



<https://doi.org/10.47456/simbitica.v12i3.48951>

Como artesãos do oitavo dia: sonhar para criar novas sociabilidades

As artisans of the eighth day: dreaming to create new sociabilities

Como artesanos del octavo día: soñar para crear nuevas sociabilidades

Paulo Sérgio Raposo da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria da Conceição Xavier de Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo A partir das reflexões feitas por Edgar Morin e as ideias do pensamento complexo, este artigo trata da produção de saberes e da reconstituição de epistemologias utilizando a partir a metáfora elaborada por Hubert Reeves (2002), dos “artesãos do oitavo dia”, que define os sujeitos como produtores de saberes capazes de criar novas formas de sociabilidade no aqui e agora. O estudo problematiza os paradigmas hegemônicos que estruturam o conhecimento e propõe a utopia coletiva como vetor para a invenção de epistemologias plurais, emancipatórias e integrais. Por meio de uma abordagem teórico-conceitual, este trabalho realça a importância da criatividade e da esperança como intercomunicantes dos saberes. Defende a urgência de práticas dialógicas que fomentem a diversidade, com o objetivo de construir coletividades mais solidárias. Repensar o papel do conhecimento para a transformação social é uma das tarefas a cumprir para alcançar tais fins.

Palavras-chave: Edgar Morin; produção de saberes; utopia; sociabilidades.



Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, Vitória. ISSN: 2316-1620

Abstract Based on Edgar Morin's reflections and the ideas of complex thinking, this article deals with the production of knowledge and the reconstitution of epistemologies using the metaphor developed by Hubert Reeves (2002) of the "artisans of the eighth day," which defines subjects as producers of knowledge capable of creating new forms of sociability in the here and now. The study problematizes the hegemonic paradigms that structure knowledge and proposes collective utopia as a vector for the invention of plural, emancipatory, and integral epistemologies. Through a theoretical-conceptual approach, this work highlights the importance of creativity and hope as intercommunicators of knowledge. It defends the urgency of dialogical practices that foster diversity, with the aim of building more supportive communities. Rethinking the role of knowledge for social transformation is one of the tasks to be accomplished in order to achieve these ends.

Keywords: Edgar Morin; production of knowledge; utopia; sociabilities.

Resumen A partir de las reflexiones de Edgar Morin y las ideas del pensamiento complejo, este artículo aborda la producción de conocimientos y la reconstitución de epistemologías utilizando la metáfora elaborada por Hubert Reeves (2002) de los «artesanos del octavo día», que define a los sujetos como productores de conocimientos capaces de crear nuevas formas de sociabilidad en el aquí y ahora. El estudio cuestiona los paradigmas hegemónicos que estructuran el conocimiento y propone la utopía colectiva como vector para la invención de epistemologías plurales, emancipadoras e integrales. A través de un enfoque teórico-conceptual, este trabajo destaca la importancia de la creatividad y la esperanza como intercomunicantes del conocimiento. Defiende la urgencia de prácticas dialógicas que fomenten la diversidad, con el objetivo de construir colectividades más solidarias. Repensar el papel del conocimiento para la transformación social es una de las tareas que hay que cumplir para alcanzar tales fines.

Palabras clave: Edgar Morin; producción de conocimiento; utopía; sociabilidades.

*Recebido em 26-04-2025
Modificado em 30-08-2025
Aceito para publicação em 18-10-2025*

Introdução

Já que continuamos a sonhar, isso significa que a criação ainda não acabou.

Roger Batisde

Este artigo trata dos sete metatemas propostos por Edgar Morin para um *ensino-educativo*, que tem por horizonte maior a reforma do pensamento, da educação e da sociedade. O livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000a) continua sendo uma referência emblemática no que tange àquele horizonte. Sobre as questões apontadas nesse livro, sintetizamos, assim, a compreensão da qual partimos e que associa dois argumentos. Primeiro: para manter vivos os *sete saberes* construídos por Edgar Morin, é imperativo concebê-los como necessários (mesmo que não suficientes) a uma prática educativa do presente. Isso porque, se o futuro é uma projeção que requer apostas no presente, é com a fabricação e reorganização desse presente que temos que nos comprometer se desejamos projetar futuros possíveis, ainda que incertos. Segundo: para manter vivos os *sete saberes*, é também imperativo que não os sacralizemos, não os congelemos. Urge que assumamos, como educadores, gestores universitários e estudantes, o lugar de copartícipes nessa construção iniciada por Edgar Morin.

Dito com outras palavras, nada mais distante de uma educação de base complexa do que a transformação e a tradução de noções e princípios gerais em mandamentos, em roteiros de verdades pedagógicas, em cartilhas programáticas que sugerem “como fazer”, “como aplicar”. Conhecendo de perto o espírito moriniano, no que tange à reforma da educação, pensamos que nada mais instigante para o artesão dos sete saberes do que estratégias criativas que ponham em movimento e reorganizem suas proposições. Para usar uma metáfora construída pelo astrofísico Hubert Reeves (2002:14), teremos que nos tornar “artesãos do oitavo dia”. Em uma alusão ao inacabamento e permanente evolução do universo, Reeves se vale do mito judaico-cristão que conta o nascimento de todas as coisas em sete dias. Como sabemos, o livro do Gênesis conta que o início da criação do mundo se deveu ao sentimento de solidão de um demiurgo e ao seu desejo de não permanecer sozinho na escuridão do espaço vazio.

