

DOI:[10.20396/rfe.v14i1.8668505](https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668505)

A concepção ideológica da Teoria da Complexidade e seus desdobramentos na educação brasileira e latino-americana

Marcelo Donizete da Silva¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os dados da pesquisa realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP no ano de 2010, para aquisição do título de Doutor em Educação. Além da apresentação dos dados, a proposta será de trabalhar os conteúdos específicos da teoria da complexidade de Edgar Morin, sua implicação na produção da pesquisa e da educação brasileira e latino-americana. Por se tratar de uma discussão apresentada como aula para o programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, as questões que serão analisadas dizem respeito aos desdobramentos das teorias educacionais na constituição epistemológica da ciência da educação.

Palavras-Chave: Teoria da Complexidade. Ciências da Educação. Filosofia da Educação

The ideological conception of Complexity Theory and its consequences in Brazilian and Latin American education

La concepción ideológica de la Teoría de la Complejidad y sus consecuencias en la educación brasileña y latinoamericana

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar los datos de la investigación realizada en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas-SP en 2010, para la adquisición del título de Doctor en Educación. Además de la presentación de los datos, la propuesta será trabajar los contenidos específicos de la teoría de la complejidad de Edgar Morin, su implicación en la producción de la investigación y la educación brasileña y latinoamericana. Por tratarse de una discusión presentada como clase del programa de posgrado en educación de la Universidad Federal de Alagoas - UFAL, los temas que se analizarán se refieren a los desarrollos de las teorías educativas en la constitución epistemológica de la ciencia de la educación

Palabras clave: Teoría de la Complejidad. Ciencias de la Educación. Filosofía de la Educación

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Ouro Preto, MG, Brasil. E-mail: marcelo.donizete@ufop.edu.br

1. As contradições do pensamento complexo: a pesquisa

Neste artigo teremos como objetivo apresentar os resultados da pesquisa que realizamos, em nível de doutoramento, na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas - Unicamp. Dentre os estudos realizados sobre o objeto da pesquisa traçamos uma análise crítica sobre a Teoria da Complexidade e seus desdobramentos na produção do pensamento educacional contemporâneo brasileiro e latino-americano. Na tese, que posteriormente publicamos como livro, capítulo de livro e artigos referentes à temática e sua implicação na produção de políticas públicas e análise acerca das relações étnico-raciais, propusemos duas questões norteadoras para a construção das matrizes fundamentais que deram a sustentação à crítica sobre o problema da pesquisa² que foram: 1º Quais as contribuições da teoria da complexidade no processo de produção do modelo pedagógico materializada na realidade brasileira, pós-reforma dos anos 1990 e sua influência na produção da pesquisa e formulação da política educacional nacional? 2º Quais os fatores inovadores que essa abordagem atribui e quais as críticas perante a outras teorias educacionais no contexto brasileiro? As respostas para as questões apresentadas foram elaboradas, a partir da leitura e da recuperação de registros sobre apropriação desta teoria nos grupos de pesquisa no Brasil e da análise das principais obras de Edgar Morin sobre a educação e sobre as teorias educacionais no país.

Nesta análise acerca da produção da pesquisa, observamos que “a defesa que se faz, atualmente, desta abordagem principalmente pelos pesquisadores brasileiros, explicita o porquê da deserção da tradição crítica de nossa realidade educacional. Ainda hoje, a concepção teórica da complexidade se apresenta como fundamento de inovação das questões educacionais. Com o avanço e implementação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC’S) no cenário educativo, a defesa da autonomia do sujeito

² Apresentaremos nas referências bibliográficas os resultados e as publicações realizadas acerca da temática em questão. (Nt. Do autor).

para sua formação (auto-organização) é retomada como base das questões educacionais, em detrimento da crítica dialética de análise sobre a formação social e crítica do sujeito. Nesta perspectiva, e em especial com a crise imposta às questões educacionais, devido avanço da pandemia de COVID-19 a proposta do ensino híbrido, do fortalecimento da educação à distância, da defesa do home-scholing, do trabalho em home-office (teletrabalho) e do processo de “uberização” da docência, legitimam esse ideal de uma educação centrada nos fundamentos ideológicos da teoria do mercado: para a requalificação da mão-de-obra; para a “nova” realidade do trabalho; e para a financeirização do capitalismo e da produção.

Essa realidade por si só já esclarece a questão fundamental sobre a lógica da precarização da atividade docente além da exclusão de estudantes em especial pobres, negros/negras, de áreas rurais e periféricas no que é referente a manutenção do direito fundamental à educação. Segundo Souza (2009 p 122) “Cabe ao professor, (sic.), atender, física ou virtualmente, o maior número possível de alunos num mesmo intervalo de tempo. Isso reforça o ensino à distância e a progressão continuada, que os professores, corretamente, chamam de aprovação automática” ou de acesso digital inexistente para essa população. Eis os desafios para se pensar nas questões epistemológicas presentes na produção da pesquisa educacional contemporânea, além da análise sobre os projetos políticos educacionais para esse tempo de crise social, epidemiológica, cultural e sociológica. Este fato, torna o conhecimento a ferramenta fundamental de produção do saber justamente, para que se possamos tecer a crítica aos pressupostos desta contradição legitimada na realidade, cujo viés é perpassado pela lógica do capitalismo e da ideologia burguesa, assim:

Os movimentos em prol da educação da “sociedade civil” que são liderados por setores burgueses e incorporam os setores médios da sociedade são, na sua essência, reacionários e inimigos da educação pública. São os porta-vozes não-oficiais das políticas de mercantilização e privatização do ensino; querem impor a lógica da “eficiência” na escola pública, são parte da campanha movida pelo governo e empresários de criminalizar os professores e a escola pública (SOUZA 2009 p. 110).

Nos estudos de Freitas (2004), sobre os processos avaliativos incluídos na educação básica nos anos de 1990, o autor apresenta as contradições das teorias pós-críticas, ao tecer uma crítica fundamental à Tom Peters, guru do capitalismo financeiro, sobre o desdobramento destas teorias, além dos seus desdobramentos na atividade educativa, quando seus conceitos assumem a característica de transformação da educação. Nesse sentido, Freitas (2004 p. 136-137) apresentou a seguinte análise:

Passamos por um momento em que nada é previsível. Escolha uma área qualquer da vida, e *o que se encontra é incerteza*. Seja no que diz respeito à segurança nacional e à vida das empresas, seja no encaminhamento das carreiras individuais. Ninguém mais está seguro de nada. Esse ambiente *se encaixa nas definições técnicas e científicas das teorias sobre o caos*. Hoje em dia, muitas ideias que foram sólidas como rocha para gerações e gerações se desmancharam no ar como fumaça. *Não existem mais fórmulas precisas de como conduzir com segurança a administração de uma empresa*. (...) Tanto a vida das empresas quanto a de seus profissionais foram profundamente afetadas. Globalmente, *o foco de poder está atravessando o Oceano Pacífico em direção à China e à Índia*. Quando o potencial desses dois países for exercido totalmente vai mudar tudo de novo no mundo. (...) Essas mudanças não acontecerão do dia para a noite, mas ao longo dos próximos vinte ou trinta anos suas ondas de choque se farão sentir.

