

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A FILOSOFIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O
ENSINO MÉDIO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO**

WILSON AGNALDO HORVATH

SÃO PAULO

2012

WILSON AGNALDO HORVATH

**A FILOSOFIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O
ENSINO MÉDIO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação, pelo candidato Wilson Agnaldo Horvath, sob a orientação da professora: Prof.^a Dr.^a Izabel Petraglia.

SÃO PAULO

2012

Horvath, Wilson Agnaldo.

A Filosofia nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as contribuições do pensamento complexo. / Wilson Agnaldo Horvath. 2012. 178f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Izabel Petraglia.

1. Ensino de Filosofia. 2. Ensino Médio. 3. Parâmetros Curriculares Nacionais. 4. Pensamento Complexo. 5. Ética. 6. Política de Civilização. I. Izabel Petraglia. II. Título.

CDU 37.01

A FILOSOFIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO COMPLEXO

Por

Wilson Agnaldo Horvath

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Avaliada pela banca examinadora:

Prof. Dra. Izabel Petraglia – Universidade Nove de Julho – UNINOVE (Orientadora)

Prof. Dr. Daniel Pansarelli – Universidade Federal do ABC – UFABC (membro titular)

Prof. Dr. José J Queiroz – Universidade Nove de Julho – UNINOVE (membro titular)

Prof. Dr. -Marcos Antonio Lorieri – Universidade Nove de Julho – UNINOVE (Suplente)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão – Universidade Nove de Julho – UNINOVE (Diretor do PPGE)

Wilson Agnaldo Horvath – Universidade Nove de Julho – UNINOVE (Mestrando)

São Paulo

2012

Resumo

Esta pesquisa propõe a reflexão sobre os conhecimentos de Filosofia apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio à luz dos conceitos de ética e política de civilização, elaborados por Edgar Morin. O texto está estruturado em quatro capítulos; o primeiro capítulo traz os principais pontos apresentados pelos Parâmetros; o segundo apresenta os problemas epistemológicos, sociais, ecológicos e políticos de nosso tempo; o terceiro explica a maneira como o pensamento complexo estrutura a relação dialógica entre ética e política de Civilização; e o quarto faz uma análise dos Parâmetros, apresentando os seus avanços e limites e propõe algumas complementações, que em nosso entender ajudarão o ensino de Filosofia responder às problemáticas atuais.

E os resultados que obtemos em nossa pesquisa são: os Parâmetros foram escritos dentro de uma ideologia social democrata, que privilegia a ação participativa dos cidadãos dentro do jogo político, do controle dos meios de produção e distribuição de renda. Há uma perspectiva nacionalista e não há uma preocupação política global, salvo as ações que interferem diretamente na economia do país e consequentemente na vida da população. A sua visão do crescimento industrial desconsidera os seus efeitos contra a natureza.

E as contribuições que o pensamento complexo traz ao documento se relacionam com uma preocupação maior com o meio ambiente; com o sentimento de pertença à Terra-Pátria e um alerta para a dificuldade de prevermos o conhecimento pelo uso da tecnologia.

Palavras-Chaves: Ensino de Filosofia, Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais, Pensamento Complexo, Ética, Política de Civilização.

Abstract

This research proposes some reflection on the knowledge of Philosophy presented by the Parâmetros Curriculares Nacionais for High School considering the concepts of Ethics and Civilization Policy, studied by Edgar Morin. The text is composed of four chapters; the first one brings the main subjects presented by the Parâmetros; the second presents the epistemological, social, ecological and political problems of our time; the third one explains how the complex thought establishes the dialogical relation between Ethics and Civilization Policy; and the fourth analyses the Parâmetros by presenting their advances and limits and proposes some complements that, as we realize, will help the teaching of Philosophy in answering to our present problems.

We come to these results in our research: the Parâmetros were produced considering a social democratic ideology that distinguishes the citizen's participating actions in a political process, the control of the production means and the income distribution. There is a national perspective, but there isn't a global political worry, except the actions that directly interfere on the Brazilian economy and consequently on the population life. Their industrial growth view doesn't consider the effects against Nature.

On the other hand, the contributions the complex thought brings to the document relate to the environment, to the feeling of belonging to Mother Land, what represents an alert towards the difficulty of foreseeing knowledge through the usage of technology.

Keywords: Philosophy teaching, High School, Parâmetros Curriculares Nacionais, Complex Thought, Ethics, Civilization Policy

Dedicatória

Ao meu grande amigo

Olá, meu velho amigo, que devido à insaciedade de Cronos, está se tornando um
amigo velho.
Como nossa vida é efêmera!? Em um piscar de olhos, já passou... E não há como
voltar atrás.
Nós somos jogados no mundo. Não pedimos para nascer e, muito menos, queremos
deixá-lo.
Mas, infelizmente ou felizmente, nós morreremos! Do pó que fomos criados,
voltaremos a ser.
Nesta curta existência, nós vamos traçando nossa essência.
E, no acaso da vida, encontramos pessoas, que marcam nossas vidas e por nós são
marcadas.
Elas nos ajudam a escrever nossa história, e, ao mesmo tempo, são parte de nossa
biografia.
Eu tive a felicidade de encontrá-lo, meu amigo!
Quantas coisas boas, fizemos juntos!? As lindas meninas que paquerávamos!
As vaquinhas para comprar cerveja; o churrasco na laje; os cigarros compartilhados;
o campeonato de truco, em que fomos campeões!
Eu preciso confessar: eu sou o que sou, em grande parte, por causa de você.
Você sempre enxergou mais longe, o que abriu meus horizontes.
Nós construíamos e compartilhávamos os sonhos, que mudariam a ordem das
coisas.
Alimentaríamos os famintos; socorreríamos os doentes; educaríamos as crianças;
abrigaríamos os sem-teto.
Modificaríamos a política; corrigiríamos a lei; desalienaríamos a religião.
E faríamos a tão sonhada revolução!
O tempo passou... Nós envelhecemos, adquirimos conhecimento e experiência.
E o que fizemos? Nada! Ou praticamente nada diante de tudo o que aspirávamos.
E talvez, nos tornamos tão rabugentos, conservadores e ávidos por dinheiro como
aqueles, que outrora criticávamos.
Que pena! Por que desistimos de nossos sonhos e de sonhar? Por que escolhemos
trilhar estes caminhos e não aqueles?
Se a vida é tão curta, por que optamos por fazer aquilo que detestávamos?
Será que foi devido ao fato de termos nos separado?
Pode ser! Talvez, se estivéssemos juntos, um não permitiria que o outro se perdesse
em desejos inúteis e sem sentido.
É, meu grande amigo! Eu tenho saudades... Saudades de sentir que eu poderia
fazer a diferença.
E também tenho saudades de você...
Será que não conseguimos, por um único dia, deixar de fazer a inutilidade de
sempre, que fingimos ser importante, e nos encontrar?
Nós beberemos um bom vinho, daremos algumas risadas, contaremos o que
fizemos.
E, quiçá, voltaremos a sonhar e construir sonhos!
(Wilson Horvath)

Agradecimento

A dissertação para quem a lê é apenas mais um texto, dentre os vários lidos. Talvez, ela possa trazer alguma contribuição para a vida acadêmica, pessoal e profissional desse leitor, mas ela também pode lhe ser inútil, sendo esquecida em um arquivo de computador ou junto com outros textos impressos, empoeirando-se, até que se decida descartá-la definitivamente.

Ela, porém, é para quem a escreve a síntese não só de seus estudos, mas de todo o seu existir. E foi durante os anos de sua construção um dos pontos mais importantes da vida do autor e, muitas vezes, a sua preocupação maior. A pesquisa é a resposta que o autor tenta dar aos problemas existentes na sociedade e como ele não pode responder a todos, limita-se a responder apenas a um. Mas esse ponto é o que o pesquisador acredita, inconscientemente ou a partir de uma ilusão de seu consciente, ser o problema chave da sociedade.

A academia impõe uma linguagem e um método esotérico, próprio dos doutos e alheio à maioria das pessoas. Assim, a dissertação engessada pela norma culta, pelas regras de apresentar e construir o conhecimento talvez esconda a vida de seu autor, que pode ter o seu ser alienado, conforme ocorre com a produção dos trabalhadores fabris, tornando o seu texto apenas mais um, dentro de uma grande linha de produção acadêmica.

O autor, entretanto, está presente nas páginas que compõem a sua pesquisa. Talvez a sua vida não seja revelada tanto no que está escrito e nos resultados obtidos, pois esses podem ser apenas a maneira como ele encontrou para cumprir as determinações da academia. Então, pode ser que ele esteja mais presente no que não foi escrito, nos pontos a que dedicou maior atenção, nos problemas que se propôs a resolver e, em especial, no que, do ponto de vista acadêmico, foram seus erros, pois, mesmo que não tenha notado, nesses pontos estão sua recusa em aceitar o já dado e estabelecido e a revelação do que ele pensa, anseia e luta para concretizar.

A dissertação sendo, assim, um reflexo da vida de seu autor, também o é das relações que ele estabeleceu em seu existir, pois elas ajudaram a formar o seu eu e compõem a sua personalidade. Logo, as pessoas com as quais ele convive, partilha suas ideias, sonhos, sofrimentos e ama estão presentes em cada linha de seu texto.

E a essas pessoas que estão presentes na vida desse autor, isto é, em meu ser, portanto, nesta dissertação, eu gostaria, agora, de agradecer:

Izabel Petraglia, minha orientadora, que transcendeu o papel institucional e se tornou minha amiga, conselheira, companheira de sonhos e projetos. E com quem aprendi o que é ser um pensador e professor complexo.

Elizienne de Souza Costa, o amor de minha vida; fonte de carinho, compreensão e esperança.

Creusa Maria Horvath, minha mãe; Clélia Machado Pereira, minha madrinha; Nair de Freitas Machado, minha avó, por todo amor, alguns mimos e cuidado por toda a minha vida.

As saudosas memórias de meus entes queridos, Júlio Horvath, meu pai; Samuel Romualdo Pereira, meu padrinho; Aguinaldo Machado, meu avô, pelo amor e exemplo de vida.

Flávia Paula Horvath, minha amada irmã, por todas as palavras e ações de incentivo.

Vitória Isabelle Cioni, meu amorzinho, por me fazer voltar a ser criança.

Meus primos Valdemir Machado Pereira, Valéria Machado Pereira, Vanessa Machado Pereira por toda a ajuda, em todos os sentidos.

Edson de Souza Almeida, meu colega de magistério, que desde os primeiros rabiscos para elaboração do projeto de pesquisa ao término dessa dissertação me presenteia com suas correções e contribuições.

Renato Tim dos Santos, o irmão que a vida me deu, companheiro fiel para o que der e vier e que só não fez esta dissertação, pois não lhe foi solicitado.

Meus reitores, Pe. Álvaro Macagnan, Pe. Itamar Roque de Moura, Pe. Nelson Barbieri e toda a Família Salvatoriana que me ensinaram a ver no rosto dos pobres e marginalizados as expressões de sofrimento do Cristo Jesus.

Meus amigos de caminhada religiosa, Augusto de Matos Junior, Cláudio Bertotto, Pe. Fernando Sartori, Juliano Peroza, Pe. Samuel Alves da Cruz, Vagner Pereira... por todas as vezes em que, rezando, pedimos a Deus forças e coragem a fim de ajudarmos a aliviar a dor das pessoas.

Os irmãos Timóteo: Edvan, Edilson, Edimilson e Francisco, meus amigos de infância e de caminhada profana, com quem aprendi a sonhar e militar politicamente em prol de um mundo melhor.

Aretuza Suzay Mattos por toda ajuda prestada, em especial na resolução das exigências burocráticas apresentadas durante o mestrado.

Cida, Diego, Elaine, Franz, José Ângelo, Nelson, Mariangelica, Manu, Orleans, Paty, Reinaldo, amigos que conquistei ao longo do mestrado, e com os quais partilhei dois anos de minha vida.

Dausiley de O. Martins Silva, pela belíssima revisão gramatical desta dissertação.

Os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, em especial os pertencentes à Linha de Pesquisa Teorias em Educação (LIPTE).

Meus alunos e alunas que não permitem que se apague meu *páthos* filosófico; ao contrário, o instigam cada vez mais.

E a cada pessoa que conheci, ao longo de minha vida, na Igreja, em movimentos sociais, no partido político, no magistério, enfim a todos que me ajudaram a formar o que eu sou hoje, muitíssimo obrigado!

Sumário

Resumo	i
Abstract	ii
Dedicatória	iii
Agradecimento	iv
Introdução	1
I – As concepções e orientações do Ensino de Filosofia nos Parâmetros Curriculares Nacional. Avanços e Limites	12
1.1 Parâmetros Curriculares do Ensino Médio: Base Legal	15
1.2 O novo Ensino Médio	16
1.3 O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, segundo o próprio documento	17
1.4 Ciências Humanas e suas Tecnologias	18
1.5 Competências e Habilidades	22
1.6 Conhecimentos de Filosofia	28
1.7 Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia	31
1. 8 Conclusão	38
II – A Conjuntura Complexa	41
2.1 Preâmbulo	43
2.2 A Noosfera	48
2.3 Noosfera Moderna e o Fetiche de <i>Eros</i>	52
2.4 A crise da Esperança – O Fim do Socialismo	54
2.5 Pensamento Moderno, O complexo do Rei Midas	59
2.6 O destronamento do deus-moral judaico-cristão	62
2.7 Fragmentação do Saber	66
2.8 “Onde cresce o perigo, cresce também o que salva”	69
2. 9 Conclusão	72
III – Ética e Política de Civilização	74
3. 1 Ética e Política	77
3.2 Êthos (ἦθος): A volta à morada interior depois da queda da Torre de Babel	80
3.3 Política de Civilização: Princípio Hologramático	86
3.4 Ethos (εἶθος): Caráter pessoal adquirido no jogo democrático	91
3.5 <i>Nomos</i> : A Terra-Pátria	96
3.6 Conclusão	100
IV - Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais	103
4.1 Competências e Habilidades	109

4.2	Devir ou as competências para a mudança.....	112
4.2.1	Sobre a Superestrutura	114
4.2.2	Sobre a tecnologia.....	116
4.2.3	Sobre o Trabalho.....	118
4.2.4	O voo de Ícaro e a Social Democracia	120
4.3	O Neoliberalismo e Os Parâmetros Curriculares Nacionais	127
4.3.1	Do Estado à Confederação das Nações	130
4.4	A Filosofia	134
4.4.1	O Professor e Páthos (πάθος)	138
4.4.2	A religação dos Saberes	143
4.5	Conclusão	144
	Conclusão	147
	Referências	162

Introdução

A presente dissertação foi produzida entre os anos de 2010 e 2012, dentro da Linha de Pesquisa Teorias em Educação (LIPTE), no NIIC – Núcleo Interinstitucional de Investigação da Complexidade/ GRUPEC – Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP.

A pesquisa está intimamente ligada à minha trajetória de vida e, embora ela não verse sobre mim, mas sobre os conhecimentos de Filosofia propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em especial, no que tange à ética e à política, nela estão implícitas as minhas alegrias, conquistas, sonhos, aspirações e também as minhas decepções, desilusões, tristezas e fracassos. E revela os porquês da escolha do objeto e o modo como se realizou a síntese, entre os conceitos oriundos do pensamento complexo de Edgar Morin e meus conhecimentos, que deram origem ao referencial teórico usado para fazer a análise do objeto de estudo.

Eu militei por vários anos em um movimento social e religioso, mestiço em sua essência “A Teologia da Libertação”, que apresenta a análise do mundo e de suas contradições pautadas no materialismo dialético e é movida à ação pela esperança escatológica cristã. Nesse movimento me formei como sujeito; o seu bojo teórico passou a fazer parte de mim a tal ponto de eu não conseguir mais separar as minhas ideias de seus ensinamentos, embora minha prática de vida pudesse contradizer muitos aspectos da Teologia da Libertação.

Em 1996, entro para um seminário – instituição dedicada à formação de presbíteros da Igreja Católica Apostólica Romana – com o objetivo de ser um padre da libertação. E permaneci na vida religiosa por mais de uma década. Nesse período, me formei em Filosofia (Universidade São Francisco, 1999 – 2001) e Teologia (Instituto Teológico São Paulo, 2003 – 2006).

Estava disposto a doar minha vida à causa do Reino de Deus, expresso nos rostos e clamores daqueles que mais sofrem. Tudo estava certo e delineado para mim. Eu tinha um motivo para viver e para morrer: deixar este mundo o mais

parecido possível com o Reino de Deus! Porém, no ano de 2006, sou tomado por uma enorme desesperança. A leitura que fiz, na época, foi a de que a Igreja, aos poucos, retomava o conservadorismo, anterior ao Concílio Vaticano II (1962 – 1965) e se entregava à teologia da retribuição e à fé midiática. Hoje, vejo que minha análise não estava correta; a Igreja, como as várias instituições existentes que buscam construir um mundo melhor, apresenta vários acertos e várias falhas, possui pessoas extremamente boas e outras nem tanto.

Eu, então, no início de 2007, depois de mais de um ano de questionamento e muito sofrimento interior, decido deixar a vida religiosa. E fora dos muros da Igreja fiquei totalmente perdido; o mundo laico era absolutamente novo e estranho. Para minha surpresa, a descrença e a desesperança no sentido de um mundo melhor tinha chegado aqui havia muito tempo, o que eu não percebera enquanto estava no claustro.

Nesse ano, começo a lecionar Filosofia no Ensino Médio, na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Os erros e as contradições presentes na educação fizeram com que eu perdesse novamente a esperança, agora, com a Educação. No decorrer do ano, sou convidado a trabalhar como assessor político. Então, exonero-me do magistério e vou trabalhar, exclusivamente com política partidária até o final de 2008. Nesse período, vi as minhas convicções despencarem. Quase tudo em que eu acreditava ser correto, acontecia de forma contrária.

Em 2009, volto para a sala de aula, como um desesperançoso completo, não tinha esperança com a religião, nem com a educação e, principalmente, com a política. Nesse ano, começo a ler sistematicamente Paulo Freire, o que me ajudou muito, pois me fez ver o processo de libertação de outra maneira, de uma forma mais realista. E, particularmente, fez com que eu percebesse que minhas ideias de libertação eram pautadas no socialismo soviético e na estrutura hierárquica católica. E, em ambos os casos, havia prescrições, ou seja, eu e não a Teologia da Libertação, ao pretender libertar os oprimidos, muitas vezes, propunha um novo modelo de dominação religiosa ou política. Assim, após as leituras freirianas, decido fazer mestrado a fim de aprofundar os meus conhecimentos e *quicá* resgatar a esperança.

Eu me inscrevi para uma Linha de Pesquisa que estuda Paulo Freire e sou aprovado no processo seletivo; porém sou transferido, sem meu aval, para outra Linha de Pesquisa, que tem como referencial teórico principal Edgar Morin. Havia lido pouca coisa de e sobre Morin, já que nunca me interessei por ele; ao contrário, tinha até certo preconceito, considerando-o um pensador neoliberal.

O mestrado, inicialmente, me proporcionou uma nova desesperança, com o estudo, atividade essa de muito agrado para mim. O primeiro livro que li sistematicamente de Morin foi *O Método 1: A natureza da natureza*. Essa talvez fora a leitura mais decepcionante de minha vida. Eu estava preocupado em fazer revolução, em contrapartida, Morin falava da natureza, da origem do Universo e da vida¹.

Na desesperança, buscando a esperança, encontro um Anjo – do grego *ángelos* (ἄγγελος que significa: mensageiro): minha orientadora Izabel Petraglia. Eu não posso postular sobre a existência ou não de Deus, pois a minha inquietação filosófica não me permite a certeza teísta, nem a ateia. Mas, se Ele existe, então, as pessoas que encontramos em nosso caminho são provas de sua existência – a sexta prova, que talvez complete as provas racionais da existência de Deus, elaboradas pelo Mestre de Aquino –. E se Deus não existir, então, essas pessoas são portadoras e mensageiras do que há de mais belo no ser humano e no viver. E o belo é divino!

Morin diz que para encontrar é preciso esperar e o que acreditamos ser impossível pode se tornar possível. Segundo o filósofo:

Na História, aquilo que acreditávamos ser impossível se torna possível, e o que era possível gera o impossível. Heráclito, na mesma frase em que reconhecia que o inesperado é 'ilocalizável e inacessível', acrescentava: "se não esperas, não encontrarás o inesperado" (1997, p. 130).

E, no mestrado, em que eu acreditava ser mais um lugar de desesperança se tornou o espaço, em que encontrei as ferramentas e as possibilidades de reconstruir minha esperança. A professora Izabel teve um papel fundamental nesse processo,

¹ Hoje, eu entendo *O Método 1* como uma retomada aos temas iniciais da Filosofia, praticamente deixados de lado após o surgimento do movimento sofista, que mudaram o objeto de estudo da reflexão filosófica da natureza (*Physis*) para o ser humano.

pois foi e é para mim uma verdadeira pedagoga², que segurou em minha mão e me conduziu ao caminho da complexidade – até então desconhecido – e da esperança – esse por mim esquecido –. Para o pensamento complexo, o caminho não existe *a priori*, mas é construído ao caminhar. Assim, ao adentrar no pensamento complexo, nós construímos a esperança complexa, que paulatinamente se revelava e tornava mais clara, no ato de escrever e sistematizar as ideias em nossa dissertação.

Em minha opinião, o trabalho de minha orientadora não foi nada fácil. Ela precisou desestruturar o meu modo de pensar, esse linear e causal, oriundo principalmente do tomismo e marxismo a fim de que eu reconstruísse uma nova maneira de ler a realidade dialógica, recursiva e hologramática³. Esse trabalho de desconstrução e reconstrução gerou muito questionamento, revolta e sofrimento. E é evidente, que eu não deixei de considerar as contribuições de Tomás de Aquino e de Marx, porém, parafraseando Morin⁴, eles deixaram de ser meus sóis condutores e se tornaram estrelas, estrelas de primeira grandeza, mas estrelas em meio à constelação de pensadores.

A segunda dificuldade que ela enfrentou foi me ajudar a delimitar um objeto de pesquisa. Em nossas conversas ocorridas no primeiro semestre do mestrado, eu sempre lembrava o afresco *A Escola de Atenas* (*Scuola di Atenas*, 1509-1510) de Rafael Sanzio (1483 – 1520). Alegoricamente, e invertendo os papéis do discípulo e do mestre, eu era Platão apontando para cima, perdido em minhas elucubrações filosóficas e ela, Aristóteles, indicando o caminho do meio a fim de conduzir minhas reflexões para um objeto cognoscível.

² Pedagogo – palavra oriunda do grego *paidagōgos* (παιδαγωγός), formada pela junção de dois vocábulos: *paidós* (παιδός), que quer dizer: criança e *agogé* (αγωγή) que significa: condução. Logo, o pedagogo é aquele que conduz a criança no caminho do conhecimento.

³ “Princípio hologramático: assim como num holograma, cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado; em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte. Por exemplo, cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte. A sociedade está presente em nós por meio da linguagem, da cultura, de suas regras, normas, etc.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 34).

⁴ Segundo Morin: “Entretanto, cada vez mais fui percebendo que doravante, Marx tornava-se para mim uma estrela, de primeira grandeza certamente, mas em meio a outras, numa rica constelação de pensadores tanto passados quanto contemporâneos”.

‘Ultrapassei’ Marx integrando-o e não desintegrando, ainda que esta integração necessitasse de um certo deslocamento da estrutura de conjunto que assegurasse a coerência do sistema. ‘Completei’ Marx onde julguei que havia carência e insuficiência, mas indo além de um neo ou pós-marxismo: precisava elaborar aquilo que, a partir de 1980, pude chamar de pensamento complexo. A ‘ultrapassagem’ do marxismo continua a ser uma das vias para chegar ao pensamento complexo” (2004, p. 20-21).

Em verdade, naquela época, não queria estudar o objeto de estudo dessa dissertação como nenhum outro objeto concreto, nem fazer uma pesquisa científica. Coloquei-o em meu projeto, pois sabia que ele era necessário para a aprovação no processo seletivo do mestrado. Assim, racionalmente, eu tinha um objeto de estudo, mas o meu coração tendia para outro tipo de reflexão. O que eu queria mesmo era fazer uma reflexão filosófica e abstrata, semelhante ao que ocorre nos programas de mestrado e doutorado em Matemática Pura, sobre a Esperança. E escrever um rabisco de um tratado sobre esse tema. Talvez, o segundo e terceiro capítulos desse trabalho estão de certa forma nessa linha. E durante o mestrado, também tive a oportunidade de começar a desenvolver essa reflexão, em um pequeno artigo, escrito em forma de ensaio, que um dia pretendo retomar, intitulado *A reconstrução, a partir do topos, da U-topia* (2010).

A professora Izabel soube trabalhar o clamor de meu coração e aliá-lo à razão. Ela me fez perceber que o todo está nas partes e a parte no todo. Assim, ao analisar a parte (o nosso objeto de estudo), na concepção complexa, nós também analisamos o todo, que se revela na parte e essa será conhecida em suas interconexões com o todo e nas partes que o compõe. E fez com que eu percebesse a importância de meu objeto de estudo para minha vida e a importância da contribuição que poderei dar como professor de Filosofia no Ensino Médio tanto para os alunos, como para a humanidade.

Nesse momento, eu talvez tenha redefinido a minha identidade ou o entorno dessa, haja vista que nós estamos em um eterno movimento de transformação, de clérigo para professor. E tenha assumido o ofício do magistério como forma de contribuição para a construção de outro mundo. Dessa forma, o estudo dos Parâmetros Curriculares está ligado aos meus anseios por mudanças, que tentarei e trabalharei para concretizar, agora não mais pelo discurso religioso, mas via educação.

E, por fim, e não menos importante, minha orientadora ajudou-me a trazer à tona o meu lado artístico, expresso em minhas poesias, algumas que apresento ao longo deste trabalho. Até então nunca havia feito um verso sequer, minhas reflexões eram expressas na forma da linguagem lógico-racional. É claro que assim como não

sou um filósofo, mas alguém com inquietação filosófica, não sou poeta, e sim um ser de espírito poético, com um pouco mais de dois anos de experiência.

A professora Izabel me apresentou e fez com que me apaixonasse pelo pensamento complexo e pela genialidade de Edgar Morin. Não falarei muito dele aqui, pois o seu pensamento está presente ao longo de toda a dissertação. Posso dizer, porém, que Morin conseguiu responder a muitos de meus questionamentos existenciais e filosóficos de outrora. E o que, para mim, foi o principal: a sua leitura proporcionou o resgate de minha esperança. Essa agora não mais baseada em uma certeza, nem possuidora de um método seguro de se concretizar, oriundo de Deus ou do conhecimento pleno do funcionamento da sociedade, conforme o marxismo propõe, mas é tida como um desafio e uma aposta para a ação, que caminha na incerteza, na insegurança e busca nas brechas da realidade complexa as possibilidades necessárias para realizar a transformação.

Morin também despertou novos questionamentos, ainda sem respostas. A leitura moriniana não é tarefa fácil, mas um composto de amor e ódio, de encontros e de desencontros. Às vezes, a sua leitura traz tanta raiva, que penso em romper totalmente com seu pensamento; outras vezes, ela me dá tanto prazer e penso que serei um continuador fiel de seu legado. Talvez seja essa relação entre o discípulo e o mestre que move o pensamento filosófico. Assim, poderíamos nos perguntar se Aristóteles de fato rompeu com Platão; Hegel com Kant; Marx com Hegel ou se eles disseram a mesma coisa, mas de outra forma, com pequenos acréscimos e pequenas regressões, no objetivo de responder a outros questionamentos.

Após esse longo processo de busca, podemos finalmente debruçar sobre o objeto de pesquisa, esse que já era sabido, mas somente pela minha razão, agora com coração e a razão em sintonia, ou melhor, uma faculdade impulsionando, questionando, refutando a outra.

Nós iniciamos a pesquisa por dissertações e teses que versam sobre o nosso objeto. Essas leituras nos revelaram os problemas epistemológicos, metodológicos, paradigmáticos, políticos que a Filosofia no Ensino Médio padece e, por isso, deve-se buscar alternativas a fim de solucioná-los. Dentre os autores, destacamos estes.

Claudio Ferreira dos Santos (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, 2009) que traça um paralelo entre as semelhanças e as diferenças entre Antônio Severino e Edgar Morin no que tange a importância da Filosofia para os jovens. E, em sua leitura, Severino vê a Filosofia por um prisma existencial, como busca de sentido para suas vidas. E Morin ressalta a importância da Filosofia, o desenvolvimento do espírito questionador dos jovens, a fim de que floresça a busca pelo novo.

Helcio José dos Santos Silva (Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – PED, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008) que aborda, em uma leitura walloniana, a visão dos alunos no ensino médio, sobre a disciplina de Filosofia. E conclui que os alunos reconhecem a importância da disciplina para a compreensão de si e do mundo, porém estão insatisfeitos com a forma como ela é ministrada atualmente.

Fabio Antúlio Stangue (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2009) que pesquisa o entendimento e a atitude dos alunos do primeiro ano do ensino médio em relação às aulas que trataram sobre as origens da Filosofia na Grécia Antiga. E concluiu que o ensino de Filosofia precisa de novas metodologias para atingir seus objetivos, como o encaminhamento da colocação de problemas, por meio de dinâmicas de sensibilização e atividades interativas entre alunos e professores.

Carlos Francisco de Paula Nadalim (Mestrado, Programa de Pós-Graduados em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2009) que pesquisa o uso da arte poética nas aulas de Filosofia para crianças e jovens. E conclui que a abordagem poética auxilia na passagem da *doxa* (opinião) para a *episteme* (conhecimento filosófico), sem que o jovem salte estágios de desenvolvimento.

Marcelo Donizete de Barros (Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009) que defende o uso da escrita sobre temas filosóficos para contrapor ao caráter e às respostas superficiais em relação aos problemas que a sociedade atual vive.

Arquillau Moreira Romão (Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, 2003) que pesquisa a trajetória da Filosofia na educação brasileira e sua presença e ausência no currículo oficial, desde a chegada dos Jesuítas até o início do século XXI.

Marli Aparecida Pechula (Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, 2001) que pesquisa a presença da Filosofia em escolas da cidade de Campinas, SP, no ano de 2000 e conclui que, em muitas escolas, não havia essa disciplina e nas poucas escolas que a ministravam, a disciplina e a carga horária não eram suficientes para cumprir o previsto pela LDB/96.

Carlos Roberto Paiva (Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade – EHPS, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007) que analisa os impactos do neoliberalismo na educação brasileira, em especial, na disciplina de Filosofia. Paiva busca estudar o perfil de formação dos professores de Filosofia, suas propostas para o Ensino Médio e propõe um ensino a partir do conceito gramsciano de intelectual orgânico.

Maria da Conceição de Melo Amorim (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2003) que traz as contribuições do *Homo Complexus*, de Edgar Morin, para a reflexão pedagógica e a importância da abordagem complexa para a religação dos saberes, nas aulas de Filosofia, tendo em vista que o ser humano, nos últimos séculos, foi fragmentado em sua complexidade, priorizando apenas os aspectos: *sapiens-prosaicus-faber-empiricus-economicus* e foram deixados de lado os aspectos: *demens-poeticus-ludens-imaginarius-consumans*.

Edson Sendim Magalhães (Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Gama Filho, 2009) que, em sua tese de doutorado, trabalha a ética da complexidade como fonte de religação do ser humano aos sentimentos de dever, responsabilidade, solidariedade e o retorno às fontes cósmicas, a partir dessa religação, a ação do ser humano no mundo.

Depois de realizarmos essas leituras iniciais, somadas ao aprofundamento no pensamento complexo de Edgar Morin, podemos definir o nosso objeto de estudo. Nossa pesquisa, então, versa sobre os Conhecimentos de Filosofia, presentes nos

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Delimitamos o objeto à análise desse documento específico e excluimos da pesquisa as políticas públicas que se deram em virtude do documento, o entendimento e as orientações posteriores que os órgãos oficiais fizeram sobre ele, currículos e materiais didáticos que visam a sua efetivação e as práticas pedagógicas pautadas em suas orientações.

A pesquisa procura responder às seguintes questões: Quais as características e quais as orientações que se deparam no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais no tocante ao Ensino de Filosofia? Quais são suas posições sobre ética e política? Quais os seus avanços e limites? Quais as contribuições do pensamento complexo para uma leitura crítica dessas características e orientações para uma eventual ampliação do seu alcance ante os principais desafios da atualidade?

Nossas hipóteses para essas questões, que serão testadas, ao longo desta dissertação, são que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram escritos dentro de uma cosmovisão moderna, o que limitou a sua abordagem a uma perspectiva de transformação por meio do correto conhecimento das diversas interconexões sociais e da sociedade com os meios de produção e esses com a sociedade. Nessa perspectiva, o desenvolvimento econômico do país gerará melhorias para a população se o maior número de pessoas estiver inserido de forma ativa na vida política e no controle da economia. A ação política, na visão do documento, se restringe à esfera nacional e não há uma preocupação política global, salvo as ações que interferem diretamente na economia do país e consequentemente na vida da população. E a sua visão do crescimento industrial desconsidera os seus efeitos contra a natureza.

A contribuição que trazemos aos Parâmetros Curriculares não está na refutação de suas orientações, mas em abrir o seu horizonte de visão aos temas que lhes escaparam a análise, como a consciência ecológica, o sentimento de pertença ao Planeta Terra, para além do nacionalismo e, em decorrência, uma ação política planetária. E um reforço em sua compreensão de *dever* e uma maior clareza da ação dentro de uma realidade insegura e indeterminada.

Nossa pesquisa, ao buscar provar ou negar essas hipóteses, objetiva expor as conquistas, os avanços e as limitações dos Parâmetros Curriculares Nacionais com relação ao ensino de Filosofia. Buscar as aproximações e as diferenças entre as diretrizes do documento e o pensamento complexo. Propor uma ampliação ou complementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que tange à concepção e à relevância da Ética e da Política de Civilização no Ensino de Filosofia.

No cumprimento desses objetivos está a justificativa de nossa dissertação. Todo o olhar sobre um objeto é uma nova leitura que apresenta novos elementos talvez até não percebidos e, ao mesmo tempo, deixa de considerar outros fatores apresentados por outras leituras. Segundo Morin: “Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos [...]” (2003, p. 24).

O estudo, em especial, a pós-graduação em nível *stricto sensu*, deve buscar o novo e aprofundar aquilo que já é conhecido, o que pode confirmá-lo ou contrariá-lo. A diferença de abordagens sobre um objeto é fundamental para que se tenha um maior conhecimento sobre ele. Além do mais, o contato com outros modos de leitura é um exercício necessário para a prática e a efetivação da democracia.

Nossa análise se faz à luz do Pensamento Complexo, de Edgar Morin, em especial, os conceitos de Ética e Política de Civilização. Ambos os conceitos do autor visam resgatar a esperança e o ardor da militância política no mundo atual, que padece com a incerteza, com a desesperança, com a resignação. Assim, nossa contribuição acadêmica e social consiste em apresentar os conhecimentos de Filosofia apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a sua relação, suas respostas e suas limitações a essas crises oriundas do mundo atual.

Os procedimentos metodológicos usados neste trabalho consistiram em análise da fonte documental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que versam sobre Filosofia, após colhermos as informações do documento e o submetermos a uma hermenêutica do conteúdo, em que buscamos a *mens legis* (o espírito da lei), o seu sentido teleológico e cotejamos com a perspectiva de Ética

e Política de Civilização, em Edgar Morin. Para tal, esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos.

Primeiro Capítulo – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Nós descrevemos o documento, dando ênfase à base legal; O entendimento que o documento apresenta do Ensino Médio; O seu processo de elaboração; O porquê da junção da Filosofia na área: Ciências Humanas e suas Tecnologias; As Competências e Habilidades da Área de Ciências Humanas; Conhecimentos de Filosofia; Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia.

Segundo Capítulo – Conjuntura Complexa: Nós apresentamos os atuais problemas; Noosfera, o mundo das coisas do espírito e como age na constituição do ser humano; O fetiche de *Eros*; a crise da esperança – o fim do socialismo; A utopia do pensamento moderno, suas ilusões e consequências; o destronamento do deus-moral judaico-cristão; fragmentação do saber; Uma tentativa de reconstrução dialógica: *Thánatos* e *Eros*.

Terceiro Capítulo – Ética e Política de Civilização. Nós buscamos reconstruir a esperança a partir de uma nova dialogia entre: Ética – Política – Moral, tendo em vista o mundo atual e os erros do passado.

Quarto Capítulo – Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Busca, à luz da Teoria da Complexidade, confrontar a posição do documento com o próprio pensamento complexo e propor novos caminhos para a complementação de possíveis ausências.