O sentimento de solidão descrito no livro do Gênesis talvez esteja muito próximo da solidão coletiva que caracteriza o nosso tempo, mas que pode se transformar no desejo de refundar uma ‘política de civilização e de humanidade’. Esse desejo pode se constituir no alimento primeiro do educador para cumprir a sua missão de arquitetar, coletivamente, uma sociedade mais conjuntiva, solidária, afetiva, mais justa e um pouco mais feliz. Contudo, não somos demiurgos, deuses. Somos sujeitos de carne e osso, sujeitos da falta, do paradoxo, da contradição, do desassossego. Ao

mesmo tempo egoístas e altruístas e, sobretudo, marcados pela ambiguidade da condição humana.

Diante, pois, da contingência da condição humana, que conjuga a boa utopia, mas também as forças da regressão, não devemos, como educadores, ocupar o lugar de salvadores do mundo, de detentores de verdades irrevogáveis. Daí porque é importante manter três alertas. O primeiro é do próprio Edgar Morin (2000a), quando diz não ser possível construir o melhor dos mundos, mas tão somente um mundo melhor. O segundo alerta é este: é preciso ultrapassar o conservadorismo, que vê todos os esquemas de reformas como ultrapassados, e a ilusão evangélica de que a educação, por si só, produz justiça social. O terceiro, diz respeito ao nosso poder como educadores.

O argumento do etólogo Boris Cyrulnik (2005) a esse respeito é exemplar. Diz ele: “os professores têm muito mais poder do que acreditam, mas não têm o poder que imaginam” (Cyrulnik, 2005:73). Movidos pelo desejo de construção de uma sociedade-mundo arquitetada pelas forças da conjunção, e não da disjunção; da solidariedade, e não da competição; e da consciência da indissociação entre local e global; haveremos de nos nutrir da humildade, mas também da ousadia e de um trabalho obstinado e incansável de recriação da educação e, por meio dela, da sociedade. Mesmo sabendo que a educação não é, por si só, a solução para todos os males materiais e espirituais, é importante compreender o seu papel decisivo na sociedade contemporânea. Se o papel da educação constitui um projeto de tal magnitude, a tarefa do educador como um artesão é desafiadora, mas possível.

Vamos à metáfora sugerida por Hubert Reeves. Comecemos por perguntar: o que é um artesão? O artesão é aquele que transforma a matéria em objeto utilitário, estético ou bom para pensar. É aquele que religa fragmentos em uma totalidade, mesmo que aberta. Aquele que manuseia o que está à sua volta, retira as partes mortas e interfere ativamente na sua transformação. Ele reconhece a distinção, mas não a oposição, entre imaginação e realidade, porque sabe que sua obra material é produto da imaginação e do sonho. O artesão é aquele que expõe, com maestria e magnitude, a criatividade — essa dádiva maior da condição humana. É, sobretudo, aquele que sabe ver bem o mundo à sua volta; que percebe o que precisa ser transformado, o que está em estado de necrose e precisa de regeneração. Paciência, ousadia, persistência, consciência da imperfeição e autocrítica parecem ser as ferramentas e os materiais do artesão do conhecimento, do educador.

Artesão do pensamento e conhecimento complexos, Edgar Morin se valeu de certo olhar, da percepção e do diagnóstico para empreender sua criação. Como viu e compreendeu Edgar Morin o dia anterior à construção dos sete saberes? O longo dia anterior, que fez nascer o grande paradigma do ocidente, ainda não viveu por completo o seu crepúsculo. De fato, os avanços na história do conhecimento se dão sempre por ultrapassagem e reorganização de modelos de compreender o mundo, e

nunca pela supressão e substituição, como por vezes nos informaram. Quais são os cenários e princípios reitores desse dia anterior no que diz respeito ao conhecimento, à gestão da sociedade e ao processo educacional? O que temos no dia anterior? O que vê o pensador de Rodin?

O Rodin-Edgar viu um conhecimento, uma educação e uma ciência imersos num grande paradoxo multiplicador. De fato, ao lado do fantástico progresso, temos também a superespecialização disciplinar que torna os saberes incomunicáveis entre si. Ao lado dos aspectos benéficos das descobertas científicas, que propiciam a cura das doenças e as soluções econômicas, políticas e ecológicas, vemos, também, seus aspectos nocivos e mortíferos, provenientes do manuseio distorcido das descobertas. Àquelas perguntas feitas por Rodin e a propor alternativas, a partir do Pensamento Complexo, desde a leitura e interpretação qualitativa e exploratória daquilo que foi proposto por Edgar Morin, este artigo se destina.

A técnica, a fragmentação e as ilusões dos principados

Ao lado da conquista de novos mundos, novas técnicas, novos conhecimentos e da produção de novos materiais, assistimos à apologia do novo e a dispensa e desclassificação dos saberes milenares das sociedades humanas. A fragmentação dos conhecimentos, sobretudo após o Iluminismo, produz a divisão do espólio dos saberes que herdamos da trajetória histórica que nos precedeu. Isso gera, ao mesmo tempo, discursos de autoridade e de verdade por parte dos especialistas. O principado do conhecimento analítico, distanciando-se da visão sistêmica, sustenta como princípio de método a divisão em pequenas unidades manipuláveis. Nisso se ancora a disciplinaridade fechada, a defesa intransigente de microconceitos trancados nos limites estreitos dos feudos dos saberes e, por fim, a ilusória oposição entre áreas de conhecimento e naturezas de investigação (ciência da vida, ciências humanas e da natureza; ciência pura e ciência aplicada; especulação e experimentação).

