIAZ, 2016).

Uma unidade coletiva como comunidade de destino, exige diversidade. Mas vai além: “trata-se ao mesmo tempo de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade (...); a diversidade humana em meio às diversidades culturais e as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana” (MORIN, 2021, p. 25).

A emergência dessa comunidade de destino leva-nos a debruçarmo-nos sobre a própria ideia de identidade e unidade da comunidade humana, o que entendemos por humanidade.

⁴ Morin (2003) define “Era Planetária” como uma fase da história da humanidade, consequência dos processos de mundialização, caracterizada pela interconexão global e interdependência das nações, culturas e ecossistemas do mundo.

Surge então, um questionamento pertinente: Há, ou já houve, de fato, uma humanidade? Essa questão foi explorada pelo pensador e líder indígena Ailton Krenak em sua obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019).

Como é possível admitir uma humanidade, no sentido de uma unidade do humano como espécie e civilização, ao passo que essa mesma humanidade produziu, e ainda produz, sub-humanidades? Segundo Krenak (2019), são sub-humanos todos aqueles que se recusam à modernidade:

(...) são caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes, a sub-humanidade. Porque tem uma humanidade, vamos dizer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra. Parece que eles querem comer terra, mamar na terra, dormir deitados sobre a terra, envoltos na terra (KRENAK, 2019, p. 11).

A essa gente é alienada, desde o século XVI, a existência, nas suas diversas expressões. Existência física, cultural e epistêmica. É preciso reafirmar que essa não é uma realidade distante, às sombras do passado ou superada, mas cotidiana, contemporânea e implacável⁵.

Não é possível haver humanidade nesses termos. Se temos a esperança de um outro horizonte para essa inevitável comunidade de destino, é preciso problematizar e reconsiderar eixos basilares e estruturantes da nossa sociedade, que passam centralmente pela questão educacional. Essa problematização é necessária, a começar, porque a universalidade dessa humanidade ocidental - ou não-humanidade, como sugere Krenak (2019) - nasce do epistemicídio, ou seja, do extermínio de outros ideais de humanidade.

Nas palavras de Krenak (2019, p. 7), “A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível”. Assim, seguindo o argumento do autor, se a ideia dessa humanidade esclarecida é ela própria premissa para subjugar outros povos e culturas, não há caminho para uma comunidade de destino mais plural sem revisitar e superar essa ideia. Sendo a educação espaço para a prática e construção desse modelo de humanidade, a educação sob uma perspectiva intercultural é, então, urgente e inegociável.

A professora e pesquisadora Vera Maria Candau (2008a, p. 13), afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. A relação entre educação e cultura é intrínseca, ao passo que não é possível tratar de uma educação alienada de uma cultura. Entretanto, a cultura escolar, de uma forma geral, privilegia uma determinada cultura dominante. Para Candau (2008a, p. 15), “hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte”, portanto, é necessário que se adote práticas pedagógicas na direção da construção de uma cultura escolar mais plural, multicultural e diversa. Para Candau (2008b), uma educação na perspectiva intercultural deve

promover uma educação para o reconhecimento do *outro*, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os

⁵ Em fevereiro de 2023, acabamos de nos deparar com a situação de extermínio e violência vivida pelo povo Yanomami, por ação direta do extrativismo e do garimpo ilegal, noticiada pela grande mídia no início do ano. A degradação ambiental em sua terra é a mais grave já registrada na história, desde a demarcação. Morte, violência e guerra são parte do dia a dia desse povo, vindas de uma certa humanidade que não admite a existência do outro (SETA, 2023).

diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2008b, p. 52).

Em oposição à perspectiva intercultural de educação defendida por Candau (2008b), uma escola monocultural, em seu caráter tradicional, cultiva o que Vandana Shiva (2002) irá chamar de monocultura da mente. Fazendo uma analogia com a prática da agricultura, Shiva (2002) argumenta que a monocultura é antagônica à diversidade e coloca-se como única prática viável quando inviabiliza suas alternativas, como a silvicultura, pois, ao fragmentar o continuum ecológico que sustenta modos de produção de alimentos silvícolas, separando a floresta - meio de produção da madeira - e o campo - meio de produção de alimentos, condena-as ao fracasso.