I – As concepções e orientações do Ensino de Filosofia nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Avanços e Limites

Eu tenho que ficar com meu amor

*Como é bom te beijar, abraçar...
Se não trabalhássemos tanto?!
Amaríamos infinitamente.*

*Sua voz é música para meus ouvidos,
tudo o que você fala se torna poesia.
Pena que existem conversas de negócios,
e o som repetitivo:
bater a meta – bater a meta!*

*São lindos os seus olhos,
radiantes e penetrantes.
Dedicaria minha vida a contemplá-los.*

*Se não tivesse que olhar...
para esses papéis,
que nada dizem de importante.*

*É tão excitante me despir,
e te ver nua.
E há um idiota que diz:
É preciso vestir a camisa da empresa.*

*Nada é tão relaxante como dormir,
ao seu lado,
abraçadinho e de conchinha,
E eu ainda tenho a audácia de sair
para, no trabalho, ser explorado.*

*O seu corpo está semprequentinho...
e aquece até a minh'alma.
E eu vivo, a maior parte do tempo,
neste mundo frio e calculista.*

*Como é bom ter você!
Mas que pena.
Haver tantas coisas,
que nos impedem de ser felizes!*

*Será que eles não têm um amor
tão lindo quanto o meu amor?
Será que eles não fazem amor
tão gostoso como o meu amor?*

*Por Deus!
Não posso mais suportar isso!
Eu tenho que ficar com meu amor.*

(Wilson Horvath)

O objetivo deste capítulo é apresentar o nosso objeto de estudo, os Conhecimentos de Filosofia presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Procuramos aqui não emitir nossas ideias e críticas sobre eles, já que elas estarão presentes no quarto capítulo desta dissertação, iluminadas pela leitura do referencial teórico. E também não usamos comentaristas. Essa postura se justifica, pois, ao fazermos nosso levantamento bibliográfico, encontramos vários textos que, ao pretender analisar o mesmo objeto de estudo, se dedicaram a analisar mais opiniões e posições de outros autores, próximos de seu respectivo referencial teórico, do que do objeto de estudo, propriamente dito, com fragmentos desconexos do contexto geral do documento. E se isso ocorre, em nosso entendimento, há uma falha na pesquisa, pois o objeto de estudo se torna outro, deixando de ser o que ele é para se tornar a opinião de outrem. E o intuito desses textos não era o de analisar as opiniões e sim os Parâmetros Curriculares Nacionais que versam sobre Filosofia para o Ensino Médio. E por melhor que sejam as opiniões, elas sempre serão opiniões, uma aparência do real. E a Filosofia apresenta, dentre as suas características, a busca da verdade em detrimento da opinião, mesmo reconhecendo que a verdade não é alcançada por nenhum sistema filosófico, necessitando sempre continuar ou recomeçar a busca.

Procuramos evitar, principalmente, duas falácias que dificultariam uma melhor aproximação do objeto. A primeira é o *Argumentum ad Verecundiam* (apelo à autoridade) ou *Magister Dixit* (o mestre disse), que conclui a argumentação recorrendo não à lógica interna do discurso e aos fatos, mas ao que disse uma grande autoridade do assunto. A segunda é o *Argumentum ad hominem* (argumento contra a pessoa), que é o inverso da primeira, ou seja, recusam-se os argumentos de outrem, não por causa de sua argumentação, mas devido à pessoa ou ao grupo social ou ideológico a que ela pertence.

Não queremos dizer com isso que adotamos uma postura passiva diante do objeto, ao contrário, ele é submetido ao crivo da análise, só que em outro momento da dissertação, conforme já dissemos, no Quarto Capítulo deste Trabalho. No momento, queremos aproximar o máximo possível de nosso objeto. Nós temos em mente que a pretensão de apresentar o objeto tal qual realmente é, em todos os seus nuances, é impossível por dois fatores. O primeiro é a proximidade epistemológica que temos dele, como professor de Filosofia, no Ensino Médio. O

segundo é decorrente de nossa forma de pensar complexa. O pensamento complexo trabalha com o erro e a ilusão.

O erro faz parte de nossa estrutura mental, nós podemos errar devido aos paradigmas culturais, em que fomos formados, os quais nos permitem ler o mundo, mas impedem que enxerguemos o que escapa ao seu campo de visão e excluem outras visões oriundas de paradigmas diversos dos nossos. O erro pode advir de nossa capacidade imaginativa, que é uma via de acesso à verdade, porém impede que distingamos as nossas fantasias do real. E também da nossa auto-justificação, que consiste nas mentiras que contamos para nós, e, ao serem contadas, se tornam nossas verdades e justificam o nosso pensar e agir, o que podem estar errados.

Por acreditarmos que podemos errar e nos iludir na análise do objeto, procuramos ser fiéis ao documento. Não queremos, com isso, dizer que a nossa análise é melhor do que a dos demais, nem que ela é inferior. Ela é tão somente uma abordagem com outro olhar. E o outro olhar tem a finalidade de proporcionar a discussão, o debate, que são *conditio sine qua non* para a construção de uma sociedade mais democrática e *quicá* até mais justa e fraterna.

Os Parâmetros apresentam uma proposta de ensino que visa responder às diversas problemáticas atuais; entre elas, destacamos o baixo nível de ensino presente em nosso país; a fragmentação do conhecimento em disciplinas e sem conexão; a forma como o ensino foi submetido pelo pensamento técnico-científico, durante a ditadura militar; os impactos que a Terceira Revolução Industrial⁵ proporcionaram no cotidiano da vida das pessoas e da sociedade.

A poesia *Eu tenho que ficar com meu amor*, em epígrafe, traduz de forma poética a proposta dos Parâmetros, o que apresentaremos na sequência de forma

⁵ Essa divisão é puramente didática, não houve revolução, mas um processo que foi desencadeado, ao longo da história humana. Esse processo não foi contínuo, mas apresentou regressões e distorções.

A Primeira Revolução Industrial (séc. XVIII a XIX) se caracterizou pelo uso do carvão e o vapor como fontes de energia, pela extração de minérios, pela indústria têxtil e a utilização de máquinas de transporte movidas a carvão.

A Segunda Revolução Industrial (séc. XIX a XX) teve como fontes de energia principais o uso do petróleo e hidrelétricas; com destaque da indústria automobilística e da indústria química; supremacia do modelo industrial de produção.

A Terceira Revolução Industrial (XX aos dias atuais) se caracteriza pelo uso da informática em todos os campos da atividade humana; a tecnologia se torna mediadora desde a produção agrícola e industrial à medicina. O universo virtual passou a fazer parte do cotidiano e da vida das pessoas. Há o acúmulo de informações e troca de conhecimentos.

racional e descritiva. Os Parâmetros visam problematizar os impactos da cultura tecnológica na sociedade contemporânea e buscar soluções. A fim de apresentar as suas propostas, este Capítulo se subdivide em: Parâmetros Curriculares do Ensino Médio: Base Legal; O novo Ensino Médio; O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares do Ensino do Ensino Médio, segundo o próprio documento; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Competências e Habilidades; Conhecimentos de Filosofia; Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia.

1.1 Parâmetros Curriculares do Ensino Médio: Base Legal

Os Parâmetros Curriculares do Ensino do Ensino Médio são apresentados pelos órgãos oficiais do governo, com dupla finalidade: “Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 04).

A reforma curricular proposta pelos Parâmetros foi motivada pelas mudanças sócio-econômico-políticas pelas quais a sociedade brasileira vem passando desde o fim do regime militar, que promoveram o processo de redemocratização do país e a inserção da economia brasileira no mundo globalizado. Essas mudanças exigem que o ensino prepare os alunos a fim de que compreendam e atuem neste novo mundo, profissional e politicamente. Espera-se, então, que “a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”. (*ibidem*, p. 04).

O segundo fator que levou à elaboração dos Parâmetros foi a tentativa de ressignificação desse ensino em relação à vida cotidiana dos alunos e a sua preparação para a vida adulta, haja vista que o ensino, segundo os seus autores, sofria de fragmentação, ou seja, as disciplinas eram ministradas de forma isolada, não havendo interação entre elas e os problemas enfrentados pelos alunos em seu cotidiano, segundo o texto:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (*id. Idem*).

1.2 O novo Ensino Médio

A elaboração dos Parâmetros, no final dos anos 90, ficou a cargo do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Essa ação do governo brasileiro esteve em sintonia com os demais países da América Latina, que visavam sanar o alto nível de defasagem da educação em relação aos países desenvolvidos e, a partir da educação, inserir os países latinos na economia global. A economia dos países latino-americanos esteve fechada durante os anos sombrios da ditadura militar. Logo, a sua entrada exigiria o conhecimento das novas linguagens e tecnologias presentes nos países desenvolvidos.

O ensino, nas décadas de 60 e 70, se dividia em dois: um destinado a formar as cabeças pensantes do processo de produção, que focava nos porquês do processo de produção e nas relações sociais e econômicas estabelecidas a partir dele; o outro voltado a formar mão-de-obra, que recebia formação técnica para manusear as máquinas fabris.

As mudanças ocorridas a partir dos anos 80, com o advento da Terceira Revolução Industrial e, em especial, com a “revolução da informática”, mudaram a forma de produção industrial e a organização social. O volume de informações disponíveis e a velocidade com que mudam exigem um novo paradigma educacional, não mais centrado no acúmulo de informações e conhecimento, haja vista que esses se modificam incessantemente, mas na análise dessas informações. Segundo os Parâmetros:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (*Ibidem*, p. 05).

A mudança estrutural na produção exigiu um novo perfil de profissional, o que proporcionou um deslocamento no interesse de estudos dos jovens, em especial, os pertencentes às camadas mais pobres da sociedade que, até meados da década de 80, apenas concluíam o ensino fundamental e, depois, procuravam um curso profissionalizante. A partir do final dos anos 80, migraram dos cursos

profissionalizantes para o Ensino Médio, havendo assim, de 1988 a 1997, um aumento de 90% no número de matrículas efetivadas na rede pública.

1.3 O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, segundo o próprio documento

O texto oficial explica que a produção dos Parâmetros foi feita em diálogo entre a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a equipe técnica coordenadora do projeto da reforma e a sociedade civil, representada por professores universitários, funcionários das secretarias de educação estaduais, professores de ensino médio, sindicatos de professores e associação de estudantes secundaristas.

A produção do texto procurou responder aos novos desafios estruturais presentes na sociedade, descritos no item anterior, respeitando o princípio da flexibilidade⁶, orientador da Lei de Diretrizes e Bases. De modo que, dessa forma, fosse possível ser aplicado em todos os Estados da Federação, tendo em vista as diferenças entre eles. A primeira versão ficou a cargo do então diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, professor Ruy Leite Berger Filho, e pela coordenadora do projeto, professora Eny Marisa Maia. Essa versão visou reorganizar os conteúdos do currículo em áreas de conhecimento, a fim de “facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização” (*Ibidem*, p. 07).

O documento, depois de concluído em sua primeira versão, foi submetido ao crivo de professores universitários e em seguida, analisado por representantes das secretarias estaduais de educação e professores de Ensino Médio das diversas disciplinas. Em ambos os momentos, houve a análise crítica e sugestões de aperfeiçoamento dos documentos. Após o término dessas duas etapas, foram escolhidas aleatoriamente duas escolas do ensino público, uma em São Paulo e

⁶ É importante compreender que a base nacional comum não pode constituir uma camisa de força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo ensino-aprendizagem e na avaliação (LDB, art 35, paragrafo 4 e 5).

outra no Rio de Janeiro e, nessas escolas, foi analisada a forma como os professores entenderam o texto e o nível de receptividade.

O projeto também foi discutido com a sociedade civil, no início de 1997, em debates realizados pelo jornal Folha de S. Paulo. Nesses debates estiveram presentes os sindicatos de professores, a associação de estudantes secundaristas e representantes de escolas particulares. O professor Ruy Leite Berger Filho apresentou o texto e houve aprovação consensual dos participantes.

Após essas etapas de discussão, análise, correção, o texto foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, solicitando-se o respectivo parecer, em 7 de julho de 1997. O texto foi aprovado pelo Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE).

1.4 Ciências Humanas e suas Tecnologias

Os conhecimentos de Filosofia se encontram na Parte IV dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa parte engloba os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Os Parâmetros também preveem que, além dessas, sejam contemplados Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia, não como disciplinas organizadas no currículo, mas como conhecimentos implícitos ou explícitos, presentes no conteúdo das aulas e atividades do Ensino Médio, a fim de garantir a formação do cidadão.

Os Parâmetros, ao organizar as quatro áreas do conhecimento (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) em uma mesma área, visou rememorar as chamadas “humanidades”, existentes desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, no século XVI e que perduraram até as reformas pombalinas, no século XVIII. As humanidades englobavam o estudo das línguas (latim, grego, língua vernácula e principais línguas estrangeiras) e suas respectivas culturas, além do estudo de Filosofia, História e Belas Artes. E assim esse estudo das humanidades em nosso país correspondeu à formação moral e cultural da elite brasileira. Porém as humanidades foram, paulatinamente, devido ao desenvolvimento das ciências

humanas e a imposição da mentalidade positivista, sendo substituídas por disciplinas isoladas e determinadas.

Ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar. Mas não foi só no Brasil que isso se deu. A História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Psicologia, a Antropologia e a Geografia – esta última, a meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais – contribuíram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. Em sua constituição, voltaram-se para o homem, não com a preocupação de formá-lo, mas de compreendê-lo. Assim fazendo, passaram a circundar em torno de um mesmo objeto principal: o humano, explorado em todas as suas vertentes. (BRASIL, 2000b, p. 06).

O desenvolvimento das Ciências Humanas, na mentalidade positivista, esteve associado às Ciências da Natureza, que possuíam a finalidade de controlar e dominar a natureza. Da mesma forma, os positivistas viam nas Ciências Humanas a possibilidade de dominar o ser humano, em suas mais variadas manifestações. Segundo o texto:

(...) a História cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletivas, a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados nacionais; a Sociologia traçou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais; a Ciência Política ocupou-se do poder, de como constituí-lo e regrá-lo; o Direito encarregou-se de construir um aparato legal e processos jurídicos para a conservação ou renovação da ordem social; a Economia voltou-se para a otimização e o controle da produção e das trocas de bens; a Psicologia procurou compreender e amenizar o impacto das transformações sobre os comportamentos humanos; a Antropologia, em sua vertente etnográfica, lançou-se à descrição dos povos “exóticos”, que a expansão econômica e política das grandes potências capitalistas necessitava submeter; e a Geografia serviu para mapear as potencialidades dos territórios nacionais ou daqueles a serem conquistados, além de exaltar as riquezas de cada “solo pátrio” (*Ibidem*, p. 06).

Essa cosmovisão positivista que esteve presente nas Ciências Humanas foi abalada devido à entrada do marxismo no país, que se revelou fortemente no ensino. O marxismo proporcionou novos estudos e fez com que as Humanidades repensassem o seu papel na sociedade; ao invés de garantir o *status quo*, passaram a querer mudá-lo. Após a Primeira Guerra Mundial e devido às crises econômicas que a ela se seguiram, nos anos 30, as correntes marxistas criticaram a fragmentação presente nos estudos de viés positivista. Houve uma tentativa de interdisciplinaridade, surgindo novas disciplinas: antropohistória, geohistória, sociolinguística, história e geografia econômicas entre outras.

Em nosso país, após o golpe militar de 1964, as Ciências Humanas, agora representando um perigo à estabilidade política, foram cerceadas e algumas

excluídas do currículo. No ensino fundamental, antigo Ensino de Primeiro Grau, as disciplinas de História e Geografia foram excluídas e substituídas por Estudos Sociais, que incluíam a Educação Moral e Cívica, com caráter moralizante. A Filosofia foi substituída pela: Organização Social e Política do Brasil, que podia ou não conter elementos da Filosofia, Sociologia e Psicologia, sem obrigatoriedade, e, se estivessem presentes, não era permitido o caráter questionador.

A alegação dos militares era que essas disciplinas roubavam o tempo do estudo de disciplinas de maior importância, tais como: Língua Portuguesa e Ciências Exatas. O ensino, então, seguiu a lógica tecnoburocrática, aos moldes do positivismo, e as Ciências Humanas perderam o seu prestígio, tanto no ensino como na sociedade, em geral.

O fim dos “anos de chumbo” e as necessidades estruturais apresentadas no item 1.3 deste trabalho exigiram uma mudança na perspectiva do Ensino das Ciências Humanas. Os Parâmetros procuraram sintetizar as humanidades e as ciências, de forma complementar e não excludente, a fim de superar a visão positivista e fragmentada do ensino. Nessa perspectiva de síntese, o documento se volta à crítica do avanço das tecnologias, reconhece suas conquistas, mas reflete sobre o vazio deixado pelo mundo tecnológico.

Nesta passagem de século e de milênio, em meio aos enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio às angústias e incertezas, a sociedade brasileira, representada por seus educadores, dos mais variados níveis escolares, em diálogo com o poder público, constrói a oportunidade de atualizar sua educação escolar, dotando-a de recursos para lidar com os imperativos da sociedade tecnológica, sem descuidar do necessário resgate da tradição humanista (*Ibidem*, p. 08).

O objetivo não é descartar a tecnologia, o que de antemão é impossível, mas refletir sobre a tecnologia e colocá-la a serviço da humanidade. Esse objetivo dos Parâmetros atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). E às finalidades que essa lei determina para o Ensino Médio em seu artigo 35º:

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
III - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é que o aluno tenha conhecimentos que lhe deem bases cognitivas para sua futura vida profissional, em especial que ele tenha conhecimentos das novas linguagens tecnológicas e, ao mesmo tempo, que ele seja capaz de refletir sobre o uso dessas tecnologias, que perceba o seu impacto no planeta e na vida cotidiana e as use para o bem comum. Para tal, os Parâmetros fazem menção aos Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, propostos, sob a coordenação de Jacques Delors, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO⁷.

O pilar “Aprender a Conhecer” propõe que o ensino deve despertar no estudante o desejo de saber, de conhecer cada vez mais e com mais profundidade, de pesquisar a fim de buscar o novo e de recriar o velho. Esse pilar não nega o estudo de conteúdos, mas esses não se findam em si mesmo, ao contrário, eles devem abrir à curiosidade dos estudantes e possibilitar aos alunos que formem suas próprias opiniões acerca dos conteúdos propostos em sala de aula. O pilar “Aprender a Fazer” propõe que os estudantes saibam aplicar os conhecimentos estudados em seus afazeres profissionais, ou seja, aplicar a teoria à prática, tendo em vista que o mundo, no século XXI, está em constante evolução. O pilar “Aprender a Conviver” propõe que saibamos conviver uns com os outros, com os que são diferentes de nós, pois, dentro da diferença, é possível encontrar as semelhanças e os objetivos comuns a fim de que construamos juntos novos caminhos, que se constituíam a partir da convivência com a diferença. O pilar “Aprender a Ser” propõe que o ensino se volte para o humano, que passa a ser o centro da reflexão. O ser humano não se forma isolado, mas na convivência com os demais, família, cidade, estado, planeta. Esse pilar depende dos outros três, e, ao mesmo tempo, completa o sentido de todos eles, pois o ser humano é formado a partir da convivência com o semelhante, em uma ação ética, com seus conhecimentos profissionais e acadêmicos. Esses pilares são a base para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, segundo os Parâmetros:

⁷ No Brasil, o Relatório foi publicado em forma de livro, na obra: DELORS, Jacques (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio (*Ibidem*, p.09).

O objetivo de resgatar “as humanidades” se deve à necessidade de enfrentar a fragmentação no ensino, pretende-se que as disciplinas se comuniquem entre si, em um movimento interdisciplinar. E que se volte à concretização dos quatro pilares, propostos pela UNESCO.

1.5 Competências e Habilidades

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam, dentre os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, o Pilar “Aprender a Conhecer”. Segundo o texto, esse pilar é: “base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação” (*Ibidem*, p. 11). As competências e habilidades apresentadas visam à efetivação desse pilar, bem como aos demais. E estão de acordo com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A ausência dessas competências e habilidades no currículo impede a continuidade dos estudos e a ação do sujeito na sociedade.

Os Parâmetros, ao proporem as competências e habilidades, não pretendem que elas substituam os conteúdos, haja vista que não é possível desenvolver uma educação no vazio; a pretensão do documento é que essas competências e habilidades auxiliem o professor e a escola na construção de um currículo que responda às indagações do mundo moderno. E que esse currículo permita ao aluno transpor os conteúdos estudados em sala de aula, para sua vida cotidiana. Para tal, são apresentadas as seguintes competências e habilidades na área de humanidade:

Primeira Competência: “Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros” (*Ibidem*, p.

11). Esse objetivo está relacionado à ética da identidade, ou seja, contribuir na formação da identidade pessoal e social do educando, que se dá, ao mesmo tempo, individualmente, por meio de seu psiquismo e coletivamente, por meio de seu convívio com os demais. Assim, a ética da identidade volta o sujeito à coletividade, em seu trabalho e em sua ação social.

A cidadania é o foco desse objetivo. Em nosso país, infelizmente, devido a sua história de dominação e escravidão, construiu-se um cenário político, muitas vezes, marcado pela corrupção e voltado para os interesses pessoais de um pequeno grupo político, em que pese o desrespeito aos direitos dos cidadãos, em especial aos dos mais pobres. A identidade ética pretende mostrar aos educandos esses processos por meio da História, Antropologia e Política, auxiliando-os em sua ação cidadã legal e cidadania social. A cidadania não é vista de forma abstrata, mas como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade. Para tal, os estudantes precisam conviver com as diferenças e repudiar os atos preconceituosos, discriminatórios e excludentes, sejam eles velados ou explícitos. Para tal, os conhecimentos das disciplinas presentes na área de humanidade foram articulados de modo a formar a identidade coletiva.

O conhecimento de História, a partir do conhecimento do processo de luta envolvendo os diversos grupos sociais da História do Brasil, é o pano de fundo para o estudo da história geral a partir das conexões desta com a de nosso país. Os conhecimentos de Antropologia e Sociologia contribuem para a convivência pacífica, sem negar os conflitos e as diferenças. Dá-se um destaque para as correntes antropológicas surgidas a partir da Segunda Guerra Mundial, que apresentam um relativismo cultural, ou seja, reconhece que não há uma cultura superior a outra, mas maneiras diferentes de organizar a cultura e a sociedade. Os conhecimentos de Geografia pretendem que os alunos se localizem no mundo globalizado e reconheçam as causas e consequências do processo de globalização. Pretende-se assegurar a preservação das identidades territoriais e culturais, ou seja, a identidade nacional, não com objetivos xenófobos, mas com o intuito de não nos dissolvermos culturalmente no mundo globalizado e sabermos conviver em harmonia com os outros povos. E os conhecimentos de Filosofia visam evitar a fragmentação do saber e a perda de referências existências.

Segunda Competência: “Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos” (*Ibidem*, p. 13).

O objeto dessa competência é sensibilizar os educandos a fim de que esses compreendam que fenômenos sociais são produtos de ações humanas, de grupos sociais e ou de indivíduos. O ser humano é produto e produtor de história e cultura, mas suas ações se dão embasadas na história e na cultura. Não há uma realidade petrificada, impossível de ser transposta e alterada; ao contrário, o mundo, em especial, o mundo pós-revolução tecnológica está em constante mudança. Os Parâmetros utilizam de uma citação presente em *Manifesto Comunista*⁸, de Marx e Engels para clarear as mudanças ocorridas na sociedade capitalista: “tudo que é sólido desmancha no ar” (*apud Ibidem*, p. 13). Logo os fatos econômicos, jurídicos e políticos são passíveis de mudanças.

Terceira Competência: “Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos” (*Ibidem*, p. 13).

A identidade coletiva de um povo se forma tanto a partir de sua cultura, conforme mencionamos na competência anterior, como a partir do espaço físico, no qual ele está inserido. A Geografia e a Economia visam estudar esses espaços e a forma como se dá a apropriação desse espaço pela sociedade e seus impactos na vida das pessoas. Essa competência aproxima a área das ciências humanas da área das ciências naturais, a fim de que os estudantes entendam o que está ocorrendo com o planeta e reflitam sobre o atual processo de exploração, tendo em vista a existência comum e a sobrevivência das futuras gerações.

Quarta Competência: “Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos” (*Ibidem*, p. 14).

⁸ MARX; ENGELS, 2009, p. 57.

O objetivo dessa competência é a construção da cidadania real, ou seja, trabalhar a responsabilidade social a fim de que haja uma participação efetiva dos cidadãos nas decisões políticas, econômicas e jurídicas da sociedade, visando a uma política de igualdade, com uma melhor distribuição de trabalho e bens. Essa competência parte da análise e da denúncia dos obstáculos que impedem a justiça social, e que são oriundos das contradições e conflitos existentes entre os diversos grupos da sociedade.

O estudo dos conflitos pode traduzir uma consciência fatalista da história e essa, por sua vez, gerar uma posição imobilista diante dos fatos e das contradições. Essa competência visa justamente reverter o fatalismo e o imobilismo e oferecer aos educandos a consciência de que é possível mudar a realidade e transformar a sociedade, haja vista, que a atual organização social é temporal, fruto da atual organização social, o que é passível de mudança. Para tal, se faz necessário o conhecimento dos processos de organização social do passado e do presente bem como as rupturas existentes nesses processos que deram origem às novas formas de organização.

Quinta Competência: “Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural” (*Ibidem*, p. 14).

Para que haja uma ação autônoma do indivíduo na sociedade, é necessário que esse tenha clareza da complexidade que envolve os processos históricos. É preciso uma ação consciente e reflexiva, embasada no pensar e no agir do homem na sociedade. O indivíduo está envolvido em um emaranhado de relações e instituições, que podem levá-lo a conformar-se com a situação, com o já visto, o já conhecido e o já experimentado. Essa competência pretende que os educandos saibam construir o novo, tanto em sua vida cotidiana como em resposta aos desafios que afligem a humanidade. Para tal, é preciso superar as resistências que as instituições oferecem, não no sentido de destruir ou desqualificar essas instituições, mas com o objetivo de saber dialogar com elas e com elas propor novas situações. O novo não surge do nada, ao novo são adicionados os conteúdos já aprendidos.

Sexta Competência: “Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver” (*Ibidem*, p. 15).

Essa competência procura entender a tecnologia não apenas sob a ótica industrial, mas a que está presente em todos os campos da sociedade atual, em âmbito particular e público, isto é, nas formas de comunicação social e de organização da produção. Os processos de planejamento, sejam industriais ou de administração pública, necessitam das tecnologias para poder concretizar suas ações e isso exige o conhecimento da maneira como funciona a sociedade.

Sétima Competência: “Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social” (*Ibidem*, p. 15).

As Ciências Humanas procuram entender os fenômenos sociais e a problemática existente e, a partir desse entendimento, buscam respostas e ferramentas a fim de solucioná-los. Ao avaliar as tecnologias, percebe-se que elas exercem um grande impacto na vida cotidiana dos indivíduos, por exemplo, a invenção do relógio proporcionou um maior controle sobre as pessoas, que passaram a cronometrar suas vidas em função da jornada de trabalho. A influência do relógio não se deu apenas no processo de produção, mas também na rotina diária do indivíduo, na quantidade de tempo gasto no relacionamento com os amigos, nos momentos de lazer, entre outras.

As tecnologias influenciaram diretamente a forma de produção, fazendo que o trabalho artesanal, por exemplo, se tornasse inviável ou, ao menos, uma atividade secundária, frente à necessidade de suprir o mercado e a sobrevivência do trabalhador.

Essa competência pretende que os alunos percebam esses impactos na vida cotidiana, entendam suas causas, saibam que a forma como a sociedade se estrutura hoje é uma maneira particular de organização e que, em outros momentos da história, a sociedade se estruturou de forma diversa e, assim, é possível mudar a sociedade, bem como a forma como nos relacionamos com as tecnologias.

Oitava Competência: “Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe” (*Ibidem*, p. 16).

Os Parâmetros propõem, por meio dessa competência, saberes que forneçam aos educandos possibilidades de desenvolverem trabalhos coletivamente. A forma de organização moderna propôs um modelo de conhecimento, em que o saber se fragmentou, especializou e permaneceu nas mãos de poucos. Uma mudança na sociedade ocorrerá a partir de estratégia de planejamento e ações coletivas, que precisam findar a fragmentação do saber, unificar os saberes especializados, por intermédio da comunicação, e do debate de diferentes visões. Os estudantes precisam saber como coletar as informações existentes, ler essas informações, processá-las e as partilhar com os demais. O intuito é criar identidades sociais responsáveis pelo todo e solidárias às atuais necessidades. Para tal, é necessário que eles saibam se comunicar, fazendo um novo uso dos recursos tecnológicos disponíveis. A tecnologia que, até então, serviu para dominar, doravante será utilizada para o bem comum.

Nona e última Competência: “Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (*Ibidem*, p. 16).

As tecnologias estão presentes em todos os contextos sociais. Para fazer bom uso delas são necessárias competências que assegurem o seu entendimento e possibilitem a reorganização dos fatos dados. O objetivo é inserir as competências no Ensino Médio e colocar as tecnologias a serviço do Ser Humano.

As competências visam superar as defasagens econômicas em nossa situação de país emergente, amenizar as consequências negativas do atual modelo econômico, impedir que as tecnologias sejam usadas a fim de promover a alienação do ser humano e sua maior exploração. Esses objetivos se darão pela construção de uma cultura e de uma epistemologia diferente da atual, em que o conhecimento seja produzido interdisciplinarmente, fortalecendo o diálogo e a convivência com as diferenças, fortalecendo a solidariedade nos indivíduos e o sentimento de responsabilidade pelo todo.

1.6 Conhecimentos de Filosofia

A Filosofia no Ensino Médio pode, a princípio, causar certa estranheza aos alunos e alguns questionamentos, tais como: “Para que serve a Filosofia?”, “Por que estudar Filosofia, se essa não cai no vestibular?”. Isso se dá devido a dois fatores: o primeiro é o privilégio que o ensino brasileiro deu ao conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das humanidades, visando formar mão-de-obra, técnicos e especialistas para atuarem nas indústrias; o segundo fator foi a forma arbitrária como a Filosofia foi retirada do currículo do Ensino Médio, durante o regime militar e a justificativa falaciosa, oferecida de que era necessário o estudo de Língua Portuguesa e das Ciências Naturais e Exatas, pois eram esses os conhecimentos cobrados nos principais vestibulares do país; logo se a Filosofia estivesse no currículo, ela ocuparia o lugar dessas disciplinas.

A volta da disciplina de Filosofia, bem como a volta das humanidades ao currículo, se deram paulatinamente, correspondendo às novas necessidades do Ensino Médio apresentadas anteriormente e em acordo com os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua regulamentação. Os Parâmetros se utilizam de uma citação de Dilthey, na obra: *Introdução às Ciências do Espírito*, para justificar a presença dos conhecimentos de Filosofia e humanidade no currículo, pois, caso esses não estejam presentes, o aluno será apenas “um instrumento inanimado a seu serviço, mas (que) não coopera conscientemente para lhe dar sua forma⁹” (*apud Ibidem*, p. 44).

A Filosofia, desde o seu surgimento, apresenta, dentre suas características, a busca da verdade, do belo e do bom. Assim, ela apresenta a possibilidade de romper com os conhecimentos dados e petrificados a fim de gerar novos conhecimentos, novas formas de pensar. E hoje, mais do que nunca, se faz necessário filosofar.

As diretrizes curriculares definidas pela LDB para o Ensino Médio em seu Artigo 36, § 1º estabelece: “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (inciso III). A Legislação reconhece que os conhecimentos de Filosofia, somados aos conhecimentos de

⁹ DILTHEY *Apud* VATTIMO, 1992.

Sociologia, são necessários para que se concretize a cidadania. Porém os conhecimentos de Filosofia, como de qualquer outra disciplina, por si só não garantem a prática da cidadania e muito menos uma cidadania plena. Então se faz necessário pensar quais os conteúdos de Filosofia que entrarão no currículo e quais serão excluídos. Assim, os Parâmetros nos apresentam três questões:

(a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? É preciso, primeiro, tentar aproximar-se de (b), examinar (c) e, só então, chegar à discussão de (a). (*Ibidem*, p. 46).

A Filosofia diferente de outras disciplinas não possui uma única definição; ao contrário, cada filósofo ou cada corrente filosófica fez a sua própria definição do que seja a Filosofia. Sabemos que a Filosofia não é uma ciência, ao menos, não no sentido moderno de ciência, ou seja, baseada no empirismo. Ela também não é uma das Belas Artes, no sentido poiético, de "*poiesis*" (ποίησις) do grego, que significa produção ou artes da produção; embora a Filosofia sempre estivesse próxima das ciências e das artes. Assim, definir o que é Filosofia já constitui um problema filosófico a ser investigado.

Os Parâmetros não trazem uma definição do que seja Filosofia, mas apresentam algumas de suas características presentes desde o seu surgimento: a busca da verdade, da essência do ser das coisas por trás de suas aparências e a adequação da razão à verdade. Embora, reconheça que nenhum filósofo conseguiu atingir plenamente a verdade, o que não invalida o esforço para atingi-la, mesmo porque, segundo o texto: "a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua natureza reflexiva" (*Ibidem*, p. 47).

A palavra refletir, do Latim "*reflectere*", quer dizer: voltar atrás, recuar, retroceder sobre si mesmo. Assim, a reflexão filosófica se debruça em duas dimensões. A primeira se volta sobre a capacidade humana de conhecimento. "É nesse sentido que pode(m) ser entendida(s) a(s) lógica(s), a(s) teoria(s) do conhecimento, a(s) epistemologia(s)" (*Ibidem*, p. 47). A outra se refere à dimensão crítica que a Filosofia faz da ideologia, entendida como pensamento falso da realidade ou pensamento parcial desta, presente na sociedade.

Os Parâmetros, por não apresentarem uma definição do que seja Filosofia, não impõem uma corrente filosófica a ser seguida pelo professor; ao contrário, eles

permitem ao professor a liberdade de escolha, segundo suas convicções e formação. De acordo com o documento, isso possibilita ao professor um maior aprofundamento das questões filosóficas e coerência em seu discurso.

Os Parâmetros, antes de responder a questões (a) “que conhecimentos são necessários?”, chamam a reflexão para a questão (c) “de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo?”. Então se faz necessário que respondamos: de que concepção de cidadania estamos falando? A cidadania é apresentada pelo texto como a finalidade da Educação Básica e as finalidades do Ensino Médio estão diretamente associadas às finalidades daquela. Para definir o que seja cidadania, o documento parte dos valores tematicamente apresentados na Lei 9394/96, conforme dispostos na Resolução Nº 03/98:

- I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (Ibidem, p. 48).

Os valores apresentados estão embasados no bem comum e na ordem democrática, que são atingidos a partir da execução dos direitos e deveres do cidadão e de sua participação no jogo democrático, com respeito e tolerância às diferenças, e realizados com consciência social e com solidariedade. Os Parâmetros propõem esses valores como *Éthos* a ser atingido e, para tal, se faz necessário o conhecimento de três dimensões distintas: estética, ética e política, que formam o ser humano.

A dimensão estética, segundo o documento, propõe uma reflexão interiorizada sobre nossa natureza, nosso íntimo, a fim de que percebamos os pontos cegos de nossa personalidade, nossos comportamentos sintomáticos e/ou afetos reprimidos, que podem refletir em pensamentos e atos preconceituosos, o que impede que haja uma ação conjunta entre as diferenças. Uma reflexão socrática: “Conheça a ti mesmo” ajuda-nos a conhecer a raiz de nossos preconceitos e trabalharmos para superá-los e nos abriremos à diversidade, à novidade e à criatividade.

A dimensão ética privilegia a identidade autônoma do sujeito, essa definida como *Éthos*. O sujeito autônomo tem a capacidade de decidir os rumos de sua própria vida, a capacidade e a liberdade de tematizar sobre os fenômenos sociais,

criticar normas existentes, agir e exigir reciprocidade em relação às normas vigentes. O agir ético se dá pautado em princípios universais igualitários; assim, ao agir livremente, também é preciso reconhecer no outro o direito de liberdade e sua identidade própria.

A dimensão política visa à efetivação da cidadania que será concretizada, segundo os Parâmetros ao ser: “traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática” (*Ibidem*, p. 50). Para que haja cidadania, os indivíduos precisam ter participação democrática e é imprescindível que tenham consciência dos direitos e deveres individuais e coletivos, sede de justiça, tolerância e respeito às opiniões e aos estilos de vida diferentes do seus.

Essas três dimensões (estética, ética e política) estão unidas, imbricadas, uma auxilia e corrige a outra dimensão. As três dimensões são critérios político-axiológicos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. São o que os Parâmetros entendem por cidadania. Respondida, então, a questão (c) “de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo?”, os Parâmetros tratam da questão (a) “que conhecimentos são necessários?”. As competências e habilidades vêm complementar as competências da área de Humanidades, naquilo que é especificidade da Filosofia e procuram responder a essas indagações.

1.7 Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia

Primeira Competência: “Ler textos filosóficos de modo significativo” (*Ibidem*, p. 49).