Até a metade do século passado, a prática de uma ciência da fragmentação era assumida com convicção pelas instituições educacionais, pelo menos no Ocidente. Dessa fragmentação, recebemos como herança o poder da hegemonia de uma área de conhecimento sobre outra e o distanciamento da ciência em relação à sociedade. A formulação de Edgar Morin a esse respeito denota as armadilhas do poder do saber: dividir para reinar. A fórmula é, também, conforme Morin (1998:286), a de Maquiavel para dominar a cidade; a de Descartes para dominar a dificuldade intelectual; e a de Taylor para reger as operações do trabalhador na empresa. Essa mesma fórmula ramifica-se na política, na cultura, no pensamento, na sociedade, nos amores, nas práticas sociais e na distinção de gênero e de etnias.

Essa síntese do longo dia anterior seria insuficiente se não fizéssemos alusão aos “quatro pilares da certeza” que sustentavam a ciência clássica. Os princípios da Ordem, da Separabilidade, da Redução e da Lógica Identitária comandaram, por três séculos, a construção da cultura, do conhecimento e as práticas educacionais em todos os níveis. Mas é no interior mesmo do progresso da ciência que se processa, no começo do século XX, um abalo sísmico no conhecimento. Os quatro pilares da certeza são sacudidos pelo surgimento da consciência da desordem, da não separabilidade, da não redutibilidade e da incerteza lógica. Mesmo com esse abalo sísmico, a comunicação, a partilha, a disseminação e o acesso à cultura científica ainda são, nas instituições educacionais, pautados pela fragmentação das disciplinas, pelos currículos conteudistas e especialidades não comunicantes.

É preciso, certamente, ainda muito tempo para que nós, educadores, relativizemos as certezas consagradas. A paciência histórica é, para nós, um apelo importante. Nada acontece da noite para o dia no que se refere à formação e à autoformação. A oposição entre natureza e cultura, sujeito e conhecimento, vivo e não vivo, teoria e prática, ciência e ética, entre outras, ainda está presente no paradigma hegemônico do saber. É insuficiente atribuir esse panorama tão somente ao modelo departamental proposto por Wilhelm Von Humboldt na Alemanha do século XIX para a criação da universidade moderna. Em 1810, no documento de criação da Universidade de Berlim, Humboldt afirmou que “o conceito das instituições científicas superiores implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo da ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” (Von Humboldt, 1997:79).

Para o criador da universidade moderna, agora tornada laica, “as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação” (Von Humboldt, 1997:79). Nesse sentido, a criação dos departamentos para abrigar áreas de conhecimentos e disciplinas produziu um efeito contrário às proposições de Humboldt. Como na pintura “A criação do homem”, de Michelangelo, a partir de então coexistem, mas não se comunicam de corpo inteiro, a cultura das humanidades e a cultura científica. Aos poucos foi se consolidando a hegemonia da tecnociência sobre as humanidades, já que a universidade passou a privilegiar a formação de profissionais e técnicos para o mercado de trabalho e a reduzir a importância da reflexão, da arte e da estética.

As ideias gerais e metadisciplinares foram reduzidas a ilustrações, em descompasso com a supervalorização do saber operacional, pontual e específico do especialista. No crepúsculo do dia anterior, mais precisamente na segunda metade do século passado, o modelo da fragmentação da ciência começa a dar sinais de esgotamento e esclerose. Torna-se impotente para compreender e lidar com problemas cuja complexidade desafia os saberes parcelizados. Os princípios da

certeza e da previsibilidade, nos quais se baseava a ciência clássica, tornam-se inoperantes diante da incerteza de uma sociedade-mundo que se defronta, a todo o momento, com o inesperado, o não previsível. A torre de controle do conhecimento começa a ruir.

Os prognósticos da ciência econômica se tornam frágeis diante de acontecimentos fugazes, como um pequeno deslize na vida amorosa de um governante em um país qualquer. As previsões de crescimento populacional não respondem pela consistência das fórmulas dos demógrafos. A ampliação da consciência histórica e do exercício da democracia está em dissintonia com a frágil governabilidade da máquina estatal. A ciência política torna-se insuficiente para compreender esse fenômeno. É em meio a uma compreensão caótica, que coincide com o fim das grandes narrativas, conforme expressão de Michel Serres, que emergem as ciências da complexidade — no plural, como quer Ilya Prigogine (2009).

Conforme afirma Edgar Morin, a ideia de complexidade não surge como um requinte do pensamento. Trata-se de um desafio da mente para religar domínios de saberes e dar conta dos graves problemas ecológicos, da gestão política, da violência social, material ou simbólica e da solidão psíquica coletiva. Em meio a esse cenário do dia anterior, Edgar Morin, como o artesão dos sete saberes, identifica algumas forças noológicas de conjunção, expressas por descobertas pontuais em várias ciências. Como estratégias de método, Morin se vale da migração conceitual e da construção de metáforas.

As noções de complementaridade, incerteza e auto-organização, entre outras, tornam-se matéria-prima para ele. Como artesão obstinado, põe-se a construir sua obra. Quer tornar operativo o desejo e o impulso de religação do pensamento, como se quisesse intervir na obra de Michelangelo, para que os dedos se tocassem definitivamente. Mas não só isso. A religação dos saberes supõe também uma estética do abraço entre cultura científica e cultura humanística. E, se isso não bastar, talvez tenhamos que concordar com o biólogo e escritor moçambicano Mia Couto (2009:63): “poesia e ciência são entidades que não se podem confundir, mas podem e devem deitar-se na mesma cama. E, quando fizerem isso, espero que dispam as velhas camisas de dormir”.