A monocultura da mente opera de maneira semelhante, desarticulando sistemas de saber - e de viver - alternativos ao hegemônico. Shiva (2002) nos explica que essa homogeneização do saber está diretamente ligada às relações de poder estabelecidas politicamente, pois

Enquanto quadro de referência conceitual, o saber está associado a uma série de valores baseados no poder que surgiu com a ascensão do capitalismo comercial. A forma pela qual esse saber é gerado, estruturado e legitimado e a forma pela qual transforma a natureza e a sociedade geram desigualdades e dominação, e as alternativas são privadas de legitimidade. O poder também é introduzido na perspectiva que vê o sistema dominante não como uma tradição local globalizada, mas como uma tradição universal, inerentemente superior aos sistemas locais. Contudo, o sistema dominante também é produto de uma cultura particular (SHIVA, 2002, p. 22).

Uma determinada tradição local, ao pretender-se universal, subjuga as demais. Esse processo passa por uma violência sistemática às outras tradições, até, no limite, torná-las marginais. Não é diferente quanto a um sistema de saber local, pertencente à uma cultura particular, europeia, pretende-se universal e globaliza-se por meio da colonização intelectual. Vandana Shiva (2002) argumenta que o primeiro passo dessa colonização é justamente a invisibilidade, ao não os considerar um saber e ao não permitir que este coexista como uma forma alternativa de compreender o mundo. Assim, “quando o saber local aparece de fato no campo da visão globalizadora, fazem com que desapareça, negando-lhe o status de um saber sistemático e atribuindo-lhe os adjetivos de primitivo e anticientífico” (SHIVA, 2002, p. 23). No Brasil e na América Latina, a questão da interculturalidade tem certas singularidades, o que nos exige um olhar mais crítico sobre o tema. Nas palavras de Candau (2008a),

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do *outro* ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do *outro* também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nós nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica (CANDAUI, 2008a, p. 17).

Para uma educação intercultural, no sentido da criação de uma humanidade apta à comunidade de destino, é necessário fazer da diversidade indispensável, sem deixar de lado as marcas que essa diversidade carrega consigo. Não se trata de revanchismos, mas de desenvolver um olhar autocrítico para nossa própria história e nosso próprio saber. Maria da Conceição Xavier de Almeida diz que “não basta nutrir e ensinar o acolhimento da diferença. Não basta aceitar, respeitar e incluir o que é fora do padrão – o diverso. É preciso aprender a gostar e apreciar a diferença” (ALMEIDA, *et al.* 2013, p. 3). Adicionamos que é preciso torná-la visceral, pulsante e protagonista. Reconhecer a diferença, o diferente, não apenas como parte da sociedade ou da comunidade, mas produtor e autor de uma história e de um saber dos quais fomos alienados.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE DE DESTINO

Há uma certa peculiaridade ao se tratar de educação intercultural, sobretudo no escopo das ciências ditas ‘duras’. Primeiro, por se tratar de uma expressão muito particular da cultura do saber ocidental, pautado nos princípios da objetividade, da frieza e da neutralidade; segundo, por ser delicado relativizar sua autoridade discursiva. Essa relativização é, sim, delicada, mas é necessária. Ela passa pelo questionamento da pretensa universalidade do saber ocidental, não no sentido de desautorizá-la ou condená-la - afinal, para o bem ou para o mal, é o sistema de saber no qual estamos inseridos, que estudamos e ensinamos, cuja importância é indiscutível - mas de aprender a reconhecer outros sistemas, aprender a aprender com eles.

Assim, pode ganhar forma um ‘pensamento do sul’ capaz de incorporar potencialidades historicamente marginalizadas. Morin (2011a) explica que, ao falarmos do Sul, em oposição ao Norte, não significa um Sul geográfico, mas um Sul geopolítico, étnico e cultural. Os povos do Sul são os povos colonizados, cujas culturas foram excluídas e subalternizadas. Um pensamento do Sul é um movimento de refluxo que resgata outras epistemologias para reproblematicar um estatuto cognitivo hegemônico insuficiente e fechado em si. É subverter uma dominação coercitiva, que, segundo Morin e Diaz (2016, p. 78), “nos faz dependentes dos centros de poder e nos oculta a riqueza própria do pensamento dos povos que conseguiram resistir a essa dominação”. Lembrando das palavras do antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, em seu prefácio à obra ‘A Queda do céu’, de David Kopenawa e Bruce Albert:

chegou a hora, em suma; temos todos a obrigação de levar absolutamente à sério o que dizem os índios (...) e todos os demais povos ‘menores’ do planeta, as minorias extranacionais que ainda resistem à total dissolução pelo liquidificador modernizante do ocidente (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 15).