A Filosofia, em seus dois milênios e meio de história, produziu um vastíssimo corpo de conhecimento, sendo uma das áreas do saber em que mais obras foram produzidas. Os conhecimentos filosóficos se expandem sobre diversas áreas do conhecimento: arte, linguagem, moral, teoria do conhecimento. E foram produzidos em diferentes matrizes, com diferentes olhares e perspectivas. Diante dessa riquíssima bibliografia, a primeira tentação que o professor de Filosofia tem é querer

montar uma enciclopédia filosófica, contendo todos os assuntos e autores possíveis de serem trabalhados em sala de aula. Se assim forem ministradas as aulas de Filosofia, elas perdem o seu caráter reflexivo, e os alunos apenas assimilam os conteúdos por memorização.

Os Parâmetros, a fim de evitar essa prática, utilizam uma citação de Kant: “não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar” (*apud* Ibidem, p. 50). Assim, mais importante que os conteúdos ensinados, são as reflexões que se estabelecem a partir dos textos estudados. Os textos filosóficos têm que ser apropriados pelos educandos, ou seja, eles devem ter as competências e habilidades para criticá-los, problematizá-los de modo rigoroso, analisando a cultura, os valores, normas e subjetividade adjacentes ao texto e, a partir dessa análise literal, estabelecer problemas tanto para o texto, como para a sociedade. Essa é a principal função da Filosofia no Ensino Médio, segundo o documento:

Apropriar-se do método adequado significa, primariamente, portanto, construir e exercitar a capacidade de problematização. Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio: auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio. Portanto, a competência de leitura significativa de textos filosóficos consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, apropriar-se reflexivamente do conteúdo (Ibidem, p. 50).

Os alunos, ao se posicionarem sobre o texto, aceitando-o ou refutando-o apresentam a condição necessária para o exercício de sua capacidade de pensar por si e, assim, formarem sua autonomia, o que é condição indispensável para o exercício da cidadania. Porém, os alunos somente poderão problematizar os textos filosóficos, se forem familiarizados com eles, conhecendo conceitos, temas, problemas e métodos. Estes somente poderão ser conhecidos a partir da própria tradição filosófica.

Então, surge um problema de ordem prática: como montar o currículo? Qual metodologia e materiais didáticos deverão ser usados? Considerando que não é possível criar um currículo ideal e que, em qualquer opção, há ganhos de um lado e perdas de outro, os Parâmetros deixam a elaboração do currículo a cargo do professor, a partir de suas convicções e formação e da realidade em que a escola se encontra. Segundo o texto:

É natural que, tratando-se de discursos das mais variadas origens, dos mais diversos modos de estruturação interna, deve-se ter critérios muito claros na escolha que se fizer deles para o cotidiano pedagógico. Um deles, talvez mesmo o mais influente, será o ponto de vista filosófico do professor, conjugado à sua formação cultural. Outro, não menos importante, são os dados de realidade que emergem de uma análise cuidadosa, a cargo de toda a escola, a respeito da capacidade de leitura dos alunos que irão participar na prática educativa (*Ibidem*, p. 52).

O professor precisa, ao escolher os conteúdos, tomar cuidado para que esses sejam compatíveis com os conhecimentos prévios dos alunos e sua capacidade de leitura. O professor não pode pretender formar filósofos profissionais, que, no Ensino Médio, seria a transposição reduzida da academia, nem banalizar o conhecimento filosófico, usando de metodologias pseudofacilitadoras da aprendizagem.

O professor de Filosofia precisa estar comprometido com a continuidade de sua formação e, no caso do ensino público, a sua formação contínua é dever do Estado. O professor de Filosofia não é obrigado a produzir novos conceitos filosóficos, mas é convocado a honrar a tradição filosófica, ou seja, ele deve ser possuído por um *páthos* da perplexidade, introduzir as dúvidas em que reinam as certezas. Ele deve ser o primeiro a questionar, problematizar, posicionar sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula; isso, obviamente, não significa que ele imponha sua opinião sobre os demais.

Segunda Competência: “Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros” (*Ibidem*, p. 53).

O objetivo dessa competência é que os alunos saibam ler filosoficamente, ou seja, com postura crítica, outras formas de linguagens, além dos textos filosóficos, tais como: literatura, poesia, romance, filme, peças de teatro, escultura. Para tal, além dos conceitos filosóficos, os alunos precisam conhecer a especificidade de outras formas de linguagem e de como se dão as estruturas textuais da manifestação cultural a ser analisada.

O intuito dessa competência é que os estudantes confrontem o seu universo simbólico, as matrizes afetivas, sociais e culturais, que estruturam a sua identidade, com outros universos simbólicos, estudados nessas diversas formas de linguagem. A sensibilização artística deve proporcionar ao aluno a decodificação simbólica de sua personalidade e a sua recodificação a fim de reconstituir simbolicamente sua própria identidade.

O professor precisa utilizar, então, recursos e conteúdos que extrapolam os textos filosóficos, tais como: discursos teóricos, técnicos, vídeos, filmes, peças teatrais, músicas, obras plásticas, jornais, discursos políticos, posturas pessoais e/ou coletivas. É preciso, então, que haja interdisciplinaridade e a interligação dos diversos conhecimentos em rede.

Terceira Competência: “Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais” (*Ibidem*, p. 55).

A modernidade, após a decadência do domínio político da Igreja Católica¹⁰, e supremacia da burguesia, com o avanço da técnica, mudou radicalmente a cultura ocidental, e tornou autônomas três dimensões axiológicas-culturais, a saber:

- a) a ciência moderna;
- b) o direito natural racional e as éticas profanas baseadas em princípios;
- c) a arte autônoma e a crítica de arte institucionalizada (*Ibidem*, p. 55).

A modernidade cultural se caracteriza pela ruptura e pela fragmentação daquilo que era concebido de forma unificada, sob a tutela de verdades reveladas pela Igreja Católica. O mundo se tornou dessacralizado e o sistema produtivo pôde ser guiado exclusivamente pelo domínio da razão. Essa fragmentação, porém, gerou uma enorme dificuldade para a análise crítica e para perspectivas de transformação do mundo contemporâneo.

Para reunificar os saberes, é preciso um grande esforço intelectual no enfrentamento de grandes dificuldades na mediação intelectual. Os Parâmetros, a fim de minimizar esse desconforto, propõem como medida a interdisciplinaridade, na tentativa de evitar as delimitações realizadas pela ciência moderna, buscar conexões e estabelecer canais de comunicação entre os diversos saberes. O documento reconhece que, ainda hoje, as escolas possuem um conhecimento fragmentado, o que impede que haja a concretização de objetivos que visem solucionar a problemática atual. Segundo o texto:

¹⁰ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: “Entre outros fatores, a decadência do domínio político da Igreja Católica, a possibilidade de se conceber um universo infinito, introduzida pela astronomia de Copérnico, os descobrimentos marítimos, o avanço da técnica e o enriquecimento da burguesia, contribuíram para alterar radicalmente a cosmovisão do Ocidente, a partir do século XVI. Na sequência histórica, a instalação do projeto da Modernidade deu início a um processo de diferenciação cultural que logrou tornar autônomas três dimensões axiológico-culturais” (BRASIL, 2000b, p. 55).

(...) isto é, nossa prática escolar ainda se ancora no ensino de disciplinas isoladas, para não dizer desconexas. O resultado já conhecido é a falência e a insuficiência de nossos modelos educacionais, do ponto de vista de seus mais altos objetivos, os quais exigem a formação de competências gerais e básicas nos planos cognitivo, instrumental, moral, político e estético. A reforma curricular que ora se apresenta visa, expressamente, a tentar corrigir essa distorção (*Ibidem*, p. 55-6).

O professor tem um papel fundamental na reunificação do saber, integrar os elementos da cultura, que estão fragmentados e levar os alunos a apresentar uma visão inteira da latitude do real. Supõe-se uma costura do real, tomá-lo como uma totalidade inter-relacionada. A interdisciplinaridade não é uma justaposição de conteúdos, nem mesmo associações de conteúdos. Mas a busca das conexões entre os diversos saberes a fim de perceber as inter-relações entre as variadas expressões da realidade. A Filosofia que, segundo os Parâmetros, possui uma natureza interdisciplinar poderia por sua própria natureza colaborar com a interdisciplinaridade.

Quarta Competência: “Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica” (*Ibidem*, p. 57).

Essa competência objetiva desenvolver a capacidade de os alunos serem intérpretes dos textos filosóficos. Para tal, eles precisam ter conteúdos que os possibilitem contextualizar o texto a ser estudado. Assim, se faz necessário que eles conheçam o contexto sócio-histórico, no qual o texto foi produzido, os problemas que levaram o filósofo a dar aquela determinada resposta, a biografia do filósofo e os conceitos filosóficos adjacentes ao texto.

Esse conhecimento permite que os alunos façam um duplo movimento do texto estudado. O primeiro do concreto para o abstrato, em que, a partir da problemática em que estão vivendo, os alunos recorram ao texto filosófico, buscando as explicações dos porquês daquela problemática. O segundo é o movimento inverso do primeiro, ir do abstrato ao concreto, ou seja, a partir da resposta dada pelo filósofo, procurar aplicá-la em seu contexto. Em ambos os casos, exige-se, segundo os Parâmetros: “capacidade do professor de escutar atentamente, exhibir uma sincera postura dialógica (não autoritária) e, não menos

importante, estabelecer habilmente as ligações suficientes em que uma competência de contextualização pode ser desenvolvida” (*Ibidem*, p. 58).

A leitura crítica de um texto filosófico não é tarefa fácil, pois o senso comum não está acostumado com a leitura, ainda mais a leitura de textos com alto nível de abstração e, também, não é normal, na nossa sociedade, a confrontação de ideias, a problematização. Para que ocorra a leitura filosófica, é preciso que se ultrapasse o estágio do egocentrismo léxico, ou seja, aceitar a argumentação do autor estudado. Os alunos possuem a sua identidade formada por um conjunto de ideias e fantasias, então é necessário que se abandonem, momentaneamente, as suas ideias e fantasias a fim de acolher a ideia do autor. Esse movimento tem uma dupla finalidade: exercitar o diálogo, condição indispensável à construção da cidadania e formar a autonomia de pensamento dos alunos, eliminando os seus preconceitos e ideias petrificadas a fim de promover a criatividade, pois muito do que ele acredita ser seu é, na verdade, oriundo de seu contexto histórico, das ideias e ideologias presentes na sociedade, que se reproduz sistematicamente por meio da ciência e da tecnologia. O aluno é convidado a refletir sobre ele mesmo, identificar a sua originalidade, bem como aquilo que lhe falta, reconhecer suas potencialidades e limites.

Quinta Competência: “Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo” (*Ibidem*, p. 60).

Os Parâmetros iniciam a explicação dessa competência fazendo uso de uma citação de Paulo Freire: “Quem não sabe escrever não aprendeu a ler.” (*apud Ibidem*, p. 60). Essa competência possibilita aos alunos desenvolverem, por escrito, aquilo que entenderam durante as reflexões, em sala de aula. Ao escrever, o aluno está exercendo sua autonomia de pensamento, por meio do desenvolvimento de suas próprias argumentações e encadeamentos.

O texto escrito deve ser uma situação de avaliação privilegiada: o texto escrito de um aluno pode ser reavaliado por outro, e ambos, assim, poderão perceber os porquês daqueles argumentos, seus limites e avanços.

Sexta Competência: “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (*Ibidem*, p. 61).

A Filosofia nasce, segundo os Parâmetros, junto com o advento da *polis* (cidade-estado) grega. A Filosofia é fruto da *polis*, à medida que esta permitia a liberdade nos debates públicos realizados na *ágora* (espaço-praça). Esse exercício político fez, com a reflexão, nascer a razão, o que possibilitou, portanto, a Filosofia. O documento se utiliza de duas citações de J. P. Vernant para demonstrar a estreita ligação entre a vida pública na *polis* e a Filosofia:

Quando Aristóteles define o homem como ‘animal político’, sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o *homo sapiens* é, a seus olhos, um *homo politicus*, é que a própria Razão, em sua essência, é política. Entre as duas ordens de fenômenos, os vínculos são demasiado estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega (*apud Ibidem*, p. 61).

Essa competência busca ser uma síntese das demais competências, relacionadas à disciplina de Filosofia, pois objetiva criar condições reais e de igualdade a fim de que os alunos exercitem o debate, inicialmente em sala de aula, como um prelúdio, para o debate posterior, realizado em sua vida cotidiana. Os alunos precisam aprender a fazer a sua voz ser ouvida na assembleia. O debate faz com que o estudante internalize normas mais justas e, se as existentes não forem justas, buscar novas normas para os rumos de sua vida pessoal e de sua sociedade.

As aulas de Filosofia devem ser orientadas para o debate, sejam eles em subdivisões da sala de aula, em pequenos grupos ou em debates generalizados em sua turma. O professor deve proporcionar simetria entre os alunos-locutores e oferecer toda a liberdade de questionamento e de respostas. O professor também não pode ser neutro no debate, deve ser o estimulador ou o primeiro a questionar. E mesmo o seu conteúdo programático, sua metodologia, materiais didáticos, posições teóricas devem ser passíveis de questionamento por parte dos alunos.

Essa competência responde à atual problemática de despolitização em que a sociedade vive e procura repolitizar a práxis que está esvaziada. Essa, segundo o texto, “talvez seja a mais urgente tarefa da educação” (*Ibidem*, p. 62). O objetivo é que os sujeitos se transformem em adultos autônomos, ao invés de se adaptarem,

simplesmente, ao mundo atual. É preciso engajarem-se ativamente na transformação, com vistas a uma sociedade mais justa e fraterna.

1. 8 Conclusão

Os Parâmetros Curriculares Nacionais que versam sobre Filosofia no Ensino Médio orientam processo ensino-aprendizagem no sentido da necessidade da reflexão e das respostas às indagações e problemáticas do tempo presente, em um mundo globalizado e neoliberal; e sanar as deficiências e defasagens oriundas do período atual e as que se arrastam na história brasileira, em especial, o baixo nível educacional, a exclusão dos pobres do ensino regular, a visão fragmentada da educação.

Os Parâmetros entendem que a tecnologia e o acúmulo de informações se fazem cada vez mais presentes em todos os campos da sociedade, gerando um grande impacto no meio físico e social, na vida e no Ser das pessoas. O documento reconhece a importância das tecnologias e os seus avanços, porém frisa o vazio e as mazelas deixados por elas, em especial, a ampliação da exploração e do poder do Capital. Assim, pretendem que o ensino reflita sobre o papel das tecnologias na sociedade e na vida particular, e busque propostas que visam colocá-las a serviço do ser humano e do bem comum.

O texto apresenta um cuidado particular em mostrar a sociedade como fruto das relações sociais e econômicas estabelecidas pelos sujeitos e reconhece a influência que o meio exerce sobre as pessoas. A realidade é entendida como em constante mudança, portanto, não petrificada. Há o chamado para que se estude esse processo de *devir*, a forma como as pessoas viviam antes e depois das mudanças e as respostas e anseios que os diversos grupos e instituições, então existentes, deram, frente às possibilidades de transformação.

A compreensão da forma como a sociedade funciona e o entendimento de suas alterações, ocorridas ao longo do tempo, podem gerar um anseio por mudanças, possibilitando, assim, a inserção dos alunos na *práxis* política, como cidadãos éticos, com autonomia intelectual e pensamento crítico, em busca de uma melhor organização e uma distribuição mais justa de bens e trabalho. Além de lhes

proporcionar o preparo profissional e/ou a continuidade dos estudos, em um mundo tecnológico em constante transformação.

O documento, visando colaborar com essa proposta de cidadania real, contempla o ensino de Filosofia de forma interdisciplinar, dentro da Área das Humanas, que, por sua vez, também versa sobre o ensino de Geografia, História, Sociologia, incluindo, de forma explícita ou implícita, os conhecimentos de Antropologia, Direito, Economia, Política, e Psicologia. O objetivo de apresentá-los dentro de uma mesma área do conhecimento é fornecer uma leitura não fragmentada da realidade, que englobe multileituras de um mesmo objeto, buscando, dessa forma, soluções multidisciplinares às problemáticas existentes.

O ensino de Filosofia, dentro dessa grande área do saber, devido à sua natureza reflexiva presente no pensamento filosófico, contribui para que haja a busca da verdade e da essência do Ser e das coisas por trás das aparências construídas ao longo da história, ou dadas pelo atual modo de pensar, fragmentado e técnico-científico.

Os Parâmetros reconhecem, dentre as características da Filosofia, a busca da verdade, embora, tenham clareza de que nenhum sistema filosófico ou mesmo nenhum filósofo a tenham atingindo plenamente. O que não invalida essa característica; ao contrário, se ela não foi obtida ou sistematizada, logo há espaço para novas procuras e confronto com as respostas filosóficas anteriores.

O texto não impõe uma corrente de pensamento, nem uma maneira determinada de organizar o currículo e fazer os recortes. Ele dá liberdade de escolha para o professor. E reconhece que, se o professor o fizer a partir de sua opção ideológica, o ensino será mais profundo e consistente.

A orientação nesse sentido é que, ao organizar o currículo se leve em conta e se apresente aos alunos a diversidade de pensamentos e de correntes filosóficas existentes ao longo da História da Filosofia; os educandos devem conhecer o contexto social, em que esses textos foram produzidos para terem condições de problematizar a(s) resposta(s) dada(s) pelo(s) filósofo(s) estudado(s) e problematizarem a realidade na qual se encontram a partir dessas elucubrações filosóficas.

O ensino de Filosofia deve extrapolar os textos filosóficos e os educandos devem ter contato com outras formas de registros (literatura, poesia, pintura, fotografia, filme, entre outros.) e lê-los de maneira filosófica, ou seja, problematizando-os. O intuito é que os alunos percebam a maneira como o universo simbólico foi apresentando na obra e confrontem com o seu universo simbólico, além do acesso às outras formas de conhecimento.

O debate e o conflito de ideias devem fazer parte das aulas, pois esse processo dialógico deve ser o *playground* para a futura participação política. A avaliação é apresentada pelo texto, como o momento em que os alunos podem sistematizar as suas ideias. E depois de sistematizadas, elas podem ser usadas para novos debates, desde que sejam objeto de leitura de outros alunos. O objetivo é que, ao se deparar com o pensamento alheio, se reveja e se confronte com o seu próprio pensamento.

As orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais que versam sobre Filosofia no Ensino Médio sinalizam que as aulas sejam um preparativo para repolitizar a práxis política através do debate, do choque de opiniões, da diversidade de pensamento e da leitura interdisciplinar da realidade.

Nos dois próximos capítulos, veremos o entendimento de Edgar Morin sobre Ética e Política de Civilização para, no Quarto Capítulo, fazermos uma análise dos Parâmetros a partir do pensamento complexo.

II – A Conjuntura Complexa

Acerca da Felicidade: o tudo e o nada

*Como posso ser feliz?
Se não me identifico
pelo que sou,
mas pelo que tenho?*

*E se nada tenho,
vivo buscando ter,
e esqueço-me de ser.*

*E o que tenho,
é como nada ter,
pois nada sou,
pelo que tenho.*

*Nada! não quero ser,
então, preciso ter,
que tudo é,
para quem nada é.*

*O nada vira tudo
e o tudo é o nada,
que me cega para o tudo
e só me faz ver o nada.*

*Minha vida é um nada,
que torna isso tudo
insuportável.*

*Jogo-me no eterno nada?
Ou busco outro nada,
acreditando ser ele
o tudo?*

*Como acordar para o tudo?
E esquecer o nada?
Se sou um nada?
Que quer tudo?*

*Nada!
Tudo!
Tudo!
Nada!*

*Torno para sempre
um nada?
Ou supero
isso tudo?*

*Como posso
não querer nada,
desse tudo?*

*E buscar o tudo,
se só vejo
o nada?*

*Talvez, o tudo,
esteja onde,
eu acreditava
ser o nada.*

*Então,
serei tudo e
não precisarei
de nada.*

(Wilson Horvath)

Este capítulo serve como pano de fundo ao seguinte, em que apresentaremos propostas de Ética e Política de Civilização. Nele, faremos uma discussão da conjuntura complexa, ou seja, procuraremos tecer os vários fios antropossociais e político-econômicos, que compõem a sociedade ocidental, nas duas primeiras décadas do terceiro milênio à luz do Pensamento Complexo. Nosso objetivo é entender os mecanismos de funcionamento da dialogia existente entre o sujeito, a cultura moderna e a sociedade. Procuraremos, ainda, discutir os porquês de Edgar Morin apresentar as propostas de Ética e Política de Civilização. Quais são os paradigmas com os quais ele está dialogando e enfrentando? Em que contexto mundial surgem tais propostas?

A estrutura dialógica existente entre os sujeitos e a sociedade contemporânea estabelece um círculo vicioso entre produção e consumo. Esse círculo é responsável por problemas que estão pondo a humanidade e parte das formas de vida no planeta em risco de extinção. A estrutura dialógica segue a reflexão apresentada na epígrafe deste capítulo, a humanidade se lança em uma busca frenética e insaciável pelo Ter, sem considerar ou relativizar as consequências dessa ação.

A dialogia estabelecida não é determinista, nem natural; ao contrário, é passível de ser rompida, pois ela é contextual. E há o princípio de desordem que caminha paralelamente ao de ordem. Mas, mesmo sendo contextual, não é fácil ser rompida, pois, embora não seja determinista, ela é condicionante.

A maneira como a humanidade está vivendo é fruto de um jogo de ideias, que compõem a sua forma atual de organização e a projeta para o futuro. Nosso objetivo, aqui, é entender como essa estrutura dialógica age tanto na mentalidade do sujeito como na sociedade. Segundo Morin: “O Método trata da vida, do espírito, das ideologias, do imaginário, da luta entre escolas diferentes de pensamento e da

necessidade de tolerância. Precisamos aprender a contextualizar e a globalizar os conhecimentos" (2008, p. 09).

Pretendemos fazer essa contextualização a fim de, no próximo capítulo, buscarmos as brechas para a construção de uma nova cultura e de um novo ser humano, ou seja, uma cultura de Terra-Pátria e um ser humano que se sente membro, filho dela e trabalhe em prol de Terra-Pátria. Mas para tal, precisamos conhecer as determinações que impõem o atual modelo. Segundo Morin: “há multiplicação das brechas e rupturas no interior das determinações culturais, possibilidade de ligar a reflexão com o confronto, possibilidade de expressão de uma idéia, mesmo desviante” (*Ibidem*, p. 23).

Este capítulo traz as seguintes reflexões: Preâmbulo, em que apresentamos os atuais problemas; Noosfera, o mundo das coisas do espírito e como age na constituição do ser humano; Noosfera moderna e o fetiche de *Eros* trazem uma reflexão sobre algumas ideias presentes na cultura contemporânea, bem como o fetiche da força vital; a crise da esperança – o fim do socialismo expõe a desesperança gerada depois do fim do socialismo; pensamento moderno, o complexo do Rei Midas, expõe a utopia do pensamento moderno, suas ilusões e consequências; o destronamento do deus-moral judaico-cristão *explicita* a multiplicidade de ideias-forças, surgidas com o advento do pensamento moderno; fragmentação do saber expõe as causas da fragmentação do conhecimento e suas consequências para o pensamento ético; “onde cresce o perigo, cresce também o que salva” procura uma saída para o fetiche de *Eros* a partir de sua própria estrutura dialógica entre *Thánatos* e *Eros*, lançando as bases para a construção dos conceitos de Política de Civilização e Ética.

2.1 Preâmbulo

O primeiro tocou a trombeta: granizo e fogo, em mistura com sangue, caíram sobre a terra; a terça parte da terra ardeu, um terço das árvores ardeu e toda erva verde ardeu. (BÍBLIA, 1995, p. 1522).

Edgar Morin, ao analisar a conjuntura atual, afirma que nós estamos vivendo um momento decisivo da história da humanidade, que é, segundo o filósofo: “última oportunidade ou desgraça última para a humanidade” (1997, p. 117). A chamada do autor nos convida a refletir sobre os atuais problemas que assolam a humanidade, neste início do terceiro milênio. Os problemas são de ordem global, ou seja, eles não

são oriundos de um local particular e isolado, mas brotam de todos os cantos do planeta¹¹, e suas consequências atingem toda a humanidade, sem exceção, incluindo não só os que são responsáveis diretos por eles, mas também os que não são culpabilizados. Destacamos, a seguir, alguns desses problemas, que ameaçam a continuidade da vida humana.

A utilização da energia nuclear revela a sua periculosidade, na ação bélica, como o ocorrido nos bombardeios das cidades de Hiroshima e Nagasaki, em 1945; nas ameaças de que países como Coreia do Norte, Índia, Irã, Paquistão repitam a barbárie da Segunda Guerra Mundial; no perigo de que grupos extremistas e terroristas tenham acesso a esse tipo de armamento. E, além da ameaça da utilização militar dessa energia, ela também se mostra perigosa nos acidentes ocorridos em usinas de energia nuclear, tais como o de Chernobyl, em 1986, e o de Fukushima, em 2011, entre outros. Esses acidentes nos revelam que não há formas seguras na utilização desse tipo de energia.

Encontramos também problemas oriundos de outras formas de geração de energia. O petróleo, além de ser um dos grandes responsáveis pelas atuais guerras, também apresenta acidentes de grande impacto ambiental. Destacamos o naufrágio do superpetroleiro *Exxon Valdez*, em 1989, que liberou cerca de 41 milhões de litros de petróleo no oceano. E o vazamento de petróleo, por mais de três meses, ocorrido após a explosão de uma plataforma norte-americana, que estava sob concessão da empresa petroleira *British Petróleo* (BP), no Golfo do México, em 2010. Esse

¹¹O Capitalismo atinge praticamente todos os cantos do planeta e estabelece o seu modelo de produção, exploração e destruição. Assim, por exemplo, uma hidrelétrica é construída em terras indígenas ou de pequenos camponeses, expulsando-os de suas moradas. Uma indústria, atrás de mão de obra barata, se estabelece em um país pobre, de cultura agrícola, e suga dos trabalhadores e do meio natural a força de produção e matérias-primas necessárias para a industrialização, desrespeitando os direitos humanos e degradando a natureza.

Marx e Engels, a esse respeito, dizem: “Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela retirou à indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a sê-lo diariamente. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que não empregam mais matérias-primas autóctones, mas sim matérias-primas vindas das regiões mais distantes, e cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas em todas as partes do globo. Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual” (2009, p. 58).

acidente superou o ocorrido com o *Exxon Valdez* em até 112 vezes, em relação ao nível de petróleo despejado na natureza.

A energia hidrelétrica não fica atrás em relação ao impacto ambiental. A construção de uma usina hidrelétrica demanda a extinção de várias espécies da fauna e flora, a expulsão de moradores, atingidos por conta da construção de barragens. Um exemplo desse fato se relaciona com as polêmicas em torno do projeto de construção da usina de Belo Monte, às margens do rio Xingu. O governo brasileiro se mostrou irredutível no desejo de construção da usina, mesmo diante dos pedidos oficiais da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA), em 05 de abril de 2011, e do Ministério Público Federal do Pará, em 27 de janeiro de 2011, como também de grupos indígenas, organizações ambientalistas e de proteção aos direitos humanos.

A corrida frenética para a produção energética se dá em virtude da necessidade de produzir energia para o processo de transformação da natureza, nos moldes do pensamento moderno, que a humanidade realiza desde a Revolução Industrial, em meados do século XVIII.

O pensamento moderno dessacralizou a natureza, que deixou de ser nossa terra-mãe, nossa *Pacha Mama* para se tornar a nossa serva, de onde retiramos o lucro desejado. Nas palavras de Francis Bacon (1561 – 1626), filósofo precursor do pensamento moderno: “a natureza tem que ser acossada em seus descaminhos, obrigada a servir e escravizada, deve ser reduzida à obediência e o objetivo do cientista é extrair da natureza, sob tortura, todos os seus segredos” (*apud* CAPRA, 1982, p. 52).

Essa ideia de Bacon se tornou dogma nos anos subsequentes. O ser humano torturou e escravizou a natureza; visando o lucro, ele produziu a ciência moderna, que desenvolveu técnicas de extração e domínio dos recursos naturais. A ciência moderna, segundo Morin: “[...] exclui todo juízo de valor e todo retorno à consciência do cientista; a técnica é puramente instrumental; o lucro invade todos os campos, inclusive os seres humanos e os seus genes” (2007, p.165).

A humanidade sofre, hoje, os efeitos do processo de transformação da natureza, nos moldes industriais. Nós assistimos a uma verdadeira “rebelião” da

natureza contra a forma como tem sido tratada nos últimos séculos, que se manifesta no aquecimento global e suas consequências catastróficas; no aumento no nível de precipitação (chuvas e nevascas); no avanço do nível da água dos oceanos, o que, em breve, poderá fazer com que países inteiros desapareçam como, por exemplo, os Países-Baixos europeus e as ilhas Maldivas; na desertificação de regiões, antes tropicais; no crescimento da ocorrência de furacões, tufões e ciclones etc.

O processo de industrialização, além das consequências advindas do aquecimento global, polui os rios, os mares, a atmosfera, as paisagens naturais. Animais e plantas estão morrendo e algumas espécies são extintas. O lixo industrial é cada vez mais difícil de ser eliminado e tem aumentado cotidianamente. Segundo Morin:

Assim, fomos levados a ignorar os nevoeiros do desenvolvimento industrial. Ignoramos, por exemplo, que os dejetos dos principais produtos do progresso poderiam multiplicar-se e transformar-se em seus principais produtos, sempre mais dificilmente elimináveis, ao passo que seus principais e benéficos produtos poderiam reduzir-se, transformando-se em subprodutos; e, tudo isso, não somente na esfera dos efeitos exteriores do desenvolvimento industrial (poluição, sujeiras, degradações ecológicas), mas no interior das vidas cotidianas (vantagens libertadoras da vida urbana e dos bens disponíveis, sempre mais compensados pelas mutilações da existência especializada, pela perda das solidariedades, pela automação dos indivíduos, pela submissão de corpos e espíritos aos ritmos cronometrados pelas máquinas) (2010, p. 30).

O processo de industrialização não atinge apenas a natureza, como também o próprio ser humano, que faz parte da natureza pela sua constituição biogenética, mas separado dela por meio de sua cultura. A industrialização, produto da ação humana em um processo recursivo, forma o *nomos* cultural de um novo humano. A cultura fabril condiciona o humano, sua vida passa a ser ditada pela lógica inerente à máquina. O ser humano passa a ser visto como mera peça viva de produção. E ele, assim, se define; ele reduz a totalidade de seu ser e sua identidade é dada pela sua profissão, ou seja, pelo que ele produz.

Os grandes centros industriais se tornaram cidades-dormitórios, onde as pessoas vivem isoladas umas das outras; os antigos laços de solidariedade se tornam raridade; a violência está espalhada na sociedade. Ela se manifesta no seio familiar, nas escolas, nas ruas, no trânsito, nas guerrilhas urbanas entre facções, entre policiais e criminosos.

O processo de morte e destruição, que a humanidade vem realizando, nos últimos séculos, reflete diretamente na vida particular das pessoas. Muitas estão vivendo uma vida sem sentido, entregando-se às drogas ilícitas ou precisando de drogas lícitas para dormir, para ficar acordadas, para se relacionar com os outros, para fazer sexo. Segundo Morin:

Enfim, a morte ganhou espaço em nossas almas. As forças autodestrutivas, latentes em cada um de nós, foram particularmente ativadas, sob o efeito de drogas pesadas como a heroína, por toda parte onde se multiplica e cresce a solidão e a angústia. (2000, p. 71).

Podemos perceber esse desespero e vazio que as pessoas estão vivendo no aumento do número de suicídio e de hospitais psiquiátricos. Segundo Morin: “De 1962 a 1997 multiplicou por três o número de suicídios e hospitais psiquiátricos” (1997, p. 140). A atual forma de organização da sociedade impede ou, ao menos, dificulta a realização das pessoas. As pessoas, vivendo sozinhas, sem um sentido para a sua vida, vivem desesperadas, estressadas, buscando a todo o custo encontrar a felicidade. Talvez os locais, onde elas a procuram não sejam os locais corretos e talvez aquilo que elas acreditam ser a felicidade também não o seja.

As pessoas são movidas pela cultura moderna na qual estão inseridas; ao buscar as benesses ofertadas por ela, já que essas benesses se tornam sinônimo de felicidade, a cultura é, então, reforçada pelo desejo de felicidade das pessoas, que por sua vez, exigem mais esforço das pessoas. Para Morin:

A cultura de massa delineia uma figura particular e complexa da felicidade: projetiva e identificativa simultaneamente. A felicidade é mito, isto é, projeção imaginária de arquétipos de felicidade, mas ao mesmo tempo idéia-força, busca vivida por milhões de adeptos. Esses dois aspectos estão, em parte, radicalmente dissociados, em parte, radicalmente associados. (1975, p. 110).

A cultura moderna, a sociedade e o sujeito são movidos por uma idéia-força de felicidade. Para compreendermos a forma como se dá esse movimento, se faz necessário compreender o impacto que têm as ideias para o ser humano e para a sociedade e o que são para o ser humano essas ideias que atuam dentro da ecologia das ideias.

2.2 A Noosfera

O ser humano é simultaneamente 100% biológico e 100% cultural, ou seja, a constituição do nosso ser é formada pela dialogia entre natureza e cultura, e ambas são distintas e complementares. Essa dialogia proporciona uma mutação em nossa natureza humana, a partir da relação entre a nossa natureza orgânica e a cultura. A cultura surge de nossas capacidades mentais, mas nós só as temos devido à cultura. Segundo Geertz: “Assim, a hominização biológica foi necessária para a elaboração da cultura, mas a emergência da cultura foi necessária para a continuação da hominização até o *neandertal* e o *sapiens*” (*apud* MORIN, 2005b, p. 33).

O ser humano não é um animal, no sentido exclusivamente biológico, nem um ente espiritual criado pela cultura, mas é formado pela união hipostática de sua estrutura biofísica com sua estrutura cultural. Logo, ele nunca deixará de ser um animal nem de ser cultural. Porém ele não se reduz a nenhuma dessas estruturas. O humano é animal cultural, *Homo Culturalis*. Ele é gerador da cultura que o gera. O que torna o humano *sapiens* é a cultura, que só existe por ele ser *sapiens*.

A mitologia grega traz essa relação dialógica na narrativa da criação do ser humano, através da história dos irmãos titãs Prometeu e Epimeteu¹². Nessa narrativa, Prometeu fez o homem a partir de uma mistura de barro e água, e o fez à semelhança dos deuses. Epimeteu ficou encarregado de distribuir os dons necessários para a sobrevivência de cada espécie de animal, como força, velocidade, resistência, asas, garras etc. No momento em que Epimeteu daria um dom para o homem, ele percebe que não havia mais dons, pois os havia dado aos outros animais. E relata o fato a Prometeu.

Prometeu, com a ajuda de Atena (*Palas Atena*, deusa da sabedoria, da estratégia bélica, da civilização, das artes, da justiça), rouba o fogo sagrado dos deuses e o dá ao homem. O fogo é personificado pelo deus Hefesto que, além de ser o deus do fogo, também é o deus dos vulcões, local onde se localizam as suas

¹² Conferir: BULFINCH, 2000, p. 19 – 26.

forjas, da técnica¹³, da metalurgia. Hefesto é o ferreiro divino, responsável pela construção dos raios de Zeus, o tridente de Poseidon, as flechas de Apolo.

O homem, diferente dos outros animais, somente se tornou homem, com a ajuda da sabedoria de Atena e com o fogo divino, como presente. Logo, o homem é biologicamente o mais fraco dos seres vivos por não ter dons orgânicos que garantiriam a sua sobrevivência; porém com o uso do fogo, que representa a técnica dos deuses, o homem pode aquecer-se do frio, construir armas a fim de subjugar os animais e ferramentas para cultivar a terra. Isso lhe permitiu tornar-se o mais forte dos seres.

A humanidade criou os deuses e os deuses criaram a humanidade, ambos são criadores e criaturas; não haveria humanidade sem os deuses, nem deuses sem a humanidade. Para Morin:

Produto de nossa alma e mente, a noosfera está em nós e nós estamos na noosfera. Os mitos tomaram forma, consistência e realidade com base nas fantasias formadas por nossos sonhos e nossa imaginação. As idéias tomaram forma, consistência e realidade com base nos símbolos e nos pensamentos de nossa inteligência. Mitos e Idéias voltaram-se sobre nós, invadiram-nos, deram-nos emoção, amor, raiva, êxtase, fúria. Os humanos possuídos são capazes de morrer ou de matar por um deus, por uma idéia. No alvorecer do terceiro milênio, como os *daimons* dos gregos e, por vezes, como os demônios do Evangelho, nossos demônios “idealizados” arrastam-nos, submergem nossa consciência, tornam-nos inconscientes, ao mesmo tempo em que nos dão a ilusão de ser (2000, p. 29).