E continua:

A solução seria cada um tentar desenvolver um grau de independência tal que parecesse absurdo às gerações passadas. *Meu conselho é que cada um se considere presidente da empresa de si próprio. Ou seja, gerencie sua vida como um líder empresarial que sabe que o ambiente pode mudar para pior a qualquer momento*. (...) O outro lado da moeda dá conta de que existem sólidas bases científicas na constatação de que a velocidade das mudanças nos tempos atuais é muito maior do que em qualquer outro período histórico. *Destruir e criar sempre foi uma lei do capitalismo, mas hoje a destruição está acelerada e não é apenas aceita, mas incentivada*. Destruir uma empresa por dentro e recriá-la de modo inteiramente novo é, em muitos casos, a única saída para *escapar da irrelevância*. Esses processos são dolorosos, implicam acabar com postos de trabalho, exportar empregos para a Índia, o Paquistão ou para onde for mais barato mantê-los. (Revista *Veja*, 2003, grifos do autor).

Assim, o ideal do sujeito autônomo que se constitui em uma realidade em espiral, na medida em que os fenômenos de incerteza adentram ao debate sobre as condições da realidade do sujeito, com a efetivação de teorias que

defendem a lógica do mercado como base das questões educativas. Neste rol, a teoria da complexidade é retomada como base para o debate sobre a produção das ciências e da educação contemporânea, uma vez que a questão central da análise se volta para o problema desta subjetividade como fundamento de justificação das questões pedagógicas para esse contexto.

Com base na reflexão apresentada anteriormente, traçamos os seguintes objetivos da pesquisa: 1) realizar um estudo crítico sobre a concepção de educação proposta na obra de Edgar Morin e que são veiculadas na literatura educacional brasileira; 2) recuperar o contexto histórico das reformas educacionais brasileiras nos anos de 1980 e 1990 e a sua relação com o pensamento pedagógico dominante; 3) analisar a fundamentação teórica e metodológica das propostas educacionais do período, particularmente, a proposta da “complexidade” de Edgar Morin; 4) caracterizar as apropriações dos pesquisadores brasileiros que assumem essa abordagem como “o referencial teórico e epistemológico para a educação”; 5) identificar os possíveis conflitos dessa abordagem com as teorias críticas e as perspectivas históricas da educação brasileira; 6) sistematizar a crítica em relação às questões ideológicas que perpassam a matriz do “pensamento complexo.”

Na crítica sobre os desdobramentos do capitalismo na modernidade, analisamos o contexto histórico do pós-guerra, principalmente no que se refere as das transformações ocorridas nos sistemas de produção capitalista, e cujas matrizes dessa transformação se ligam à leitura keynesiana, taylorista e fordista deste contexto. Contrapomos à essa análise a leitura crítica do pensamento moderno, ao entendemos que o problema ideológico do pensamento complexo, principalmente em relação às transformações da proposta neoliberal se desdobrou no processo de pós-reforma da educação brasileira nos anos de 1980 e 1990. Diante desse problema, indagamos sobre o sentido e os desdobramentos da produção de um “novo” referencial ideológico, político e epistemológico para a educação brasileira e latino-americana.

Nesse sentido, ao apresentarmos nossa crítica aos fundamentos da reforma educacional dos anos de 1990 além dos desdobramentos ocorridos no período em questão, com produção da pesquisa e a constituição das políticas públicas, observamos sobre essa organização teórica da educação brasileira a “importação” do colonialismo epistemológico das teorias neoconservadoras de Perrenoud, Sacristán e Morin, além do abandono da tradição crítica do pensamento educacional brasileiro.

Na medida em que é pelo conceito de crise que o autor sistematiza sua análise, apresentamos a nossa crítica sobre o seu objeto a partir da análise dos fundamentos da reforma educacional dos anos de 1990. Com a “importação” do colonialismo epistemológico das teorias neoconservadoras de Perrenoud, Sacristán e Morin, há essa deserção da tradição crítica da educação brasileira. No entanto ao analisarmos sobre os fundamentos epistemológicos da complexidade em relação à educação apresentamos as suas insuficiências e contradições para se pensar acerca dos problemas educacionais de nossa realidade (SILVA, 2012 p).

O cenário dos anos de 1990 foi de fundamental importância para os nossos estudos, em especial para compreender sobre os objetivos propostos para educação Brasileira e da América-Latina no contexto de transição dos sistemas de produção entre o capitalismo produtivo, para o capitalismo financeiro. Com as transformações da atividade produtiva, além da crise do estado de bem-estar social, a defesa por um projeto educacional voltado para a lógica do mercado ganhou força e evidência. Neste processo, e em especial com a expansão dos sistemas tecnológicos, a ascensão das redes e dos mecanismos de informação; a atividade educativa, o neo-escolanovismo, passa a se caracterizar pela lógica da subjetividade e da autonomia do sujeito. Desse modo, teorias educacionais como a da complexidade e que sistematizam a análise para questão cognitiva e da linguagem, assumiram papéis de “vanguarda” para a produção do pensamento educacional para o século XXI.

Observada essa problemática das questões educacionais do período, é fato afirmarmos que para o contexto dos anos de 1990, o campo para que a produção desses modelos pedagógicos se erigisse estava fértil devido também

as transformações do cenário político, brasileiro e latino-americano. Pela lógica neoliberal, o desenvolvimento do capital humano potencializaria o processo concorrencial para a melhoria da qualidade da educação³. Nesse contexto, a defesa dos quatro pilares da educação para o futuro de Delors (2003), do desenvolvimento de competências educacionais, de flexibilização dos sistemas de gestão e a aproximação com tendências que tangenciam sobre o viés neocolonialista da educação, ancorados nos ideais de subjetividade, se configurou como base para o desenvolvimento das pesquisas entendidas como instrumentos de transformação educacional. Ao passo que, ao adentrarmos nessa análise percebemos claramente o distanciamento existente entre os objetivos reais para a educação e os seus objetivos proclamados.

Nesse sentido, a análise crítica sobre problema educacional carece de entendimento acerca de sua objetividade, ou seja, a escola ainda sofre com as mazelas da precarização imposta por políticas educacionais excludentes. É justamente neste ponto que entendemos, que para a análise da teoria da complexidade como fundamento transformação pedagógica, a tese do *homo-complexus* não se sustenta uma vez que o que é determinante para a formação da natureza humana faz parte da questão ontológica de produção de sua consciência. Portanto, antes de pensarmos sobre a condição de ser do *homo-complexus*, é necessário compreendermos sobre a natureza humana a partir da constituição de totalidade produzida *na e pela* realidade concreta pelo *homo-historicus*.

³ A concepção neoliberal legítima, portanto, o discurso ideológico de propagação da lógica capitalista na medida em que esse discurso é perpetuado, aprofundado e produzido pelas teorias educacionais contemporâneas. Por sua vez, é por meio dessas teorias que se projeta atualmente, no campo de produção do pensamento pedagógico, a análise histórica da realidade educacional brasileira. Não é, sem dúvida, que as pressuposições acerca das teorias educacionais estejam prescritas sobre os marcos ideológicos dos sistemas de produção, que engessam, dessa forma, a análise crítica da problemática histórica da educação. Nesta análise sobre o que foi proposto acerca do pensamento complexo, não só a comparamos aos eixos norteadores da lógica neoliberal, como sendo também o perpetuador de uma concepção epistemológica que se diz transformadora das teorias educacionais. Nesse sentido, os fundamentos de sua lógica congregam a ideologia excludente do capital internacional, que refuta leitura crítica dialética da história humana ao legado das teorias que “necessitam” ser substituídas pelas novas linguagens tecnológicas (SILVA, 2012 p. 18).