Afinal, que caminhos podem ser traçados rumo a construção de uma educação intercultural, complexa e do Sul, no sentido de conceber um modelo de humanidade coerente para a comunidade de destino? Há algumas questões complementares entre si que necessitam ser reconsideradas e problematizadas.

No presente artigo, propomos quatro eixos de problematização. São eles, o eixo ontológico, porque deve-se questionar o caráter de nossa existência no mundo; o eixo epistemológico, porque deve-se questionar a forma com que conhecemos; o eixo da condição

humana, porque deve-se questionar a forma como vivemos e ocupamos; e o eixo ético, porque deve-se questionar nossos sistemas de valores.

Uma problematização em nível ontológico (reconsiderar a dicotomia natureza/cultura)

Discutir cultura no âmbito das ciências, no qual se inclui o contexto educacional, nos obriga uma reflexão acerca das próprias ideias de natureza e cultura, que são culturalmente muito específicas dentro do paradigma do pensamento moderno. Na verdade, a própria noção abstrata de natureza é muito particular da cultura ocidental. O antropólogo francês Philippe Descola mostra muito bem essa particularidade em sua obra *Outras Naturezas, Outras Culturas* (2016).

Descola (2016) nos conta que essa distinção, de que há algo inerentemente humano, ligado às subjetividades, em oposição a algo que seja inerentemente natural, objetivo, não é tão óbvia quanto parece, ao menos, não aos olhos de outros povos não-ocidentalizados. Um exemplo é o pensamento dos povos amazônicos Achuar, localizados entre os territórios de Equador e Peru. Aos Achuar, é absurda a própria ideia de natureza ou da existência de seres naturais, como os concebemos. A ideia de um mundo objetivo não lhes é comum, ao passo que todo e qualquer ser possui subjetividade. São sujeitos, tão humanos quanto nós: possuem autonomia, vontades, direitos e deveres, valores. Possuem o que podemos entender por cultura. Por outro lado, os Achuar são tão naturais quanto as plantas que cultivam, os animais que caçam, a floresta onde vivem. Não existe, do ponto de vista Achuar, qualquer distinção ontológica que defina o que é próprio do humano e o que não é. Descola (2016) ainda cita diversos outros relatos sobre outros povos, com diferentes cosmovisões, onde essa separação ontológica, também, inexistente.

Essa separação ontológica é seminal e estruturante dentro da cultura do pensamento ocidental, prefigurada pelo preceito cartesiano de duas categorias de existência distintas: a mente, território das subjetividades, e o corpo, mundo das coisas objetivas. Essa disjunção primeira é o pilar do princípio da fragmentação explicitado por Morin (2021), pois só se pode conhecer um mundo compartimentalizado, disciplinado e objetivo, se lhe for conferida a existência em um compartimento livre das impurezas da mente humana.

Assim, Maria da Conceição Xavier de Almeida (2017) dirá que há dois mitos que fundamentam e caracterizam a consolidação do pensamento ocidental, o mito da neutralidade e o mito da objetividade:

(...) somos levados a ingerir um conjunto de normas e modos de investigação que destacam a separação de um sujeito soberano e um objeto inerte, mas pronto para falar, tão logo seja tocado pelo sujeito. Tudo se passa como se o sujeito fosse um mero tradutor do que está fora de si. Tal separação tem por suposto uma realidade já dada, a ser descoberta, manipulada, analisada e, por fim, conhecida (ALMEIDA, 2017, p. 13).

A ideia de objetividade caminha junto com a ideia de neutralidade, pois se concebemos uma realidade objetiva apartada de um sujeito que a conhece, essa realidade objetiva só pode ser materializada se esse próprio sujeito que a conhece, e a concebe, livrá-la dele. Daí a necessidade de uma impessoalidade por princípio.