Os seis volumes de *O Método*, que ocupam o lugar central na constelação da obra de Edgar Morin, não satisfazem, entretanto, nosso artesão. Ele sabe que é imperativo, urgente, inadiável uma reforma da educação e do ensino. Foi o que Morin fez, ao se dedicar à educação formal, nas jornadas que viraram livro, intitulado *A religação dos saberes: o desafio do século XXI* (2001). Essas jornadas foram solicitadas pelo ministro da Educação da França, Claude Allègre, e foram responsáveis pelo início das reflexões e intervenções do autor na educação formal. Desde essas jornadas, surgiram seus livros mais famosos sobre o tema. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro* (Morin, 2000a) é um exemplar dessa empreitada do autor. Nas jornadas, Morin

elaborou suas proposições para uma educação integral, que, para ele, não se limitam ao espaço da França. Na versão original dos Sete Saberes, afirma que os “buracos negros” ou “vazios” da educação não estão apenas “no sistema de educação francês e, não somente no ensino médio ou na universidade, mas em todos os sistemas de educação conhecidos” (Morin, 2000a:17).

Sete noções, horizontes de ação e desafios

Eis, de maneira sintética, as sete noções ou temas que, para Morin (2000a:50), são “noções muito antigas em nossa cultura”, e que foram desintegradas:

1^a Cegueiras do conhecimento, erros e ilusões

A reflexão a respeito do que seja o conhecimento não se limita a um problema filosófico, epistemológico. Isso porque o conhecimento é um fenômeno multidimensional e um problema que concerne a todas as especialidades. Tem suas raízes na biologia, na animalidade, na humanidade e na existencialidade, na psique humana. É simultaneamente físico, espiritual, individual, coletivo, histórico, trans-histórico. Expressa-se por meio da cultura humana, mas tem sua gênese na comunicação e nas linguagens não humanas. Supõe uma fenomenologia da percepção, da experimentação. O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo.

Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos (Morin, 2003:20). O conhecimento não pode ser confundido com informação. É, mais propriamente, tratamento de informação. Conjuga razão e emoção. É movido pela curiosidade, essa aptidão humana que precede a espécie humana e se estende pelo mundo dos mamíferos. O conhecimento é um processo mental e social simultaneamente. Comporta erros mentais (percepções distorcidas, alucinações); erros intelectuais (doutrinas, ortodoxias, sentimento de verdade); erros da razão (racionalidade fechada, rationalizações); cegueiras paradigmáticas (conceitos e teorias autoevidentes); sentidos irrevogáveis (*imprintings*); e possessões noológicas (fixação em ideias mestras).

O conhecimento deve, pois, constituir-se em estratégia para tratar e compreender o inesperado e tirar proveito das incertezas, não só dos fenômenos, mas também do próprio conhecimento. Por meio de uma estética narrativa exemplar, Edgar Morin, Emilio-Roger Ciurana e Raúl Motta e sintetizam assim o problema do conhecimento do conhecimento pela ótica da complexidade: O pensamento complexo coloca entre parênteses o cartesianismo e, simultaneamente, retoma e assume

plenamente as conquistas centrais da filosofia da suspeita, assume plenamente a ideia socrática de ignorância, a dúvida de Montaigne e a apostila pascalina. O pensamento complexo pretende enfatizar a humanidade do conhecimento em sua radicalidade (Morin; Ciurana; Motta, 2009). O conhecimento do conhecimento deve, pois, ser introduzido em todas as disciplinas — biologia, epistemologia, física, matemática, sociologia, antropologia e assim por diante.

2^a O conhecimento pertinente

Aprendemos que, para conhecer um fenômeno, um problema ou um tema, era necessário reduzir o complexo ao simples, decompor o fenômeno. Ora, o conhecimento pertinente é um operador cognitivo que procura reatar os laços do fenômeno com seu contexto, como condição de se aproximar dos vários domínios que incidem sobre o que se quer conhecer. No livro *A cabeça bem-feita* (2000b), Edgar Morin argumenta: “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (Morin, 2000b:15). Uma educação de base complexa toma para si a tarefa de tornar visíveis as dimensões do contexto, do global, do multidimensional e do complexo.

Não se trata de construir a totalidade, uma vez que sempre haverá o inacessível, o imponderável. Não se trata tampouco de obscurecer as faces singulares e de relativa autonomia do tema, do fenômeno, do problema. Ao contrário, trata-se de religar parte e todo, local e global, e compreender os elos de tensão entre autonomia e dependência de qualquer fenômeno. Para Morin, o enfraquecimento da percepção global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como conduz ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos). O *conhecimento pertinente* é, pois, um metaprincípio facilitador de uma ecologia das ideias e apela para o pleno emprego de uma *inteligência geral*.

3^a A condição humana

O humano é, assevera Edgar Morin, um termo “rico, contraditório, ambivalente; de fato é demasiado complexo para os espíritos formados no culto das ideias claras e distintas” (Morin, 2012:17). Essa complexidade inerente ao humano desafia a tradição cartesiana do pensamento, que valoriza a clareza e a distinção das ideias, pois a condição humana é marcada justamente pela multiplicidade de suas dimensões, pela coexistência de opostos e pela constante tensão entre forças que se entrelaçam. A polissemia do humano emerge da sua natureza híbrida, que abarca aspectos biológicos, culturais, emocionais, sociais e éticos, os quais frequentemente entram em

conflito, produzindo paradoxos intrínsecos. Por exemplo, o ser humano é simultaneamente racional e emotivo, individual e social, finito e aspirante ao infinito, racional e irracional. Essa coexistência é a impossibilidade mesma da total apreensão ontológica e epistemológica.