O ser humano por ser, ao mesmo tempo, natureza e cultura, necessita de dois mundos – duas esferas – para revelar a sua humanidade. A primeira é a Biosfera, palavra formada a partir da junção de dois vocábulos gregos: βίος (*bíos*, que significa: vida) e σφαίρα (*sphaira*, que quer dizer: esfera), logo Biosfera é esfera da vida, o ecossistema de onde o ser humano retira os alimentos para sobreviver. Mas, simultaneamente, ele necessita de outra esfera para ser humano, a Noosfera, também formada pela junção de dois vocábulos gregos νοῦς (*nous*, que quer dizer: mente, inteligência, espírito) e σφαίρα. (*sphaira*, que quer dizer: esfera). Logo, Noosfera é o mundo das ideias¹⁴, dos espíritos. Segundo Morin: “Todas as

¹³ Conhecimento Técnico ou Técnica, que deriva da palavra grega *téchne* (τέχνη), é o conhecimento prático; uma habilidade, destreza ou arte com vista a um *Telos* (τέλος) determinado. Assim, por exemplo, a técnica da medicina é curar as doenças; a técnica do pintor é a produção de suas telas.

¹⁴ A concepção moriniana do “mundo das ideias” difere da concepção platônica. Para o filósofo grego, o Mundo das Ideias ou Hiperurânio é a região onde se encontram as ideias perfeitas, eternas e imutáveis; essas existem por si e são independentes do pensamento humano. Para o filósofo francês,

sociedades humanas engendram uma noosfera, esfera das coisas do espírito, saberes, crenças, mitos, lendas, idéias, onde os seres nascidos do espírito, gênios, deuses, idéias-forças, ganham vida a partir da crença e da fé” (2005b, p. 44).

Os seres da noosfera, deuses, gênios, ideias-força, embora criados pela mente humana, transcendem-na e ganham autonomia em relação ao humano que os criou e voltam em círculo recursivo, a fim de organizar a coletividade e o indivíduo. Há uma relação direta entre os humanos e os seres da Noosfera. Eles podem possuir o ser humano, em rituais religiosos, como a umbanda¹⁵, espiritismo¹⁶, cristianismo pentecostal¹⁷, em que a entidade da noosfera incorpora em um fiel e se manifesta, com expressões faciais e corporais próprias da entidade, diferentes das do fiel e comunica-se, a partir da fala do sujeito possuído; fala essa que muda da tonalidade e vocabulário ao idioma. Os seres da noosfera comunicam com os humanos e estes narram seus diálogos e suas visões nos livros sagrados, nas pregações. Os seres da noosfera também se dão como alimento a fim de reforçar a fé e a conduta dos fiéis, conforme a eucaristia católica, em que o pão e o vinho se tornam o corpo e sangue de Jesus. De acordo com Morin:

Um dos traços importantes do meu trabalho foi deixar de subestimar os aspectos imaginário e mitológico do ser humano. Algo que me tinha deveras impressionado quando assisti a uma cerimônia de Candomblé no Brasil, e da qual participei, foi constatar que, num momento determinado, os participantes, os crentes, invocam os espíritos ou deuses tais como lemanjá; num dado momento, um dos espíritos encarna num dos participantes e fala através deste. Além disso, é possível a presença de vários espíritos. O que significa tudo isto? Significa que os deuses têm uma existência real; essa existência é-lhes conferida pela comunidade dos crentes, pela fé, pelo rito. Mas uma vez que o deus existe, é capaz de nos possuir, e é essa a relação particular que nutrimos com os "deuses", ou com o nosso "Deus", ou as com nossas idéias (in: MARTINS; SILVA, 2003, p. 19).

o mundo das ideias é uma criação humana, uma duplicação do real; elas, uma vez criadas, possuem vida independente de seu criador; porém, sem o humano, elas não existiriam.

¹⁵ Umbanda é uma religião afro-brasileira. Sua origem se dá a partir da vinda dos negros escravos para o Brasil. Esses que foram separados de suas famílias e tribos e escravizados com escravos oriundos de outras tribos africanas. Na África, cada tribo cultuava apenas um ou número reduzido de Orixás; porém, ao viverem juntos nas senzalas, houve o sincretismo religioso desses Orixás, acrescido dos Santos e do Deus católicos formou-se a Umbanda.

¹⁶ Espiritismo: Doutrina religiosa que se crê ser possível a comunicação com os mortos e a migração das almas, o que torna possível a reencarnação, que é a encarnação de uma alma que já viveu aqui voltar em um novo corpo. Um dos grandes expoentes do espiritismo foi Hippolyte Léon Denizard Rivail (1804 – 1869) que adotou o pseudônimo de Allan Kardec.

¹⁷ Cristianismo Pentecostal: O nome remete à descida do Espírito Santo – Terceira Pessoa da Trindade, segundo a doutrina cristã – uma marca característica do pentecostalismo é a glossolalia, em que o fiel acredita estar falando em línguas diferentes, a língua dos anjos.

Os homens sacrificam a sua própria vida, matam e guerreiam em nome dos deuses. E na modernidade, eles também o fazem em nome de ideias, que, por sua vez, adquiriram as mesmas forças dos deuses de outrora. Assim, as ideias ou os deuses dominam o nosso modo de pensar e agir, de maneira imperceptível à razão.

O ser humano apreende o real por meio da noosfera. Ela é o meio condutor do espírito humano, que nos põe em comunicação com o mundo, com os outros e com os fenômenos. Assim, nós vivemos um paradoxo em relação à noosfera, pois é por meio dela que apreendemos o mundo, mas, ao mesmo tempo, ela nos cega para o mundo. O que nós entendemos por real não é o real propriamente dito, mas uma cópia do real realizado na noosfera, que infelizmente nos impossibilita de saber se aquilo que acreditamos ser o real está correto ou não. Segundo Morin: “A noosfera é uma duplicação do real que recobre o real e parece se confundir com ele” (*Ibidem*, p. 44).

O nosso modo de pensar e entender o mundo se dá na noosfera. Nela estão presentes todos os elementos de nossa cultura. Portanto, não há conhecimento puro, independente da abordagem utilizada em relação ao objeto de estudo, seja ele filosófico, religioso, poético ou científico. Toda a forma de conhecimento é cultural, ou seja, é uma recriação simbólica do real. Segundo Morin:

Por seu lado, a hipercomplexa maquinaria sociocultural comporta não só um núcleo organizacional profundo (paradigmático) que comanda/controla o uso da lógica, a articulação dos conceitos, a ordem dos discursos, mas também modelos, esquemas, princípios estratégicos, regras estratégicas, preconstituições intelectuais, estruturas doutrinárias. Enfim, e, sobretudo, as cultura modernas justapõem, alternam, opõem, complementam uma enorme diversidade de princípios, regras, métodos de conhecimento (racionalistas, empiristas, místicos, poéticos, religiosos etc.) (2008, p. 22).

A compreensão da noosfera e do modo como ela autorregula a nossa maneira de pensar e de nos comportar, seja no âmbito individual, seja no coletivo vai de encontro à pretensa objetividade do pensamento moderno. Não só a religião pode ser o ópio do povo, conforme pregara Marx¹⁸, mas toda a forma de pensamento humano pode nos cegar e nos embriagar. Entretanto, é somente a

¹⁸ Segundo Karl Marx: “A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. A religião é o ópio do povo. A abolição da religião enquanto felicidade ilusória dos homens é a exigência da sua felicidade real. O apelo para que abandonem as ilusões a respeito da sua condição é o apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões. A crítica da religião é, pois, o germe da crítica do vale de lágrimas, do qual a religião é a auréola” (2005, p. 146).

partir da noosfera, do mundo simbólico, que nós podemos reconstruir nossa vida e traçar novos caminhos para a humanidade. Segundo Morin:

Entretanto, são as idéias que nos permitem conceber as carências e os perigos da idéia. Daí resulta este paradoxo incontornável: **devemos manter uma luta crucial contra as idéias, mas somente podemos fazê-lo com a ajuda de idéias**. Não nos devemos esquecer jamais de manter nossas idéias em seu papel mediador e impedir que se identifiquem com o real. Devemos reconhecer como dignas de fé apenas as idéias que comportem a idéia de que o real resiste à idéia. Esta é uma tarefa indispensável na luta contra a ilusão. (2000, p. 30).

A noosfera atual é marcada pelo desejo de consumo. O ser humano é auto-eco-organizado pelo consumismo. Assim, o seu Ser se estrutura dentro dessa cultura, o seu modo de pensar, agir, sentir. O consumismo, como já dissemos, é sinônimo de felicidade. E é essa a ideia-força, que atualmente, no nível da noosfera, desempenha a força que os deuses tinham outrora. Segundo Morin:

A felicidade moderna é partilhada pela alternativa entre a prioridade dos valores afetivos e a prioridade dos valores materiais, a prioridade do ser e a prioridade do ter, e ao mesmo tempo faz força para superá-la, para conciliar o ser e o ter. A concepção da felicidade, que é da cultura de massa, não pode ser reduzida ao hedonismo do bem-estar, pois, pelo contrário, leva alimentos para as grandes fomes da alma, mas pode ser considerada consumidora, no sentido mais amplo do termo, isto é, que incita não só a consumir os produtos, mas a consumir a própria vida (1986, p. 127).

2.3 Noosfera Moderna e o Fetiche de Eros

A humanidade, de modo geral, vive um sono profundo a tal ponto de não conseguir perceber os problemas que ameaçam a vida humana, sejam os que já estão em curso, sejam os iminentes. Nós, em um círculo recursivo, aos moldes modernos, sugamos, de forma predatória, todos os recursos naturais. Essa ação se dá pautada na razão instrumental que, conforme dissemos, condiciona o ser humano à lógica da máquina; assim, o processo de tortura ao qual submetemos a natureza, a fim de retirar dela recursos, também tortura o ser humano torturante. Nós estabelecemos essa relação com a natureza a fim de produzir bens de consumo, pois há uma grande demanda da sociedade por consumo. Os bens de consumo se tornaram, em nosso imaginário, sinônimos de felicidade.

O desejo por consumo, a ânsia insaciável pelo Ter, movimenta a produção e obriga a criação de técnicas cada vez mais sofisticadas de produção. E à medida

que produz mais e cria novos produtos, também aumenta o desejo por tê-los. Esse círculo vicioso de produção-consumo coloniza nossa razão e emoção e impede que percebamos suas consequências. Segundo Morin:

O dinheiro, sempre insaciável, se dirige ao *Eros*, sempre subnutrido, para estimular o desejo, o prazer e o gozo, chamados e entregues pelos produtos lançados no mercado. Em sua expansão "vertical", o capitalismo, depois de haver anexado o reino dos sonhos, se esforça para domesticar o *Eros*. Ele mergulha nas profundezas do onirismo e da libido. Reciprocamente, o *Eros* entra triunfalmente no circuito econômico, e, dotado de poder industrial, desaba sobre a civilização ocidental (1990, p. 120).

O *Eros* não possui limites e não enxerga nada além da concretização de seu impulso. O *Eros* tem o poder de subordinar e cegar a razão a fim de que essa o auxilie na concretização de seu desejo. Porém, ele foi, ao longo da história humana, cerceado e reprimido pela razão. O *Eros*, porém, sempre volta à tona e, infelizmente, algumas vezes, ele volta de forma violenta, como reação à forma como fora tratado, sendo responsável por várias barbáries, quando se manifesta em forma de guerras, pedofilia, estupro, assassinatos.

O aprisionamento do *Eros* iniciou com o surgimento da propriedade privada. O homem possuidor de bens necessitava que sua esposa fosse monogâmica, a fim de garantir que sua propriedade continuasse nas mãos de seus descendentes, após a sua morte. Para Engels:

A Família Monogâmica [...] Baseia-se no predomínio do homem; sua finalidade expressa é a de procriar filhos cuja paternidade seja indiscutível; e exige-se essa paternidade indiscutível porque os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, entrarão, um dia, na posse dos bens de seu pai (1991, p. 66).

A cultura, religião, leis orais e escritas buscaram a todo o custo garantir a propriedade privada, e essa, num movimento recursivo, gerou a cultura, religião e leis. Nós podemos perceber um exemplo disso nos Dez Mandamentos Mosaicos. No último deles há, ao mesmo tempo, a proibição de que outras pessoas desejem, a fim de evitar que elas tomem para si a propriedade do homem, o patriarca da família. Essa propriedade correspondia à casa, à mulher, aos escravos e aos animais. Segundo o texto bíblico: "Não cobiçarás a casa do teu próximo; não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem seu escravo, nem sua escrava, nem seu boi, nem seu jumento, nem nada do que lhe pertence" (BÍBLIA, *op. cit.*, p. 91).

A submissão do *Eros* pela propriedade atinge o seu auge no capitalismo. Esse coloniza nossos sonhos e desejos e coloca o *Eros* para trabalhar em seu favor. O *Eros* é reprimido de forma diferente, conforme o fora nas civilizações que precederam ao advento do capitalismo, ele é “enganado”, ou seja, o capitalismo desviou o foco do *Eros*, da continuidade da vida para a aquisição de bens de consumo. Segundo Morin:

A injeção do erotismo na representação de uma mercadoria não erótica (as publicidades que juntam uma atraente imagem feminina a uma geladeira, uma máquina de lavar ou uma soda) tem por função não apenas (ou tanto) provocar diretamente o consumo masculino, mas de estetizar, aos olhos das mulheres, a mercadoria de que elas se apropriarão; ela põe em jogo junto ao eventual cliente a magia da identificação sedutora; a mercadoria faz o papel de mulher desejável, para ser desejada pelas mulheres, apelando para seu desejo de serem desejadas pelos homens (MORIN, 1975, p.121).

O *Eros*, em estado de fetiche, conduz nossos sonhos, aspirações e, em especial, nossa razão a fim de que trabalhem para aquisição de bens de consumo. Esse movimento do *Eros* contribui para a continuidade do processo de produção e é por ela alimentado, o que gera mais consumo. Essa tríade recursiva entre *Eros*, consumo e produção (*Eros* ↔ Consumo ↔ Produção e Produção ↔ *Eros* ↔ Consumo), em que uma é simultaneamente causa e efeito das demais, proporciona processo, em curso, de morte do ser humano.

Estamos vivendo um momento de trevas que nos impede a reflexão e ação. Nossas forças de transformação são poucas e frágeis enquanto que as forças de destruição do planeta e da vida humana são muitas e fortes. O processo de fetiche do *Eros* desdobra-se em mais dois problemas. O primeiro refere-se à crise da esperança e o segundo refere-se à fragmentação do saber.

2.4 A crise da Esperança – O Fim do Socialismo

A esperança de transcender o atual *status quo* é abafada pela imanência do capitalismo, mas também é minada pela desilusão das propostas de transformação do passado. A queda do Muro de Berlim, em 1989, marcou simbolicamente não somente a derrocada do Socialismo Real, como também um abalo na esperança de transformação de muitos intelectuais e militantes, em especial, aqueles que não pertenciam ao bloco dos países socialistas.

Com a deterioração do mito do “socialismo real” e com o processo reformador da perestroika, que conduz à implosão do totalitarismo comunista e ao desmembramento de seu império (1987-1991), afunda-se a grande religião de salvação terrestre que havia sido elaborada no século XIX para suprimir a exploração do homem pelo homem, bem como a tentativa de construir um modelo de governança planetária, conduzida pelos sacerdotes pertencentes a essa religião de salvação terrestre (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 79).

O pensamento socialista começa a ser elaborado, a partir do advento do capitalismo mercantil, destacando-se nesse período as reflexões de Thomas More¹⁹ (1478-1535) e Tommaso Campanella²⁰ (1568-1639). Porém o pensamento socialista ganha corpo e estrutura a partir do Século XIX com o chamado socialismo científico, em especial, com os trabalhos de Karl Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895).

O parágrafo de abertura de *Manifesto do Partido Comunista* de Marx e Engels: “Um espectro ronda a Europa – o espectro do comunismo. Todas as potências da velha Europa unem-se numa Santa Aliança para conjurá-lo: o papa e o czar, Metternich e Guizot, os radicais da França e os policiais da Alemanha” (2009, p. 51), nos revela que os socialistas estavam organizados e, em grande número, se espalhavam pela Europa. E isso provocou um grande desconforto nas forças europeias que, segundo Marx, se uniram para combatê-lo.

¹⁹ Morus em sua obra *Utopia* (1997), a partir de um imaginário relato de Rafael Hitlodeu, antigo marinheiro que fora companheiro de Américo Vespúcio e após a morte deste, continuou a viajar e, nestas viagens, descobriu a Ilha de Utopia. A cosmovisão dos moradores da ilha e sua organização social satirizam o modo de vida europeu do século XVI, em especial ao inglês, que paulatinamente deixava de ser medieval e se tornava burguês. Percebe-se claramente isso, ao lermos o momento em que desembarcou, na ilha, Rafael e os embaixadores presentes, eles usavam adereços de ouro, e isso causou risos nas crianças, pois, lá, as joias ou eram brinquedos de bebês ou o material usado para identificar os prisioneiros. Em Utopia, todos vivem felizes, não há propriedade privada – esta entendida por Morus como a fonte de todos os males – nem exploração do trabalho; as pessoas trabalham seis horas, por dia, e o restante do tempo, dedicam-se ao cultivo da arte, lazer, filosofia etc. E mesmo assim, eles conseguiam produzir além de suas necessidades, haja vista, que não havia ninguém sem trabalhar para sustentar, como ocorria na Inglaterra (nobreza, clero, forças armadas, comerciantes e burgueses). O governo é republicano e seus representantes saíam do povo e eram escolhidos tendo por referência sua experiência e sabedoria. As crianças são educadas, desde cedo, a não serem egoístas e a ver a felicidade geral maior que a individual. Morus ao imaginar sua ilha, sofre grande influência de Platão, mas ao contrário deste, a mudança ocorrida na ilha não foi por vontade do Rei Filósofo, e sim, do povo, ou seja, realizou-se de baixo para cima.

²⁰ A obra de Campanella antecede e alicerça muitos pontos da Filosofia Moderna, como: Descartes, Kant e Leibniz. Campanella era admirador de Galileu e, ao mesmo tempo, foi crítico à Filosofia Escolástica, dirigindo sua críticas a Aristóteles. Em sua obra *Cidade do Sol* (2002), o Filósofo reproduz a abolição da propriedade privada e o governo exercido pelo rei filósofo, conforme Platão. A originalidade de Campanella está na junção entre a Metafísica – está que deve governar, na figura do rei (*Hoh*) – e as ciências, exercida por um dos assistentes de *Hohe Sin*. *Sin* representa a Sapiência, responsável pelo estudo e aplicabilidade da astrologia, artes, gramática, matemática, medicina, política. Os outros assistentes são *Pon* (Potência, responsável pela defesa da cidade) e *Mor* (Amor, encarregado de garantir que a reprodução humana fosse saudável).

O socialismo seria a opção à exploração capitalista. Segundo Morin: “O socialismo propunha uma política de civilização destinada a suprimir a barbárie das relações humanas: a exploração do homem pelo homem, o arbítrio dos poderes, o egocentrismo, a crueldade, a incompreensão” (1997, p. 149).

Os socialistas apostaram que a transformação de uma sociedade opressora capitalista para uma sociedade igualitária socialista ocorreria a partir de operador principal (o partido, o proletariado), de uma ação principal (a tomada do poder), de um núcleo social principal (os meios de produção). Assim, o proletariado seria o motor²¹ de transformação, ou seja, ele lutaria contra os aparelhos de repressão burgueses. O proletariado seria dirigido pela massa pensante da ação revolucionária, os líderes do Partido Comunista, o chamado partido de vanguarda. Após o confronto entre as forças burguesas e as forças socialistas e prevendo a vitória dos socialistas, esses assumiriam o poder estatal e controlariam os meios de produção.

No capitalismo, segundo Marx, os burgueses se enriquecem sugando a força de trabalho do proletariado, através da apropriação da mais-valia²², que é a diferença entre o valor de venda da mercadoria e o valor do que é pago ao trabalhador pela sua força de trabalho, somado ao valor pago pelos meios de produção. Os socialistas, então, propuseram que esses meios de produção fossem controlados pelo Estado; assim, não haveria a exploração do proletariado e o dinheiro excedente da produção voltaria para o proletariado por meio de serviços estatais. O correto conhecimento do funcionamento da forma como se dá a produção e das relações econômicas garantiam, assim, a permanência e continuidade do socialismo.

O socialismo real praticamente se extinguiu da história da humanidade. O primeiro fator que destacamos para a derrocada do socialismo é de ordem epistemológica. Não é possível prever e determinar o futuro a partir do

²¹ O motor de transformação, proposto por Marx e Engels, que mudaria o modelo econômico capitalista para o socialista, é o proletariado. Segundo os filósofos alemães: “Mas a burguesia, porém, não forjou apenas as armas que representam sua morte; produziu também os homens que manejarão essas armas – o operariado moderno – os proletários” (2009, p. 61).

²² Segundo Marx e Engels: “A mais-valia produzida pelo prolongamento da jornada de trabalho chamo de mais-valia absoluta; a mais-valia que, ao contrário, decorre da redução do tempo de trabalho e da correspondente mudança da proporção entre os dois componentes da jornada de trabalho chamo de mais-valia relativa” (1996, v.1, t.1, 431-2).

conhecimento do presente e das forças que atuam nele, pois, simplesmente, nós não conhecemos plenamente o presente e há embriões de forças que atuarão futuramente, as quais são imperceptíveis aos nossos olhos, no presente. O conhecimento pleno do presente e uma possível previsão do futuro, conforme quiseram os socialistas, se tornam quase impossíveis, dentro de um sistema ideológico, como ocorreu com o socialismo, pois as pessoas apreendem o mundo a partir das lentes ideológicas, das quais participam ou a ela estão submetidas; mas, ao mesmo tempo, essas lentes ideológicas impedem que as pessoas vejam aquilo que escapa aos seus limites. Segundo Morin:

O que é uma ideologia do ponto de vista informacional? É um sistema de idéias feito para controlar, acolher, rejeitar a informação. Se a ideologia é teoria, ela é, em princípio, aberta à informação que não é conforme a ela, que a pode questionar. Se é doutrina, ela é, em princípio, fechada a toda informação não-conforme. A ideologia política é muito mais doutrina do que teoria. Neste ponto, chegamos ao problema capital: a relação repulsiva e potencialmente desintegradora entre informação e ideologia política. É pelo fato de que a informação é um explosivo virtual para a ideologia, que esta necessita manter uma relação opressora e repressora em relação à informação (1986, p. 45).

O segundo fator deriva do primeiro, visto que não é possível determinar os resultados da dialética, conforme pretenderam os socialistas. Segundo Morin: a “Dialética não caminha sobre os pés nem sobre a cabeça; ela gira, pois é antes de tudo jogo de inter-retro-ações, isto é, elo em perpétuo movimento” (2010, p. 15). O resultado da dialética é algo sempre novo e se é novo, nós não sabemos o que é, pois se soubéssemos, não seria novo e sim conhecido e o que nos é conhecido, não é novo, e sim velho. Assim, como determinar que da dialética estabelecida entre tese – burguesia *versus* antítese – proletariado, resultaria necessariamente o Estado Socialista?

E ademais, os socialistas acreditaram ser possível a superação da tese pela antítese. Porém, o movimento dialético é *ad eternum*, ou seja, não tem fim. Assim, do confronto entre tese e antítese originam novas teses e novas antíteses e essa novamente voltam a se enfrentar originando novas ou ressuscitando antigas teses, antíteses. Por exemplo, o socialismo não encerrou a luta entre as forças opostas. Os membros do Partido Comunista passaram a explorar o povo, ou seja, o socialismo ao invés de estabelecer a ditadura do proletariado²³, conforme quiseram os

²³Segundo Marx e Engels: “[...] O que de novo eu fiz, foi: 1.demonstrar que a existência das classes está apenas ligada a determinadas fases de desenvolvimento histórico da produção; 2.que a luta das

socialistas, estabeleceram a ditadura sobre o proletariado, ou seja, eles recriaram um novo movimento antagônico de forças opostas.

Esse eterno movimento dialético, Morin chama de dialógico. Segundo o autor:

[...] digamos que dialógico significa unidade simbiótica de duas lógicas, que simultaneamente se alimentam uma à outra, se concorrenciam, se parasitam mutuamente, se opõem e se combatem mortalmente. Digo dialógico, não para afastar a idéia de dialética, mas para fazê-lo derivar da dialética. A dialética da ordem e da desordem situa-se ao nível dos fenómenos; a idéia de dialógico situa-se ao nível do princípio e, como ousar adiantar, ao nível do paradigma [...]. Com efeito, para conceber a dialógica da ordem e da desordem, temos de suspender o paradigma lógico onde a ordem exclui a desordem e, inversamente, onde a desordem exclui a ordem. Temos de conceber uma relação fundamentalmente complexa, ou seja, ao mesmo tempo complementar, concorrente, antagônica e incerta, entre estas duas noções. Assim, a ordem e a desordem, sob determinado ângulo, são, não só distintas, mas também totalmente opostas; sob outro ângulo, apesar das distinções e oposições, estas duas noções são uma (1977, p. 79-80).

O terceiro fator que atribuímos para a queda do socialismo real equivale ao fator que também proporciona as crises do capitalismo²⁴. O capitalismo e o socialismo foram estruturados a partir do pensamento moderno, logo a crise de ambos os sistemas remete à falha do próprio pensamento moderno.

Ambos os sistemas apostaram na produção como chave para o desenvolvimento. No capitalismo, o fetiche está generalizado na população; no socialismo, houve concentração da produção nas mãos dos dirigentes do Partido Comunista. E esses garantiram a curta permanência de seu poderio, através do uso da força militar sobre a população. Assim, o capitalismo exerce o seu domínio pela escravidão dos sonhos e aspirações, enquanto o socialismo exerceu o seu domínio reprimindo os sonhos e as aspirações pelo uso da força bélica.

Ademais, o socialismo real, aos moldes soviéticos, não se deu a partir da transição de uma sociedade capitalista para a sociedade socialista, conforme o

classes conduz necessariamente à ditadura do proletariado; 3.que esta mesma ditadura só constitui a transição para a superação de todas as classes e para uma sociedade sem classes (...)" (1982, p. 554-5).

²⁴ O capitalismo está de pé e onipresente, nos quatro cantos do mundo, talvez porque a humanidade ainda não foi capaz de pensar um sistema melhor que ele. Mas, isso não significa que ele seja a melhor opção para a humanidade. Além dos fatores de destruição ambiental que apresentamos e opressão à vida particular das pessoas, nós podemos destacar o altíssimo número de famintos no mundo, os níveis de pobreza que vêm aumentando assustadoramente a cada ano. Os que não têm nem comida suficiente às suas necessidades, segundo Jacques Diout, diretor da FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação), em 2007 eram aproximadamente 832 milhões de famintos, em 2008: 963 milhões, e em 2009 esse número passaria de um Bilhão.

proposto por Karl Marx. Mas da transição de uma sociedade feudal para a socialista, tal como o ocorrido com as duas grandes potências socialistas Rússia e China; ambas não viveram a experiência do capitalismo antes de serem socialistas.

A transição armada do feudalismo para o socialismo talvez explique o porquê do grande fascínio dos países socialistas pela produção bélica. Da mesma forma que o *Eros* dentro do capitalismo sofreu fetiche por meio da mercadoria, no socialismo, o *Eros* também foi submetido, não pelos bens de consumo, mas pela produção bélica. Assim, as sociedades socialistas foram movimentadas por um motor recursivo, entre militarismo de Estado, submissão da população, produção bélica.

A crise da esperança se explica, então, pela crise da forma como se dá a produção, conforme ocorre nos moldes modernos, de efeitos nefastos. Logo, para compreendermos a crise da esperança, devemos entender a crise, gerada a partir do pensamento moderno.

2.5 Pensamento Moderno, O complexo do Rei Midas

O Mito de Rei Midas²⁵ nos ajuda a compreender o pensamento moderno, as aspirações e as cegueiras presentes no conhecimento, na ciência, na política, na economia moderna, as suas consequências para o planeta e para o ser humano, bem como a onda de descrença que impregnou grande parte dos corações, após a falência da utopia moderna. E, talvez, ele revele também o futuro da humanidade após o período moderno.

Segundo a mitologia grega, Sileno, professor e amigo fiel de Baco, o deus do vinho, desaparecera, e vagando, bêbado e perdido, pelas florestas de Frígia, foi levado por camponeses ao Rei Midas, que lhe forneceu uma boa hospedagem e, após onze dias, o levou são e salvo a Baco. O deus ficou extremamente agradecido e, como recompensa, disse que atenderia a qualquer pedido do Rei. Midas, então, pediu que tudo o que tocasse se transformasse em ouro. Baco, mesmo sabendo da gravidade do pedido, atendeu à solicitação. O Rei Midas voltou feliz para a casa e já, no caminho, começou a testar seus poderes. Ele arrancou um ramo de carvalho e

²⁵ Conferir: BULFINCH, 2000, p. 59 – 62.

esse se transformou em ouro; pegou uma pedra e um torrão de terra e ambos imediatamente se transformaram em ouro. Em sua casa, o Rei ordenou que seus criados lhe servissem um banquete. Porém, para seu espanto, o pão transformou-se em ouro, impossibilitando a mastigação; tomou um cálice de vinho, mas esse se tornou ouro derretido, ao ser engolido. E, o mais trágico, sua filha ao encostar-se a seu pai, também, transformou-se em uma estátua do nobre material. Midas foi tomado por uma enorme tristeza e, diante da morte certa por não poder se alimentar, ergueu os braços, implorando a Baco, que lhe retirasse seu dom. Baco, por ser uma divindade benevolente, atendeu ao pedido de Midas e mandou que ele fosse ao rio Pactolo, retirasse um pouco de água e aspergisse aquilo que tocara; assim fez Midas, a começar por sua filha. Depois de ter restituído a natureza dos objetos que havia tocado, Midas abandonou as riquezas e foi viver nos campos, cultuando o deus dos bosques, Pã.

O desejo de transformar tudo em ouro, ou melhor, em fonte de riqueza e desenvolvimento marcou o pensamento moderno e gerou uma grande empolgação na população.

Segundo a concepção moderna, após o fim da Idade Média²⁶, o ser humano, fazendo o uso correto da razão, em suas duas vertentes, racionalismo e empirismo, atingiria a maioridade intelectual, ou seja, ele pensaria por si só, sem uma força impositiva, tal como eram os dogmas católicos, no período precedente. Assim, o ser humano, livre, conduziria os desígnios de sua própria vida e da sociedade.

Podemos perceber um exemplo de crença na modernidade na resposta de Immanuel Kant (1724 – 1804) à pergunta “O que é Iluminismo?”. Segundo o filósofo: “O iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” (1988, p. 11).

O pensamento moderno ocidental levou um grande tempo para ser gerado, e seu início não se deu de forma unânime, haja vista, que durante a Idade Medieval, a população europeia vivia, em sua maioria, em feudos, sendo difícil a comunicação entre os feudais. Ele nasce a partir de várias correntes artísticas, científicas, filosóficas, políticas, teológicas que inicialmente tiveram em comum a busca da liberdade do ser humano da tutela dogmática da Igreja Católica.

²⁶ A Idade Média é classificada pelos modernos como “Idade das Trevas”, denominação de cunho ideológico a fim de contrastar com as luzes trazidas pelo iluminismo.

Encontramos germes do pensamento moderno, dentro do próprio catolicismo, no final do período escolástico, tais como os filósofos e teólogos Duns Scotus²⁷ (1265 – 1308) e seu discípulo Guilherme de Ockham²⁸ (1285 – 1347). Porém o modernismo realmente começa a ser desenhado e delineado com o advento do Renascimento²⁹ e ganha consistência teórica a partir do século XVIII, Século das Luzes. As duas principais revoluções políticas do século XVIII: A Guerra da Independência dos Estados Unidos da América (1775 – 1783), e a Revolução Francesa (1789 – 1799) sinalizam a mudança ocorrida no *nomos* e *ethos* da humanidade.

A humanidade doravante foi tomada pelo complexo do Rei Midas. Ela creu ser possível transformar qualquer coisa que tocasse em ouro, desde a regulamentação da sociabilidade às transformações da natureza, via ciência e tecnologia. A promessa de uma vida paradisíaca foi trazida do pós-morte, conforme pregara a Igreja Católica, para esta vida. E os sacerdotes deixaram de ser os clérigos católicos para se tornar os cientistas. Segundo Morin:

É impressionante que sobre a ruína da providência divina a humanidade leiga, a Filosofia das luzes, a ideologia da razão tenham podido fazer uma hipóstase e uma nova divinização da ideia de progresso, ao transformá-lo em lei e necessidade da história humana; e esta ideia foi tão desencarnada, tão desacoplada de toda realidade física e biológica que levou a ignorar o princípio de corrupção e desintegração que atua na PHISIS, no cosmos, na

²⁷ Duns Scotus questionou o princípio medieval: *filosofia ancilla theologiae est* (a filosofia é serva da teologia), ou seja, ele questiona o fato de a reflexão filosófica estar submissa às verdades teológicas, devendo aquela servir apenas para a melhor compreensão dessa. Scotus afirma que as verdades católicas eram reveladas e, por isso, não poderiam ser compreendidas pela razão humana. Assim, a Filosofia deveria deixar de ser serva da teologia e seguir sua própria trajetória de reflexão, visando o que era humano e lógico.

²⁸ Guilherme de Ockham deu continuidade ao legado de seu mestre. Para o *Doctor Invincibilis* (doutor invencível, intitulação atribuída a Ockham) o ser humano é dotado de liberdade plena e essa não poderia ser obstruída por nenhum pensamento religioso essencialista – conforme o pensamento escolástico-medieval – mas deveria tomar suas decisões segundo a sua razão e a partir de fatos concretos e particulares. Ockham propôs que o conhecimento deveria ser intuitivo, ou seja, partir do particular, sensível, palpável para que atingir o universal; aqui, mais uma vez, Ockham esteve em oposição ao pensamento medieval, que pregava que o conhecimento deveria ser Dedutivo, ou seja, partir do Universal, das essências para chegar ao particular. A teoria do conhecimento proposta pelo *Doctor Invincibilis* ficou conhecida como: “Navalha de Ockham”, em que procura eliminar no processo de conhecimento tudo aquilo que não pertencia ao conhecimento sensorial, ou seja, procura eliminar os dogmas e a teologia católica. E propõe que, havendo dois caminhos para se chegar ao conhecimento, deve-se buscar aquele mais simples e de fácil acesso.

²⁹ O movimento renascentista intermediário entre o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna, iniciou-se por volta do final do século XIII indo até meados do século XVII. O termo renascença (renascentista e renascimento) se deu devido à mudança de foco da reflexão que deixou de ser teocêntrica para se tornar homocêntrica, ou seja, renasceu a preocupação com o ser humano, suas paixões, fraquezas, ideais, que se tornaram o centro dos trabalhos filosóficos, artísticos e científicos. O termo também se deu devido à redescoberta dos textos clássicos gregos, com características homocêntricas.

Bios (MORIN, 2010, p. 29-30).

O pensamento moderno, ao propor a ruptura e a superação do pensamento medieval-religioso, proporcionou duas mudanças: a primeira foi na noosfera, com o destronamento do deus-moral judaico-cristão; a segunda foi referente ao conhecimento, que se tornou fragmentado e hiperespecializado.

2.6 O destronamento do deus-moral judaico-cristão

O pensamento moderno necessitou de uma ruptura efetiva com o pensamento religioso. Essa ruptura foi motivada contra o poderio³⁰ político-econômico da Igreja Católica no período medieval, o que impossibilitava as transformações modernas. Para tal, foi preciso a revolta armada, como o ocorrido nos anos da Revolução Francesa (1789 – 1799). Porém somente a imposição da baioneta não foi suficiente para destituir o poderio clerical, que contava, desde a queda do Império Romano, em 476 d.C., com mais de um milênio de história. Foi necessária uma mudança na noosfera europeia e, em um círculo recursivo, essa mudança foi a responsável pela revolução armada.

A mudança na noosfera que defendemos neste trabalho parte da apresentação da morte de Deus, narrada pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), em que ele descreve a morte do Deus judaico-cristão; mas divergimos, em parte, da concepção nietzschiana. Segundo o filósofo:

Não ouviram falar daquele homem louco que em plena manhã acendeu uma lanterna e correu ao mercado, e pôs-se a gritar incessantemente: “Procuró Deus! Procuró Deus!”? – E como lá se encontrassem muitos daqueles que não criam em Deus, ele despertou com isso uma grande gargalhada. [...] O homem louco se lançou para o meio deles e trespassou-os com seu olhar. “Para onde foi Deus?”, gritou ele, “já lhes direi! Nós o matamos – vocês e eu. Somos todos seus assassinos! Mas como fizemos isso? Como conseguimos beber inteiramente o mar? Quem nos deu a esponja para apagar o horizonte? Que fizemos nós ao desatar a terra do seu sol? Para onde se move ela agora? Para onde nos movemos nós? Para longe de todos os sóis? [...] Não temos que acender lanternas de manhã? Não ouvimos o barulho dos coveiros a enterrar Deus? Não sentimos o cheiro da putrefação divina? – também os deuses apodrecem! Deus está morto! Deus continua morto! E nós o matamos! Como nos consolar, a nós, assassinos entre os assassinos? O mais forte e mais sagrado que o mundo

³⁰ A Igreja Católica no período moderno deixou de ser a possuidora única da verdade ou o depósito da fé (*depositum fidei*) exclusivo no Ocidente, conforme o fora no período medieval. Essa constatação não significa em nenhuma hipótese dizer que ela não tem poder de influenciar a vida política dos Estados. Porém a sua influência se dá de forma indireta; e a Igreja Católica divide o seu poder ideológico com outras instituições (igrejas de outros credos religiosos, mídia, movimentos sociais etc.).

até então possuía sangrou inteiro sob nossos punhais – quem nos limpará este sangue? [...] Não deveríamos nós mesmos nos tornar deuses, para ao menos parecer dignos dele? [...] (2001, fragmento 125, p.147-8).