Entretanto, essa impessoalidade traz consigo uma cegueira. Almeida (2017) atenta para o fato de que diversos cientistas do século XX, da área das ciências *duras*, como Química, Física e Biologia, já questionavam, a partir das implicações filosóficas de sua própria ciência, a ideia de uma realidade objetiva dessubjetivada. É o caso de Neils Bohr (1995), Werner Heisenberg

(1996), Erwin Schroedinger (1997) e Ilya Prigogine (2011) por exemplo. São, nas palavras de Morin (2019, p. 60), “filósofos selvagens, (...) pois partiu deles próprios abordar os problemas filosóficos fundamentais”.

A questão abordada aqui não é negar a distinção entre aspectos subjetivos e objetivos do mundo, mas questionar a ideia de que possam existir em mundos distintos, pois,

O que, à partida, expressa a aptidão dos humanos para distinguir acaba consolidando historicamente estruturas mentais que operam a fragmentação das formas e níveis da realidade e, sobretudo, a separação entre o homem e outros estados de ser da matéria e da vida. Entretanto, é preciso dizer que distinguir não é dividir, separar (ALMEIDA, 2008, p. 106).

Ao intitular-se senhor único da subjetividade, da linguagem e das potências de agir no mundo, ao passo que a nega a outras formas de existência, o humano cria um abismo entre si e uma natureza fria, inerte, calculável e manipulável onde habita. Problematizar essa separação ontológica é necessário para a construção de uma comunidade de destino. Isso porque não é mais possível imaginar a existência de um mundo inerte que se possa explorar, uma vez que, à nossa comunidade de destino, deve-se incluir todos os habitantes do planeta, humanos ou não.

Encarar o problema da separação entre sujeito/objeto possibilita uma ontologia que se distancie do antropocentrismo e redefine uma noção de coletividade que possa incluir seres diversos. Abre, inclusive, caminho para um novo pensamento ecológico, o qual povos não-ocidentalizados, como os Achuar, podem nos ensinar a pôr em prática. Não se trata de negar o conhecimento objetivo ou as subjetividades, mas compreender que a fronteira entre eles é borrada. Como nos diz Edgar Morin (2015, p. 29), “é necessário estabelecer o difícil diálogo entre a reflexão subjetiva e o conhecimento objetivo”.

Uma problematização em nível epistemológico (reconsiderar a religação com outros sistemas de saber)

Considerar saberes diversos nos exige, também, uma reflexão epistemológica, a começar pela compreensão e constatação de que há saberes sistematizados e válidos pertencentes a culturas não-ocidentais, portanto, não científicas. Isso passa por questionar o cientificismo, ou seja, a ideia de que o saber científico está para além de qualquer subjetividade, é neutro, está pautado em verdades objetivas e absolutas e é, portanto, de natureza superior. Seguindo a máxima moriniana⁶, é preciso trabalhar pela religação entre diferentes culturas e, se tratando da organização sistemática de saberes diversos, essa religação se torna um grande desafio epistemológico.

Em primeiro lugar, como já discutimos neste texto, a ciência ocidental, aliada à epistemologia, se estabelece historicamente em oposição a outros sistemas de saber. Em segundo lugar, estabelecer uma religação entre ciência e saberes diversos não significa que se deva simplesmente incorporar esses saberes de forma acrítica. Nesses termos, podemos sintetizar o desafio epistemológico com a seguinte questão, colocada por Morin e Diaz (2016, p. 93): “como impedir que o exercício crítico necessário converta-se em barreira paradigmática e exclusão cognoscitiva?”.

⁶ Termo referente ao pensamento de Edgar Morin, no que diz respeito à necessidade da religação entre as diferentes culturas. Ver: A cabeça bem-feita (MORIN, 2021).

Uma pensadora que muito contribui a essa reflexão é Maria da Conceição Xavier de Almeida (2010), argumentando que herdamos uma cultura que aparta saberes científicos e saberes da tradição, tratando-os de forma paralela e em oposição. Deve-se, entretanto, operar na complementaridade entre os mesmos (ALMEIDA, 2010).