Conta-se que, em um passado imaginário, a Esfinge colocava para as pessoas o seguinte enigma: qual é o animal que no começo da vida anda sobre quatro patas, depois com duas e ao final da vida com três? A resposta certa para a pergunta deveria ser: a humanidade. Isso porque, quando ainda bebê, engatinha; depois, se torna ereto e, na velhice, precisa de uma bengala para caminhar. A escritora inglesa Mary Shelley reformula criativamente o fenômeno humano com o livro sobre o Dr. Frankenstein, que se popularizou como criatura, e não como criador. A condição humana como fabricação amplia a compreensão de um indivíduo que supera os desígnios da ciência e da técnica. Dotado de uma sensibilidade não prevista, a criatura de Frankenstein ama, sofre e cria estratégias de fuga de um projeto controlado. *O que é ser humano? Qual o significado de ser humano?* — pergunta Edgar Morin no terceiro dia da construção dos sete saberes. Questão contemplada pela biologia, antropologia, filosofia e outras áreas do conhecimento, foi, na maioria das vezes, reduzida aos limites das especialidades.

O humano foi reduzido, por vezes, a determinações genéticas; por vezes, à sua estrutura psíquica, e assim por diante. O terceiro dos saberes religa a trindade indivíduo-espécie-sociedade, além de situar a nossa condição no contexto maior da evolução cosmológica e da metamorfose da vida. O nosso parentesco com os primatas em geral é maior do que pensávamos no passado. A curiosidade e o afeto nos são presenteados pelos antropoides, sobretudo gorilas e chimpanzés.

Mais do que isso, o circuito razão/afeto/pulsão que nos alimenta reatualiza em patamares complexos as experiências dos répteis e mamíferos. Nessa relação triúnica, a razão — face propriamente humana — torna-se frágil. Ora domina a pulsão e a afetividade, ora é dominada por elas. A diversidade cultural é, no projeto humano inacabado, a nossa dádiva maior. A cultura, como conjunto de saberes, fazeres, regras, crenças, estratégias e mitos, expressa-se pela diversidade, criatividade e inovações. Somos seres mortais, construídos de elementos imortais, como nos lembram Michel Cassé e Edgar Morin (2008). Enraizados no destino comum da Terra-Pátria, somos marcados pela unidade e diversidade da cultura, cem por cento natureza e cem por cento cultura. Sujeitos que se reorganizam por meio da simbiose cérebro-mente-meio ambiente.

Distante da definição da condição humana como expressão exclusivamente da razão, o *homo complexus* é agora compreendido como *sapiens demens* (sábio e louco), *faber e ludens* (trabalhador e lúdico), *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus e consumans* (econômico e consumista), e *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético). Em síntese, a condição humana diz respeito a um indivíduo que é, ao mesmo tempo, pó de estrelas e o único animal que sonha acordado e cria sua história,

alimenta seus mitos e projeta futuros. O ensino da condição humana não cabe nos limites de uma única disciplina. É um tema para o qual são chamadas todas as disciplinas.

4^a A identidade terrena

Vivemos hoje um processo de mundialização. Produto do desejo humano de se expandir, as culturas antigas (China e Índia, por exemplo) abriram espaço para jovens e pequenas nações que se lançaram à conquista do globo. A dominação do Ocidente europeu sobre o resto do mundo, a partir de 1492, engendra dinâmicas de globalização em épocas distintas. Vivemos hoje na era planetária. A história da espécie humana — que em seus primórdios foi uma história da dispersão pelos continentes — opera agora por uma força concêntrica, para o melhor e para o pior. O planeta encolhe. O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo; e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isso se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos.

Assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo (Morin, 2000a:67). Compreender e experimentar o sentido de identidade terrena é crucial para nos situarmos na sociedade-mundo. Isso requer deixar emergir o sentimento de parentesco universal entre os humanos, mas isso não basta. A espécie humana nunca foi nem será autossuficiente. O nosso débito, e mesmo a nossa aliança, com o domínio do vivo e do não vivo é um argumento importante que deve transversalizar todas as disciplinas.

Da perspectiva humana propriamente dita, abrindo mão da arrogância e da dominação como valores predominantes, devemos facilitar a emergência de quatro níveis de consciência capazes de reorganizar o nosso destino comum na Terra. Articuladas entre si, as consciências antropológica, ecológica, cívica e espiritual poderão, talvez, refundar uma nova civilização por meio de uma educação para um mundo mais solidário, conjuntivo e fraterno. Na era planetária, o princípio da interdependência deve se tornar um operador do pensamento a ser compreendido e partilhado por professores e alunos em todos os níveis de ensino. Não é demais afirmar que toda educação é ecológica e isso porque, por inclusão ou exclusão, ensinamos a nossos alunos que eles são parte ou estão separados do ambiente em que vivem (Capra *et al.*, 2006).

Em meio ao processo de mundialização, o que identificar como perigos iminentes? Como construir estratégias de esperança para que os jovens possam continuar a construir uma sociedade mais digna, menos desigual e mais inclusiva? O

livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000a) expõe algumas estratégias que o autor chama de contracorrentes. A contracorrente da resistência ecológica; a contracorrente qualitativa que reage à invasão do quantitativo e defende a qualidade de vida; a contracorrente que resiste à vida puramente prosaica e que se manifesta na busca poética dedicada ao amor, à admiração, à paixão, à festa; a contracorrente que resiste à primazia do consumo e à tirania onipresente do dinheiro; e, por fim, ações que reagem ao desencadeamento da violência porque alimentam éticas de pacificação. Por consequência dessas forças de regeneração da cultura, poderíamos estar a construir “uma política a serviço do ser humano, inseparável da política de civilização, que abriria o caminho para civilizar a Terra como casa e jardim comum da humanidade” (Morin, 2000a:73).