Para Nietzsche, o Deus judaico-cristão morreu, e morreu antes mesmo do advento do iluminismo, Ele fora assassinado pelas mãos de seus seguidores, no período medieval, isto é, o homem louco com uma lanterna nas mãos, em plena manhã, procurava iluminar o que já estava claro e evidente. E gritava, à procura de Deus, que estava morto havia algum tempo e já se encontrando em estado de putrefação. E, com a morte de Deus, o ser humano deveria se tornar um deus para si mesmo, concepção em que Nietzsche, em outro momento, trabalha o conceito de super-homem³¹.

A leitura que fazemos do ocorrido com Deus judaico-cristão, após a passagem do período medieval para a idade moderna, é que Ele foi destronado do seu posto de único regulador da moral, no nível da noosfera, mas, o Deus judaico-cristão permanece vivo e presente na noosfera, haja vista, que há pessoas que o cultuam e, ademais, os deuses não morrem, pois eles são imortais; eles podem perder as suas forças, caso caiam no esquecimento da humanidade, porém a qualquer momento, eles podem ressurgir das cinzas, conforme Fênix. Os deuses, embora oriundos na mente humana, têm vida própria e, uma vez criados, eles agem independentemente da vontade daqueles que os criaram, não podendo, assim, os seus criadores os destruir. Os deuses, semelhante ao que ocorre com as ideias-força são, segundo Morin: “[...] dotadas de vida própria porque dispõem, como os vírus, em um meio (cultural/cerebral) favorável, da capacidade de auto nutrição e de auto-reprodução” (2008, p. 136).

O Deus judaico-cristão perdeu a sua onipresença e onipotência³², ou seja, ele, só, não regula a sociedade, nem tem mais poderes para tal na sociedade moderna. Ele, ao ser destronado de sua unicidade, permitiu que deuses nascessem

³¹Segundo ABBAGNANO, O conceito de SUPER-HOMEM é: “O termo que se encontra em Luciano (Calciplits. 16) e que algumas vezes foi usado para designar o homem-Deus (= Cristo; v. 1'. TASSO. I.lettere, V. 6); foi empregado antes por Ariosto (Orl. Fm.: 38. 62) para indicar uma humanidade extraordinária. [...] Mas foi só com Nietzsche que esse termo assumiu significado filosófico e se tornou popular. O S. é a encarnação da vontade de potência: “O homem deve ser superado. O S. é o sentido da terra. [...] O homem é uma corda esticada entre o animal e o S.. uma corda sobre o abismo” (*Alsosprcicb/arabushra*, I. 3). O S. é a encarnação dos valores vitais que Nietzsche contrapõe aos valores tradicionais; para Nietzsche. É o filósofo criador de valores, dominador e legislador, em oposição aos “operários da filosofia”, como são comumente considerados [...] Apesar de o conceito nietzschiano não ter nenhum significado político preciso, acabou servindo de pretexto ao racismo e às concepções antidemocráticas em política. (2007, p. 933).

³²A onipresença do Deus judaico-cristão se limitou, no período medieval, ao Ocidente, em especial, na Europa Cristã.

e outros renascessem na noosfera. E, neste panteão moderno, também surgiram ideias-força, que, conforme dissemos, possuem, na modernidade, a mesma força dos deuses de outrora.

Assim, como o Deus judaico-cristão divide a noosfera com outros deuses e ideias-força, então, não lhe pertence mais o título de “Regulador Universal da Moral”, sendo que esse título, para o todo da sociedade ocidental, não é propriedade de nenhum outro deus ou ideia-força. Então, como não há no nível da noosfera um único ente regulador da moral, o deus possuidor do título de deus-moral está morto³³, mas não o ente (o Deus judaico-cristão) que outrora era possuidor desse título.

Os seres da noosfera travam suas lutas no mundo dos humanos. Assim, na guerra entre os seres humanos, uma ideia-força ou um deus se torna soberano em relação aos demais ou um ser único, absoluto. Esse posto é alcançado à custa da morte, tortura e perseguição de vários seguidores de outras ideias-forças ou outros deuses, tais como o ocorrido nas Inquisições Católica e Calvinista, na *Jihad* (Guerra Santa) muçulmana. E também nas perseguições ideológicas, como as guerras particulares, durante a Guerra Fria (1945 – 1991), o macarthismo³⁴, nos Estados Unidos da América, que perseguiu aqueles que pensavam diferente da ideologia capitalista norte-americana, classificando-os de comunistas; e o mesmo ocorrido na União Soviética, sob a tutela do Partido Comunista, que perseguiu os que pensavam diferente do comunismo oficial.

O Deus judaico-cristão garantiu durante a Idade Média o posto de regulador único da moral, por meio das pregações ideológicas do clero, mas também pela força do Tribunal do Santo Ofício – órgão interno da Igreja Católica, responsável pela Inquisição –, contudo foi destituído do cargo pelos modernos, em nome das ideias-força da ciência e da razão. Porém essas ideias-força não conseguiram assumir o posto do Deus.

³³ Essa análise é contextual, ou seja, ela abarca até as duas primeiras décadas do terceiro milênio, haja vista que não é possível prever o futuro, segundo a Teoria da Complexidade. Assim, pode ser que, em um futuro próximo, um deus ou uma ideia-força reestabeleça o trono do deus-único. E esse exigirá que os seus seguidores faça novas inquisições, conforme fizeram os cristãos, os socialistas.

³⁴ A palavra Macarthismo (em inglês McCarthyism) é derivada do nome do Senador norte-americano Joseph Raymond McCarthy (1908 – 1957), senador entre os anos 1947 e 1957 e grande articulador da perseguição àqueles, que, segundo o Senador, identificavam-se com os ideais comunistas. O macarthismo também é conhecido pelos termos: “Terror vermelho” (*Red Scare*) e “caça às bruxas”, uma alusão à perseguição das mulheres consideradas bruxas, pela Igreja Católica, no período medieval.

Isso causou um grave problema para o pensamento ético, pois a humanidade não possui mais um único fundamento que garanta a certeza da ação ética, ou seja, não há mais parâmetros que nos indiquem os caminhos a serem seguidos e se esses estão corretos³⁵ ou não, visto que algo está correto ou errado em relação a alguma outra coisa.

O período atual apresenta uma crise de fundamentos, ou seja, tudo aquilo que nos dava aporte para nossas ações éticas não tem mais a força reguladora e mobilizadora da sociedade. Segundo Morin:

Os fundamentos da ética estão em crise no mundo ocidental. Deus está ausente. A lei foi dessacralizada. O superego social já não se impõe incondicionalmente e, em alguns casos, também está ausente. O sentido da responsabilidade encolheu; o sentido da solidariedade enfraqueceu-se. A crise dos fundamentos da ética situa-se numa **crise geral dos fundamentos da certeza**: crise dos fundamentos do conhecimento filosófico, crise dos fundamentos do conhecimento científico (2007, p. 27; grifo nosso).

A crise de fundamentos gerou uma enorme desesperança e vazio em diversos grupos sociais que lutavam por uma sociedade mais justa. Muitos militantes e intelectuais estagnaram diante das determinações neoliberais; outros, tal como Francis Fukuyama (1992), afirmaram que chegamos ao fim da história e a única alternativa era adaptar-nos às imposições neoliberais. Essas reações acontecem, pois, desde o surgimento dos primeiros seres humanos, os fundamentos nos davam a certeza de que nossa ação daria certo e que estávamos agindo corretamente. E mesmo sendo a certeza uma ilusão, pois é impossível conhecer plenamente o real, porque o entendimento que temos do real é uma duplicação no nível da noosfera, a humanidade moderna pôde traçar os seus caminhos, conforme aquilo que acreditava ser a verdade.

A modernidade foi desejada pelo ser humano, assim os paradigmas modernos foram aos poucos sendo construídos, paralelamente ao surgimento da

³⁵ Segundo Morin; Ciurana; Motta: “À crise de fundamentos, persistente no desenvolvimento da filosofia moderna, que se acelera e aprofunda durante todo o século XX, acrescenta-se a insuficiência da verificação empírica (Popper) e da verificação lógica (Göedel) nas ciências. Por outro lado, e paralelamente à travessia da crise de fundamento do conhecimento filosófico e do científico, a própria noção de realidade entra em crise através da “de-substanciação” da partícula elementar: crise ontológica. Essas três dimensões de uma mesma crise: a dos fundamentos do conhecimento, conduzem à crise do fundamento do pensamento. Não há certeza nem verdade fundadora. Não há causa última, não há última análise, não há verdade adequada nem explicação primeira. A conquista final da modernidade é a descoberta de que não existe nenhum fundamento certo para o conhecimento. Por esse motivo, é preciso advertir que o objeto conhecimento não pode ser um objeto como os outros, porque não serve apenas para conhecer os demais objetos, mas também para conhecer a si mesmo” (2003, p. 53).

sociedade moderna. Assim, diante da falência do modelo medieval, que se deu devido às falhas da cristandade e pelo desejo de liberdade de pensamento e ação do indivíduo, os modernos puderam pensar a ética e a ação humana, baseados em fundamentos da razão e da ciência moderna, por eles criados.

A crise da modernidade, talvez, tenha surgido precocemente, não havendo tempo de assimilação por parte da maioria da humanidade, nem mesmo do que seja a modernidade e, principalmente, de suas falhas epistemológicas, estruturais e das consequências da ação e do pensamento moderno. A fragmentação do saber, característica moderna, contribuiu e contribui em grande parte para esse fenômeno.

2.7 Fragmentação do Saber

A mudança da noosfera promovida pelos modernos, que substituiu o Deus-moral pela razão e ciência, essas endeusadas, exigiu, em um círculo recursivo, a fragmentação do saber. O pensamento, no período medieval, era concebido de forma unitária. As diversas formas de saber estavam interligadas entre si e submissas ao pensamento teológico. Ao contrário do que propagou a ideologia iluminista como a Idade Média sendo a “idade das trevas”, nós encontramos, nesse período, grandes tratados³⁶ sobre várias áreas da ciência, como tratados médicos, matemáticos, astrológicos, cartográficos entre outros. A Idade Média foi, portanto, produtora de ciência o que possibilitou o desenvolvimento do período moderno. Um exemplo de ciência interligada à religião se encontra nas obras de Galileu Galilei (1564 – 1642), considerado um dos pais da Ciência Moderna. Galileu desenvolveu parte de seus estudos sobre o movimento do universo financiado pelo Vaticano, em especial, sob o papado de Urbano VIII (1568 – 1644; papa entre os anos de 1623 e

³⁶ Os tratados sobre as diversas áreas das ciências foram escritos, na Idade Média, em geral, por membros do clero ou por pessoas ligadas a ele. Esses tratados são escritos dentro do pensamento religioso medieval; assim, os escritos sobre ciência são encontrados dentro de uma abordagem teológica, essa que serve de pano de fundo para as abordagens científicas, ora a reflexão parte da teologia para justificar a visão científica, ora parte da ciência para justificar a teologia. São exemplos desses tratados: *De Civitate Dei* (A Cidade de Deus) de Santo Agostinho (354 – 430); *De consolacione philosophiae* (A Consolação pela Filosofia) de Boécio (480 – 524); *De divisione naturae* (A Divisão da Natureza) de João Escoto Erígena (810 – 877); *Speculum Maius* (O Grande Espelho) do frade dominicano Vicente de Beauvais (1190 – 1264); *De proprietatibus rerum* (Livro das propriedades das coisas), do frei franciscano Bartolomeu Anglicus (1203 – 1272); *Thesaurus Pauperum* (Tesouro dos Pobres) de Pedro Hispano, Papa João XXI (1205? – 1277).

1644), que incentivou os estudos heliocêntricos de Galileu; porém, por ironia da história, sob esse papado é que Galileu foi condenado.

A condenação de Galileu ilustra o porquê da fragmentação do conhecimento, ocorrido na modernidade. Os modernos, para desenvolverem o conhecimento livre das amarras dogmáticas da Igreja Católica, necessitaram fragmentar o conhecimento, uma vez que os sistemas ético-morais eram controlados pela Igreja Católica. A fragmentação possibilitou o surgimento e o desenvolvimento das ciências autônomas, porém essas disciplinas e a ética foram separadas e concebidas de forma distinta. Segundo Morin:

Os tempos modernos estimularam o desenvolvimento de uma política autônoma, de uma arte autônoma, levando a um deslocamento da ética global imposta pela teologia medieval. Certo, a política nem sempre obedecia à ética. Mas, desde Maquiavel, a ética e a política acham-se oficialmente separadas, visto que o príncipe (o governante) deve obedecer à lógica da utilidade e da eficácia, não à moral. A economia comporta, claro, uma ética dos negócios, exigência de respeito aos contratos, mas obedece aos imperativos do lucro, o que leva à instrumentalização e à exploração de outros seres humanos. A ciência moderna alicerçou-se sobre a separação entre juízo de fato e juízo de valor, ou seja, entre, de um lado, o conhecimento e, de outro, a ética. A ética do conhecimento pelo conhecimento à qual a ciência obedece não enxerga as graves consequências geradas pelas extraordinárias potências de morte e de manipulação suscitadas pelo progresso científico. O desenvolvimento técnico, inseparável do desenvolvimento científico e econômico, permitiu o hiperdesenvolvimento da racionalidade instrumental, que pode ser posta a serviço dos fins mais imorais. Também as artes se emanciparam progressivamente de toda finalidade edificante e rejeitam qualquer controle ético. Certo, todas essas atividades necessitam de um mínimo de ética profissional, mas elas só excepcionalmente carregam uma perspectiva moral (2007, p. 25).

A fragmentação do saber separou o conhecimento em disciplinas isoladas uma das outras; em especial, essas disciplinas estão separadas da ética e submissas à economia. Assim, cada disciplina estuda e, cada vez mais, aprofunda o conhecimento que é específico de sua área de conhecimento, mas, paralelamente, menos conhecem o todo em que estão inseridas todas as disciplinas. Essa fragmentação impossibilita a apreensão do global da sociedade e, sem esse conhecimento do todo, as pessoas se tornam cegas para a realidade e os seus problemas, bem como para propor alternativas a eles.

No momento em que o planeta tem cada vez mais necessidades de espíritos aptos a apreender seus problemas fundamentais e globais, a compreender sua complexidade, os sistemas de ensino continuam a dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados, a formar mentes unidimensionais e redutoras, que privilegiam apenas uma dimensão

dos problemas e ocultam as outras [...] (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 11-2).

A fragmentação diminuiu o sentimento de responsabilidade social, cada qual se torna responsável apenas por aquilo que é de sua especificidade. O sujeito não é cobrado para agir no amplo contexto da sociedade, nem no jogo democrático político, que também se tornou um campo de atuação de especialistas, o que afasta as pessoas da política e essa das pessoas. As pessoas distantes da vida política permitem que a elite as conduza ao seu bel prazer. Assim, a política se torna reguladora do neoliberalismo e continuadora do alto nível de desigualdade social. A elite, segundo Morin; “controla a informação, competência gestonária e a educação especializada de alto nível. A política está a serviço do crescimento e do funcionamento harmonioso do conjunto do sistema” (1997, p. 125).

A fragmentação do saber, ao separar o conhecimento, também separou as dimensões subjetivas e objetivas da realidade, o que proporcionou a simplificação do conhecimento, ou seja, o conhecimento passou a ser visto apenas em uma dimensão, a dimensão objetiva. A noosfera e os aspectos subjetivos foram deixados de ser considerados e buscou-se um conhecimento neutro, o que, de antemão segundo o pensamento complexo, é impossível.

O conhecimento reduzido e fragmentado não é capaz de perceber que ele próprio é o causador dos problemas atuais, que engendram e potencializam as forças destrutivas, as barbáries³⁷ presentes no espírito humano, tais como as detonações das bombas atômicas, as explorações ocorridas no mundo do trabalho. Segundo Petraglia:

Hoje, no entanto, todos estão perplexos diante dos rumos tomados, cujas consequências não foram avaliadas pelos indivíduos, tampouco pelos grupos, que perderam a noção de equilíbrio. A corrida pelo progresso despertou a concorrência entre os grupos e a competição entre os indivíduos; gerou egoísmo, individualismo, solidão, desespero e dor. Somos vítimas de várias carências e, como seres sociais e sócios de uma coletividade, dividimos com ela os lucros e os prejuízos. A fragmentação do

³⁷ Entendemos três conceitos de Barbárie, apresentados por Morin. Primeiro: A violência oriunda da ontologia dialógica do Ser Humano, que é ao mesmo tempo Sapiens (sábio, racional) e Demens (louco, delirante). “[...] as potencialidades, as virtualidades da barbárie aparecerem em todos os traços característicos da nossa espécie humana.” (MORIN, 2009, p. 14). Segundo: As barbáries que o socialismo procurou eliminar, são elas: “as barbáries de dominação e de exploração” (Idem, 1997, p. 32). Terceiro: que é a união dos dois primeiros, acrescidos da técnica. “[...] a ameaça mundial polimorfa que retoma e produz a aliança entre duas barbáries: a barbárie de destruição e morte, que vem do fundo das eras, e a barbárie anônima e fria do mundo técnico-econômico” (Idem, 2003, p. 72).

conhecimento e a especialização deixaram marcas e cicatrizes nos corpos e nas almas dos que ansiavam por esse tipo de avanço, mas acreditamos que o ser humano não deseja ser vítima de si mesmo (2001, p. 13-4).

A análise de conjuntura complexa, que propomos no início deste capítulo, nos revela os problemas atuais e a estrutura dialógica, que movimenta a humanidade, nas duas primeiras décadas do terceiro milênio e é formada pela tríplice aliança: Consumo ↔ Produção ↔ Eros. Apresentamos algumas dificuldades para propormos alternativas a esse modelo destrutivo, que reforça a crise da esperança, oriunda do fim do socialismo e do fracasso do pensamento moderno: a ausência de fundamentos fortes o suficientes que possibilitem movimentar a humanidade em sentido contrário, e a fragmentação do saber que dificulta a apreensão da multidimensionalidade da realidade.

Diante desse cenário, difícil de ser mudado, Edgar Morin, busca na própria estrutura dialógica entre *Eros* e *Thánatos*, caminhos e alternativas para a humanidade.

2.8 “Onde cresce o perigo, cresce também o que salva”

Se *Eros*, que é o impulso de vida, está a serviço de *Thánatos*, que é o impulso de morte, ambos os impulsos estabelecem uma eterna relação dialógica, em que um é o contrário do outro. E no choque e na disputa entre ambos, surgem novas mortes a partir da vida inicial e novas vidas a partir da morte inicial. Conforme percebemos na fábula de Esopo, autor grego, que viveu por volta do século VI a.C., ambos os impulsos aparecem unidos, não sendo possível separá-los. Segundo o fabulista:

Era uma tarde quente e abafada, e *Eros*, cansado de brincar e derrubado pelo calor, abrigou-se numa caverna fresca e escura.
Era a caverna da própria Morte.
Eros, querendo apenas descansar, jogou-se displicentemente ao chão, tão descuidadamente que todas as suas flechas caíram.
Quando ele acordou, percebeu que elas tinham se misturado com as flechas da Morte, que estavam espalhadas no solo da caverna.
Eram tão parecidas que *Eros* não conseguia distingui-las.
No entanto, ele sabia quantas flechas tinha consigo e ajuntou a quantia certa.
Naturalmente, *Eros* levou algumas flechas que pertenciam à Morte e deixou algumas das suas.

E é assim que vemos, frequentemente, os corações dos velhos e dos moribundos, atingidos pelas flechas do Amor, e às vezes, vemos os corações dos jovens capturados pela Morte (*apud* KOVÁCS, 1992, p. 149).

Então, talvez, *Thánatos* pode libertar *Eros* de sua submissão à propriedade privada e aos bens de consumo. A esse respeito, Morin (2007, p. 181) cita uma célebre frase de Hölderlin: “onde cresce o perigo, cresce também o que salva”. O perigo da destruição pode levar à mudança de nossas ações, atitudes e pensamentos em relação à natureza e ao próprio Ser Humano. Morin vê na ameaça da morte a possibilidade de um novo motor de transformação; segundo o autor: “O Grande Motor não poderá ser outro que o medo do suicídio” (1997, p. 131). O suicídio, de que nos fala Morin, é o suicídio da própria humanidade, ou seja, ela mesma está procurando a morte, o fim. A morte iminente pode conscientizar a humanidade. O medo do fim pode fazer com que repensemos os atuais problemas e busquemos novas formas de organizações sociais e alternativas de transformação da natureza.

Edgar Morin faz uma alusão a uma expressão de Hegel³⁸, presente no Prefácio de *Princípios da Filosofia do Direito*, em que o filósofo alemão compara a Filosofia com a coruja de Minerva que levanta voo, somente ao entardecer, ou seja, o ser humano necessita de um tempo para captar o real. Para Morin, o entardecer já se foi, isto é, os resultados e consequências do modelo de organização social e produção estão afetando de forma direta a humanidade; por isso, se faz necessário anunciá-los a fim de encontrar e construir os caminhos para a transformação. Segundo Morin:

Atualmente, não só estamos no momento crepuscular quando o pássaro de Minerva, ou seja, a sabedoria, levantava vôo, mas também num momento de trevas, aguardando pelo canto do galo que vai nos acordar. O canto do galo vai nos deixar alerta para o homem, para a vida e para a humanidade. E, mesmo que nossos alarmes se revelem exagerados, terão sido úteis porque terão permitido implantar os meios que possibilitam afastar ou reduzir o perigo. Se os troianos tivessem dado ouvidos a Cassandra, suas

³⁸Segundo Hegel: “Para dizer, ainda, mais alguma coisa, sobre a pretensão de ensinar como deve ser o mundo, lembramos que, em todo caso, a filosofia sempre vem muito tarde. Enquanto pensamento do mundo, aparece apenas quando a realidade completou e terminou seu processo de formação. O conceito ensina, a História o mostra com a mesma necessidade: é na maturidade dos seres que o ideal aparece em face do real e, após ter colhido o próprio mundo em sua substância, o reconstrói na forma de um império de idéias. Quando a filosofia chega em sua luz crepuscular ao anoitecer, uma manifestação da vida acaba de envelhecer. Não se pode rejuvenescê-la com o cinza sobre o cinza, mas apenas conhecê-la. Ao cair das sombras da noite é que alça vôo o pássaro de Minerva” (1997, p. 37).

profecias não se teriam realizado porque o aviso teria sido legítimo (2005a, p. 125).

Edgar Morin, a partir dessa estrutura dialógica (*Eros e Thánatos*), fundamentará os conceitos de Ética e Política de Civilização. Encerramos, com esta poesia, sobre a dialogia entre as duas pulsões, que pretendemos ser ela esperançosa.

Eros e Thánatos: Vida e Morte

*Pra que viver?
Lutar pra quê?
Por que sofrer?*

*A natureza pede a morte,
que traz o descanso,
e nos devolve,
ao lugar de paz e harmonia.*

*A vida surge da rebeldia,
da luta contra o natural,
e nasce, cresce e reproduz,
à custa de tantas outras vidas.*

*Às quais,
damos a morte,
e elas, em troca...
a vida.*

*Nós somos
ao mesmo tempo,
inimigos e parceiros da morte.*

*Vivemos, enfrentando-a,
mas nessa curta batalha,
entregamos-lhe tantos outros combatentes.*

*Quanta dor!
Quanto sofrimento!*

*Melhor não seria...
se um Tratado de Paz assinássemos?
Nunca mais nos enfrentaríamos.*

*Pra que a teimosia?
Infantilidade?
Medo?
Qual é a explicação?*

*Por que a vida é Bela!
E de tão bela,
nos cativa.*

*Vivemos em busca de sua beleza,
que com prazer nos retribui,
a fim de gerarmos mais vida.*

*Ela só tem graça,
ao quisermos mais vida.
E é ela própria o sentido da vida,
que só por ela mesma se explica.*

*Viver de verdade é ser brigão.
Brigar por vida,
contra todas as forças de morte.*

*É devolver o sorriso da criança,
encher o estômago do faminto,
aconchegar o desabrigado.*

*Assim quando não tivermos mais vida,
alimentaremos outras tantas,
e venceremos a infinita batalha,
pois afirmaremos, no final, a vida.*

(Wilson Horvath)

2. 9 Conclusão

O ser humano é simultaneamente 100% biológico e 100% cultural. A cultura nasce devido a nossa estrutura biológica e a nossa organização biológica é resultado de nossa cultura. Logo, não existe uma sem a outra.

O real, a natureza, a biosfera é para o humano uma duplicação ocorrida no nível da noosfera (mundo cultural). Por isso, nós vivemos um paradoxo em relação à noosfera, pois é, através dela, que percebemos a realidade e nos comunicamos com ela; mas devido a essa realidade, nos cegamos para aquilo que ultrapassa o seu campo de visão.

A noosfera, construída a partir das transformações que originaram e consolidaram o pensamento moderno, deu ao ser humano a ideia de que seria possível, por meio do uso correto da razão e da empiria, controlar a natureza e o progresso socioeconômico. E a partir do destronamento do Deus judaico-cristão, que propunha o Paraíso em uma vida pós-morte, o mito da felicidade foi perseguido para ser vivido neste mundo. E, assim, os bens de consumo se tornaram sinônimos de felicidade.

A ideia de felicidade e a crença na ciência moderna fizeram o ser humano estabelecer ações destrutivas contra a biosfera e contra si próprio, pois teve a sua vida escravizada pela produção. O desejo de consumo exige um aumento da

produção, por meio do desenvolvimento de novas técnicas, que geram mais e novos bens de consumo que, por sua vez, despertam novos desejos.

O socialismo real, que seria uma das saídas ao modelo capitalista, praticamente se extinguiu, o que provocou um abalo nas propostas de transformação de muitos intelectuais e militantes, em especial, os que não pertenciam ao bloco socialista e, devido a esse fato, desconheciam ou não consideravam o totalitarismo presente nesse regime.

A atual crise ecológica e as mazelas oriundas do sistema capitalista despertam outra vez o surgimento de novas propostas de transformação, entre as quais as propostas de Ética e Política de Civil, apresentadas por Edgar Morin, e que veremos no próximo capítulo deste trabalho.

O medo da morte da humanidade ou o pavor do suicídio coletivo, que cada vez mais se aproxima, pode fazer com que mudemos o nosso modo de pensar e agir, pessoal e coletivo, e construamos um novo mundo e um novo ser humano.

III – Ética e Política de Civilização

Esperança

*Eu te espero, pois contigo estive,
e você se foi.
Eu te espero, pois tenho total certeza que te reencontrarei,
sabendo que é impossível tal encontro.*

*Eu te espero, pois te conheço,
mas nada sei.
Eu te espero, pois te possuo,
sem nada ter.*

*Esperar não é imaginar,
é recordar, para projetar.
Esperar não é ficar parado,
é deixar-se movimentar.*

*A esperança não é SER,
é devir-a-ser,
que só se torna aquilo que já o é.*

*A esperança precede a existência,
ela é essência,
que se forja na concretude do existir.*

*A esperança me faz viver.
Vivo esperançoso,
e, ao viver, construo a esperança,
que se revela em meu viver,
mas, mesmo sem mim, continua a ser.*

*A esperança está em mim,
mas eu não estou na esperança.
A esperança sou eu,
mas eu não sou a esperança.*

*A esperança é irmã e oposta à desesperança.
A esperança faz com que eu a enfrente,
e, na luta,
surge mais desesperança,
do tamanho de minha esperança,
que cresce, à medida, que enfrento a desesperança.*

*A esperança me joga no infinito mistério do ser humano,
que é finito.
E obriga-me lutar contra o mal,
mas do mal nasce,
querendo o bem,
que é a esperança.*

(Wilson Horvath)

Os conceitos de Ética e Política de Civilização, elaborados por Edgar Morin, objetivam resgatar e clarear a esperança de construção de um mundo melhor, em

oposição ao cenário de desesperança, depois de ter se mostrado impossível a concretização do melhor dos mundos³⁹, conforme pretenderam as ideologias iluminista, científica, socialista; enfrentando a pretensão de um pensamento único neoliberal e sua exigência de adaptação. O intuito é inserir o ser humano, esperançoso, no processo de transformação da sociedade. Segundo Morin:

A ética complexa é de esperança ligada à desesperança. Conserva a esperança quando tudo parece perdido. Não é prisioneira do realismo que ignora o trabalho subterrâneo minando o subsolo do presente, a fragilidade do imediato, a incerteza encoberta pela realidade aparente; rejeita o realismo trivial que se adapta ao imediato, assim como o utopismo trivial que ignora os limites da realidade. Sabe que há um possível ainda invisível no real (2007, p, 198).

Assim, ambos os conceitos são utópicos, pois abrem o horizonte e, infinitamente, ou seja, há um lugar para se chegar: a Terra-Pátria, que ainda não existe na realidade, mas é possível ser construída, embora impossível seja atingi-la plenamente, pois, à medida que caminharíamos em direção à sua construção, paralelamente, ela se tornará mais distante. A cada instante, a Terra-Pátria nos apresenta novas perspectivas e nos mostra outros lugares a serem construídos e atingidos ou nos obriga a mudar a direção do caminho para atingi-la.

Os conceitos de Ética e Política de Civilização foram elaborados dentro do contexto atual, pretendendo enfrentar as problemáticas de nosso tempo. Isso possibilitou a Edgar Morin a revisão das falhas do passado, em especial, em relação à certeza dada, seja ela oriunda de um deus, seja de uma ideia-força. Desse modo, somos convidados a assumir nossos postos no combate para a construção de uma nova ordem planetária, com a convicção de que é preciso mudar o nosso modo de ação e de pensar a fim de garantirmos a nossa sobrevivência no planeta, mas sem a certeza de como faremos esse processo de mudança.

A falta de certezas absolutas, diferentemente do que ocorrera no passado, dificulta a busca por soluções, pois essas necessitam da existência de parâmetros, os quais nos permitem compará-los com a realidade, em que vivemos e, por meio deles, percebermos os erros e os acertos e, após um julgamento, traçarmos novos caminhos. Os parâmetros que outrora conduziram o pensamento e a ação em prol de uma sociedade melhor estão em crise, pois eles se mostraram insuficientes para

³⁹Segundo Morin: “A renúncia ao melhor dos mundos não é, de modo algum, a renúncia a um mundo melhor” (1997, p. 29).

resolver os problemas; aliás, muitas vezes, foram os causadores de novos problemas.

O pensamento complexo propõe uma nova forma de ver e atuar eticamente, por meio de novos parâmetros de leitura. A esperança surge a partir da própria lógica interna do movimento dialógico, pois se há uma tese (desesperança, resignação e destruição), então, na mesma realidade, há o seu contrário, a antítese (esperança, inconformismo e construção). E ambas as forças (tese e antítese) estabelecem um eterno movimento de confrontação, do qual origina tudo o que há, conforme nos diz Heráclito: “O combate é de todas as coisas pai, de todas rei [...]” (1989, p. 84).

A militância proposta pelo pensamento complexo é movida pela consciência de que a humanidade vive um momento decisivo de sua história, em que teremos de escolher entre continuar a existir e, nesse caso, mudar radicalmente o nosso modo de viver, pensar e agir ou continuar com a mesma mentalidade e maneira de agir, o que poderá nos levar à extinção. Segundo Morin:

Não é absolutamente certo, apenas provável, que nossa civilização se encaminhe para uma autodestruição, e, se houver autodestruição, o papel da política, da ciência, da tecnologia e da ideologia será capital, ao passo que a política, a ciência, a tecnologia, a ideologia, se houvesse uma tomada de consciência, poderiam nos salvar do desastre e transformar as condições do problema (2010, p. 32).

A tomada de consciência exige mudanças significativas na dialogia: *ethos* – *nomos* – política. Para versar sobre essa transformação, nós estruturamos este capítulo nos seguintes subitens: Ética e Política; *Êthos* (*ἦθος*): A volta à morada interior depois da queda da Torre de Babel; Política de Civilização: Princípio Hologramático; *Ethos* (*εθος*): Caráter pessoal adquirido no jogo democrático; *Nomos*: A Terra-Pátria.

Essas propostas não são receitas de como se comportar dentro do jogo dialógico de transformação, nem de como reverter a crise; elas são provocações, questionamentos, tomados por nós como apostas e desafios. Apostamos, sem as certezas, sem a religião e a ciência de Salvação, que é preciso e possível mudar, e a nossa aposta nos impulsiona a trabalhar e unir forças em prol de nosso desejo de transformação. Segundo Morin:

O primeiro mal-entendido consiste em conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar. Acreditamos que a complexidade deve ser um substituto eficaz da simplificação, mas que, como a simplificação, vai permitir programar e esclarecer (2005a, p. 176).

3. 1 Ética e Política

Os conceitos de ética e política começaram a ser pensados e sistematizados na Grécia antiga, em especial, em Atenas, por volta do século VI a.C., a partir das reformas políticas iniciadas por Sólon (Atenas, 638 a.C. – 558 a.C.) no início do século VI a.C., e consolidadas por Clístenes (Atenas, 565 a.C. – 492 a.C.), no final desse século. Esses conceitos ajudaram a mudar a organização política grega, da aristocracia monárquica para a democracia e, ao mesmo tempo, foram se estruturando no calor desse processo de mudança.

O povo (*demo* – δῆμος) repensou tanto os fundamentos metafísicos que, outrora, sustentavam e justificavam a aristocracia, como a forma em que se daria a ação dos cidadãos dentro do jogo democrático. No campo metafísico, a primeira mudança ocorreu no desdobramento do conceito de *arché* (ἀρχή: origem, causa, princípio, comando). No período aristocrático, os aristocratas acreditavam e pregavam que eles descendiam diretamente dos deuses, que eram a origem de tudo o que havia, logo àqueles cabia a função de comandar e continuar a criação de seus genitores. Os filósofos pré-socráticos, ao proporem uma *arché* natural e não divina, como a água, o fogo, a terra, o ar⁴⁰, trouxeram esse princípio para o domínio da razão, para aqueles que fizessem uso correto de suas capacidades intelectuais.

Outro princípio metafísico, que derivou do primeiro, e precisou ser re-elaborado foi o de *areté* (ἀρετή: virtude, excelência humana), outrora predeterminado pelo nascimento, como dádiva dos deuses aos seus descendentes (aristocracia), foi concedido, como possibilidade a ser alcançado, a todos os cidadãos⁴¹ que participavam da vida política da *polis*⁴².

40 Água, fogo, terra, ar são os quatro elementos primeiros (*arché*) que deram origem a todas as coisas. Respectivamente, a água foi pensada por Tales de Mileto; o fogo por Heráclito; a terra por Xenófanes; o ar por Anaxímenes (REALE, ANTISERI. v.1, 1990, pp. 29-49).

41 Eram considerados cidadãos, ou seja, pessoas com direitos políticos, apenas cerca de um terço da população, ou talvez menos, sendo excluídos da cidadania os estrangeiros, escravos e mulheres.

42 Platão abre o diálogo *Ménon ou Da Virtude*, refletindo se a *areté* é natural (dom divino) ou pode ser adquirida. Na boca de Ménon, diz Platão: “Serás capaz de me dizer, Sócrates, se a virtude se

Os filósofos gregos, após o surgimento do movimento sofista⁴³ e, em especial, após Sócrates, focalizaram sua reflexão no ser humano e na sua ação no mundo, como nos diz o sofista Protágoras (480 a.C.– 410 a.C.): “O homem é a medida de todas as coisas.” (*apud* REALE, ANTISERI, v.1, 1990, p. 76). O avanço das reflexões de cunho sofista sobre o homem deu início à Ética ou Filosofia Moral.

A palavra ética (ηθικά) origina simultaneamente de dois vocábulos gregos: *êthos* (ηθος) e *ethos* (εθος). O sentido original de *Êthos* (ηθος) é: ninho, morada, refugio dos animais; esse significado, aplicado ao ser humano, é definindo como: morada interior, espaço de liberdade, onde a subjetividade autônoma pode vir à tona. E *ethos* (εθος) significa: modo de proceder e caráter individual, adquirido pelo costume ou hábito. Segundo Castro:

[...]as duas concepções da ética: ηθος (*êthos*) e εθος (*ethos*) eram compreendidas de forma integrada e designavam tanto a morada do homem quanto as condições da moradia humana; manifestavam tanto o perfil pessoal quanto a realidade social; definiam tanto a subjetividade quanto a intersubjetividade. Ambas as concepções são significativas na manifestação cultural da humanidade. (2009, p. 93).