A crise dos valores educacionais produzidos nos anos de 1990, esclarece o como ainda é necessário compreender os objetivos de teorias educacionais que se distanciam do problema real e concreto da educação, para trabalhar com a superficialidade de uma formação subjetiva que fragiliza a luta pela emancipação humana e social. Os fundamentos epistemológicos da obra moriniana em relação à educação e suas insuficiências explicitam as contradições para se pensar sobre os problemas educacionais de nossa realidade. Pela análise pragmática da educação complexa, o campo de produção do pensamento pedagógico se consubstancia na análise dos paradigmas educacionais, como objeto de transformação da prática pedagógica, em detrimento da análise histórica e material dos problemas educacionais vigentes em nosso contexto (SILVA 2012). Após análise aprofundada das categorias de pesquisa, observamos que as contradições internas presentes no pensamento complexo, compreendem o eixo ideológico das teorias educacionais que legitimam à lógica excludente dos sistemas de produção atrelados aos sistemas de informação e comunicação. Constatamos também que a teoria da complexidade pode ser entendida como uma das abordagens que adentra ao rol das teorias "novidadeiras", porque é apresentada como uma abordagem que se diz "superadora" das teorias educacionais, anteriormente, desenvolvidas no contexto brasileiro. Desse modo, conforme discorremos anteriormente, (Silva 2012b) “que na análise sobre os pesquisadores que se apoiam nesta abordagem, explicitam um paradoxo do continuísmo da leitura burguesa, liberal e dominadora presentes no discurso neoliberal”.

Na crítica à teoria da complexidade observamos que o problema tratado do Giro Linguístico - Linguist Tourn⁴ se baseia na análise de transformação

⁴ As formas de aquisição do conhecimento são possíveis, portanto, na medida em que se liga os fundamentos da linguagem à práxis cognitiva, fato que justifica a proposta construtivista de Piaget, da autonomia do sujeito na aquisição do conhecimento. Por esse ponto de vista, o que se projeta como fundamento da relação sujeito/objeto é a de que o sujeito não está separado do objeto, ao passo que, não é a realidade que determina os objetivos do conhecer. Os fenômenos são captados pelos órgãos sensoriais que o interpretam e os transformam em realidade objetiva. A recuperação do campo linguístico no interior do pensamento complexo torna-se questão *sine qua non* devido à necessidade de se articular o princípio fenomênico

do real se dá sob a lógica de “supressão” das metanarrativas⁵. É nesse sentido que defendemos a tese de que:

se o Materialismo Histórico não “responde” às questões emergências desse tempo é porque o que se mantém como força motriz da realidade se justapõe ao estado de manutenção dos sistemas de produção do capitalismo sóciometabólico. Com a propagação dos discursos reformadores da crítica, e que se dizem “questionadores” da condição humana, apresentam-se as novas formas de produção do pensamento. É nesse sentido que a complexidade se identifica com os pressupostos do capitalismo ao se apropriar dos fundamentos da dialética, para inserí-la no discurso da dialógica como forma de propagação da chamada democracia cognitiva. A dialógica moriniana sustenta-se sobre a dialética marxiana, não avança sobre os principais pontos dela e não seria diferente, até porque o princípio da dialógica nada mais é do que a sustentação ideológica do acontecimento como causa primeira da transformação social. Não há, nesse sentido, nada de inovador na complexidade; ela se sustenta sobre as matrizes da ciência moderna, porém diz negá-las para se apresentar como vanguarda na reflexão dos fenômenos sociais. Dessa forma, enquanto houver a exploração da classe trabalhadora, questão que é encoberta no seu discurso, a crítica marxista é a que nos auxiliará na reflexão e na análise acerca das questões ideológicas que se sustentam no interior desses discursos (SILVA, 2012 p. 53-54).

Além da sustentação desta crítica destacamos também a preocupação sobre a produção pensamento das ciências humanas, no que se refere ao entendimento das relações sócio-culturais. A minimização da análise antropológica sobre as condições da vida humana, ancorada apenas nas bases da ciência da natureza fragiliza a reflexão sobre o problema ontológico da formação da consciência histórica dos sujeitos. Essa questão nos coloca diante do embate entre a análise fenomenológica e a dialética materialista sobre a condição real do sujeito.

com as formas de organização do pensamento. Essa forma de articulação justifica a defesa moriniana, de se pensar a auto-organização como princípio norteador da dialógica iniciada na relação do espírito-cérebro (SILVA 2012, p 57).

⁵ Com o desenvolvimento da indústria da informação após os anos de 1950, o que Lyotard (2000) denominou de sociedade pós-industrial, a supressão das metanarrativas tornou-se questão evidente para a propositura de uma “nova” concepção de ciência que valoriza a informação como mercadoria, que deve ser vendida em quantidade (*bits*) e a teoria dos sistemas, que passa a fazer parte da crítica à visão epistemológica da ciência. Em tese, o que passa a ser a matriz teórica do campo sistêmico está atravessado pela ideia de que todo conhecimento precisa estar interligado aos canais da informação, na medida em que a propagação da cultura é parte de uma cultura planetária (SILVA, 2012 p. 26).

Dentre as questões polemizadoras e contraditórias da engenharia social que compõe o pensamento complexo, além da problematização histórica, a que melhor esclarece sobre essas, diz respeito à análise das Ciências Humanas, principalmente no que é referente ao problema da história, da sociologia e da filosofia. Na medida em que a análise acerca dos acontecimentos é feita apenas pela leitura do Presente, ou seja, o fenômeno é o fator determinante da produção histórica, a suposta ideia do fim da história se cristaliza como questão ad hoc. No entanto, na medida em que se retira o chão da história, lócus pelo qual os seres humanos produzem sua consciência de classe, tanto em sua dimensão física como biológica, para se pensar apenas nas questões físicas e biológicas de constituição da realidade. A ideologia complexista sucumbe os referenciais do marxismo, para produzir uma teoria vazia de significado no que tange a reflexão do nosso contexto social (SILVA, 2012b p. 112).

Sobre essa análise é que buscamos compreender os pilares de sustentação e os pressupostos teóricos desta teoria, além de sua implicação na produção do pensamento educacional brasileiro e latino-americano, ao observarmos o universo da pesquisa além da condição concreta da escola no Brasil, é perceptível compreender as contradições internas presentes na proposta moriniana. Ao adentrarmos a análise sobre o problema estrutural acerca do sócio-metabolismo do capitalismo, cuja proposta está em pensar na legitimação da lógica excludente da atividade produtiva, com a financeirização do sistema econômico, ficou evidente a materialização dos discursos sobre a necessidade de inovação da atividade educativa⁶. É justamente à luz desses discursos que a proposta da complexidade ganha evidência no debate sobre os sistemas educacionais e a crítica de Freitas (2007), analisada anteriormente, nos auxilia trazer luz sobre os desafios necessários de serem enfrentados.