5^a As incertezas

Regenerar a prática educativa acolhendo o princípio da incerteza é a sugestão de Edgar Morin nesse quinto dia da criação. A incerteza, princípio construído por Werner Heisenberg em 1927, nunca foi tão visível no mundo atual. Se a história humana foi sempre marcada por uma “irremediável incerteza”, hoje, na economia, na política, nas expressões da violência, nas emergências de solidariedades, nas experiências científicas, nos fluxos amorosos e no ecossistema, a incerteza é mais intensa e permanente.

A transformação, a direção da mudança e o que virá depois do agora não são estatisticamente nem narrativamente possíveis de serem expressos com exatidão. Num mundo interconectado, no qual não há mais barreiras para a comunicação de qualquer ordem — da comunicação das bactérias à comunicação das ideias —, é preciso aprender a conviver, enfrentar e tirar proveito da incerteza: “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma ciência não pode ser conhecido, senão não haveria criação”, diz Morin (2000a:81).

O novo, o não previsível, está sempre em *flutuação*, para usar uma noção cara a Ilya Prigogine (2002). No que tange à educação e a um ensino-educativo, é preciso compreender e conviver com as incertezas ligadas ao conhecimento. Quatro princípios estão na base do ato de conhecer. São eles: a incerteza cérebro-mental, a incerteza lógica, a incerteza racional e a incerteza psicológica. Ser realista hoje é compreender que “nossa realidade não é senão nossa ideia de realidade”; é “saber que há algo possível e ainda invisível no real”, lembra Edgar Morin (2000a:85). Do ponto de vista das ciências da complexidade, a ideia de incerteza ganha nova significação. Incerteza agora, longe de um sentido imobilista e desestabilizador, diz respeito ao apelo às opções e escolhas.

Se o futuro não está definido, nem é possível prevê-lo com exatidão, cabe a nós projetar horizontes possíveis e fazer uso de estratégias capazes de facilitar a emergência do novo. Uma ecologia da ação é, nesse caso, a nossa ferramenta principal. Ainda assim, o imponderável nos cerca. A ecologia da ação leva em conta o que é aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformação.

Sabemos bem que toda mudança na nossa história se deu a partir de iniciativas e ações locais e minoritárias que se expandiram depois. Compreender a incerteza como princípio ou um saber educacional, que mobiliza o sujeito em direção à transformação do presente e à construção do futuro, é conceber a incerteza como irmã gêmea da esperança. E isso porque é do improvável, das reservas antropológicas e da aspiração à harmonia que podemos nos valer se queremos usar a incerteza ao nosso favor. De quais impulsos ou aptidões devemos e podemos fazer uso? Da audácia e da prudência. É preciso “em um momento, privilegiar a prudência, em outro, a audácia e, se possível, as duas ao mesmo tempo” (Morin, 2000a:90).

6^a A compreensão

“O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E por esse motivo, deve ser uma das finalidades da educação” (Morin, 2000a:93). Não basta educar para compreender os conteúdos das disciplinas. É urgente educar para a compreensão humana, como um valor que pode facilitar a solidariedade intelectual e moral da humanidade, o que requer: 1) o diálogo e respeito pela diversidade cultural e pontos de vistas diversos; e 2) o exercício individual de abrir mão das nossas verdades para ouvir e experimentar outras circunstâncias, outros valores e outras verdades. A comunicação, a informação e a explicação não garantem a compreensão. Há sempre um “ruído” no processo de compreensão, e esse obstáculo advém do fato de só compreendermos o que nos é familiar, experimentado e vivido por nós! Se é assim, a compreensão supõe o alargamento das nossas identidades, experiências e histórias. Precisamos exercitar o plural que nos habita. E, mesmo que nenhuma experiência pessoal seja transferível, a narração coletiva das nossas experiências individuais constitui-se num catalisador de novas disposições noológicas e fenomenológicas.

Certamente, o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo são os maiores obstáculos à compreensão humana. A autojustificação, as verdades unitárias, a arrogância e o sentimento de enraizamento excessivo estão na base da incompreensão. Nem sempre nos foi comunicado que a diversidade de expressões pessoais e coletivas é tão somente a expressão das potencialidades diversas e que constituem todos os humanos e cada um de nós. A ausência dessa concepção nas escolas e universidades facilita a emergência dos racismos e fundamentalismos de

toda ordem. A compreensão entre indivíduos de uma mesma cultura e entre culturas diversas supõe e requer a autocrítica e a sociocrítica.

Desse ponto de vista, “a compreensão entre culturas, povos e nações passa pela generalização das sociedades democráticas abertas” (Morin, 2000a:104) e pelo fim da hegemonia de umas nações sobre as outras. O problema epistemológico da compreensão é um princípio e uma pragmática que deve e pode ser ensinada e exercida na escola. A tarefa da educação deve ser ensinar a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades.

7^a A ética do gênero humano

O sétimo saber diz respeito à antropoética, isto é, à ética do gênero humano. O fundamento mais circunstanciado dessa concepção de ética encontra-se no último volume de *O Método*. Ali, uma nova concepção de ética ultrapassa os significados consagrados pela história da filosofia. Aqui ética manifesta-se em nós como exigência moral imperativa, origina-se na confluência de três fontes: uma fonte *interior* que se manifesta como um dever; uma fonte *exterior* movida pela cultura, pelas crenças coletivas, pelas normas da comunidade; uma fonte anterior, originária da organização viva e transmitida geneticamente: “essas três fontes são interligadas como se tivessem um lençol subterrâneo em comum” (Morin, 2005:19). Tal concepção permite retomar a tríade indivíduo-sociedade-espécie como uma chave comprensiva capaz de ampliar as relações humanas, de modo a incluí-los na teia da vida. Para além da honra pessoal, a ética complexa tem como horizonte maior a solidariedade e a responsabilidade com a pátria, a nação, a espécie humana e o planeta.