O *ethos* é o espaço da cultura humana, que nos distingue dos outros animais e nos permite transformar, por meio de nosso trabalho e da criação de regras e leis, o determinismo e a imutabilidade da *physis* (φύσις: natureza dada). Segundo Rios: “Na *physis*, as coisas são; no *ethos*, elas devem ser. Os seres humanos criam as regras, e devem submeter-se a elas, para viver juntos. As normas, as leis, são constituidoras da organização social, da *polis*”. (2001, p. 103).

A democracia grega permitiu que os cidadãos paulatinamente construíssem sua cidade, segundo seus princípios e valores, mas em um círculo recursivo⁴⁴; ao serem efetivados esses princípios e valores em leis, gerou-se o *Nomos* (νομος: costume, maneira, direito, regra, norma) que, por sua vez, formava o *ethos* de cada cidadão.

adquire pelo ensino ou pelo exercício, ou se não depende do exercício nem do ensino e existe nos homens com um dom da natureza, ou de qualquer outra forma?” (1986, p. 13).

43 A palavra Sofista quer dizer Sábio. Esta corrente de pensamento foi desprestigiada por Platão e Aristóteles que afirmavam que os sofistas dedicavam a produzir falsos conhecimentos, a partir das aparências. Porém, os sofistas introduzem uma nova forma de reflexão em relação aos pré-socráticos, esses que dedicaram suas reflexões em busca da *arché*; os sofistas trouxeram a reflexão filosófica, do céu para a terra, ou seja, do princípio primeiro para o Ser Humano concreto.

44 Segundo Morin: “O princípio do circuito recursivo ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização. É um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz”. (2003, p. 95).

O *nomos* é a ética aplicada na prática, no concreto da vida em sociedade, e guia o agir humano em suas relações com os demais, em sua prática transformadora da natureza e na vida política. Esse entendimento foi traduzido pelos latinos como: moral⁴⁵.

Diante dessa exposição, podemos conceituar os três termos: ética, moral e política como partes de um todo complexo. Ética é uma reflexão individual, realizada pelo cidadão, a partir de valores universais, que ultrapassam a sua individualidade sobre a moral; moral é a ética aplicada na ação humana dentro da *polis*, que na forma de *nomos* marca profundamente o *ethos*; e política é a junção, através do debate, refutação e aceitação, do *ethos* dos cidadãos, formando um *ethos* universal.

Edgar Morin, na introdução do sexto volume de *O Método: Ética*, retoma a junção entre ética e moral:

Usemos “ética” para designar um ponto de vista supra ou meta-individual; “moral” para situar-nos no nível da decisão e da ação dos indivíduos. Mas a moral individual depende implícita ou explicitamente de uma ética. Esta se resseca e esvazia sem as morais individuais. Os dois termos são inseparáveis e, às vezes, recobrem-se (2007, p. 15).

E, no prólogo de *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, o autor estabelece ética e política em um único conceito e o apresenta como finalidade do novo milênio:

Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades éticopolíticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária (2000, p. 18).

E a *polis* para Morin é entendida não mais como cidade-estado, mas como Terra-Pátria, ou seja, o planeta Terra em seu todo. Assim, Morin propõe, por meio da educação, um sistema ético no sentido de revitalizar o *ethos* individual a fim de que o sujeito autônomo aja politicamente em prol da Terra-Pátria. Nas palavras do autor: “A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa *Terra-Pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena” (*Ibidem*, p. 18).

45 A palavra moral, derivada do Latim *mos mores* que quer dizer costume, hábito e leis.

3.2 Êthos (ἦθος): A volta à morada interior depois da queda da Torre de Babel

O Mito da Torre de Babel nos ajuda a enxergar que nenhuma forma de tentativa de poder é eterna, mas passível de mudanças e de finitude. Segundo o relato bíblico:

Toda a terra tinha uma só língua, e servia-se das mesmas palavras. Alguns homens, partindo para o oriente, encontraram na terra de Senaar uma planície onde se estabeleceram. E disseram uns aos outros: “Vamos, façamos tijolos e cozamo-los no fogo.” Serviram-se de tijolos em vez de pedras, e de betume em lugar de argamassa. Depois disseram: “Vamos, façamos para nós uma cidade e uma torre cujo cimo atinja os céus. Tornemos assim célebre o nosso nome, para que não sejamos dispersos pela face de toda a terra.” Mas o senhor desceu para ver a cidade e a torre que construíram os filhos dos homens. “Eis que são um só povo, disse ele, e falam uma só língua: se começam assim, nada futuramente os impedirá de executarem todos os seus empreendimentos. Vamos: desçamos para lhes confundir a linguagem, de sorte que já não se compreendam um ao outro.” Foi dali que o Senhor os dispersou daquele lugar pela face de toda a terra, e cessaram a construção da cidade. Por isso deram-lhe o nome de Babel, porque ali o Senhor confundiu a linguagem de todos os habitantes da terra, e dali os dispersou sobre a face de toda a terra. (BÍBLIA, *op. cit.*, p. 20).

O mito bíblico traz a narrativa do fim de uma tentativa de imposição de pensamento único. Os personagens do mito falavam uma mesma língua e estavam empenhados em construir um único projeto (a construção da cidade e da torre), que os tornaria célebres. Para Schwantes:

Essa torre planejada em Gênesis 11, representa o poder militar da cidade-estado, como resultado da tecnologia desenvolvida no contexto dos vales, das planícies, onde estavam as maiores cidades. A expressão, ‘fazer um nome’ ou ‘tornar célebre o nome’, quer dizer estabelecer um estado, uma nação, como se pode ver em Gênesis 12.2 e 2 Samuel 7.9 (1989, p.65).

O projeto de imposição de um pensamento único falhou, de acordo com a narrativa bíblica devido à ação de Deus. Nós podemos fazer uma analogia entre o Mito da Torre de Babel e o fim da cristandade e do socialismo, e, assim, sonhar com o fim do neoliberalismo. Para o pensamento complexo, há na realidade o inesperado, o mistério, o qual nossa condição humana não consegue perceber, e que pode mudar a realidade. Segundo Morin:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado [...]. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (2000, p. 30).

A Bíblia, após a narrativa desse mito, não narra como as pessoas reagiram e se comportaram depois da confusão das línguas, ou seja, após o fim de um único modo de pensar, mas ela dá continuidade às genealogias bíblicas. Assim, após a confusão de línguas, há o nascimento e o florescimento de novas gerações. Da mesma forma, nós não podemos prever o que virá depois do fim do capitalismo, do paradigma moderno e científico, mas sabemos que eles não são eternos. No entanto, podemos mudar o nosso modo de agir e nos comportar em um mundo de incertezas e de complexidades e trabalharmos para dar continuidade à vida.

A falta de um fundamento seguro que nos diga o que deve ser feito pode gerar um estágio de anomia⁴⁶, e favorecer o fortalecimento do que há de pior no humano, ao buscar reconstruir uma ideia-força poderosa, como outrora, e, com isso, ressuscitar novos tribunais inquisitórios religiosos ou profanos, que se expressarão no fanatismo religioso, xenofobismo, homofobia. Porém, também pode favorecer o movimento reverso, ou seja, possibilitar o melhoramento do ser humano e de suas relações. Segundo Morin:

Crises favorecem as interrogações, estimulam as tomadas de consciência, as buscas de novas soluções e, nesse sentido, ajudam as forças generativas (criadoras) e regeneradoras adormecidas tanto no ser individual quanto no social. Mas, ao mesmo tempo, as crises favorecem as soluções neuróticas ou patológicas, ou seja, a designação, a perseguição até mesmo a imolação de um bode expiatório (indivíduo, grupo, classe, etnia, raça), a busca de soluções imaginárias ou quiméricas. Na ambivalência da crise o importante, para a ética, é de não ceder à histeria, de salvaguardar a tolerância e a compreensão. É nas situações de crise que há, ao mesmo tempo, degenerescência e regeneração da ética (2007, p. 85).

O pensamento complexo aposta na regeneração do ser humano. E vê, na crise de fundamentos, um dos efeitos do processo histórico de emancipação humana. O fim da onipotência dos fundamentos é resultado do desejo e das lutas ocorridas em prol da emancipação do ser humano das amarras que o prenderam, ao longo da história, sejam as religiosas, sejam as ideológico-políticas.

A crise das certezas e dos fundamentos pode favorecer certa independência do indivíduo em relação ao seu *Nomos* cultural, o que promove o surgimento da ação autônoma do ser humano. E essa autonomia tornou complexa a sociedade. A palavra complexo, vem do latim: *complexus*, que quer dizer, tecido junto. Então,

⁴⁶ Anomia, segundo ABBAGNANO: “[...] Termo moderno usado sobretudo por sociólogos (p. ex., Durkheim), para indicar a ausência ou a deficiência de organização social e, portanto, de regras que assegurem a uniformidade dos acontecimentos sociais” (2007, p. 62).

nossa sociedade é tecida com uma grande variedade de formas de pensamentos, frutos da independência do ser humano em relação ao *Nomos*. Segundo Morin:

Quanto mais uma sociedade é complexa, menos são rígidos ou coercitivos os limites que pesam sobre os indivíduos e os grupos, de maneira que o conjunto social pode beneficiar-se de estratégias, iniciativas, invenções ou criações individuais. Mas o excesso de complexidade destrói os limites, flexibiliza o laço social e, no extremo, a própria complexidade dilui-se na desordem. Nessas condições, a única proteção de alta complexidade está na solidariedade vivida, interiorizada em cada um dos membros da sociedade. Uma sociedade de alta complexidade deveria garantir a sua coesão não somente por meio de “leis justas”, mas também pela responsabilidade/solidariedade, inteligência, iniciativa, consciência dos seus cidadãos. Quanto mais a sociedade se complexificar, mais ela necessitará de auto-ética (*Ibidem*, p. 149).

O pensamento complexo aposta em um princípio de solidariedade presente em cada um, mas que foi abafado por duas barbáries, uma presente no espírito humano e outra no atual *imprinting* cultural⁴⁷. A flexibilização do *Nomos*, dada pela complexidade de forças que nele atuam, pode facilitar a transcendência do *imprinting* cultural, marcado pela dialogia: *Eros*–Produção–Consumo e promover a autonomia do sujeito em relação ao seu *Nomos*; e esta pode levar ao florescimento da solidariedade. Assim, o pensamento complexo propõe, ao invés de normas de condutas oriundas de um fundamento exterior ao sujeito, uma volta ao *Êthos* (ἦθος), a morada interior do Ser Humano, que chamamos de ética individualizada ou auto-ética⁴⁸.

A ética complexa é inicialmente um ato egocêntrico, no sentido *stricto* do termo, pois, em uma sociedade complexa, ninguém pode assumir o lugar do sujeito de decidir. É o indivíduo que deve se assumir como sujeito de sua vida e de sua história. Ser sujeito é se autoafirmar, situando-se no centro do mundo. Segundo

⁴⁷ *Imprinting*, segundo Morin, é: “No plano da Universidade, encontramos aí um fenômeno que a etologia (estudo do comportamento animal) revelou, que é o *imprinting*. Trata-se da famosa história dos passarinhos de Konrad Lorenz: o passarinho sai do ovo, sua mãe passa ao lado do ovo e ele a segue. Para o passarinho, o primeiro ser que passa perto do ovo de onde ele saiu é a sua mãe. Como foi o gordo Konrad Lorenz quem passou ao lado do ovo, o passarinho tomou-o por sua mãe e temos toda uma ninhada de passarinhos correndo atrás de Konrad, persuadidos de que ele é a mãe. Isso é o *imprinting*, marca original irreversível que é impressa no cérebro. Na escola e na universidade, sofremos *imprinting* terríveis, sem que possamos, então, abandoná-los. Depois disso, a invenção acontecerá entre aqueles que sofreram menos o *imprinting* e que serão considerados como dissidentes ou discordantes” (2005a, p. 50).

⁴⁸ Segundo Morin: “A ética individualizada ou auto-ética é uma emergência, ou seja, uma qualidade que só pode aparecer em condições históricas e culturais de individualização comportando a erosão e, quase sempre, a dissolução das éticas tradicionais, isto é, a degradação do primado do costume, “regra prima do dever”, o enfraquecimento do poder da religião, a diminuição (de resto, bastante desigual) da presença íntima em si do superego cívico” (2007, p. 91).

Morin: “Todo olhar sobre a ética deve levar em consideração que sua exigência é vivida subjetivamente” (*Ibidem*, p. 21).

O sujeito deve fechar-se em si a fim de realizar uma autoanálise de seu pensamento, compreendê-lo, corrigir-se, o que possibilita conter a sua barbárie interior e agir eticamente. Assim permite-se superar o paradigma moderno de conhecimento para dominação da natureza e do outro ser humano, presente em seu ser devido ao *Nomos* atual; procurando abrir-se ao seu enraizamento biológico-social. Nas palavras de Morin:

Ainda que possamos nutri-la nas fontes da religação cósmica, a ética complexa necessita daquilo que é mais individualizado no ser humano, a autonomia da consciência e o sentido da responsabilidade. Necessita, como vimos, do desenvolvimento do potencial reflexivo do espírito, especialmente na autoanálise e na atenção à ecologia da ação. A ética complexa conecta-se, ao mesmo tempo, à religação vinda das profundezas do tempo e à religação do nosso tempo, da nossa civilização, da nossa era planetária. (*Ibidem*, p. 194).

Esse ato faz com que ele se depare com a constituição hologramática de seu ser, composta pela tríade indivíduo-sociedade-espécie. O todo da humanidade está presente em cada indivíduo; logo, o destino da humanidade também será o destino do indivíduo e o seu destino se desenrola no todo da humanidade. O fechamento do sujeito sobre si, para entender quem ele é, pode levar à abertura e à religação ao todo da humanidade, pois o todo da humanidade está presente na individualidade.

Para que haja a criação e a vida, é preciso que se tenha o fechamento e a diferenciação. Conforme nos apresenta Hesíodo, poeta grego, do fim do século VIII a.C., em sua *Teogonia*, primeiro a criação de Caos, e depois a criação de seus irmãos: Terra, *Tártaro* e *Eros*. A palavra Caos, em grego: *Χάος* (*Kháos*) deriva do verbo *χαίvw* (*chainō*, que quer dizer: abrir-se de par em par). Logo, Caos, significa, corte, rachadura, separação, diferenciação. Segundo Hesíodo:

Sim bem primeiro nasceu Caos, depois também Terra de amplo seio, de todos sede irresvalável sempre, dos imortais que têm a cabeça do Olimpo nevado, e *Tártaro* nevoento no fundo do chão de amplas vias, e *Eros*: o mais belo entre Deuses imortais, solta-membros, dos Deuses todos e dos homens todos ele doma no peito o espírito e a prudente vontade (1995, p. 91).

O fechamento e a separação possibilitam ao sujeito a autonomia de pensamento e ação, a auto-ética. Essa se manifestou primeiramente em Atenas, entre os séculos VI e V a.C., o que permitiu aos atenienses a mudança do sistema

aristotélico para a democracia. Segundo Morin: “A autonomização do espírito permite ao filósofo, embora a respeitando, superar a ética comunitária, essa superação é potencial nas sabedorias antigas orientais e ocidentais [...]” (2007, p. 24).

Para o pensamento complexo, a ética faz parte da constituição ontológica do ser humano e manifesta-se como imperativo (lei, exigência, dever) em cada indivíduo, em sua própria estrutura biocultural. Assim, ele propõe uma mudança nos parâmetros para o pensamento e para a ação ética e esses parâmetros, eles deixam de ser fundamentos exteriores para se tornar fontes interiores. Segundo Morin:

O seu imperativo origina-se numa fonte interior ao indivíduo, que sente no espírito como a injunção de um dever. Mas ele provém também de uma fonte externa: a cultura, as crenças, as normas de uma comunidade. Há, certamente, também uma fonte anterior, originária da organização viva, transmitida geneticamente. Essas três fontes são interligadas como se tivessem um lençol subterrâneo em comum (*Ibidem*, p. 19).

Nós possuímos três fontes de ética: interior, externa e anterior. A primeira é uma exigência ética que cada pessoa carrega e é independente da sociedade. Podemos encontrar essa exigência de forma análoga no pensamento socrático. Sócrates falava que havia dentro de si uma voz interior proveniente de um δαίμων (*daimon*, que quer dizer: divindade, demônio, gênio). O *daimon* o impulsionava a agir com retidão e, algumas vezes, a voz de seu *daimon* pessoal dizia que ele deveria agir contrário ao que estava estabelecido pela sociedade. Segundo Sócrates:

[...] E como pretender que eu introduza extravagâncias demoníacas, quando digo advertir-me a voz de um deus do que deva fazer? Não se guiam por vozes os que tiram presságios do canto das aves e das palavras dos homens? Ninguém negará seja voz o trovão, e até o maior dos augúrios. Pela voz não manifesta a sacerdotisa de Pito, na trípode, a vontade do deus? Que esse deus possui o conhecimento do futuro e o revela a quem lhe apraz, eis o que digo e comigo dizem e pensam todos. Somente que a isso chamam augúrios, vozes, símbolos, presságios, eu lhe chamo demônio. Com esta denominação creio usar de linguagem mais veraz e mais piedosa que os que atribuem às aves o poder dos deuses (XENOFONTE, 1987, p. 180).

A segunda fonte está em nosso aprendizado cultural, são as normas que aprendemos com aqueles que nos relacionamos e que podem ter valores sagrados ou jurídicos. E, por fim, a terceira fonte nos é transmitida geneticamente e não é exclusividade da espécie humana, pois podemos percebê-la em outras espécies comunitárias, como as aranhas, formigas, abelhas e nos mamíferos que se solidarizam para se protegerem, alimentar, cuidar da prole. A diferença que há entre

os seres humanos e as outras espécies é que, para estes, ela é determinante, enquanto para aqueles não, ou seja, ela está presente em nós como imperativo, mas nós podemos decidir em acatar, obedecer ou não a esse imperativo.

O sujeito, ao fechar-se e refletir como o *Nomos* influencia seu ser e de que maneira as barbáries íntimas agem, pode deixar-se irrigar pelas fontes interiores que correm em seu ser a fim de despertar sua consciência moral. E assim, fazer com que o princípio de solidariedade, presente em cada indivíduo, venha à tona, conforme nos fala Morin:

Há uma necessidade de solidariedade concreta e vivida, de pessoa a pessoa, de grupo a pessoa, de pessoa a grupo. Há em cada um e em todos nós um potencial de solidariedade que se revela em circunstâncias excepcionais, e existe numa minoria uma pulsão altruísta permanente. Não se trata pois de promulgar a solidariedade, mas de libertar a força inexplorada das boas vontades e de favorecer as ações de solidariedade (1997, p. 151).

O sujeito, sem a religação indivíduo-sociedade-biologia, se fecha em si, no seu individualismo, o que pode conduzi-lo a um egoísmo extremo, em que se sacrifica, em benefício próprio, tudo e todos que estão a sua volta. Nossa barbárie interior vem à tona e ganha proporções gigantescas. Por isso “O problema ético central, para cada indivíduo, é o da sua barbárie interior. Para superar essa barbárie, a auto-ética constitui uma verdadeira cultura psíquica, mais difícil e mais necessária que a cultura material, física” (MORIN, 2007, p. 93).

Cabe ao sujeito a autoanálise e a autocrítica de suas ações e pensamentos. Ele deve perceber por quais forças está se deixando irrigar. A sua razão deve vigiar a sua emoção, mas é a emoção que torna a razão ética e a qualifica para trabalhar em prol da Terra-Pátria. Sem a emoção e as coisas do coração, a razão busca a instrumentalização e o domínio do outro. Segundo Morin:

Existe, portanto, uma racionalidade crítica que evita as armadilhas da racionalização, uma racionalidade autocrítica que associa razão, conhecimento e auto-análise. As doenças da razão não se explicam pela própria racionalidade, mas pela sua perversão em racionalização e pela sua quase-deificação. A instrumentalização da razão, colocada a serviço, por exemplo, de objetivos totalmente irracionais e bárbaros como a guerra, participa de um outro tipo de racionalização. (2009, p. 56).

A autoética não é o fim em si, mas o início da ética complexa. Ela é o alicerce para construirmos a ação e o pensamento ético, mas somente terá significação se estiver em ligação entre sujeito e sociedade e os problemas de nosso tempo. Assim,

a ética está ligada à Política de Civilização e a Política de Civilização visa resgatar a ética.

A Política de Civilização objetiva resgatar o desejo de mudança e a solidariedade, que está presente em cada indivíduo e que foi abafada pela atual maneira de organização da sociabilidade humana, bem como impulsionar a esperança e a solidariedade em prol da Terra-Pátria.

A maneira como Morin pretende enfrentar os males existentes na sociedade é através da solidariedade, expressa na Política de Civilização, que visa à criação de propostas pelas quais sejam possíveis ações solidárias e as ações solidárias se darão a partir do resgate da autoética e se concretizarão por meio da Política de Civilização, que se constitui de autoética religada aos problemas enfrentados pela humanidade.

3.3 Política de Civilização: Princípio Hologramático

Nunca se vence uma guerra lutando sozinho/ Cê sabe que a gente precisa/ entrar em contato/ Com toda essa força contida e que vive guardada / O eco de suas palavras não repercutem em nada/ É sempre mais fácil achar que a culpa é do outro/ Evita o aperto de mão de um possível aliado, é/ Convince as paredes do quarto, e dorme tranquilo/ Sabendo no fundo do peito que não era nada daquilo [...] (Raul Seixas, 1979, faixa: 5).

Nossa realidade é portadora de vários males que estão promovendo a morte e destruição da vida humana. Porém, diante das determinações do Capital e da pretensão de um pensamento único neoliberal, a esperança está presente e se revela nas pessoas e nos movimentos de resistências, que não aceitam a realidade tal como ela está e lutam para mudar o *status quo*. Eles estão se organizando, propondo alternativas a esta realidade e construindo novas utopias a partir de suas ações no mundo. E estão “borbulhando nas entranhas da nossa sociedade, nas forças de regeneração política e social que estão em estado latente” (MORIN *apud* PENA-VEGA; ALMEIDA; PETRAGLIA, 2003, p. 174).

Os índios manifestam a preocupação com a Mãe *Gaia*, o resgate de sua cultura e de suas terras; os sem-terra lutam pela reforma agrária; as mulheres realizam suas lutas feministas; os negros nos mostram que há uma única raça humana; os homossexuais falam da liberdade para amar e ser feliz; grupos religiosos enquanto oram, afirmam que a religião não é “o ópio do povo”, mas é

intrínseca à natureza humana; ambientalistas nos assustam, com razão, quanto à ação humana e sua influência no aquecimento global e uma escassez, em breve, de alimentos devido ao consumo predatório do meio ambiente, maior que sua capacidade de regeneração; marxistas revelam as artimanhas dos capitalistas em sugar a mais-valia e acumular o capital; surge, então, a proposta de uma nova forma de economia: a economia solidária.

Morin classifica esses movimentos como contracorrentes, ou seja, eles são contratendências e resistências ao atual movimento promovido pelo quadrimotor: ciência – técnica – indústria – capitalismo (lucro). Segundo Morin, há dentre outras, as seguintes contracorrentes:

- a contracorrente ecológica que, com o crescimento das degradações e o surgimento de catástrofes técnicas/industriais, só tende a aumentar;
- a contracorrente qualitativa que, em reação à invasão do quantitativo e da uniformização generalizada, se apegue à qualidade em todos os campos, a começar pela qualidade de vida;
- a contracorrente de resistência à vida prosaica puramente utilitária, que se manifesta pela busca da vida poética, dedicada ao amor, à admiração, à paixão, à festa;
- a contracorrente de resistência à primazia do consumo padronizado, que se manifesta de duas maneiras opostas: uma pela busca da intensidade vivida (“consumismo”); a outra pela busca da frugalidade e da temperança;
- a contracorrente, ainda tímida, de emancipação em relação à tirania onipresente do dinheiro, que se busca contrabalançar por relações humanas e solidárias, fazendo retroceder o reino do lucro;
- a contracorrente, também tímida, que, em reação ao desencadeamento da violência, nutre éticas de pacificação das almas e das mentes (2000, p. 72-3).

As contracorrentes estimulam pessoas e movimentos sociais que temem que as atuais formas de atuação da humanidade sobre a natureza e sobre o próprio ser humano possam levar à morte coletiva da humanidade, e também revelam àqueles que desejam mais vida, uma vida mais digna de ser vivida. Segundo Morin: “Ainda estamos no estado de impotência generalizada, mas já entramos no estado de alerta generalizado sobre os perigos mortais que ganham cada vez maior consistência e exigem mais que nunca medidas de urgência” (1997, p. 130).

As contratendências estão saindo do estado latente e ganhando corpo. Elas apresentam algumas diferenças das contracorrentes de outrora, tais como a contracorrente socialista, diante do capitalismo, e a contracorrente cristã, frente ao poderio do Império Romano, nos três primeiros séculos da era cristã. Essas duas contracorrentes apresentavam, cada qual à sua maneira, um único fundamento, uma

ideia-força e um deus respectivamente. O fundamento garantia não só a unicidade da ação, como também unificava o modo de pensar, sentir e determinava a esperança, ou seja, o que esperar e desejar construir.

As contratendências surgidas atualmente, em geral, não possuem um único eixo norteador; assim, dentro de um movimento, há pessoas de diversas ideologias e formas de pensar que se unem em torno de um objetivo comum, por exemplo: a defesa dos direitos dos homossexuais. As pessoas se unem nesses movimentos em eventos e ações específicas, sem uma padronização do estilo de vida e do modo de pensar e agir.

Esses movimentos, além de serem contratendências ao atual modelo de organização, também apresentam resistência à padronização da esperança, conforme ocorreu com as propostas das contracorrentes de outrora. Logo, eles adentram no confronto dialógico, sendo antítese, ao mesmo tempo, do *status quo* e de uma dominação da esperança e do modo de pensar e agir, dado pela utopia que pode vir a se tornar hegemônica.

Há, também, a sobrevivência dos movimentos sociais de outrora, que esses possuem uma unicidade maior, ou seja, uma maior padronização no modo de pensar e agir. Eles, em geral, estão ligados ao marxismo e a grupos religiosos. Porém não possuem a força mobilizadora de outrora, nem conseguem atingir ideologicamente o todo da sociedade e, talvez, nem as pessoas pertencentes ao próprio grupo. Essas contracorrentes e todas as outras existentes são convidadas a participarem do processo de reconstrução da Terra-Pátria. Segundo Morin:

Pode-se igualmente pensar que todas as aspirações que nutriram as grandes esperanças revolucionárias do século XX, mas que foram frustradas, poderão renascer na forma de nova busca de solidariedade e de responsabilidade.

Poder-se-ia esperar, igualmente, que a necessidade de volta às raízes, que mobiliza hoje fragmentos dispersos da humanidade e provoca a vontade de assumir identidades étnicas ou nacionais, pudesse aprofundar-se e ampliar-se, sem negar-se a si mesmas, nesta volta às raízes, ao seio da identidade humana de cidadãos da Terra-pátria (2000, p. 73).

As contracorrentes existentes são portadoras de esperança e estão na contramão do já dado e estabelecido pelo quadrimotor atual. Porém elas e as pessoas que delas participam, na maioria das vezes, se fecham em suas lutas

particulares e não apresentam uma militância em prol da sociedade e do planeta, que nós chamamos de Terra-Pátria.

Esse fenômeno se justifica por três razões. A primeira como resistência à padronização da esperança; a segunda é decorrente da fragmentação do conhecimento, marca característica da modernidade, em que cada pessoa conhece e se responsabiliza apenas por aquilo que é próprio de sua área; e a terceira decorre da primeira e da segunda razão, pois a resistência à hegemonia do pensamento e sua fragmentação possibilitaram que as pessoas enxergassem novos elementos que outrora eram negligenciados, tais como as questões ligadas à sexualidade, à orientação sexual, ao gênero, à cor da pele, ao meio ambiente entre outras.

As lutas que os movimentos sociais travam são resistências a preconceitos, discriminações, explorações e ações errôneas criadas em determinados momentos da história e que se petrificaram posteriormente no nível da noosfera e se concretizaram na biosfera. As conquistas que eles vêm realizando, ao longo das últimas décadas, são exemplos de possibilidades de mudanças na realidade a partir da transformação na dialogia: *ethos – nomos – política*. E nos mostram que não há realidade petrificada, mas que tudo está em eterna mudança.

O princípio hologramático reconhece que, nas partes, está presente o todo, como no todo estão as partes. Assim, todo e partes pertencem à mesma realidade complexa, na qual o todo não é mais importante que as partes, nem essas são mais importantes que o todo. Segundo Morin: “O princípio ‘*hologrâmico*’ põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte (2003, p. 94).

A Política de Civilização vê, nas contracorrentes existentes, a esperança de regeneração do tecido social; porém, em geral, elas se voltam para questões e lutas específicas e particulares e, muitas vezes, se esquecem e se isolam do todo. A Política de Civilização objetiva recolocá-las em sintonia com o todo. Segundo Morin:

Brotam por toda a parte iniciativas para regenerar o tecido social e a vida cívica, mas essas iniciativas são dispersas, locais. Não há que sistematizá-las, mas sistemizá-las, isto é, religá-las para que constituam um todo, onde solidariedade, convivialidade, ecologia, qualidade de vida, deixando de ser vistas separadamente, sejam concebidas em conjunto (1997, p. 148).

As contracorrentes combatem uma ou mais facetas dos problemas oriundos do quadrimotor hegemônico, problemas esses que são formas de manifestações do atual modelo de organização da sociedade. Logo, a mudança no todo possibilitará ou, ao menos, facilitará a concretização das variadas lutas particulares, reivindicadas pelas contracorrentes. Mas, para mudar o todo, é preciso que se concretizem as reivindicações particulares das contracorrentes.

A proposta de Política de Civilização não procura sistematizar as lutas das contracorrentes, nem impor uma maneira de pensar e agir, mas torná-las sistêmicas, ou seja, inserir a particularidade de suas batalhas em uma luta para a melhoria do todo da sociedade. E impulsionar a luta pelo todo da sociedade em prol das batalhas particulares. Segundo Morin:

Mais importante que todos os planos e projetos serão os processos diversos que formam a síntese de uma força coletiva que contém os fins, as esperanças e os desejos do conjunto dos indivíduos concernidos e que vão no sentido da sua sinergia (*Ibidem*, p.148).

A Política de Civilização visa facilitar a manifestação do desejo de transformação oriundo da relação dialógica nas forças de manutenção do atual modelo de sociabilidade deve ser. E inserir o desejo de transformação presente em indivíduos e grupos sociais e suas manifestações dentro do jogo democrático.

O espaço político é atualmente um espaço de especialistas em política e o discurso político é esotérico, feito por um pequeno grupo de políticos e para esse grupo. Assim, a população, em geral, não consegue acompanhar a movimentação política e opinar sobre as decisões. E os grupos sociais caminham, em sua maioria, à margem das decisões políticas. Segundo Morin:

Há quem chame pensamento único ao pensamento neoliberal. Na verdade, releva de uma estrutura profunda de pensamento, que faz os seus estragos no conhecimento, na ciência, na política. Esta estrutura de pensamento é fruto do desenvolvimento, na nossa civilização, há hiperespecialização dos conhecimentos, da degradação concomitante da cultura geral, da perda de aptidão para apreender os problemas fundamentais e globais. O pensamento neoliberal constitui a variante econômica atual do pensamento unidimensional, parcelar, disjuntivo e redutor produzido pelo nosso ensino e reinante junto das nossas elites (*Ibidem*, p. 124).

A proposta de Política de Civilização é concebida juntamente com a proposta de religação do conhecimento. Não é possível frear o atual quadrimotor que movimenta a humanidade e propor uma nova forma de organização sem uma reforma cognitiva. É preciso que o ser humano pense de modo diferente, que ele

consiga perceber e sentir como parte de um todo e reconheça que o todo está em sua particularidade. Segundo Morin:

A reforma de pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a expansão da autoridade dos *experts*, especialistas de toda ordem, que restringe progressivamente a competência dos cidadãos. Estes são condenados à aceitação ignorante das decisões daqueles que se presumem sabedores, mas cuja inteligência é míope, porque fracionária e abstrata. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar, o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade (2003, p. 103-4).

O objetivo, então, da Política de Civilização é inserir o sujeito autônomo e as contracorrentes no jogo democrático. E assim, integrar o desejo de mudança, presente na vida pública, no governo da *polis*. Segundo Morin:

Não se trata evidentemente de reduzir a política a uma política de civilização. Trata-se de integrar a política de civilização na política. Não se trata de reduzir a política de civilização a uma política de peritos ou uma política unicamente de Estado. A Política de Civilização supõe evidentemente o ENTUSIASMO, a adesão de uma grande parte dos cidadãos, mas ela é justamente capaz, abrindo uma via e uma esperança, de despertar as boas vontades, de suscitar e estimular entusiasmo e adesão dos cidadãos (1997, p. 166).

A Política de Civilização procura favorecer o florescimento e a efetivação do entusiasmo presente nas pessoas e nas contracorrentes que lutam pela regeneração do tecido social e propõem um novo modelo de organização. Mas, para colaborarmos na efetivação da Política de Civilização, nós precisamos mudar o nosso *ethos* (εθος): caráter pessoal.

3.4 Ethos (εθος): Caráter pessoal adquirido no jogo democrático

A palavra democracia (δημοκρατία) é formada a partir de dois vocábulos gregos: *demos* (δῆμος, que significa povo) e *Krátos* (Κράτος, que significa poder, força), logo democracia é o governo do povo ou poder do povo. Porém, embora seja fácil sua definição etimológica, um governo do povo nos é praticamente desconhecido. Na Grécia, entre os séculos VI a IV a.C., era considerado povo apenas uma pequena parcela da população. E atualmente, nós, na melhor das hipóteses, vivemos em uma democracia representativa, ou seja, o povo escolhe

seus representantes e, ao escolhê-los, abdica de seu poder de governo, delegando a eles o direito de decidir, legislar e governar.

A vivência da democracia exige algumas mudanças, de ordem estrutural – que serão abordadas no próximo item, deste capítulo – e em nosso *Ethos* (ἦθος: Caráter pessoal) a fim de agirmos dentro do jogo democrático e em um mundo sem certezas absolutas e marcado por uma *Noosfera* sem uma ideia-força ou um deus único. Daí decorrerem algumas dificuldades. De que modo me relacionar com o outro que é diferente de mim? Como garantir a diversidade na unidade e a unidade na diversidade? Como construir projetos comuns com aqueles que são diferentes? Como movimentar-se na incerteza?

Nosso caráter pessoal é construído a partir de nossa individualidade somada ao nosso ambiente cultural. O *Ethos* não é definitivo, nem predeterminado, mas é constantemente transformado, reconstruído e acrescido a partir de nossas experiências e dos caminhos que decidimos trilhar. Assim, ao adentrarmos no jogo dialógico em prol da Terra-Pátria, por meio da Política de Civilização, nosso caráter pessoal começa a ser mudado. E a mudança dele é chave para o desenrolar da Política de Civilização.

A fim de agirmos no mundo complexo, objetivando a Terra-Pátria, precisamos deixar o nosso caráter pessoal ser reconstruído. Temos que querer e nos deixar tocar pelo atual movimento de libertação, promovido pelas contracorrentes. A primeira mudança que destacamos é a consciência da ecologia da ação, que nos auxilia a caminhar na incerteza. Para compreender o problema dos efeitos de toda ação, inclusive a moral, precisamos nos referir a ela. De acordo com Morin:

A ecologia da ação indica-nos que toda ação escapa, cada vez mais, à vontade de seu autor na medida em que entra no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém. Assim a ação corre o risco não só de fracassar, mas também de sofrer desvio ou distorção de sentido. (2007, p. 41).

A ecologia da ação nos dá a consciência de que nossas propostas e ações podem fracassar e, o que é pior, elas podem ter um resultado totalmente inverso daquilo que pretendíamos ao iniciar a ação, pois, uma vez iniciada, a ação entra em interação com um jogo de forças externas e maiores que nossa individualidade, o que faz com que nossas ações escapem de nosso controle.

A ecologia da ação, ao invés de excluir a esperança, abre perspectivas a ela, porque se não há certeza dos resultados de nossas ações em prol da Terra-Pátria, o próprio neoliberalismo é incerto; logo também ele pode cair por terra, pois não há nada que garanta a sua sobrevivência, além do esforço frenético dos capitalistas de mantê-lo em pé.

A ecologia da ação exige outra mudança em nosso caráter pessoal que é a mudança de nossos programas por estratégias de ações. O programa, em geral, está ligado a movimentos totalitários, conduzidos por uma única ideia-força ou um deus, enquanto que a estratégia está ligada ao mundo sem as certezas absolutas. Um exemplo de programa foi a certeza de como agir para implantar a grande promessa do socialismo. E, após o ato simbólico do fim desse sistema com a derrubada do Muro de Berlim, em 1989, muitos desses socialistas perderam sua esperança de transformação e não sabem mais como agir. A Política de Civilização alerta sobre esse risco, antes de iniciar a ação. Segundo Morin:

A estratégia opõe-se ao programa, ainda que possa comportar elementos programados. O programa é a determinação a priori de uma seqüência de ações tendo em vista um objetivo. O programa é eficaz, em condições externas estáveis, que possam ser determinadas com segurança. Mas as menores perturbações nessas condições desregulam a execução do programa e o obrigam a parar. A estratégia, como o programa, é estabelecida tendo em vista um objetivo; vai determinar os desenvolvimentos da ação e escolher um deles em função do que ela conhece sobre um ambiente incerto. A estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso. (*Idem*, 2003, p. 62).