O primeiro desafio se refere a defesa da autonomia do sujeito, no processo de construção do conhecimento e das bases da sua aprendizagem. Desse modo,

⁶ [...] no que é referente à metodologia, a proposta de inserção dos sistemas de informação à educação é justificado pelo fato de que o processo de democratização do ensino pode conduzir transformação dos sistemas educacionais rumo à sociedade do conhecimento³. Esse processo de democratização amplia o discurso da redução do trabalho humano com o advento das chamadas tecnologias da informação e comunicação (TIC) à produção. A inserção dos sistemas tecnológicos na educação “responderia” as necessidades transformação da força produtiva e levaria uma parcela significativa da população para o processo de marginalização dos sistemas da produção (SILVA, 2012 p 101).

na atualidade a defesa do autoditatismo retorna com uma nova característica proposta pela ideia de pensar o projeto de vida da juventude, que significa, retirar do Estado a sua responsabilidade sobre a produção das políticas educacionais para a promoção social. As discussões orquestradas na década de 1990, ressurgiram como fênix, na proposta da reforma educacional da educação básica atual⁷. As categorias que sustentam a tese dos pressupostos do mercado recolocam na pauta sobre o debate da educação, o problema da empregabilidade e construção objetiva dos chamados “novos protagonistas” da produção. Desse modo, ao limitar a educação aos fundamentos do mercado, o sujeito assume a responsabilidade sobre a construção dos saberes necessários para sua sobrevivência. Em linhas gerais, a defesa do empreendedorismo, da subjetivação da atividade produtiva assumem a característica de uma realidade em que as relações humanas são reduzidas efetivamente à ideia do Eu personalizado à ética do capitalismo de resultados, ou seja, na individuação do sujeito às condições materiais dadas. Sobre essa análise como vimos, segundo Silva (2012b p 111),

esse discurso, originário das concepções liberais organizadas no pós-guerra que, devida à necessidade de ampliação da produção via, pela atividade do consumo, a possibilidade de organização da chamada sociedade da prosperidade que, nesse período, fora considerada a *Era do Ouro* da sociedade capitalista. Assim, na medida em que se subverte a leitura política da problemática social, para a lógica dos processos de produtivos, somente o problema social passa a ser uma questão do Estado, já que estamos a falar do Estado burguês, e foi justamente sobre essa análise, que se erigiu o princípio do keynesianismo, cuja perspectiva se fundamentou na manutenção da ordem burguesa, porém, com a seguridade do capital social.

⁷ Os anos 1990 ficaram marcados, nesse sentido, pelos processos de desmobilização dos movimentos sociais, pelo enfraquecimento da lutas políticas em favor de uma educação pública, cujo objetivo era pensar a identidade histórica dos sujeitos envolvidos nas causas sociais⁸. Nesta situação, as teorias que se colocaram contrárias ao projeto neoliberal, em especial a “histórico-crítica”, e viram seus espaços de atuação serem minimizados por tendências que se dizem superadoras das formas de “barbárie, dogmatismo e atraso educacional” presentes em nossa realidade. Em suma, a defesa das abordagens pós-modernas descaracteriza o fundamento político que envolve a questão educativa brasileira, porque estão diretamente interligadas à cultura do modismo (SILVA, 2012 p 101-102).

Dentre os problemas levantados na análise do segundo desafio, percebemos que os discursos reformadores da educação, sempre levaram em consideração a necessidade de inovação da educação dada as necessidades e as exigências dos sistemas produtivos. Foi sobre essa condição que teorias como: das competências; da constituição dos pilares da educação para o século XXI; de reestruturação das políticas educacionais; da sociedade do conhecimento; da teoria do capital humano e da complexidade, assumiram papel de vanguarda na constituição dos saberes educacionais desse tempo.

O terceiro desafio se deu a partir da revisão bibliográfica sobre o objeto investigado, do levantamento de grupos de pesquisa que tematizam e propagam sobre a matriz epistemológica da complexidade, é que chegamos a crítica sobre seus fundamentos além de sua implicação na produção da pesquisa educacional no Brasil e na América Latina. Em nossa análise:

Com o advento das ciências tecnológicas e da informação, questão analisada por Lyotard (2000), os fundamentos teóricos da pós-modernidade se caracterizam pela suposta reorganização das ciências, no que tange a organização do real com base nos sistemas de informação. Nesse sentido, a linguagem deixa de ser parte da produção histórica da humanidade, principalmente para o que pesa na formação do ser social, para se tornar o principal mecanismo de propagação da hegemonia do capital, assim como, o problema social deixa de ser um *problema de classe* como comenta Mészáros (2004), para ser um problema das transformações sócio-metabólicas do capitalismo. A complexidade reveste-se desse discurso para pensar a chamada *engenharia social* e é por essa questão que os discursos acerca das ciências naturais são incorporados em seu interior, justamente pela necessidade de manutenção dos sistemas de produção (SILVA, 2012b p 112).

Para comprovação dos dados obtidos, buscamos analisar sobre os impactos que as teorias educacionais têm no contexto educativo brasileiro. Observamos, Reis e Silva (2015), a produção do material didático em História e Literatura do Ensino Fundamental, do município de Mariana-MG e sua discussão acerca da temática da relação étnico-racial a luz dos discursos reformadores das teorias educacionais e observamos a contradição interna entre a produção do material e a filiação ao referencial de análise sobre o

tema ⁸. Por essa reflexão constatamos o problema fundamental da complexidade, de que:

Os modismos que, na atualidade, se apresentam à atividade da pesquisa acentuam a propagação ideológica dos discursos excludentes que se materializam na realidade da escola: a proposta de formação professor reflexivo, a flexibilização dos conteúdos disciplinares, o discurso da transversalidade, a ideia da autonomia do sujeito em relação à sua formação, a descentralização do organograma escolar, a quebra da concepção educativa para a concepção instrucional dos conteúdos disciplinares, a ideia de *construção* do conhecimento e formação das competências, a leitura transdisciplinar e complexa da educação, enfim, de um emaranhado de conceitos, que adentram ao universo escolar que, por um lado, não alteram as condições materiais e objetivas em que essa se encontra. Por outro lado, entendemos que uma prática educacional transformadora do real, não se limita apenas à leitura paradigmática da atividade pedagógica, mas, procura como nos ensina Saviani (1980), compreender os matizes em que se assentam os problemas educacionais. Uma leitura crítica da educação deve buscar compreender a raiz dos problemas que fazem parte de seu contexto para que, posteriormente, o objeto da análise seja visto de maneira rigorosa e a partir de sua totalidade (SILVA, 2012b p 114).

Aos sustentarmos a defesa do materialismo histórico sobre os pressupostos ideológicos da teoria da complexidade, avançamos no debate sobre as condições reais da educação brasileira. É neste ponto que observamos as contradições internas da complexidade, quando esta sistematiza a discussão educacional sobre os pressupostos da física e da biologia. Ou seja, no debate sobre a produção do saber científico a dialética é descaracterizada e a análise dos sistemas físicos e biológicos são entendidos como base constituidora da ciência e da chamada hominização. Sem a problematização dos eixos matriciais das ciências humanas na produção do pensamento a leitura complexista, não se sustenta para pensarmos nas condições reais da educação, na medida em que a lógica presente nos sistemas de produção reduz a condição humana aos instrumentais da cibernética.

⁸ Cf em REIS, Luis C. D. dos e SILVA, Marcelo D. da A formação étnico-racial nas escolas públicas de Mariana-MG: os ecos da lei 10.639/03 Novas Edições Acadêmicas, São Paulo 2015.

2. Implicações da teoria na atualidade: as categorias

Após apresentação dos pontos fundamentais da pesquisa entendemos ser importante, analisar sobre os desdobramentos do pensamento complexo na atualidade. Para análise da questão, buscaremos discorrer, a luz da crítica filosófica, sobre quatro categorias fundamentais que auxiliarão na crítica acerca da base conceitual da complexidade; as categorias são: 1) O retrocesso aos fundamentos da educação neoliberal e o processo de reforma da educação básica; 2) Da leitura minimalista da educação à valoração da pragmática educativa; 3) A crise do sujeito e a deterioração da educação para a diversidade; e 4) O mito da educação do futuro para a compreensão da concretude sobre a educação no Brasil e na América-Latina.