A antropoética supõe, em síntese, assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude; escolhas e vontade de agir, mas também a aposta no que é incerto. Uma tal ética, mesmo que se inicie sempre no âmbito individual, vai além da individualidade. Requer o difícil exercício incerto da democracia e da cidadania: autolimitação da soberania pessoal e do poder do Estado; garantia dos direitos individuais e proteção da vida privada; e expressão livre de ideias desviantes. Preservação da biosfera e da diversidade das espécies, tanto quanto da diversidade das ideias, é o que se espera ver discutido e ensaiado nos processos de formação.

É fundamental repolitizar a política, que atualmente se dissolve nos processos administrativos, técnicos e quantificadores. Para Morin, quanto mais a política se torna técnica, mais a competência democrática regide. E qual seria o lugar privilegiado para empreender ensaios de uma hospitalidade universal, do reconhecimento do outro, da compreensão e da democracia? Mesmo admitindo suas limitações, a escola poderia se tornar um “laboratório da vida democrática”. Como

professores, como educadores, cabe a nós sermos facilitadores, gestores, ou mesmo incitadores desses laboratórios da vida democrática.

O oitavo dia

A criação não está acabada. Requer propagação e metamorfose. O mito do livro do Gênesis inaugura agora o oitavo dia. Como copartícipes de uma educação complexa e transdisciplinar, devemos construir um protocolo de intenções que pode começar assim: não sacralizar as propostas de Morin; evitar que os sete saberes se tornem sete termos de uma axiomática modelizadora; compreender o contexto global a partir do local; fazer uso da nossa criatividade e de estratégias para injetar fluxo de vida e evitar a necrose própria de tudo o que não mais se regenera.

Esses são, entre outros, antídotos essenciais para manter vivas as apostas em uma educação para viver a condição humana. Façamos as nossas apostas. O Centro de Estudios Universitarios Arkos, em Puerto Vallarta; a Multiversidad para o Mundo Real Edgar Morin, em Hermosillo, Sonora, ambas no México; a Escola Sesc de Ensino Médio, no Rio de Janeiro, entre outras instituições, são alguns desses lugares onde atuam os artesãos do oitavo dia. Temos muito trabalho pela frente! Como os pequenos artesãos que constroem castelos de areia, temos que nos valer do irresistível desejo humano de recomeçar a nossa obra todo dia, se necessário for! E se a nossa ousadia e prudência requerem mais tempo do que nos é dado a viver, não nos deixemos abater.

A persistência do sonho e da utopia como experiências humanas e políticas fundamentais são sinais vivos de que o mundo ainda está em processo, em obra, em travessia. Sonhar, aqui, não se restringe ao fenômeno onírico, mas se refere a ampliar a capacidade de imaginar, desejar, projetar e reinventar o real — uma potência criadora que resiste à clausura do já dado e do já feito. Isso implica o deslocamento da noção moderna de um mundo plenamente construído, fixo e ordenado, para uma visão dinâmica e inacabada da realidade. Reconheçamos o inacabamento como constitutivo da existência e de uma filosofia da diferença, que valoriza o devir em oposição à permanência. O sonho, nesse contexto, emerge como operador ético e estético da criação contínua: nele reside a possibilidade de novos mundos, outras formas de vida, outras linguagens e sentidos.

A ciência, a arte, a filosofia e a espiritualidade tornam-se, portanto, campos por onde a criação segue o seu curso, desafiando os limites do previsível. Sonhar é negar a naturalização do presente; é afirmar que o porvir ainda está por ser tecido. E se sonhamos, ainda há espaço para o novo — para o que não foi dito, vivido ou pensado. Os saberes permanecem em gestação. Continuemos a sonhar, não como fuga, mas como convocação ética à continuidade da criação — uma criação plural e relacional.

Essa abertura criativa nos interpela a repensar o próprio estatuto do saber. A ciência, longe de ser um sistema fechado de respostas, pode (e talvez deva) se reinventar como espaço de escuta do inesperado, de acolhimento do inédito e de diálogo com formas plurais de conhecimento. Quando reconhecemos que a criação não acabou, colocamos em questão os modelos normativos de verdade, autoridade e progresso, convidando-nos a experimentar outros modos de existir e conhecer.

Se ainda sonhamos e somos capazes de acreditar em utopias por causa dos nossos sonhos coletivos, é porque ainda não renunciamos à esperança de um mundo por fazer. Sonhar, nesse sentido, é um ato de resistência e um gesto de abertura ao porvir. O sonho é linguagem do desejo e da liberdade; é memória do que fomos e projeto do que podemos ser. Se a criação permanece em movimento, então, a nossa tarefa é dupla: escutar os sonhos que nos atravessam e torná-los matéria viva na construção de futuros possíveis. A utopia é a semente do mundo que ainda não é ou foi, mas pode ser. Como tal, deixa de ser uma palavra surrada para se tornar potência política e imaginativa, expressão de uma subjetividade que se objetiva como ação político-social e se inscreve no tecido coletivo da história. Sonhar, nesse sentido, é um ato de resistência frente à lógica do desencanto, do realismo cínico e da exaustão das possibilidades.