A estratégia supõe a Ética Complexa que se fundamenta em seus imperativos (solidariedade, convivência, moralidade e revitalidade), tendo por fim a democracia. E a aposta nos conduz à fé ética. A fé ética é o amor: amor à vida, à humanidade, aos seres vivos deste planeta. Esse amor é o que forma a consciência da Terra-Pátria e nos leva a lutar contra tudo o que gera o desamor, a morte.

A proposta ética complexa é uma proposta modesta, visto que nós não temos nenhum aporte seguro, o qual possa garantir o sucesso de nossa ação; ao contrário, além de não termos um fundamento seguro externo, nossas ações podem fracassar ou terem o efeito inverso daquilo que pretendíamos. A nosso favor, só temos o desejo e a esperança de transformação. Para Morin:

A ética complexa é inevitavelmente modesta. **Ordena que sejamos exigentes conosco e tenhamos indulgência, melhor, compreensão**

pelos outros. Não tem a arrogância de uma moral de fundamento garantido, ditada por Deus, pela Igreja ou pelo Partido. Autoproduz-se a partir da consciência individual. Não tem poder absoluto, somente fontes, que podem se esgotar (2007, p. 196; grifo nosso).

Essa exigência proposta por Edgar Morin se deve à própria complexidade presente no ser humano, que é um ser complexo, ou seja, tecido de várias realidades. Assim, segundo Morin:

Precisamos abandonar a idéia abstrata do humano contida no humanismo. Idéia abstrata por reduzir o humano a *homo sapiens*, a *homo faber*, a *homo economicus*. O ser humano também é *demens*, *faber e mythologicus*, *economicus e ludens*, prosaico e poético, natural e metanatural (2005c, p. 25).

A chamada para que sejamos exigentes conosco e para que compreendamos os outros vai ao encontro dessa ideia de ser humano complexo. E se justifica a partir da proposta de democracia oriunda da Política de Civilização. A democracia pressupõe debate, confronto, aceitação e refutação de ideias. Assim, o sujeito deve, ao mesmo tempo, defender as suas ideias, mas saber reconhecer que suas ideias podem estar erradas ou que, mesmo corretas, podem conduzir ao erro.

E se nós podemos falhar, então, o outro também pode errar. Uma ideia que, em nossa concepção, fora construída dentro do mais alto grau de racionalidade cartesiana, pode esconder uma alta dosagem de loucura. O outro assim como nós é passível de falhas, mas também é passível de acertos. Se não tivermos essa compreensão, nós reduzimos o outro apenas aos seus erros, segundo nossas perspectivas. E somos conduzidos por uma pseudoética, que, ao invés de promover o diálogo, o fecha. A isso Morin chama de moralina⁴⁹.

O pensamento complexo, diante do erro, propõe o perdão. Ou seja, nós temos que estar preparados para perdoar o outro que erra. Não se trata de fingir que o outro não erra e aceitar os seus erros, mas significa romper o círculo vicioso da Lei de Talião. E acreditar e incentivar a capacidade de regeneração do ser humano. E, novamente, caímos na aposta, pois não há nada que garanta que uma pessoa não possa se regenerar, da mesma forma que não há nada que garanta que um justo

⁴⁹Segundo Morin, há dois tipos de moralina: “Moralina de Indignação: sem reflexão nem racionalidade conduz à desqualificação do outro. Impregnada de moral, a indignação não passa, com frequência, de uma máscara de cólera imoral” e “A moralina de redução coloca o outro no mais baixo da escala, remetendo-o aos seus maus atos realizados e às suas ideias nocivas, pelo que é totalmente condenado. Significa esquecer que esses atos ou ideias dizem respeito somente a uma parte da vida do sujeito, que, depois, pode ter evoluído, ou até mesmo se arrependido.” (2007, p. 56).

não vá errar. Segundo Morin: “Perdoar é um ato limite, muito difícil, que não implica somente a renúncia à punição, mas comporta uma dissimetria essencial: em lugar do mal pelo mal, devolve o bem pelo mal” (2007, p. 127).

O pensamento complexo pretende com o perdão que não se perca o foco do problema que é o quadrimotor: ciência/técnica/indústria/interesses econômicos. Nós, ao procurarmos um bode expiatório para o problema, perdemos, conseqüentemente, o foco e deixamos de combater o problema central, oriundo de nossa maneira de pensar e agir. Segundo Morin:

Há inúmeros casos de impossibilidade de perdão e de punição quando o mal provém de uma das enormes máquinas tecnoburocráticas contemporâneas [...] A responsabilidade fragmenta-se; a culpa dilui-se. Não é o sistema que se deveria julgar e reformar em vez de procurar um culpado em particular? (*Ibidem*, p. 131).

Outro ponto que precisamos considerar, ao nos relacionarmos com o outro, dentro do processo de construção da Terra-Pátria é que cada ser humano é 100% biológico e 100% cultural. E do mesmo modo que não há uma única forma de estruturação biológica, mas sim diversas, a cultura também é diferente de cultura para cultura. Cada sujeito é constituído pela cultura que o formou. Logo, os elementos culturais, os valores, símbolos são diferentes de ser humano para ser humano. Aqui vale reforçar que “sejamos exigentes conosco e tenhamos indulgência, melhor, compreensão pelos outros”, nós precisamos tomar cuidado para que nossa cultura não fira a cultura do outro e, ao mesmo tempo, precisamos aprender a respeitar a cultura do outro. Morin propõe a criação de uma disciplina: a Noologia, que acreditamos ser útil para a concretização de ações dentro da Política de Civilização. De acordo com Morin:

Ainda não existe, infelizmente, uma noologia, destinada ao âmbito do imaginário, dos mitos, dos deuses, das idéias?, ou seja, a noosfera. [...] Assim, seria preciso ajudar as mentes adolescentes a se movimentar na noosfera (mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representações, conceitos, idéias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura) e ajudá-las a instaurar o convívio com suas idéias, nunca esquecendo que estas devem ser mantidas em seu papel mediador, impedindo que sejam identificadas com o real. As idéias não são apenas meios de comunicação com o real; elas podem tornar-se meios de ocultação. O aluno precisa saber que os homens não matam apenas à sombra de suas paixões, mas também à luz de suas racionalizações. (2003, p. 53-4).

O estudo da noologia exige de nós o reconhecimento de que a verdade é diferente de pessoa para pessoa, pois a concepção de verdade é formada a partir dos paradigmas culturais de cada um. Assim, o contrário de uma verdade profunda não é uma mentira, mas outra verdade profunda, gerada a partir de uma cosmovisão diferente da nossa. Segundo Morin: “[...] Contrário de uma idéia profunda é outra idéia profunda; em outras palavras, há uma verdade na idéia antagônica à nossa que deve ser tolerada” (2007, p. 106).

A democracia é formada pelo conflito de ideias. É isto que torna a democracia diferente dos regimes totalitários. O reconhecimento do direito do outro de se manifestar é *conditio sine qua non* para a existência da democracia e a construção da Terra-Pátria. E ademais, por mais ignóbil que a ideia do outro nos pareça, ela pode carregar um desejo de transformação, que pode não estar claro, ao ser expresso. O objetivo não é julgar a pessoa por suas ideias, que podem ser diferentes das nossas, mas por aquilo que as ideias fazem dele e o que ele faz com suas ideias. Assim, ideias diferentes podem levar a um objetivo comum: a construção da Terra-Pátria.

3.5 Nomos: A Terra-Pátria

Somos, ao mesmo tempo, parte viva do Planeta Terra e filhos dele. Para nos constituirmos como indivíduos, pegamos, por um pequeno espaço de tempo, átomos e moléculas terrestres, que são trocados interruptamente com a natureza, durante toda a nossa vida até que se finde a nossa curta existência, momento esse, no qual devolvemos definitivamente à Terra o que ela nos dera, mas que nunca deixou de ser seu. Assim, somos somados a todos os outros seres vivos e inanimados. O planeta Terra se releva na totalidade dos seres, e também em cada parte, na individualidade de cada ser. Porém, pela nossa cultura, nosso modo de pensar, nos separamos da natureza da qual fazemos parte e nos tornamos estranhos a ela que, por sua vez, se torna um mistério para nós. Estando separados da Terra, como seus filhos, nós, em um círculo recursivo, moldamos à nossa imagem e semelhança a Terra que nos criou, tornando-a humanizada. Segundo Morin:

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência,

tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. [...] (2000, p. 51).

Conforme vimos no segundo capítulo, nós estabelecemos com a Terra uma relação de dominação e a tornamos nossa serva, da qual tiramos os recursos a fim de obtermos lucros. Os objetivos da ética e política de civilização pretendem que mudemos nossa forma de nos relacionar com ela e, assim, restabelecemos uma relação filial. A Terra, então, deve tornar-se nossa comunidade de destino, porque o destino da espécie humana e o destino de cada indivíduo estão ligados ao destino da Terra. Em outras palavras: Se a vida no planeta morre, a humanidade e o “eu” morrem juntos. De acordo com Morin & Kern:

A “comunidade de destino” terrestre aparece-nos então em toda a sua profundidade, sua amplitude e sua atualidade. Todos os humanos partilham o destino da perdição. Todos os humanos vivem no jardim comum à humanidade. Todos os humanos são arrastados na aventura comum da era planetária. Todos os humanos estão ameaçados pela morte nuclear e a morte ecológica. Todos os humanos sofrem a situação agônica da transição do milênio.

Precisamos fundar a solidariedade humana não mais numa ilusória salvação terrestre, mas na consciência de nossa perdição, na consciência de nossa pertença ao complexo tecido pela era planetária, na consciência de nossos problemas comuns de vida ou de morte, na consciência da situação agônica de nosso fim de milênio (2000, p. 186).

A ontologia humana é constituída de nossa estrutura biológica e de nossa cultura. O pensamento complexo objetiva, para além de um medo apocalíptico oriundo das atuais ameaças, estabelecer uma relação de amor com a Terra e a partir dessa relação, um novo *Nomos*: a Terra-Pátria. Assim, da mesma forma que os gregos criaram o estado democrático, este, em um movimento dialógico, recriou os cidadãos gregos, que atuaram para implantar a democracia. A Terra-Pátria deve marcar profundamente o sujeito e constituir culturalmente o seu Ser a fim de que este trabalhe para construí-la.

O novo *Nomos*: A Terra-Pátria se torna uma exigência no mundo complexificado. O Planeta é o que a humanidade inteira tem em comum, nosso jardim comum. E, em um mundo globalizado, nós compartilhamos não mais um pedaço de terra do tamanho da tribo, cidade e estado, mas somos coabitantes de toda a Terra. Os problemas particulares de um canto do Planeta afetam diretamente os problemas globais, que assolam as partes do globo. As buscas por soluções,

portanto, devem ser globais, mas sempre visando a particularidade de cada problema específico.

Não podemos prever quais serão os resultados da união de pessoas de diferentes ideologias trabalhando em prol da Terra-Pátria, simplesmente pelo fato de ser algo novo e, se é novo, nós não podemos conhecer, pois se já o conhecêssemos, ele não seria novo e sim velho. O novo pressupõe a criação e a recriação do velho. Os gregos, por exemplo, criaram leis democráticas, que eram impensadas no período aristotélico, tal como o uso do sorteio para escolher os magistrados.

Ao projetarmos o futuro, fazemos uma aposta, sem certezas de resultados; são caminhos na desesperança, mas com esperança de que é possível a regeneração do tecido social e do ser humano. Nós pensamos e projetamos o futuro a partir do presente. E, ao caminharmos, nós mudamos a realidade e a realidade nos modifica e, ao mesmo tempo, somos modificados, educados, dentro do movimento dialógico. Assim, entendemos a consideração de Marx, na Terceira Tese, em *Teses contra Feuerbach*:

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos e que o próprio educador deve ser educado. [...] A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como *práxis revolucionária*. (1998, p. 100).

Apostamos na criação e reestruturação de instâncias planetárias, como a Organização das Nações Unidas (ONU), que devem ser capazes de atuar no contexto global e na particularidade de cada região e de seus problemas. E essas ganharão consistências a partir do florescimento de instâncias locais, que estejam em união com as instâncias planetárias.

A civilização de uma sociedade-mundo requer a construção de novas entidades planetárias. A geopolítica dessas entidades concentrar-se-ia sobre o reforço e desenvolvimento dos imperativos de associação e cooperação. uma geopolítica. Esta geopolítica requer redes associativas que criem e alimentem uma consciência cívica planetária que, por sua vez, alimente a inter-relação e a recursividade entre o contexto local, o indivíduo e o contexto planetário. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 110).

As instâncias planetárias, assim, como as contracorrentes, estão surgindo em nossa realidade. Algumas são pensadas e articuladas, tal como o Fórum Social Mundial (FSM) iniciado em 2001, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul,

Brasil, em contraposição à agenda neoliberal determinada, sobretudo, nas reuniões do G7 (Grupo de países mais ricos do mundo mais a Rússia) realizadas nas montanhas de Davos, na Suíça. E outras articuladas em redes sociais, tais como as manifestações ocorridas na Primavera Árabe, que levaram milhares de pessoas às ruas, a fim de reivindicarem por mais liberdade e pelo fim de ditaduras. A política de civilização visa ao fortalecimento dessas instâncias planetárias e, ao mesmo tempo, suas resoluções e propostas devem marcar o *Ethos* do sujeito. Os esforços e as conquistas das variadas contracorrentes e instâncias planetárias devem ser transformadas em leis. E essas marcar o cidadão planetário.

O *Nomos* planetário necessita da religação dos saberes, dispersos pelo pensamento moderno. Uma ação sobre um objeto ou sobre o próprio homem traz várias consequências. Para que haja mudança, é necessário o entendimento das interconexões entre os saberes. O pórtico da Academia de Platão trazia a seguinte advertência: "Não entre aqui quem não souber Geometria". Matemática e Filosofia eram concebidas juntas, como também eram: Medicina, Geografia entre outras. Os conhecimentos, atualmente, estão dispersos e quase incomunicáveis, por exemplo, a expressão matemática de Werner Heisenberg (1901 – 1976; premio Nobel de Física, em 1932) sobre o princípio da incerteza: $\Delta x_i \Delta p_i \geq \frac{\hbar}{2}$, é praticamente desconhecida, para a maioria dos estudiosos das áreas humanas.

Os saberes foram fragmentados, como vimos no segundo capítulo, a fim de promover a dominação do ser humano pelo ser humano e desse sobre a natureza. O pensamento complexo visa religar os saberes desconectados a fim de que esses voltem ao sujeito do conhecimento como um novo *Nomos*, ou seja, os resultados da análise complexa devem exigir que o sujeito e a sociedade deem novas respostas aos problemas existentes. E o ato de respondê-los gera uma nova forma de pensar e agir. Segundo Morin:

[...] o sentido do palavra consciência é intelectual. Trata-se da aptidão auto-reflexiva que é a qualidade-chave da consciência. O pensamento científico é ainda incapaz de se pensar, de pensar sua própria ambivalência e sua própria aventura. A ciência deve reatar com a reflexão filosófica, como a filosofia, cujos moinhos giram vazios por não moer os grãos dos conhecimentos empíricos, deve reatar com as ciências. A ciência deve reatar com a consciência política e ética O que é um conhecimento que não se pode partilhar, que permanece esotérico e fragmentado, que não se sabe vulgarizar a não ser em se degradando, que comanda o futuro das sociedades sem se comandar, que condena os cidadãos à crescente

ignorância dos problemas de seu destino? Como indiquei em meu prefácio de abril de 1982: "Uma ciência empírica privada de reflexão e uma filosofia puramente especulativa são insuficientes, consciência sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes..." (2005a, p. 11).

3.6 Conclusão

Os conceitos de ética e política de civilização são concebidos como partes de um mesmo todo. A ética é pensada em vista da ação política e essa deve ser pautada na ética. Ambos os conceitos são idealizados de forma religada, haja vista que eles foram separados após a consolidação do pensamento moderno, objetivando a construção de uma civilização planetária, a Terra-Pátria.

A Terra-Pátria é o todo de ética e política de civilização. Para o pensamento complexo, a parte está no todo assim como o todo está na parte. Logo, o sonho da Terra-Pátria ajuda a estruturar o pensamento ético dentro da política e a ação política de forma ética e, à medida que se desenrola esse processo, se intensifica o desejo da construção de uma civilização, diferente da que vivemos.

A Terra-Pátria é o *ápeiron*⁵⁰ (ἄπειρον, palavra grega que significa: ilimitado, infinito ou indefinido), portanto ela é *arché*⁵¹, sem fim, e todas as ações que se dão visando sua concretização não se encerram no êxito da ação; cada nova conquista deve abrir o horizonte para novos caminhos; e o fato de ela não ter forma, indica

⁵⁰ O *ápeiron* é *arché* para Anaximandro, filósofo grego do século VI a.C. O *ápeiron* é o criador do mundo material, das forças opostas, quente-frio, escuro-claro, seco-molhado etc. Todas as coisas são criadas, destruídas e recriadas pelo *apeíron*, conforme as necessidades.

⁵¹ Morin; Ciurana; Motta, em nota de rodapé, definem Terra-Pátria como matriz fundamental, início e fim do processo, segundo eles: "O que significa Terra-Pátria? Significa a matriz fundamental para a consciência e sentido de pertença que liga a humanidade com a Terra, considerada como primeira e dessa última pátria. A pátria é o termo masculino/feminino que unifica nele o maternal e o paternal. Por isso, a idéia de Estado-Nação implica uma substância mitológica/afetiva extremamente "cálida". O componente matripatriótico dá valor maternal à mãe-pátria, terra-mãe, para a qual se dirige naturalmente o amor e por meio da qual é possível também a fraternidade, como base política para a reunião da diversidade de indivíduos e etnias num mesmo lar. Além disso, oferece a potência paternal ao Estado (pai-patriarca) ao qual se deve obediência para assim conformar uma unidade política e institucional. A pertença a uma pátria dá lugar à comunidade fraternal de patriotas e de filhos da pátria ante qualquer ameaça externa.

Dessa maneira, como afirmamos no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* [São Paulo, Cortez, 2001], se a noção de pátria compreende uma idéia comum, uma relação de filiação afetiva a uma substância tanto maternal como paternal, ou seja, uma comunidade de origem e destino, então pode-se avançar na noção de Terra-Pátria. A educação deverá reestabelecer essa noção e, a partir dela, fortalecer a aprendizagem de uma condição cívica terrena que implica o reconhecimento de nosso laço consubstancial com a biosfera e abandonar o sonho prometéico da conquista do universo. A educação deveria fortalecer o cultivo da tríplice pertença cidadã e patriótica à nação, às comunidades regionais (como, por exemplo, a União Européia) e à Terra" (2003, p. 83-90).

também que não há caminhos determinados, mas eles nascem e se estruturam no próprio ato de caminhar. E, muitas vezes, esses caminhos nos revelam serem incorretos, exigindo novas direções.

A Terra-Pátria tem o desejo de um mundo melhor, traz a indignação com as mazelas deste atual modelo de organização da sociabilidade e o medo que o atual modo de pensar e agir na transformação da natureza e nas relações humanas levem ao fim da humanidade. Assim, as pessoas e os vários grupos, organizações e movimentos sociais que lutam para a melhoria de nosso mundo são, em nosso entender, portadoras de Terra-Pátria e essas lutas são movidas por ela.

As ações políticas dadas em virtude da Terra-Pátria visam fortalecer as ações das lutas dessas diversas formas de atuação por melhorias existentes. Essas agem, de modo geral, de forma isolada umas das outras. Então, convidemos aqueles que estão em suas práxis a pensarem em ações coletivas, de forma sistêmica; assim, as suas reivindicações particulares ganharão força na luta coletiva e a luta coletiva crescerá a partir da adesão de vários grupos. E as pessoas perceberão essa necessidade ao religarem o conhecimento e os saberes. E, ao religarem, poderão enxergar novas propostas para soluções de seus problemas particulares, que são faces dos problemas do todo de nossa sociedade atual.

As pessoas, para trabalharem juntas, precisam rever suas ações, seus preconceitos, suas ideologias e aprenderem a aceitar o modo de pensar e agir diferente do seu. E elas o farão, cada vez mais, na medida em que estiverem convivendo e trabalhando com os diferentes.

Pessoas diferentes possuem ideias-força, deuses diversos. Se a ação ética se basear neles, haverá dificuldade de convivência. Então, há o convite para que a ação se baseie no íntimo de cada sujeito. O sujeito é composto pela tríade indivíduo-sociedade-espécie; assim, em cada sujeito está presente sua individualidade, o todo de sua sociedade e da espécie humana. E para continuar a ser sujeito, ele precisa que a sociedade e a humanidade sobrevivam, pois ele está enraizado nesse todo e o todo nele. O destino do todo é o seu destino; e a preocupação com o futuro de cada sujeito gera uma comunidade de destino, essa é a Terra-Pátria.

Com base nessas ideias e partindo delas, passaremos agora à análise do nosso objeto de estudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais que versam sobre Filosofia no Ensino Médio; procuraremos analisar se eles contemplam os conceitos de ética e política à luz da Terra-Pátria.

IV - Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais

Por muito que ouçais, não compreendereis; por muito que olheis, não vereis. Pois o coração deste povo se tornou insensível, tornaram-se duros de ouvido, taparam os seus olhos, para não ver com seus olhos, não ouvir com seus ouvidos [...] (BÍBLIA, *op. cit.*, 1995, p. 1209).

Ódio

Ódio incontrollável, pulsando pelas veias.
 Líder, chefe da razão e emoção.
 Ódio contido, sufocado!
 Alimentado, pela repressão do mais forte.
 Quer vingar, extravasar, destruir...
 Sempre à espreita, procurando as brechas do superego e da moral.
 Ele sairá... ou de cara limpa, nu e cru.
 Ou revestido do amor cristão; dos bons costumes; ou do ardor revolucionário.
 Sairá...! E fará alguém sofrer o que padeceu.
 Sempre haverá uma mulher para apedrejar.
 E pode chamá-la de puta, bruxa, bicha, maconheira, comunista, neoliberal.
 Não importa a titulação, só interessa o prazer da explosão.
 Ódio, ódio, ódio!
 Até quando será só ódio?
 Quem romperá?
 Quem jogará... a primeira rosa?

(Wilson Horvath)

A análise que desenvolvemos neste trabalho é exclusivamente teórica. Logo, ela busca compreender qual a Filosofia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como ela está articulada com a realidade e quais são os seus objetivos. Assim, antes de iniciarmos a análise de nosso objeto de estudo, se faz necessário um pequeno esclarecimento sobre a forma como entendemos o que seja conceito e indicar de que maneira faremos a leitura.

O conceito que analisaremos é eterno ou finito? Imutável ou mutável? Ele existe por si ou foi construído? Ele está no mundo sensível, mundo da matéria ou em uma realidade transcendente? A sua existência se limita à mente humana?

Essas perguntas remetem às questões dos universais (*quaestio de universalibus*), que, embora, estejam fora de moda na atualidade, sendo reservada a poucos especialistas que versam sobre o assunto, estiveram presentes no cerne da reflexão filosófica, no período medieval, e a elas foram apresentadas duas principais formas de resolução, a corrente realista e a nominalista.

Os conceitos, entendidos dentro da corrente realista, existem de forma real, seja em uma realidade transcendente⁵², tal como apresenta o realismo oriundo do platonismo, seja presentes na matéria e no mundo sensível e obtidos pelo ser humano por abstração⁵³, tal como propuseram os seguidores de Aristóteles. De acordo com Japiassú e Marcondes, o realismo é:

[...] concepção filosófica segundo a qual existe uma realidade exterior, determinada, autônoma, independente do conhecimento que se pode ter sobre ela. O conhecimento verdadeiro na concepção realista, seria então a coincidência ou correspondência entre nossos juízos e essa realidade (2001, p. 231).

A abordagem realista deve julgar os conceitos analisados a partir de seu grau de aproximação com esses conceitos reais. E, à medida que aqueles se assemelhassem a eles, estará o seu grau de perfeição.

A corrente nominalista, apresentando uma visão distinta do conceito da corrente realista, coloca que o Universal não existe por si⁵⁴, seja enquanto ideia perfeita e eterna, seja ideia abstrata; ele é simplesmente um nome que se dá aos seres, um recurso linguístico para denominar um grupo de particulares, que somente tem em comum o nome que se dá a eles. Segundo Japiassú e Marcondes:

Nominalismo: corrente filosófica que se origina na filosofia medieval, interpretando as idéias gerais ou universais como não tendo nenhuma

⁵² Para Platão, no diálogo Fédon: "Assim, pois, que o adquirimos antes do nascimento, uma vez que ao nascer já dele dispúnhamos, podemos dizer, em consequência, que conhecíamos tanto antes como logo depois de nascer, não apenas o Igual, como o Maior e o Menor, e também tudo o que é da mesma espécie? Pois o que, de fato, interessa agora à nossa deliberação não é apenas o Igual, mas também o Belo em si mesmo, o Bom em si, o Justo, o Piedoso, e de modo geral, digamos assim, tudo o mais que é a Realidade em si, tanto nas questões que se apresentam a este propósito, como nas respostas que lhes são dadas. De modo que é uma necessidade adquirir o conhecimento de todas essas coisas antes do nascimento..." (1991, p. 79).

⁵³ Abstração, segundo Abbagnano, é: "[...] Aristóteles explica com a A. a formação das ciências teóricas, isto é, da matemática, da física e da filosofia pura. "O matemático", diz ele, "despoja as coisas de todas as qualidades sensíveis (peso, leveza, dureza, etc.) e as reduz à quantidade descontínua e contínua; o físico prescinde de todas as determinações do ser que não se reduzam ao movimento. Analogamente, o filósofo despoja o ser de todas as determinações particulares (quantidade, movimento, etc.) e limita-se a considerá-lo só enquanto ser" (Met., XI, 3, 1.061 a 28 ss.). O processo todo do conhecer pode ser, segundo Aristóteles, descrito com a A.: "O conhecimento sensível consiste em assumir as formas sensíveis sem a matéria assim como a cera assume a marca do sinete sem o ferro ou o ouro de que ele é composto" (De an., II, 12, 424 a 18). E o conhecimento intelectual recebe as formas inteligíveis abstraindo-as das formas sensíveis em que estão presentes (ibid., III, 7, 431 ss.) [...]" (2007, p. 15).

⁵⁴ Segundo Ockham: "Nada que esteja fora da alma, nem por si, nem por algo real ou mental que se lhe acrescente, seja de que forma se considere ou compreenda, é universal, pois é tão grande a impossibilidade de que algo fora da alma seja de qualquer maneira universal (a não ser por convenção arbitrária, do mesmo modo como a palavra 'homem', que é particular, se torna universal) quão grande é a impossibilidade de que o homem, por qualquer consideração ou segundo qualquer ser, seja o asno" (*apud* ABBAGNANO, 2007, p. 554).

existência real, seja na mente humana (enquanto conceitos), seja enquanto formas substanciais (realismo), mas sendo apenas signos lingüísticos, palavras, ou seja, nomes (*Ibidem*, p. 196).

A abordagem nominalista dos conceitos deve julgá-los particularmente, através da luz de seu referencial, haja vista que eles são apenas recursos lingüísticos com a finalidade de expressar algo que não existe na realidade.

Os conceitos, dentro do pensamento complexo, são entendidos em uma nova concepção. O pensamento complexo parte de uma compreensão nominalista e volta a uma realista. Os conceitos são criações humanas, porém, uma vez criados, eles duplicam no nível da noosfera, como *entes* reais, com vida própria, independentes daqueles que os criaram. Esses conceitos se tornam modelos paradigmáticos, que condicionam a leitura de mundo.

O seu alcance, porém, e, em especial, no mundo globalizado e complexo, não é para toda a humanidade, restringindo o seu contorno ao grupo de criação. E é esse um dos problemas da comunicação, pois ao comunicarmos com outros grupos, há o choque de universais, o choque paradigmático. Segundo Morin:

Em nível de idéias, um conhecimento comum dos mesmos fatos e dados não basta para a compreensão mútua. Os paradigmas que determinam os modos de pensamento e as visões de mundo [...] Existem paradigmas que elucidam parcialmente mas cegam globalmente, assim como o paradigma cognitivo que dominou o conhecimento ocidental e impôs a separação e a redução para conhecer [...], impedindo a concepção de um conhecimento que ligue o local ao global e o elemento ao sistema do qual faz parte [...] (2007, p. 114).

Essa concepção sobre o universal traz para nós uma dificuldade maior para fazermos a investigação. Nós não podemos julgar os termos analisados por nossos conceitos, pois o termo investigado, mesmo que apresente o mesmo nome, pode ter significações totalmente diferentes de nosso entendimento. E conceitos com nomes diferentes podem ter sentido semelhantes, não iguais.

Assim, não podemos julgar termos que são iguais ou diferentes apenas pelo nome dado, devemos cuidadosamente examinar o que esses termos querem dizer. No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, em que muitos termos da linguagem marxista são usados, não podemos deduzir, por apresentarem esses termos, que o documento objetiva a criação do estado comunista.

E nós não podemos retirar o conceito do contexto em que ele foi construído e analisá-lo em outro quadro para atender às expectativas de nosso referencial teórico. O conceito somente tem significado no contexto em que foi produzido. De acordo com Morin:

Começarei pela idéia de que toda e qualquer informação tem apenas um sentido em relação a uma situação, a um contexto. Se, por exemplo; eu disser "amo-te", esta palavra pode ser a expressão de um apaixonado sincero e deve ser tomada nesse sentido; mas pode ser também a farsa de um sedutor e nessa altura será uma mentira (in: MARTINS; SILVA, 2003, p. 13).

Se observarmos o conceito de tecnologia e a sua aplicação no ensino de Filosofia e propusermos sua análise, sob outra perspectiva, tal como: o uso dos recursos tecnológicos pelos professores como forma de ministrarem as suas aulas e sua relação com a aprendizagem dos alunos, nós provavelmente chegaremos a duas conclusões: ou que a tecnologia é uma ferramenta indispensável para o bom desempenho das aulas ou faremos uma crítica ao uso da tecnologia em sala de aula, argumentando que Filosofia não se faz com tecnologia, mas com reflexão, argumentação etc. Ambas as conclusões não condizem ao que o texto diz. Essas argumentações podem ser até boas, baseadas em vários autores, porém serão estruturadas a partir de outras premissas que não se relacionam com o objeto de estudo.

O maior erro sobre o conceito talvez seja a posse dele. E a partir do momento em que uma pessoa ou uma corrente ideológica se torna proprietária do conceito, ela o aplica onde e como lhe convém. E depois a maneira como ele foi aplicado se torna senso comum, seja no meio popular, na militância política, seja, em especial, na academia.

O conceito de neoliberalismo é um exemplo crasso desse processo. Talvez haja quase que um consenso em definir esse sistema como a ausência ou a redução do Estado sobre as questões que se relacionam à economia. Porém uma vez estabelecido, esse conceito é usado para classificar qualquer pessoa que pense diferente, como neoliberal. O mesmo ocorre com as correntes de pensamento que não se encaixem nos ditames do pesquisador e até em políticas econômicas, que apresentam uma ação governamental contrária à definição consensual de neoliberalismo, tal como os ocorridos nos Estados Unidos da América, com o *New*

Deal, entre 1933 e 1937, sob o governo do Presidente Franklin Roosevelt, e as políticas econômicas do pós Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945). Em ambos os casos os governos pregaram, propuseram e fizeram investimentos maciços na infraestrutura, quando a economia, os preços dos produtos, a produção, o trabalho e o salário foram controlados diretamente pelo Estado.

Também não podemos reduzir o objeto a um ponto que é contrário ao nosso modo de pensar, nem exaltar uma parte com que concordamos sobre o todo do documento. Precisamos ter em mente que nenhuma teoria é perfeita, inclusive a nossa; se alguma o fosse, nós não necessitaríamos mais de Filosofia e teríamos um plano dogmático para seguir. Segundo Morin:

[...] O princípio de redução, que reduz um todo complexo a um dos seus componentes, que tira do contexto, produz a incompreensão de tudo aquilo que é global e fundamental. O princípio de disjunção alia-se ao princípio de redução para impedir a concepção dos vínculos e da solidariedade entre os elementos de uma realidade complexa, produzindo igualmente a invisibilidade do global e do fundamental [...] (*Ibidem*, p. 114).

E, por fim, analisamos o nosso objeto de estudo sem termos a posse da verdade. Assim, não podemos dizer se o nosso objeto de estudo está certo ou errado, nem que seu desenrolar caminhará para um futuro melhor ou pior do que o momento presente. Nas palavras de Morin:

Não existe teste prévio para reconhecer a boa e a má informação, a verídica e a falsa. Saber ler, ver, discernir, requer um difícil e aleatório esforço de decifração, não uma qualidade de verificação como a dos aparelhos que detectam o dinheiro falso (1996, p. 41).

Ao procurarmos os erros dos outros, acreditamos que estamos corretos. E estabelecemos uma visão maniqueísta de mundo, dividindo-o entre o bem e o mal. E, nessa perspectiva, nós alienamos a maldade, as falhas e os erros aos outros e nos apossamos de suas qualidades e acertos. De acordo com Morin: “A moral não complexa obedece a um código binário bem/mal, justo/injusto. A ética complexa aceita que o bem possa conter um mal, o mal um bem, o justo o injusto, o injusto o justo” (2007, p. 58).

O maniqueísmo, por exemplo, foi um dos grandes responsáveis pelas guerras locais, ocorridas durante a Guerra Fria (1947 – 1991), salvo talvez as guerras de descolonização. As duas grandes potências maximalizaram as disputas locais ou usaram o estopim do conflito, entre outros motivos, para venderem armas; cada uma

para um lado da disputa e para aumentar sua área de influência política. E as populações, em especial os pobres, se matavam entre si, em nome de projetos ideológicos, que, na maioria das vezes, não condiziam com sua realidade e com seu modo de pensar.

O maniqueísmo impulsionou o atentado de 11 de setembro de 2001 e justificou a retaliação estadunidense contra o Afeganistão; em ambos os casos houve mortes de pessoas que nada tinham com a guerra, além de crianças, idosos e doentes. As pessoas do “bem” guerreiam contra as do “mal”. Eles queimaram as bruxas, na Inquisição, torturaram e mataram os subversivos, na ditadura militar; assassinaram os que eram contrários à Revolução Socialista. A humanidade já derramou muito sangue em nome do bem! Está na hora de cessarmos as sangrias!

Nós, porém, podemos dialogar com nosso objeto de pesquisa, entender o que ele quer dizer, analisando e demonstrando aquilo que escapou às leituras e apontar as possíveis consequências disso, embora não tenhamos certezas de que seu desenrolar caminhará para o fim que alertamos. E, nesse diálogo, também podemos reforçar alguns pontos apresentados por nosso objeto e mostrar a sua importância para a construção da Terra-Pátria.

Dessa forma, acreditamos que estabelecemos com os Parâmetros uma ação baseada na política de civilização, com respeito às diferenças, convidando-os e sendo convidado por eles para caminharmos juntos. E, se nossa análise estiver falha, comprometida e corrompida, ao menos que ela nos ajude a romper a relação de maniqueísmo. E se assim for, mesmo sem apresentarmos conhecimentos acadêmicos, que possamos encarnar a ideia-força da ética da solidariedade.

Todo conhecimento pode ser posto a serviço da manipulação, mas o pensamento complexo conduz a uma ética da solidariedade e da não-coerção [...], podemos imaginar que uma ciência que traga possibilidades de autoconhecimento abra-se para a solidariedade cósmica, não desintegre o rosto dos seres e dos entes, reconheça o mistério e, todas as coisas, poderia estabelecer um princípio de ação que não ordene, mas organize, não manipule, mas comunique, não dirija, mas estimule (*Ibidem*, p. 63).

A análise que faremos neste capítulo se divide em quatro blocos. No primeiro, falaremos como o documento entende “Competência”; no segundo, apresentamos a maneira como é proposta a mudança e a transformação social e os limites dessa perspectiva; no terceiro, apresentaremos a posição dos Parâmetros em relação ao

neoliberalismo e os limites dessa visão; no quarto, falaremos sobre a ideia de Filosofia e a maneira como o documento orienta o seu ensino; e por fim apresentaremos a conclusão deste capítulo.

4.1 Competências e Habilidades

A educação, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta, dentre seus objetivos, a formação de competências e habilidades, que estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor. O trabalho dessas competências e habilidades constitui um princípio de caráter epistemológico referido ao pilar “aprender a conhecer”. E sua ausência dificulta a continuidade dos estudos e o preparo para a vida em sociedade. De acordo com o texto:

A ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade. São, portanto, indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os professores na montagem de seus currículos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes (BRASIL, 2000b, p.11).