Sobre os saberes da tradição, Conceição Xavier de Almeida et al. (2013) diz que,

desenvolvidos às margens do conhecimento escolar e da ciência, esses saberes da tradição são, ao longo da história, repassados de pai para filho de forma oral e experimental. Eles constituem uma ‘ciência primeira’, conforme expressões de Lévi-Strauss. Não se encerrando nas constelações culturais do pretérito, essa ciência primeira mais próxima da natureza convive hoje, lado a lado, com o desenvolvimento das tecnociências num mundo planetarizado. Não se trata, portanto, de um estado balbuciante do pensamento, mas trata-se de um modelo de compreensão do mundo que parasita e constitui a condição humana (ALMEIDA *et al.*, 2013, p. 8).

Saberes da tradição possuem um estatuto cognitivo e uma epistemologia que, apesar de distinta da científica, é válida. Almeida (2010, p. 59) defende que “o imobilismo cognitivo imputado à tradição pela tecnociência é uma forma ideológica que sanciona a dualidade tradicional/moderno”, que gera a falsa ideia de que conhecimentos tradicionais são aqueles que ficaram petrificados no passado, não evoluíram, permanecem primitivos. De encontro a essa ideia, Almeida (2010, p. 67) diz que “mesmo que não tenham como princípio primeiro uma crítica coletiva permanente, tais saberes se objetivam numa matriz de conhecimento que pode ser atualizada, refutada, acrescida, negada, reformada”.

Ainda, é importante salientar que, assim como o conhecimento científico, saberes tradicionais se distinguem do senso comum, através de “métodos sistemáticos, experiências controladas e sistematização organizadas de forma contínua” (ALMEIDA, 2010, p. 67). Saberes científicos e da tradição se diferem por suas estratégias, seu modo de comunicação e perpetuação. Assim,

Esses dois modos de conhecer operam por estratégias distintas: um próximo da lógica do sensível, outro afastado dessa lógica. Os dois, no entanto, demonstram igualmente a universalidade do pensamento humano que, diante das coisas, articula sempre as mesmas operações construídas ao longo da história da nossa espécie: identificar, distinguir, relacionar, hierarquizar, opor, construir conjuntos significantes. Fazer dialogar essas duas estratégias de pensar reduz a escala de distanciamento dos saberes científicos em relação aos fenômenos; permite exercitar uma escuta mais apurada de outras linguagens que não se reduzem à linguagem das palavras (...) (ALMEIDA, 2010, p. 77).

É desse lugar que emerge sua complementaridade. Um diálogo entre esses dois modos distintos de saber complexifica o conhecimento; amplia nossos caminhos e ferramentas para responder às questões de nosso século. Além disso, inaugura uma democracia cognitiva que incorpora saberes e culturas diversos, de sistemas diversos, dentro da construção do conhecimento de um coletivo que é, em si, diverso. Essas diversas epistemologias são necessárias para a composição de um conhecer complexo, que supere o antigo paradigma da simplificação.

Uma problematização em nível ético (reconsiderar valores fundamentais)

Como educadores, é nosso papel produzir agenciamentos que apontem para a consolidação de diferentes valores sociais. Entretanto, há desafios que envolvem uma reorganização dos próprios preceitos de nossa ética. Segundo Almeida (2017),

ao que tudo indica, a ideia clássica da ética é insuficiente, quem sabe incompatível com o exercício de um pensamento que quer, não só religar o que foi separado, mas também abrir-se a uma experimentação mais polifônica, incerta e palpitante com outros seres e coisas (ALMEIDA, 2017, p. 185).

Há dois principais equívocos éticos que comprometem a emergência desse pensamento: “a defesa intransigente de valores humanos universais, pautada pela homogeneização e padronização das expressões culturais” (ALMEIDA, 2017, p. 186) e a “defesa radical dos particularismos e de uma lógica da diferença que é pródiga em imputar identidades insulares e incomunicáveis” (ALMEIDA, 2017, p. 186). Para Almeida (2017, p. 186), isso nos leva a “um jogo mental falso”, pois ao criar identidades rígidas, exacerbadamente individualizadas, enfraquecemos a noção de uma construção coletivamente diversa. A diversidade não é uma questão de respeito individual, mas de composição coletiva. Essa ética clássica e liberal, é insuficiente porque ossifica as relações e os valores dentro de uma lógica individualista. Ainda, nas palavras de Almeida (2008):

Se a sociedade-mundo expressa a necessidade da co-partilha nos horizontes comuns e, mais do que isso, reclama por laços efetivos e afetivos de convivência entre as culturas, talvez tenhamos que exercitar uma verdadeira aeróbica dos neurônios para reconhecer que nossa autonomia e singularidade, como humanos, emergem da dependência essencial que nos liga ao que excede ao propriamente humano (ALMEIDA, 2008, p. 111).