2.1 Os fundamentos da educação neoliberal

Retornarmos à análise sobre a educação nos anos de 1990 foi importante para discussão acerca da proposta, segundo os estudos de Saviani (2007), do neo-escolanovismo⁹. Esta concepção trouxe à baila os princípios da chamada flexibilização dos sistemas de ensino. A justificativa para implantação desse modelo educativo para o período em questão, fora o da transformação dos sistemas de produção e mercantilização dos sistemas financeiro, ou seja, com a mudança nos métodos e processos de organização do trabalho, há a necessidade de readequação da educação para essa nova realidade.

Pela lógica de financeirização da produção se evidenciou um novo cenário para o debate acerca das políticas educacionais. Com a defesa do Estado mínimo, da sua desresponsabilização sobre a construção dos projetos pedagógicos, da descentralização dos sistemas de organização e gestão; o

⁹ Por inspiração do neo-escolanovismo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas idéias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente o Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características light, espalhando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, acadêmicas e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pósmoderno. (Saviani, 2007, p. 431)

debate acerca da educação se cristalizou sobre a tese da teoria do capital humano. Grosso modo, a lógica concorrencial dos sistemas educativos, justificaria o processo da meritocracia e democratização do acesso aos conteúdos disciplinares.

Nesta nova configuração sobre os valores educacionais, a propagação de teorias que se identificam com o modelo em questão se cristalizou. A teoria da complexidade é uma das quais o viés do encanamento e ressignificação dos valores educativos se consubstanciaria.

A concepção neoliberal legítima, portanto, o discurso ideológico de propagação da lógica capitalista na medida em que esse discurso é perpetuado, aprofundado e produzido pelas teorias educacionais contemporâneas. Por sua vez, é por meio dessas teorias que se projeta atualmente, no campo de produção do pensamento pedagógico, a análise histórica da realidade educacional brasileira. Não é, sem dúvida, que as pressuposições acerca das teorias educacionais estejam prescritas sobre os marcos ideológicos dos sistemas de produção, que engessam, dessa forma, a análise crítica da problemática histórica da educação. Nesta análise sobre o que foi proposto acerca do pensamento complexo, não só a comparamos aos eixos norteadores da lógica neoliberal, como sendo também o perpetuador de uma concepção epistemológica que se diz transformadora das teorias educacionais. Nesse sentido, os fundamentos de sua lógica congregam a ideologia excludente do capital internacional, que refuta a leitura crítica dialética da história humana ao legado das teorias que “necessitam” ser substituídas pelas novas linguagens tecnológicas (SILVA, 2012 p. 18).

À luz desta concepção pedagógica assistimos nos anos de 1990 a constituição de políticas públicas que legitimaram o processo de sucateamento e deterioração da educação pública. A defesa do ideal da escola ressignificada não significou, de fato, a transformação da educação para a população mais pobre, pelo contrário a excluiu ainda mais esta do seu direito à educação. Por outro lado, a defesa em se pensar a transversalidade, sobre os conteúdos disciplinares em especial com a criação dos parâmetros curriculares nacionais - PCN's¹⁰, como base para a chamada formação

¹⁰ Ao restabelecer-se uma tendência instrumental ingênua, o campo desarticulou-se e voltou-se para metodologias de ensino específicas e suas formas estritas de ensinar para atender a parâmetros curriculares. Os sistemas de ensino viram-se às voltas com uma verdadeira avalanche de processos externos de avaliação e credenciamento. A filosofia do controle como

holística do sujeito não surtiu os efeitos necessários e, ao contrário, precarização do trabalho docente que se caracterizou de forma significativa na defesa neoliberal da educação de caráter produtivista.

Nesse sentido, as teorias educacionais que se configuram pela lógica dos pós-modernismos ramificaram, dado seu caráter “inovador”, para a construção de políticas educacionais e do pensamento pedagógico, brasileiro e latino-americano. Parte das teorias em questão efetivam a proposta das políticas promovidas pelos organismos internacionais. A teoria da complexidade agrega o amontoado de propostas que versam sobre uma proposta de educação pensada “ao longo de toda vida” e cujos fundamentos se voltam para a defesa do direito de aprendizagem, uma vez que o entendimento dado é o de que o sujeito é o protagonista principal na construção do saber.

Muitas das questões aqui levantadas e que reacendem o debate epistemológico acerca das teorias educacionais, que se cristalizaram no processo de reforma da educação básica atual. A proposta da BNCC evidencia os fundamentos da concepção pedagógica ancorada no debate das competências e na construção subjetiva do chamado protagonismo jovem. Segundo Basílio e Silva (2020, p 7):

O debate da BNCC perpassa pelo mesmo objetivo, uma vez que seus vasos comunicadores se alinham ao discurso das instâncias Internacionais, em especial o Banco Mundial, para educação para o futuro. Ou seja, o debate da teoria do *aprender a aprender*, pilar essencial da concepção de Jacques Delors (2003) para uma educação para o século XXI, recoloca no centro do debate curricular a temática da “Competência” como questão chave da política educacional contemporânea.

Com o avanço das tecnologias e ampliação dos mecanismos de informação e comunicação, as teses do protagonismo e da autonomia do sujeito na aquisição do conhecimento se configuram na estruturação dos

arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas. No plano federal, assistimos, desalentados, à manutenção destas teses ainda hoje (Freitas 2007, p 148).

objetivos educacionais para esse tempo. E embora os desdobramentos da pesquisa tencionem para fato de que a ressignificação dos espaços escolares seja o caminho para as transformações educacionais, a partir dos fundamentos da linguagem, a materialidade ainda explicita as contradições reais entre o conceito e a realidade. Desse modo, podemos afirmar que as questões epistemológicas do pensamento complexo, não se sustentam para uma análise clara das questões educacionais atuais.

Portanto, a reforma educacional proposta para esse tempo carrega consigo os ditames da exclusão educacional da população mais pobre. Por mais que se fale em diversidade, protagonismo jovem, educação para a sustentabilidade, auto-organização pedagógica, ressignificação dos sujeitos da escola, incorporação dos sistemas tecnológicos na educação, teoria sistêmica e demais questões relacionadas ao pensamento complexo, o problema da condição humana atrelada as forças produtivas que a exploram ainda será o foco central da pesquisa e do debate acerca das teorias pedagógicas.

2.2 Da leitura minimalista da educação: o pragmatismo

Na obra “Escola e Democracia”, Saviani (2001) nos chama atenção para duas teses fundamentais a saber: a primeira que diz respeito aos processos de democratização da atividade escolar; e segunda sobre os fundamentos da teoria da curvatura da vara. Em nossa reflexão analisaremos sobre a primeira, uma vez que, por intermédio da crítica do autor, nos auxiliará na crítica acerca da questão do minimalismo das diretrizes educacionais e curriculares que se materializa na atualidade da escola.

Em sua crítica Saviani (2001) analisa o processo de democratização da atividade escolar no qual apresenta o argumento de que: quando a escola objetivou trabalhar a prática pedagógica, mais democrática ela foi; enquanto o seu contrário, ou seja, quando mais a escola objetivou em apenas falar sobre a democracia, menos democrática ela foi. Grosso modo, as concepções escolares constituídas a partir da história da educação brasileira, revelam o

processo de distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica e que, ao mesmo tempo, revelam o problema da exclusão social. Com base nos fundamentos e princípio da escola unitária gramsciana, Saviani (2001) reconhece a práxis pedagógica, como princípio educativo fundamental de construção dos pilares da transformação social.