É um gesto ético de abertura ao porvir, pois, ao sonhar, reconhecemos que o presente não dá conta de todas as necessidades, nem de todos os desejos, e, por isso, ousamos imaginar outros modos de vida, outras formas de convivência, outras estruturas de mundo. Não é sinônimo de inalcançável, mas um dispositivo de mobilização, uma força crítica que desestabiliza o conformismo e convoca à ação transformadora. Como semente de um mundo que ainda não é ou não foi, torna-se a tração das insurgências contra os poderes que oprimem. Utópico é todo gesto que, enraizado na realidade, se recusa a aceitá-la como destino. Assim, continuar sonhando em outras formações e em outras culturas de ensino e de aprendizagem é insistir na criação de novas sociabilidades.

Considerações finais

Ao problematizar os paradigmas hegemônicos que estruturam o conhecimento, ficou claro que a invenção de epistemologias plurais e emancipatórias é imprescindível para enfrentar os desafios da crise civilizatória atual. A utopia coletiva, concebida como vetor criativo e esperançoso, revela-se um elemento central para a construção de novas sociabilidades, fundamentadas na ética do cuidado, da diversidade e da solidariedade. Práticas dialógicas e intercomunicativas que valorizem a diversidade epistemológica, fomentando coletividades mais inclusivas e solidárias são urgentes, no âmbito intelectual e social. Nesse sentido, a criatividade e a esperança não são

apenas motivações subjetivas, mas forças estruturantes da produção de saberes que dialogam com os múltiplos modos de existência e conhecimento.

O papel do conhecimento é ressignificado como uma ferramenta de transformação social, capaz de promover a reconfiguração dos processos cognitivos e sociais em prol de futuros possíveis mais justos e sustentáveis. A metáfora dos artesãos do oitavo dia é, para além de um recurso de linguagem, um lembrete daquilo que está em jogo: a criação de novos mundos orientada por pactos entre as responsabilidades morais, políticas e epistemológicas que intelectuais, educadores, cientistas, sábios, artistas e todas as pessoas que se expressam e formam opinião neste planeta têm. Um compromisso que demanda engajamento coletivo e responsabilidades compartilhadas. Os saberes emergentes, portanto, configuram-se como alicerces para uma prática social transformadora, que reconhece a interdependência entre seres humanos, outras formas de vida e o planeta, incorporando valores de sustentabilidade e justiça social.

Tais epistemologias emergentes devem permear o campo acadêmico, espaços comunitários, educacionais e culturais, fomentando a construção de redes solidárias que façam surgir ambientes propícios para o florescimento do novo. Somente por meio dessa convergência entre sonho, criação e ação será possível confrontar os dilemas contemporâneos e abrir caminho para uma coexistência mais harmoniosa e plural no mundo. Por fim, a articulação entre utopias políticas e criação epistemológica desafia as limitações impostas pelos modelos dominantes e abre espaço para uma pluralidade viva e dinâmica de saberes e práticas. Essa perspectiva convida pesquisadores, educadores e agentes sociais a engajarem-se em processos colaborativos que reconheçam e valorizem a complexidade inerente à condição humana e à sociabilidade contemporânea. Será isso ou o conhecimento servirá plenamente aos poderosos como mais um dos seus instrumentos de dominação.

Referências

- CAPRA, Fritjof *et al.* (2006). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo, Cultrix.
- CASSÉ, Michel; MORIN, Edgar. (2008). *Filhos do céu: entre vazio, luz e matéria*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- CYRULNIK, Boris. (2005). *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo, Martins Fontes.
- COUTO, Mia. (2009). *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções*. Lisboa, Editorial Caminho.
- MORIN, Edgar. (1998). *O método 4: as ideias – habitat, vida, costume e organização*. Porto Alegre, Sulina.
- MORIN, Edgar. (2000a). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, Brasília, Unesco.
- MORIN, Edgar. (2000b). *A cabeça bem-feita: pensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

- MORIN, Edgar (2001). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 11. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.
- MORIN, Edgar. (2005). *O método 6: ética*. Porto Alegre, Sulina.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl D. (2009). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza*. São Paulo, Cortez.
- MORIN, Edgar. (2012). *O método 5: A humanidade da humanidade*. 5. ed. Porto Alegre, Sulina.
- PRIGOGINE, Ilya. (2002). “Ciência, razão e paixão”, in M. C Almeida e E. A. Carvalho (Orgs). São Paulo, Ed. Livraria da Física, 2009.
- REEVES, Hubert. (2002). *Os artesãos do oitavo dia: entrevistas a Edmond Blattchen*. São Paulo, Unesp; Belém, Editora da Universidade do Estado do Pará.
- VON HUMBOLDT, Gerhard C. W. A. (1997). “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”, in A. Casper, G. C. W. A. Von Humboldt. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro, EdUERJ.

Paulo Sérgio Raposo da Silva

-  <https://orcid.org/0000-0003-3558-3448>
 <http://lattes.cnpq.br/7436668393674545>

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pesquisador do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM), primeiro ponto brasileiro da Cátedra itinerante Unesco “Edgar Morin”. E-mail: pauloraposo10@gmail.com

Maria da Conceição Xavier de Almeida

-  <https://orcid.org/0000-0003-1850-5288>
 <http://lattes.cnpq.br/9961862139964562>

Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e coordenadora do GRECOM, na UFRN. E-mail: calmeida17@hotmail.com

*Revisor responsável: Iury Aragonez da Silva¹

¹ E-mail: iury_aragones@hotmail.com