É preciso uma ética mestiça que nos impulse para direções diferentes; menos rígida, mais criativa e que, sobretudo, privilegie os valores de co-dependência aos valores individuais. No sexto e último volume de seu *Método*, intitulado *Ética*, Edgar Morin (2017) é enfático ao dizer que a ética da complexidade é a ética da religação. Toda atitude ética deve levar em conta a religação, bem como todo “ato moral é um ato individual de religação” (MORIN, 2017, p. 21). Morin (2017) atenta para a dialética entre as naturezas egoísta e altruísta, complementares e indissociáveis, ambas inerentes à essência do ser humano. O humano é egoísta na medida em que concebe sua singularidade como indivíduo, toma consciência de suas necessidades e do exercício de sua liberdade; é altruísta na medida em que se compreende como parte de um coletivo, de uma comunidade de interdependência com outros indivíduos. Segundo Morin (2017, p. 21), “todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo assim como a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo”.

Uma crise ética emerge quando há uma prevalência exacerbada dos aspectos egoístas sobre os altruístas. Para Morin (2017), ao mesmo tempo que o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos trouxe emancipação e liberdade, produziu uma privatização da ética, que passa a ter um valor também individual. Esse individualismo ético acarreta no “enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade, e impõe-se uma distância entre a ética individual e a ética

da cidade” (MORIN, 2017, p. 26). Assim, uma ética da coletividade e da responsabilidade é suprimida por valores à revelia de princípios morais individualizados.

Outro ponto importante diz respeito à ética do conhecer e do pensar bem. De início, é um dever ético que busquemos sempre cultivar a autocrítica, lutando contra os autocegamentos e a autojustificação. Entretanto, ao contrário da premissa que dá à ética do conhecimento um imperativo racional, não se deve tentar afastar-se dele para torná-lo pretensamente objetivo, pois, “enquanto o conhecimento objetivo desumaniza, pensar bem inclui a compreensão que efetua a relação de sujeito a sujeito” (MORIN, 2017, p. 63). Como já discutimos anteriormente, todo conhecimento é impregnado pelo sujeito que conhece. Do ponto de vista do pensamento complexo moriniano, a reinserção do sujeito no conhecimento, ou seja, do observador em sua observação, é um dever ético, que exige em seu cerne o autoconhecimento, o reconhecimento da incerteza e da possibilidade do erro e a constante autocrítica (MORIN, 2017).

Por fim, o trabalhar pelo pensar bem deve conduzir ao viver bem. Nosso conhecimento e nossos valores nos orientam nas ações práticas de nosso cotidiano. Segundo Morin e Diaz (2016), a partir do momento em que o conhecimento científico passa a ser entendido como um provedor do bem-estar, ele passa também a ser “legitimador das ações humanas” (MORIN; DIAZ, 2016, p. 33). Isso nos leva a crer que vivemos de uma maneira sustentada cientificamente.

Sobre essa maneira de viver, Ailton Krenak (2019) coloca que

a ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (KRENAK, 2019, p. 12).

Essa abstração civilizatória que Krenak (2019) critica, supressora de diversidades, é fundamentada pelos três “mitos” modernos: “O mito do domínio do universo (...); o mito do progresso (...); e o mito da felicidade” (MORIN, 2011b, p. 22). Agimos de acordo com esses três mitos. O primeiro nos permite crer que a partir do nosso conhecimento e de nossas tecnologias, somos senhores da natureza. No limite, todo problema pode ser resolvido tecnologicamente, tudo podemos saber, tudo podemos controlar. Algo como o velho Demônio de Laplace que, com informações suficientes, poderia dissertar sobre tudo o que já houve e prever tudo o que haverá, é só uma questão de alcançar essas informações.