Nesse sentido, apontamos para o fato de que quanto mais acesso aos conteúdos da ciência e da educação, maior será a probabilidade dos sujeitos em compreender as engrenagens que se constituem para a organização da cultura, da sociedade e do próprio desenvolvimento do capital. Por outro lado, a diminuição do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, tende em ampliar o fosso das desigualdades educacionais em nossa realidade. Agora, no que se refere aos eixos estruturais dos sistemas reformadores da educação nacional Silva (2012 p. 107), chama a atenção para o seguinte fato:

[...] essa modelagem da reforma engendrada pelo discurso neoliberal, cuja ideia fora pensar na educação atrelada às exigências do mercado, é que fez emergir os discursos da competência, das reformas e da complexidade como “instâncias mediadoras” do projeto educacional brasileiro. É por esse motivo que os chamados paradigmas emergentes da educação contemporânea tomam corpo na produção da pesquisa da educação, cuja matriz se assenta na análise pragmática das ciências naturais. A edificação desse discurso suplanta a tese de negação das teorias para que sejam superadas no que diz respeito à fundamentação pragmática dos discursos reformadores da educação e dos sistemas de produção.

Ao analisarmos sobre o processo da democratização da práxis educativa temos clareza sobre os desafios, tanto para a produção da pesquisa, como para a realidade escolar brasileira e latino-americana, da crítica as teorias que se projetam para o debate educacional. A proposta de subjetivação da aprendizagem explicita os problemas necessários a serem enfrentados. Ou seja, a defesa em se falar sobre a democratização da aprendizagem tem engessado fortemente a análise crítica sobre as condições reais da escola. Grosso modo, ao questionar os processos de “barbárie” da educação moderna, Morin defende a tese dos processos auto-organizadores como ferramentas

necessárias de mudança da atividade pedagógica. Ou seja, se recola no centro do debate a responsabilidade do sujeito em construir os eixos de sua formação.

A lógica interna da teoria da complexidade se projeta, nesse sentido, pela defesa da religação dos saberes, assim, a discussão sobre os conteúdos pedagógicos suplanta a defesa dos fundamentos da teoria sistêmica¹¹. Desse modo, o que se projetou como base da produção pedagógica foi justamente o da diminuição dos conteúdos escolares dada a defesa do protagonismo como objeto de construção dos pilares educacionais. Sobre essa fundamentação, a crítica à teoria em detrimento da prática pedagógica, assume as características que se sustentam sobre os fundamentos da complexidade e é por esse ponto que se suplanta a proposta de reforma dos sistemas educativos.

Pela questão analisada, a configuração política pensada para educação se assenta aos princípios do pragmatismo e por sua vez deserção da discussão teórica da problemática educativa. É nesse ponto que a questão democrática da práxis pedagógica perde seu objetivo principal, fato que explicita os problemas que perpassam a realidade educacional. Em defesa do pragmatismo pedagógico, da subjetivação do fazer educativo, a chamada teoria do *aprender a aprender*, da diminuição dos componentes curriculares e da responsabilização do sujeito ao processo da aprendizagem; as teorias educacionais se cristalizam como alicerces da transformação educacional, para os chamados novos tempos.

¹¹ A teoria sistêmica e a cibernética são, nesse sentido, os pontos pelos quais se legitimam os aspectos centrais de constituição da teoria holográfica da realidade. Na educação, serão esses os termos que adentrarão a questão transdisciplinar, principalmente para se pensar a reforma dos fundamentos metodológicos que norteiam a prática educativa, para uma concepção estritamente holística da atividade pedagógica. (sic.) Do ponto de vista lógico, o objeto de análise de uma teoria sistêmica se dá pela contraposição aos fundamentos do cartesianismo e da dialética; se para a teoria sistêmica a proposta está em pensar a produção do conhecimento e da ciência a partir da concepção auto-organizadora (“sistema aberto”), nas análises cartesiana e dialética, por fazerem parte da produção do saber científico (“sistema fechado”) estas “estariam fadadas” ao determinismo da lógica formal, da hiperespecialização do conhecimento e da “visão” “dogmática” do contexto sócio-histórico. A ciência moderna foi estruturada nos padrões da racionalidade crítica. Para a complexidade, pelo contrário, é “necessário” suprimi-la enquanto fundamento da investigação (SILVA, 2012 p. 25).

É fato, portanto, que a utilização dos recursos tecnológicos como instrumentos da atividade pedagógica seja fundamental. O problema está em transformar esse instrumento em substituto para a produção do pensamento crítico, a proposta do auto-ditatismo se converge na tese de que a concepção escolar a qual conhecemos não se sustenta para esse novo contexto. É por essa razão que aprendemos com Gramsci (2011) que a produção da cultura e da ciência está perpassada pela escolarização das massas, cujo objetivo é a construção do seu bloco histórico. Em um contexto em que vivenciamos a diminuição dos valores da educação humanista para uma concepção utilitária, torna perceptível o fato que é necessário o aprofundamento do estudo sobre as teorias pedagógicas, que se projetam como vanguarda da produção da educação para que possamos analisar suas contradições interna, além das questões ideológicas que perpassam pelos seus objetivos.

2.3 Da crise do sujeito à ideologia da diversidade

Em estudo recente Silva e Quirino (2020), apontaram para as contradições existentes entre o discurso real e o discurso proclamado das teorias neocolonialistas acerca da questão da diversidade¹². Grosso modo, defender a proposta da diversidade no contexto do pensamento complexo, não significa compreender os problemas estruturais existentes na realidade das chamadas minorias populacionais. O discurso do diverso é revestido da capa de que as questões globais e planetárias legitimam o problema de uma educação transformadora que necessita considerar os problemas dentro da lógica global. Assim, segundo a proposta da complexidade, ao analisar sobre

¹² Neste rol de teorias que versam sobre o debate educacional colocamos em evidência o paradigma emergente da complexidade de Edgar Morin, objeto de nosso estudo, (Silva 2012), no qual trataremos da temática em questão, ou seja, o problema da diversidade no tocante a produção dos manuais didáticos, ainda se ancora na concepção reducionista da vida humana atrelada à realidade do trabalho. Em nosso caso, a condição da negritude ainda se assenta nos eixos da escravidão. No contexto da crítica das ciências da educação, o viés ideológico do pensamento complexo, retorna ao centro da discussão educativa como fundamento das transformações políticas desse tempo. Isso significa dizer que, toda forma de compreensão da educação estaria ligada as formas de constituição dos paradigmas, segundo Kuhn (2011), fato que poderia levar a transformação das relações sociais, políticas e culturais (SILVA e QUIRINO, 2020 p. 155).

o processo de crise do sujeito, trabalhar sobre os fundamentos da linguagem é possível avançar sobre os processos de barbárie da civilização moderna.

Neste ponto, a proposta da incerteza¹³ assume a característica de explicação de formação da consciência objetiva dos sujeitos. Ou seja, a discussão aqui está perpassada pela ideia de que as produções históricas não se caracteriza como base de entendimento sobre a formação da identidade humana. Inferimos esta questão porque o problema da educação se perde em fundamentação, na medida em que ao sujeito é dada a ideologia de que, a construção de sua condição humana está vinculada única e exclusivamente aos fundamentos das ciências naturais e dos princípios constitutivos da física legitimados a partir da 2ª lei da termodinâmica.