O segundo mito nos diz que é preciso sempre chegar lá, mas sem nunca nos perguntarmos onde. É preciso continuar produzindo, desenvolvendo, consumindo. É preciso, inclusive, problematizar a própria ideia de “desenvolvimento” sustentável. Morin (2021, p. 12) diz que essa ideia “impede o mundo de encontrar outras formas de evolução senão aquelas calcadas na ocidentalização”.

Isso nos leva ao terceiro mito, o mito da felicidade. A busca dessa felicidade é o combustível que mantém essa roda do progresso sempre em movimento, girando. Por consequência, ela deve estar sempre por vir. Por isso, nós, ocidentais e ocidentalizados, somos chamados por Krenak (2019) de povo da mercadoria. Porque estamos repletos de ausências que só podem ser supridas momentaneamente pela mercadoria. E “nosso tempo é especialista em criar ausências, (...) do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo.” (KRENAK, 2019, p. 14). Então, é papel de uma educação complexa e intercultural questionar esses mitos, buscar soluções coletivas para uma maneira diferente de existir e de estar no mundo. Pautando-se em uma ética intercultural e complexa, a educação deve sempre questionar como determinados

conhecimentos e/ou tecnologias afetam coletivamente a comunidade de destino. Deve cultivar uma racionalidade crítica e autocrítica, a qual reconheça que as ideias também fazem parte de uma ecologia que engloba diferentes sujeitos implicados, intencionalidades e controvérsias; assim como nossas ações, as quais, de uma maneira ou de outra, afetam outros seres de nossa comunidade. É preciso trabalhar por uma ética complexa, da religação, que recupere a relação dialética entre egoísmo e altruísmo; entre razão e paixão; entre indivíduo, sociedade e espécie; entre o objetivo e o subjetivo. Longe de ter as respostas, é necessário fazer ecoar as perguntas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É posta, diante de nós, a importância singular de uma reforma paradigmática na sociedade atual. A interculturalidade é um imperativo dentro de um mundo globalizado que caminha à falência e as propostas do pensamento complexo de Edgar Morin (2021) nos trazem boas pistas sobre como construí-la. Um pensar complexo é necessário a um pensar intercultural, assim como a interculturalidade é vital dentro de uma lógica complexa. Um novo pensamento deve emergir a partir das vozes marginais, um pensamento do Sul, que nos ensine uma reconfiguração de ser e saber compatível com nosso futuro, com nossa comunidade de destino. Essa é a missão pela qual todas as mentes devem trabalhar em conjunto, em especial, aquelas que se propõem à nobre tarefa de educar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. Ecologia da Ciência, ética da diversidade e educação transdisciplinar. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 18, p. 105-113, 2008.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciência da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento**. 2ª ed. Curitiba: Appris, 2017.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de.; SEVERO, Thiago Emanuel Araújo; SOUZA, Louize Gabriela Silva de; REIS, Mônica Karina Santos. **Diversidade cultural e ética para uma ecologia das ideias e da ação**, In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Recife, 2013.
- CANDAU, Vera. Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, F; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2008a, p. 13-37.
- CANDAU, Vera. Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37. p. 45-56, 2008b.
- DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. Trad. Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

MORIN, Edgar. Para um pensamento do sul. In: SESC (org.). **Para um pensamento do sul: Diálogos com Edgar Morin**. Trad. Edgar de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011a. p 8-11.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Trad. Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina. 2015.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Trad. Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina. 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sandra Tabucco Valenzuela; Rev. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar; DIAZ, Carlos Jesus Delgado. **Reinventar a Educação: Abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. Trad. Irene Reis dos Santos. 1ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2016.

SETA, Isabel. **Crise Yanomami: dois meses depois, presença de garimpeiros impede chegada de serviços de saúde a comunidades, diz Davi Kopenawa**. G1 RR, São Paulo, 22 de mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roaima/noticia/2023/03/22/crise-yanomami-dois-meses-depois-presenca-de-garimpeiros-impede-chegada-de-servicos-de-saude-a-comunidades-diz-davi-kopenawa.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2023.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. Trad. Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 11-42.

Submetido em: setembro de 2023

Aprovado em: outubro de 2023