Nesse sentido, a importância em analisar essa questão se justifica devido o fato de que na produção da pesquisa e em especial as políticas em educação, a discussão da diversidade adentra a crítica acerca das questões educacionais ao longo de toda vida, ou seja, as exigências que se fazem presentes na contemporaneidade, de modo objetivo as exigências do mercado, refletem na forma de conceber a subjetividade como fundamento da educação atual. Desse modo, a preparação do sujeito para os desafios do mundo do trabalho reacende a questão sobre que sujeito estamos a analisar? Na produção dos manuais didáticos segundo Silva e Quirino (2020) fica evidente o distanciamento entre a realidade concreta e as questões ideológicas que perpassam a questão da didática. O discurso da diversidade ainda carrega em si os traços evidentes da cultura histórica da segregação e apagamento das populações indígena e africana.

Analisar sobre o problema da subjetividade para educação sem a sua articulação com a materialidade histórica, explicita as insuficiências do

¹³ A ideia de incerteza propiciaria, então, a formalidade do processo histórico de organização da vida dos sujeitos. O que se infere deste fato, é que a realidade material deixaria de ser o cimento histórico de produção do real na medida em que as questões objetivas da ciência “são” compreendidas pelos seus “epifenômenos”. Para a complexidade, nesse sentido, são os fenômenos os fatores determinantes da produção do conhecimento e da própria ciência (SILVA 2012, p 147 - 148).

pensamento complexo para tratar do problema de produção da ciência educativa.

As insuficiências dessa reflexão deixam claras as intenções desse modelo educativo, no que é referente à realidade brasileira; quanto mais se caminha para dentro das questões complexas, mais percebemos que a escola está longe de promover a justiça social. Unir os saberes não significa promover um novo olhar sobre os problemas materiais que afetam a problemática educacional de nosso tempo. A “nova transdisciplinaridade” é parte também da proposta ideológica elencada na reflexão acerca dos sete saberes o que justifica toda proposta de se pensar o aprender a aprender como forma de reconstrução do conhecimento. Na tônica moriniana, os sete saberes também estão ligados aos princípios da auto-organização, como forma de pensar em uma escola e uma educação nova (SILVA, 2012 p. 179).

Em uma realidade cujas transformações ocorrem de forma rápida, dada a própria dinâmica do capitalismo e a reestruturação da produção, a questão da diversidade é fator fundamental em nossa crítica, uma vez que esta carrega em si as contradições da própria construção histórica da identidade humana. Na atualidade vivenciamos sobre a égide da flexibilização sobre a forma de aquisição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa mesma flexibilização torna o processo da aprendizagem algo estranho ao próprio sujeito. Nesta análise é que podemos compreender a concepção de ensino *light*, que Saviani (2007) explicitou sobre as teorias neocolonialistas. Embora percebamos a crise que se assenta a realidade educacional brasileira e latino-americana, há quem defenda essa concepção pedagógica como necessária na compreensão das questões educacionais contemporâneas.

Por outro lado, ao analisarmos sobre o avançar das teorias educacionais para dentro da realidade educativa brasileira e latino-americana é perceptível compreender os problemas estruturais e ideológicos da educação. A condição subjetiva ainda está distante de ser compreendida a luz dos determinismos históricos que carregam em si a lógica dos processos de exclusão existentes na realidade escolar. Pensar no sujeito, nesse sentido, como o protagonista de sua formação, significa não compreender sobre as condições materiais presentes na realidade das escolas, isso explicita claramente como a problemática do negro e do índio ainda é negligenciada no debate pedagógico

atual. Assim, fica claro que, a análise sobre a subjetividade não pode estar desatrelada da análise sobre a dinâmica do capital e é no centro desta discussão que suplantamos nossa crítica aos fundamentos do pensamento complexo e as suas principais categorias, que se proclamam anunciadoras da transformação educacional de nosso tempo.

2.4 Os desafios da educação: o mito educação do futuro

[...] se os objetivos da educação complexa se centram na possibilidade de pensar a formação de uma consciência “*para*” o futuro, esse modelo educativo deixa nítido em suas entrelinhas a quem se destina essa educação. A proposta de uma educação do futuro, ao questionar sobre as formas orgânicas de produção da ciência, esta mesma proposta tergiversou sobre o fator essencial, que determina a estrutura sociopolítica da realidade, a organização das forças produtivas do capitalismo. Um modelo educativo que não discute claramente sobre as questões ideológicas que determinam a formação da classe, evidencia em suas características quais são os fatores dominantes que nutrem as suas perspectivas. A cultura do mundo, no contexto atual, sedimenta-se na cultura do mercado. Assim, se a cultura planetária para a formação da sociedade mundo é perpassada por essa hipótese, a proposta de futuro da educação é condizente com leitura mercadológica do sistema educacional (SILVA 2012 p 189).

Nossa análise acerca da educação do futuro se baseou em duas obras de Morin sobre o tema, que foram: 1) Os sete saberes para a educação do futuro; e 2) Religação dos Saberes: o desafio do século XXI. As obras em questão, traduzem fortemente os principais pontos do pensamento do autor para se pensar sobre os objetivos da educação¹⁴. Grosso modo, a educação do futuro se projeta como base das teses de Delors sobre os denominados quatro pilares da educação, uma vez que a proposta deste modelo pedagógico leva em conta

¹⁴ É a complexidade (a cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes) que apresenta o problema. Necessitamos desde então, conceber a insustentável complexidade do mundo no sentido de que é preciso considerar a um só tempo a unidade e a diversidade do processo planetário, suas complementaridades e ao mesmo tempo que seus antagonismos. O planeta não é um sistema global, mas um turbilhão em movimento, desprovido de centro organizador.. O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para esse pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária para a identidade e a consciência terrenas”. (Morin, 2003, p. 65)

a defesa da proposta do *aprender a aprender*, da autonomia do sujeito para construção de seus valores educativos e do chamado direito à aprendizagem em detrimento do direito à educação. Na epígrafe que iniciamos essa análise destacamos os fundamentos em questão, dada a necessidade de pensar no ideal educativo a luz das mudanças de paradigmas sustentados sobre os fundamentos da produção e do mercado.

Para o contexto educacional latino-americano e brasileiro a problemática da educação do futuro não justificou a mudança de paradigma no que diz respeito à produção do conhecimento. O processo de ressignificação dos saberes educativos, da chamada ecologia da ação, não se sustentou para realidade escolar de áreas mais vulneráveis; o processo de exclusão e evasão da população reflete o problema educacional que estes enfrentam cotidianamente. Grosso modo, se houve mudança de paradigmas, esta não refletiu para realidade da juventude pobre, negra, indígena e trabalhadora; ou seja, o tema da redefinição do papel subjetividade engessou o debate ontológico de constituição da consciência social dos seres humanos.

É fato que o processo de digitalização dos sistemas de comunicação, trouxe para dentro do contexto social novas formas de conceber a produção do conhecimento e a maneira de compreender a realidade. Essas mudanças, explicitam as transformações do capital no contexto da globalização dos sistemas econômicos e da realidade social. A defesa da ressignificação dos saberes escolares é, nesse sentido, atravessada por essa ideologia na medida em que os processos de transformação avançam sobre o contexto social, e não seria diferente para a realidade escolar. Nesse ponto, a retomada das teses neo-construtivistas avança para o centro do debate pedagógico contemporâneo.

É justamente sobre o princípio de defesa da subjetividade perdida que a discussão dos sete saberes se assenta, e é por ela que o girada linguística assume a categoria chave de reconstrução das teorias pedagógicas. Esta reconstrução assume as características de um novo método para a produção do saber que estão atrelados ao conceito moriniano da auto-eco-organização,

dos saberes científicos. É aqui que entendemos o mito da educação do futuro, como a teoria que não se constituiu como vanguarda uma vez que os sujeitos da produção do saber ainda sofrem com as mazelas de uma concepção educacional que exclui, ao invés de incluir, do processo de aprendizagem e produção do conhecimento.

Neste tempo ao qual vivemos sobre o processo de veiculação da informação e de transformação tecnológica, um dos mecanismos que ganha força nas condições de vida dos seres humanos, se traduz na organização das chamadas aldeias globais. É, portanto, na defesa da cibercultura, por exemplo, que se incorporam os modelos de análise sobre os novos processos de organização social. Esta leitura ganha legitimidade na reflexão acerca das chamadas cibersociedades, que assumem a características da chamada sociedade do conhecimento que se consubstancia num dos principais fetiches da cultura juvenil. Contudo, o homem que busca pela perspectiva da complexidade, a compreensão sobre a unidade da cultura, e diz ser “cidadão da consciência terrena”, já se encontra em total processo de alienação. Infere-se dessa questão que a liberdade de acesso à informação via os mecanismos da virtualidade e da tecnologia “auxiliam” no processo de transformação das questões sociais, políticas, econômicas, culturais, etc, concernente a realidade de todos os seres humanos (SILVA 2012p 189).

Muitas questões apontadas nesta análise são perceptíveis à realidade atual: a proposta de constituição dos sistemas de vigilância do trabalho docente, de redefinição dos processos educacionais via mecanismos de comunicação, o avanço da educação a distância e da “uberização” da atividade pedagógica; explicitam essa problemática de uma educação cujo futuro ainda se encontra distante dos que vivenciam o presente no contexto das escolas brasileiras e latino-americanas.

Considerações finais

Pelas questões aqui levantadas e pelos desafios enfrentados em nosso contexto é possível inferir, em função das condições reais da escola brasileira e latino-americana, que a complexidade se apresenta na contramão das necessidades educacionais de jovens e crianças. Desse modo, para que uma abordagem se torne "superadora" dos problemas educacionais de nosso tempo, é preciso que esta tenha como principal objetivo a crítica à ideologia da

educação burguesa, no sentido de conduzir a massa para além dos sistemas dominadores do capitalismo de caráter neoliberal.

A evidência do processo de deterioração da atividade educativa está presente no contexto atual; a crise instaurada com a pandemia da COVID-19 expôs de maneira categórica o fosso da desigualdade educacional em nossa realidade. A problemática em se pensar nos paradigmas educacionais para as necessidades desse século esbarraram no problema da materialidade histórica que ainda persiste para maioria da população brasileira e latino-americana no que se refere a sua educação. Ou seja, o debate das teorias educacionais que se projetaram nos anos de 1990, como anunciadoras das questões educacionais não configuraram, de fato, na transformação necessária para essa população.

Pelo dado apresentado não significa dizer que não houve avanços, porém, esses avanços não representaram a transformação necessária para as camadas mais pobres da população e, pelo contrário, assistimos os retrocessos sobre as necessidades educacionais. Todavia, a tônica de uma educação para o futuro, cujos fundamentos da cibernética, da incerteza, da auto-eco-organização, da ecologia da ação, da teoria sistêmica, do recuo à materialidade histórica, da autonomia do sujeito, enfim, da complexidade, se dissipou no ar com a crise da subjetividade perdida.

O processo educacional ainda carrega em si os pilares da exclusão e segregação da maioria população que não consegue perceber para sua realidade, a chamada possibilidade de Futuro, mas sim sofre com as mazelas do seu Presente. É nesse ponto que defendemos uma educação que valorize os sujeitos no que necessitam para a transformação social. Assim para uma educação que se apresente sobre essa configuração é necessário que está seja justa, emancipadora e que valorize as condições reais e históricas de formação das gentes. Desse modo, segundo Silva (2012b p 125):

[...] não seria pela suposta refutação da ciência da história, que os teólogos da complexidade procuram “eternizar”, embora os economistas tenham tentado fazê-lo, as leis das ciências naturais, no que tange a produção do conhecimento. A miséria ideológica

do pensamento complexo tem os seus fundamentos assentados nesta proposição. Ou seja, os problemas emergenciais da educação contemporânea, segundo a lógica da complexidade, não se ligam à lógica das relações de produção burguesa, uma vez que elas “são” naturais, mas sim, à leitura sistêmica dos processos físico e biológico, que compõem a sua fundamentação teórica. Dessa forma, esta suposta superação da crítica materialista acerca dos fundamentos da história e, por sua vez, da educação são, em sua totalidade, pseudocríticas que pela própria análise marxiana já estão respondidas.

Concluimos nossa análise na afirmação de que a possibilidade de esgotamento de uma categoria só é possível, se e somente se, os fundamentos de sua crítica tenham sido superados. Uma vez que ainda vivenciamos sobre a realidade violenta e exploradora do capitalismo, a crítica marxiana ainda se mantém como principal categoria de contraposição aos valores desse sistema. E, por mais que as teorias educacionais, e dentre elas a da complexidade, sejam entendidas como novas possibilidades de transformação dos saberes educativos, estas ainda se mantêm sobre os princípios da lógica capitalista revestida da capa de que a valorização da subjetividade como processo de ressignificação das teorias pedagógicas. Nesta análise, propusemos apresentar essas contradições e quais são os desafios que educadores e educadoras precisam enfrentar, para a construção de uma educação justa, igualitária e, acima de tudo, emancipadora das questões sociais.

Referências

BASÍLIO, Luiz P. S e SILVA, Marcelo D. da. *Implementação da Base Nacional Comum Curricular em Minas Gerais*. Relatório de Inciaciação Científica - UFOP, Ouro Preto - MG 2020.

DELORS, J. (org.). *Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. 8.ed. São Paulo: Ed. Cortez. Brasília: MEC, Unesco, 2003.

FREITAS, Luiz C. de. *A Avaliação E As Reformas Dos Anos De 1990: Novas Formas De Exclusão, Velhas Formas De Subordinação*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

MORIN, Edgar *A Religação dos Saberes: O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Brasília:Unesco. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

REIS, Luis C. D. dos e SILVA, Marcelo D. da *A formação étnico-racial nas escolas públicas de Mariana-MG: os ecos da lei 10.639/03* Novas Edições Acadêmicas, São Paulo 2015.

SAVIANI, Demerval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Ed. Autores e Associados (coleção memória da educação), 2007.

SILVA, Marcelo D. *Educação Ideologia e Complexidade: contribuição para a crítica ao pensamento de Edgar Morin e sua interface com a educação brasileira*. Paco Editorial, Jundiaí, 2012.

SILVA, Marcelo D. da *A Miséria Ideológica dos Paradigmas Educacionais Contemporâneos: os modismos do pensamento complexo*. In BATISTA, Eraldo et all (orgs) *Desafios de Perspectivas das Ciências Humanas na Atuação e na Formação Docente*. Jundiaí-SP, Paco Editorial 2012b. p. 109-126.

SILVA, Marcelo D. da. *Epistemologia e Educação étnico-racial: análise dos manuais didáticos do Ensino Fundamental de Mariana-MG*. REVISTA PEDAGÓGICA | V.19, N.40, JAN./ABR. 2017.

SILVA, Marcelo D. da e QUIRINO, Kátia Maria dos S. *A difusão da cultura negra na formação de professores da EJA: uma análise sobre as questões étnico-raciais nas escolas de Mariana-MG*. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores v.12 n.23, p 153-166 jan/abr, 2020.

SOUZA, Gilberto. *Das luzes da razão à ignorância universal*. In: *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2009.

Artigo recebido em: 21/02/2022
Artigo aprovado em: 09/03/2022
Artigo publicado em: 30/04/2022