As competências não pretendem substituir os conteúdos presentes no currículo; pelo contrário, ao falar de competências, se pretende dar um novo enfoque à organização curricular. Os conteúdos são os meios a serem usados para a formação das competências e habilidades a fim de que os alunos saibam reconstruir, resignificar o conhecimento dado e aplicá-lo em outras situações do seu dia a dia. Por isso, os conteúdos programáticos devem ser articulados, selecionados, recortados para que sua presença não seja apenas uma forma de memorização, mas promovam a reflexão e a crítica.

As competências e habilidades estão relacionadas com o *saber fazer bem* algo, ou seja, fazê-lo de forma correta e positiva tanto para o autor como para os quais se destina a sua obra. E o saber fazer bem em educação está vinculado a conhecer bem o que se estuda, porém, não basta conhecer profundamente o conteúdo, os alunos devem saber apropriar e usar o conhecimento Segundo Rios:

Afirmo que o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita

para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulando com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. Mas é preciso saber bem, saber fazer bem, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse pequeno termo – “bem” – porque ele indicará tanto a dimensão técnica – “eu sei bem geografia”, portanto tenho um conhecimento que me permite identificar istmos e penínsulas, distinguir planaltos de planícies, ou “eu sei fazer bem tricô”, isto é, domino bem certos recursos, consigo manejar as agulhas e executar certas receitas etc. – quanto à dimensão política –; eu faço bem o meu trabalho de geografia ou meu trabalho de tricoteira, isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação (2011, p. 59).

O Fazer, na sociedade, remete à atuação política e o Bem à dimensão ética da ação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais objetivam o desenvolvimento das competências e habilidades visando ao preparo ético dos alunos para o exercício da cidadania, a fim de que atuem dentro do jogo político, os alunos, como cidadãos, saibam defender, confrontar e aplicar suas ideias no governo da polis⁵⁵. Assim, as competências e habilidades devem levar o conhecimento estudado, em sala de aula, para a sociedade. De acordo com Rios:

A ideia de bem parece-me significativa na definição da competência, porque ela aponta para um valor que não tem apenas um caráter moral. Ele não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador. É nessa medida que se pode compreender [...] a ética como mediação. Porque ela está presente na definição e na organização do saber que será veiculado na instituição escolar, e, ao mesmo tempo, na direção que será dada a esse saber na sociedade (*Ibidem*, 59-60).

Saviani, em uma perspectiva gramsciana⁵⁶, afirma que não é possível concretizar uma educação transformadora sem pensarmos em competência. E uma abordagem que a desconsidera, esvazia a contribuição da educação para a sociedade. A competência está relacionada com o saber fazer, que Saviani classifica como compromisso técnico⁵⁷; e esse está relacionado com o compromisso político transformador. As competências ou o saber fazer são uma das condições para alterar politicamente a hegemonia presente na sociedade. Segundo o Pedagogo: “[...] Ora, não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso [...]” (2008, p. 53).

⁵⁵ A palavra política, do grego πολιτεία (*politeía*), significa as ações dos cidadãos em função da vida da polis, cidade-Estado.

⁵⁶ Antonio Gramsci (1891 – 1937) filósofo e político marxista. Sua principal obra são os *Cadernos do Cárcere*, escrita durante o período em que permaneceu na prisão, condenado pelo regime fascista italiano.

⁵⁷ A concepção de Saviani sobre “Técnico” rememora a concepção grega, em que o saber técnico é o saber fazer algo (ver nota 15). E o enfoque dado por Saviani é saber fazer dentro da política.

Morin diz que a competência democrática foi esvaziada pela forma atual de conhecimento, que privilegia o conhecimento técnico⁵⁸-científico, fragmentado. Os cidadãos perdem sua competência em decidir sobre os assuntos políticos à medida que se fecham nessa forma de conhecimento especializado. Desse modo, a competência política fica reservada a poucos especialistas em política. Segundo o autor:

O saber tornou-se cada vez mais esotérico (acessível somente aos especialistas) e anônimo (quantitativo e formalizado). O conhecimento técnico está igualmente reservado aos *experts*, [...] Em tais condições, o cidadão perde o direito ao conhecimento. Tem o direito de adquirir um saber especializado com estudos *ad hoc*⁵⁹, mas é despojado, enquanto cidadão, de qualquer ponto de vista globalizante ou pertinente. [...] Quanto mais técnica torna-se a política, mais regride a competência democrática (2003, p. 18).

Para que haja uma democracia se faz necessária a participação do povo; porém está embutido nas manobras políticas, que deslocaram os cidadãos das decisões políticas, o não conhecimento dos processos regentes da política. Por isso, para que haja uma nova forma de fazer política, se faz necessária uma democratização dos conhecimentos e das competências. Segundo Morin: “Não existe política imediata a adotar. Há necessidade de uma tomada de consciência da urgência em trabalhar por uma democracia cognitiva” (2007, p. 152-3).

Morin (2003, *passim*) propõe a formação de policompetências, ou seja, vários conhecimentos ao pesquisador para que ele possa compreender e julgar os fenômenos. Nós podemos aplicar essas policompetências no entendimento de política, a fim de que elas norteiem a atuação dos cidadãos no atual mundo complexificado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao proporem as competências e habilidades, entendidas como o *saber fazer* ou o *fazer bem algo*, estão em acordo com as propostas do pensamento complexo. Porém apenas o conceito por si só não basta, nós devemos agora examinar a lógica interna das competências e habilidades propostas pelo documento e analisar se elas realmente abrem perspectivas para a participação dos alunos na vida política e de forma ética.

⁵⁸ A concepção de Morin apresentada aqui sobre “Técnico” se refere ao saber que visa ao processo de produção, em especial, industrial e tecnológica.

⁵⁹ *Ad hoc* expressão latina que significa “para isto”, “para esta finalidade”, “para fim determinado”.

4.2 Devir ou as competências para a mudança

Em um rio não se pode entrar duas vezes no mesmo [...] nem substância mortal tocar duas vezes na mesma condição; mas pela intensidade e rapidez da mudança dispersa e de novo reúne (ou melhor, nem mesmo de novo nem depois, mas ao mesmo tempo) compõe-se e desiste, aproxima-se e afasta-se (HERÁCLITO, 1989, p. 88).

A ideia de uma realidade petrificada nos foi transmitida desde o período colonial em que a coroa portuguesa mudou drasticamente a organização social dos povos que aqui viviam e impôs um novo modelo de organização, esse com a pretensão de ser estático.

Os militares temerosos de uma mudança na ordem social, do capitalismo para o socialismo, com o apoio da elite brasileira e do governo estadunidense, impuseram a ditadura militar e cometeram todos os tipos de atrocidades contra a vida humana, em nome da ordem.

Os aparelhos ideológicos atuais insistem em manter presente no imaginário brasileiro a ideia de uma realidade petrificada, sem mudanças sociais, permitindo apenas mudanças pessoais, imanentes à estrutura capitalista ou se utilizam de uma concepção de dialética pré-determinada, com o fim da antítese, através de propagandas diretas ou subliminares, nas quais o modelo burguês de consumo é o paraíso terrestre.

A concepção de uma dialética limitada, conforme fizeram algumas concepções mecanicistas da dialética hegeliana e da marxista, foi apropriada pelo pensamento neoliberal, que se apoiou nesse conceito para chegar à conclusão do fim da história. Assim, se houve para os ideólogos neoliberais, ao longo da história humana, o movimento e a superação, com guerras e destruições, ele se encerraria com a democracia liberal, pois ela poria fim aos conflitos. De acordo com Fukuyama:

Tanto para Hegel quanto para Marx a evolução das sociedades humanas não era ilimitada. Mas terminaria quando a humanidade alcançasse uma forma de sociedade que pudesse satisfazer suas aspirações mais profundas e fundamentais. Desse modo, os dois autores previam o 'fim da História'. Para Hegel seria o estado liberal, enquanto para Marx seria a sociedade comunista (1992, p. 12).

A concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais contra a ideia de uma realidade estática propõe que o ensino forme e desenvolva competências e

habilidades a fim de que os alunos compreendam e saibam atuar em um mundo em constante mudança. Segundo o documento:

A compreensão dos processos de constituição e transformação das sociedades implica a relativização do tempo presente, evitando que se caia na “presentificação” absoluta, que gera tanto o descompromisso com os processos sociais, quanto a desesperança diante do que nos foge ao controle [...] (BRASIL, 2000b, p. 13).

A história, na visão do documento, está em constante mudança e transformação e é movida pelas forças existentes no momento presente que a faz seguir um caminho direcionado; porém esse caminho não é seguro nem determinado, ele sofre rupturas e transformações, que o fazem adquirir novos rumos. Assim, as competências pretendem evitar a descrença presente em nossa sociedade, quanto às possibilidades de mudanças. Segundo o texto:

A consciência histórica está presente na perspectiva da continuidade e da transformação, do processo temporal direcional, porém **fracionado por rupturas e novas possibilidades**. A ação autônoma e refletida sobre a realidade requer clareza quanto aos processos sociais e históricos, **evitando o imobilismo cético ou inseguro diante de novas situações**. (*Ibidem*, p. 15; grifo nosso).

O pensamento complexo insiste em mostrar que a realidade não é estática, mas que está em movimento permanente e nos é impossível determiná-lo, pois não temos uma total clarividência do momento presente e há na realidade, em estado embrionário, forças que podem se desenvolver no futuro e, por ora, são imperceptíveis aos nossos olhos. Estar preparado para o movimento e para as incertezas que ele trará exige mudanças em nosso comportamento e em nosso modo de pensar, abrindo-nos para as estratégias. Segundo Morin:

A fórmula do poeta grego Eurípedes, que data de vinte e cinco séculos, nunca foi tão atual: “O esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho”. O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder prever nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos (2000, p. 15).

A realidade, em constante devir, se molda e se renova constantemente. Uma das tarefas da educação é preparar as pessoas para essas mudanças a fim de que saibam trabalhar em favor delas e com elas. Essas mudanças modificam tanto o nosso modo de pensar como o de agir.

4.2.1 Sobre a Superestrutura

A infraestrutura é a base econômica, os meios de produção e a forma como se organiza a produção. A superestrutura é a ideologia e o aparato ideológico (Estado, instituições, sistema jurídico) que justifica ou gera a infraestrutura. Para Hegel⁶⁰, primeiro houve a ideia, que se concretizou na história, formando o aparato ideológico e determinou a infraestrutura. Para o materialismo dialético⁶¹, o movimento se deu de forma contrária, ou seja, as condições da infraestrutura determinam a superestrutura, tanto as ideias como o aparato ideológico.

O pensamento complexo une essas duas compreensões, ou seja, não houve antes uma ideia, que, depois, se concretizou na matéria, na vida cotidiana; mas também as ideias não surgem depois da concretude da vida. Ambas surgem e se modificam simultaneamente, as ideias modificam a vida concreta e essa, em um círculo recursivo, modifica também as ideias, em um movimento constante, gerando novos paradigmas de comportamento, organização social e pensamento. Segundo Morin:

O paradigma apresenta uma grande ambiguidade que pode ser concebido ou num sentido idealista, ou num sentido materialista. O sentido idealista faz do paradigma a ideia mestra que comanda em sua toda a organização social, a qual seria como um produto das forças organizadoras do espírito; o

⁶⁰ “[...] Hegel, que também chama de subjetivo ou absoluto o seu I., esclarece seu princípio desta forma: ‘A proposição de que o finito é o ideal constitui o idealismo. O I. da filosofia consiste apenas nisto: em não reconhecer o finito como verdadeiro ser. Toda filosofia é essencialmente I., ou pelo menos tem o I. como princípio; trata-se apenas de saber até que ponto esse princípio está efetivamente realizado. A filosofia é I. tanto quanto religião’” (ABBAGNANO, 2007, p. 524).

⁶¹ “Entende-se por essa expressão a filosofia oficial do comunismo enquanto teoria dialética da realidade (natural e histórica). Mais que de materialismo, trata-se na realidade de um dialetismo naturalista, cujos princípios foram propostos por Marx, desenvolvidos por Engels [...] Segundo Engels. Hegel reconheceu perfeitamente as leis da dialética, mas considerou-as “puras leis do pensamento”, já que não foram extraídas da natureza e da história, mas “concedidas a estas do alto, como leis do pensamento”. Porém, “se invertermos as coisas, tudo se tornará simples: as leis da dialética que, na filosofia idealista, parecem extremamente misteriosas, tornam-se logo simples e claras como o sol” [...] Segundo Engels, são três as leis: 1ª lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa; 2ª lei da interpenetração dos opostos; 3ª lei da negação da negação. A primeira significa que na natureza as variações qualitativas só podem ser obtidas somando-se ou subtraindo-se matéria ou movimento, ou seja, por meio de variações quantitativas. A segunda lei garante a unidade e a continuidade da mudança incessante da natureza. A terceira significa que cada síntese é por sua vez a tese de uma nova antítese que dará lugar a uma nova síntese [...] Segundo Engels, esse conjunto de leis determina a evolução necessária — e necessariamente progressiva — do mundo natural. A evolução histórica continua, com as mesmas leis, a evolução natural. O sentido global do processo é otimista. A organização da produção segundo um plano, como se realizará na sociedade comunista, destina-se a elevar os homens acima do mundo animal, em termos sociais, tanto quanto o uso de instrumentos de produção o elevou em termos de espécie. Como se vê, o M. dialético de Engels nada mais é que a teoria da evolução (que nos tempos de Engels festejava seus primeiros triunfos), interpretada em termos de fórmulas dialéticas hegelianas, com prognósticos extremamente otimistas” (ABBAGNANO, 2007, p. 651).

sentido materialista faz do paradigma a expressão ou resultado em termos simbólicos e ideias das realidades sociais materiais que são as relações entre as forças produtivas (1997, p. 40).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que os alunos tenham competência para atuar, de forma conjunta, tanto na infraestrutura como na superestrutura. Sobre essa última, os alunos devem entender que as instituições sofrem transformações conforme a ação dos cidadãos e da própria história e os cidadãos se modificam também, conforme as mudanças dessas instituições. O documento prevê o respeito para com essas instituições, porém os alunos não devem se contentar com o estabelecido por elas e saber criticá-las e promover mudanças em suas estruturas e determinações. De acordo com o texto:

As tradições sociais, culturais, econômicas, políticas, jurídicas e filosóficas, embora **sejam referenciais**, não devem levar **o indivíduo a se conformar** com o já visto, o já conhecido, o já experimentado. **Antes, devem impulsioná-lo à construção de alternativas**, à reinvenção dos processos e das atitudes, à superação das resistências à ação criativa, a fim de que, com a consciência do passado e os pés no presente, o pensamento e a ação se projetem para o futuro (BRASIL, 2000b, p. 15; grifo nosso).

Os Parâmetros não propõem a criação da anarquia⁶², não negam nem desprivilegiam o *Nomos*; ao contrário, entendem-no como referência. Porém as competências que se pretendem desenvolver incentivam a recriação e a reconstrução das instituições e pensamentos existentes. O novo surge do redimensionamento do velho.

A superestrutura age de acordo com a infraestrutura, a qual ela formou e foi por ela criada e, ao mesmo tempo, a superestrutura forma a estrutura e esta ajuda a manter aquela. Assim, para que haja uma mudança estrutural na organização da produção, é necessário que se entenda e se saiba atuar em relação aos entraves promovidos pela infraestrutura e suas instituições. De acordo com os Parâmetros:

Entretanto, e justamente para propiciar que tais objetivos sejam atingidos, a aprendizagem das Ciências Humanas **deve atuar na identificação e denúncia de seus obstáculos**, no entendimento de que as práticas sociais envolvem inevitavelmente conflitos e contradições, os quais, quando mal dimensionados, ameaçam o próprio convívio social (*Ibidem*, p. 14; grifo nosso).

⁶² Anarquia, do grego αναρχος - *anarkhos*, que significa "sem governantes". A palavra é formada a partir do prefixo *av-*, *an-*, "sem" + *αρχή*, "soberania", "princípio", "reino", "leis". O anarquismo moderno é decorrente das ideias do marxismo. Para o anarquismo, o Estado é o mantenedor do *status quo*. Logo, para que haja a igualdade e o fim da exploração do povo, se faz necessária a destruição do Estado.

Essa competência está em consonância com o conceito de autonomia proposto pelo pensamento complexo em que o sujeito autônomo, embora respeitando as leis existentes, tem a capacidade de criticá-las, propondo alterações.

Passamos agora para as competências que ajudam a mudar a superestrutura (sobre a tecnologia e sobre o trabalho).

4.2.2 Sobre a tecnologia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não pretendem desenvolver competências que gerem um ludismo⁶³ moderno, ou seja, o medo e a repugnância à tecnologia; tampouco, encaram a tecnologia como a salvação da humanidade. As tecnologias são vistas como ferramentas criadas pelo ser humano a fim de resolverem problemas do dia a dia e, ao mesmo tempo, elas geram mudanças significativas na vida daqueles que as utilizam.

As competências propõem que os alunos compreendam as tecnologias não apenas sob a ótica do trabalho, mas que possam entender as transformações trazidas pelas tecnologias à vida humana e os problemas oriundos desse processo. E possam refletir sobre ele, no intuito de buscar soluções. Segundo o documento:

Sem dúvida, esse processo de inovação permanente e fora de controle imediato traz sérias consequências para a vida humana, a exemplo da inviabilidade de formas de produção artesanais para suprir mercados amplos. **A consequência mais drástica certamente é o desemprego.** A compreensão do impacto dessas tecnologias sobre o mundo do trabalho e a vida social é urgente no contexto em que vivemos, de **problemas de dimensões sempre crescentes, requerendo de todos reflexões e soluções inovadoras** (BRASIL, 2000b, 16; grifo nosso).

O humano possibilitou a evolução da técnica e esta possibilitou a evolução do ser humano da forma como conhecemos hoje. Assim, não há como pensar o ser humano sem o uso da tecnologia. Porém a sua aplicação dentro do sistema capitalista de produção trouxe consigo grandes problemas, desde o advento da revolução industrial, sobretudo para a classe operária. A máquina, que é uma

⁶³ O ludismo foi um movimento trabalhador ocorrido com o advento da revolução industrial, contrário ao uso das máquinas na produção industrial, pois elas substituíam a força de trabalho humano pela força mecânica. O nome ludismo advém de Ned Ludd, um dos líderes do movimento. A ação do ludismo consistia basicamente em invadir fábricas e destruir as máquinas, por isso, eles também são conhecidos como “os quebradores de máquinas”.

ferramenta de produção, passou a disputar com o próprio trabalhador espaço na indústria. E ela, por ser mais hábil e eficaz, dispensa grande parcela dos operários, gerando desemprego e miséria. Segundo Marx e Engels:

Como máquina, o meio de trabalho logo se torna um concorrente do próprio trabalhador. A autovalorização do capital por meio da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói [...] Onde a máquina se apodera paulatinamente de um setor da produção, produz miséria crônica nas camadas de trabalhadores que concorrem com ela. Onde a transição é rápida, seus efeitos são maciços e agudos. A história mundial não oferece nenhum espetáculo mais horrendo do que a progressiva extinção dos tecelões manuais de algodão ingleses, arrastando-se por décadas e consumando-se finalmente em 1838. Muitos deles morreram de fome, muitos vegetaram com suas famílias [...] (1996, v.1, t. 2, p. 48-9).

A tecnologia, porém, na visão marxista, não deve ser vista como inimiga da sociedade e da classe trabalhadora. Os problemas estruturais trazidos por ela são problemas em virtude do sistema econômico, no qual vivemos. Marx e Engels, já no final do século XIX, diziam que a classe trabalhadora deveria voltar seus ataques não contra a máquina, mas contra o modelo de exploração em que viviam. Segundo os filósofos alemães: “É preciso tempo e experiência até que o trabalhador distinga a maquinaria de sua aplicação capitalista e, daí, aprenda a transferir seus ataques do próprio meio de produção para a sua forma social de exploração” (*Ibidem*, p. 47).

Os Parâmetros não advogam em defesa de um movimento revolucionário de tomada do poder e o controle dos meios de produção e da tecnologia pelo povo, conforme propusera a doutrina comunista⁶⁴. Porém abrem espaço para a reflexão e o questionamento tanto da técnica como do atual *status quo*, bem como da relação entre ambos com os atuais problemas sociais e de uma possível melhoria da sociedade, caso a técnica fosse usada em prol da humanidade. Segundo o texto:

[...] Os paradigmas científicos que sustentavam as bases fundamentais dessas concepções estão sendo questionados e colocados em cheque pelas realidades que glorificam o novo tecnológico, mas não solucionam

⁶⁴ Segundo Bukharine e Preobrazhensky: “[...] O fundamento da sociedade comunista é a propriedade comum dos meios de produção e de troca, isto é, a posse das máquinas, dos aparelhos, das locomotivas, dos navios a vapor, dos edifícios, dos armazéns, dos elevadores, das minas, do telégrafo e do telefone, da terra e do gado. [...] Se todas as fábricas, toda a cultura, formam uma imensa associação, é evidente que se precisa calcular exatamente como repartir as forças de trabalho entre os diferentes ramos da indústria; que produtos é preciso fabricar e em que quantidade; como e onde dirigir as forças técnicas, e assim consecutivamente. Tudo isto deve ser calculado previamente, pelo menos de modo aproximado, e é preciso que a execução esteja conforme ao plano traçado. Assim é que se realiza a organização da produção comunista. Sem um plano geral e uma direção comum, sem cálculo exato, não há organização. No regime comunista, existe esse plano” (2005, on-line).

problemas antigos, como as desigualdades, preconceitos, dificuldades de percepção do “outro” e as diversas formas de convivência e de estabelecimento de relações sociais [...] (BRASIL, 2000b, p. 07).

O questionamento da tecnologia objetiva a criação de competências que ajudem os alunos a refletir e colocar o ser humano no centro da reflexão, ou seja, colocar a tecnologia a serviço da humanidade. Os alunos devem perceber que as tecnologias, tão presentes em sua realidade, não são um dado natural, mas artificial e que geram mudanças e transformações em suas vidas cotidianas e da sociedade. E nessa perspectiva, aprendam a lidar e a conviver com elas. De acordo com o documento:

[...] Os conhecimentos envolvidos na área, por seu caráter intrinsecamente humanista, agem no sentido de despir as novas tecnologias de sua aparente artificialidade e distanciamento diante do humano. Evitam-se, com isso, os riscos de uma naturalização das tecnologias e promove-se a culturalização de sua compreensão. E, desta forma, assegura-se um papel novo para a aprendizagem em Ciências Humanas na escola básica: o de humanizar o uso das novas tecnologias, recolocando o homem no centro dos processos produtivos e sociais (*Ibidem*, p. 17).

As competências propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais partem do princípio de que, se os alunos compreenderem o significado da tecnologia e o papel dela dentro da sociedade, poderão colocá-la a serviço da humanidade. Analisemos, agora, as competências sobre o Trabalho relacionadas à técnica, proposta pelo documento.

4.2.3 Sobre o Trabalho

Os Parâmetros apresentam uma perspectiva contrária à concepção tecnicista do trabalho e reconhece que esse modelo educacional visava à formação da mão de obra para atender às necessidades do mercado. Segundo o texto:

[...] visto que até um passado recente a educação brasileira privilegiou, ora mais, ora menos, o conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das “humanidades”, tendo em vista formar um mercado de trabalho de “especialistas e técnicos”, numa resposta “adequada” à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico. (BRASIL, 2000b, p. 44).

O emprego da tecnologia modifica a forma como se dá o trabalho que passa, então, a necessitar de ações em equipe, de troca e coleta de informações, de um conhecimento não especializado, mas que privilegie a visão global e saiba dialogar

com diferentes áreas do conhecimento. Assim, uma educação voltada apenas para a formação de especialistas seria prejudicial para as demandas do mundo atual, sejam elas no processo de produção, sejam nas relações políticas.

O documento entende que o atual modelo sociopolítico-econômico favorece a exploração capitalista, a alienação do trabalho, a divisão social do trabalho, a luta de classes, a formação da superestrutura que ajuda manter o modelo capitalista por meio da ideologia, das políticas de Estado e do sistema jurídico. E orienta ainda que essas questões sejam refletidas em sala de aula. De acordo com o texto:

Com relação aos sistemas econômicos, podem-se desenvolver reflexões que considerem a atualidade de algumas proposições marxistas, como por exemplo, relações sociais e condições objetivas de existência; historicidade das relações sociais objetivas, de acordo com as condições materiais de existência, sendo o modo de produção o limite que condiciona a estrutura social; a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a luta de classes como condições objetivas que demarcam os modos-de-produção e as transformações históricas; a função estrutural do Estado, da instância jurídica e ideológica, enquanto formas de reprodução social; e, por fim, questões de método, tais como objetividade e crítica e materialismo dialético (*Ibidem*, p. 41).

O objetivo do estudo dos conceitos marxistas é que os alunos reconheçam a forma como se dão as relações de trabalho e poder. E que esses conhecimentos lhes proporcionem uma atuação mais eficaz na vida política em vista da melhoria da sociedade, bem como das relações de trabalho e da divisão de riquezas. Por isso, as competências sobre o trabalho são concebidas juntamente com as competências sobre a atuação política. O documento visa formar o aluno tanto para o trabalho como para a cidadania. De acordo com o texto:

Os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos; e da ética da identidade, na responsabilidade social perante os mesmos processos e produtos. A compreensão histórica e social dos processos produtivos deve orientar as análises econômicas, políticas e jurídicas, no sentido de evitar que percam de vista a dimensão humana e solidária necessária à convivência pacífica, justa e equânime em sociedade (*Ibidem*, p. 14).

O conhecimento das tecnologias, cada vez mais presentes no processo de produção, é indispensável para entender o trabalho no mundo atual. O trabalho associado à tecnologia pode contribuir para a superação da defasagem econômica e social vivida pelo país e reverter os problemas ocasionados pelo modo de exploração capitalista. Segundo o texto:

Sob a ótica do desenvolvimento econômico, o domínio ativo das tecnologias aplicáveis aos contextos do trabalho é tarefa mais que necessária para a superação da situação de desvantagem em que sociedades emergentes como a brasileira se encontram. No aspecto social, a difusão do domínio dessas tecnologias, como estratégia intrínseca à política da igualdade, propicia aos indivíduos meios para amenizarem as consequências negativas que o próprio processo de transformação econômica provoca (*Ibidem*, p. 17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais objetivam, com as competências sobre tecnologia e trabalho, que ambas tragam conhecimentos aos alunos para que saibam entender o contexto atual e atuar nele, a fim de promoverem um desenvolvimento social, reverterem o atraso econômico e corrigirem as mazelas do sistema de produção socialista.

Vejamos agora algumas reflexões sobre essas concepções e possíveis caminhos de complementação.

4.2.4 O voo de Ícaro e a Social Democracia

A perspectiva do documento aproxima-se das ideias da social democracia, movimento dissidente do socialismo ortodoxo, surgido no final do século XIX, e que teve entre seus principais ideólogos: Eduard Bernstein (1850 – 1932) e Karl Kautsky (1854 – 1938). Os sociais-democratas, ao invés da revolução armada, propunham a reforma do capitalismo, por meio da ação política dos cidadãos, que geraria uma melhor estruturação do Estado e distribuição de bens.

As políticas públicas, por exemplo, inspiradas por essa ideologia foram programas assistenciais e de transferência de renda, como o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) aplicado, dentre outros, por John Kennedy – Presidente estadunidense, entre os anos de 1961 e 1963 –; o Programa Bolsa Família, concretizado pelo Presidente Lula – Presidente brasileiro, entre os anos de 2003 e 2010 – que unificou e expandiu os programas assistenciais (Bolsa Escola, Auxílio Gás, Cartão Alimentação) do governo antecedente entre outras.

A social democracia foi duramente criticada pelos socialistas ortodoxos⁶⁵, que defendiam a revolução como única via de transformação, pois esses entenderam

⁶⁵ As ideias semelhantes à socialdemocracia sempre estiveram em disputa com a vertente do socialismo revolucionário. Por exemplo, o nome original do Partido Comunista da União Soviética

que as propostas da social democracia eram, em verdade, medidas de manutenção do capitalismo, ao invés de contribuírem para a efetivação do socialismo. Segundo Luxemburgo:

Num relance, apercebemo-nos da inexatidão destas conclusões. Os fenômenos apontados por Bernstein como sinais de adaptação do capitalismo: as fusões, o crédito, o aperfeiçoamento dos meios de comunicação, a elevação do nível de vida da classe operária, significam simplesmente isto: anulam, ou pelo menos atenuam, as contradições internas da economia capitalista; impedem que se desenvolvam e se exasperem. Assim, a desapareição das crises significa a abolição do antagonismo entre a produção e a troca numa base capitalista; assim, a elevação do nível de vida da classe operária, seja qual for, mesmo quando uma parte desses operários passa a pertencer à classe média, significa atenuação do antagonismo entre o capital e o trabalho. [...] Mas, conservando-lhe a forma capitalista, tornam supérflua a passagem dessa produção socializada à produção socialista. [...] Só resta, como fundamento do socialismo, a consciência de classe do proletariado. Mas mesmo esta não reflecte no plano intelectual as cada vez mais flagrantes contradições internas do capitalismo ou a eminência do seu desmoronamento, porque os "factores de adaptação" impedem que se produza, reduzindo-se portanto a um ideal, cuja força de convicção repousa nas perfeições que se lhe atribuem (2002, *on-line*).

Antes de iniciarmos a crítica ou a demonização à social democracia e sua perspectiva de técnica e trabalho presente nas competências, propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, fazem necessárias algumas ponderações.

A primeira: a identificação entre a social democracia e o capitalismo não foi feita por seus membros, mas pelos socialistas ortodoxos; e, mesmo que alguns membros posteriormente se identificaram e assumiram uma postura neoliberal, o mesmo ocorreu com alguns membros do socialismo ortodoxo, o que não invalida ambas as correntes teóricas. E os sociais-democratas se consideram, à sua maneira, herdeiros e continuadores da tradição marxista. O que pode explicar o porquê das referências ao marxismo, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segunda: o marxismo ortodoxo, propagador do movimento revolucionário, como via de transformação, não detinha a verdade transformadora, como os seus

(*Коммунистическая партия Советского Союза*), antes da tomada do poder, era Partido Operário Social-Democrata Russo (*Российская Социал-Демократическая Рабочая Партия*). Nele havia duas tendências políticas, os Mencheviques, que significa minoria, liderados por Plekhanov e por Martov e Bolcheviques, que significa maioria, liderados por Lênin. Os Mencheviques propunham uma participação dos trabalhadores nas atividades políticas como forma de conquista do poder. Bolcheviques defendiam que a única via de se chegar ao poder era via a luta revolucionária, essa que foi dirigida pelos membros do Partido e excluiu o povo do processo decisório, relegando-o a função de "Massa de Manobra".

membros acreditaram, pois essa vertente do socialismo falhou. Ele não conseguiu manter-se como sistema político e econômico, nem acabou com a exploração do proletariado, que foi subjugado pelos dirigentes do Partido Comunista.

O marxismo talvez seja a corrente filosófica que melhor explique a maldade existente na exploração capitalista. Assim, suas contribuições não podem ser menosprezadas, porém elas não podem ser entendidas como dogma; se assim fossem, contrariariam o próprio espírito original do marxismo, que se opôs aos dogmas presentes em seu tempo.

Terceira: a social democracia não é o neoliberalismo, haja vista que os políticos assumidos neoliberais, – dentre eles destacamos Margaret Thatcher, primeira-ministra britânica, entre os anos de 1979 a 1990 e Ronald Reagan, presidente estadunidense, entre os anos de 1981 e 1989 –, teceram críticas às propostas sociais-democráticas e estabeleceram políticas contrárias a elas, como a diminuição ou ausência de programas sociais de distribuição de renda.

Quarta: governos que assumiram essa ideologia política, embora não tenham realizado a transição para o socialismo, nem acabado com a exploração capitalista, trouxeram benefícios para a população, em especial para os mais pobres. Um exemplo é a redução da pobreza no Brasil.

A social democracia é, portanto, uma via de mudança e de melhoria para a população. Ela não é a única e apresenta falhas, como toda proposta política. Se fizermos uma leitura histórica dela, perceberemos que os políticos ligados a ela desviaram-se muitas vezes de seu projeto inicial e nem conseguiram concretizar uma democracia plena⁶⁶. Mas, no campo das ideias, ela permanece como uma maneira de pensar a transformação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, porém, ao apresentarem as competências sobre técnica e trabalho apenas nessa perspectiva, deixam de considerar vários elementos, que, em nosso modo de entender, são de fundamental

⁶⁶ Segundo Morin: “O socialismo voltou-se à democratização de todo o tecido da vida social; a sua versão “soviética” suprimiu toda a democracia e sua versão social-democrata não conseguiu impedir as regressões democráticas que, por razões diversas, corroem por dentro as nossas civilizações” (1997, p. 149).

importância para pensarmos e articularmos uma política de civilização e uma ética complexa.

O mito de Dédalo e Ícaro nos ajuda a compreender as consequências oriundas do uso da tecnologia. De acordo com a lenda, Dédalo, hábil artesão, fora encarregado de criar o labirinto do palácio do rei Minos, de Creta; este de tão bem feito, quase impossível era encontrar a sua saída e nele se encontrava um monstro, que se alimentava de seres humanos, o Minotauro, metade homem, metade touro.

O Rei Minos travou uma guerra contra Atenas e, saindo vencedor, exigiu como espólio de guerra, sete rapazes e sete moças a cada nove anos para servirem de alimento ao Minotauro. Na terceira remessa enviada por Atenas para Creta, Teseu foi voluntariamente entre os jovens com o objetivo de matar o monstro.

A jovem Ariadne, filha do rei Minos, apaixonou-se por Teseu. E, com a ajuda de Dédalo, entrega para Teseu um rolo de lã, que o herói deveria desenrolar durante a entrada no labirinto, e uma espada. Teseu mata o Minotauro e depois segue a lã desenrolada até encontrar a saída.

O rei Minos descobre a ajuda dada por Dédalo a Ariadne. E, como castigo, prende o artesão no labirinto, juntamente com o seu filho Ícaro. Dédalo consciente de que não poderia fugir por terra nem por mar, passagens controladas pelo rei de Creta, construiu dois pares de asas, de penas de gaivota, coladas com cera de abelha, uma para si e outra para seu filho.

Dédalo ensina o seu filho Ícaro a voar e o adverte para não voar muito alto, com o risco de se aproximar do sol e danificar as asas. Então, pai e filho fogem do labirinto, voando; porém Ícaro se encanta com o brilho do sol e avança em sua direção; o calor solar derreteu a cera de suas asas, desprendendo as penas, o que fez com que Ícaro caísse e morresse.

As asas de Ícaro foram construídas para solucionar o problema que eles estavam enfrentando, a prisão; entretanto, a mesma ferramenta que proporcionou a libertação também gerou a morte. E o labirinto, marca da técnica de Dédalo, foi o seu cárcere. Esse é o paradoxo da tecnologia: ela pode proporcionar uma vida melhor, porém consigo está imbricado o nascimento de novos problemas. Segundo Morin:

E, no entanto, essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação. Esse conhecimento vivo é o mesmo que produziu a ameaça do aniquilamento da humanidade. Para conceber e compreender esse problema, há que acabar com a tola alternativa da ciência "boa", que só traz benefícios, ou da ciência "má", que só traz prejuízos. Pelo contrário, há que, desde a partida, dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência (2005a, p. 16).

A tecnologia é uma ferramenta, o seu uso traz vantagens, mas também desvantagens. Assim, se nós estivéssemos vivendo em outro sistema econômico e social, o seu uso traria outros problemas, que hoje nos são desconhecidos.

Arendt vê no processo de automatização das fábricas, a possibilidade de libertação do ser humano dos grilhões do trabalho. E ao contrário do que ocorreu nas épocas precedentes, essa libertação seria para todos e não apenas para uma minoria, pertencente à elite social. De acordo com a filósofa:

[...] o advento da automação, que dentro de algumas décadas provavelmente esvaziará as fábricas e libertará a humanidade do seu fardo mais antigo e mais natural, o fardo do trabalho e da sujeição à necessidade. Mais uma vez, trata-se de um aspecto fundamental da condição humana; mas a rebelião contra esse aspecto, o desejo de libertação das "fadigas e penas" do trabalho é tão antigo quanto a história de que se tem registro. Por si, a isenção do trabalho não é novidade: já foi um dos mais arraigados privilégios de uma minoria. Neste segundo caso, parece que o progresso científico e as conquistas da técnica serviram apenas para a realização de algo com que todas as eras anteriores sonharam e nenhuma pôde realizar (1981, p. 12-3).

Arendt, porém, vê na exaltação do trabalho, característica da contemporaneidade, a impossibilidade da construção de sociedade dedicada à vida contemplativa, pois a sociedade que gerou as condições materiais para se libertar do trabalho, se vê presa a ele. Segundo a filósofa:

Mas isto é assim apenas na aparência. A era moderna trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho, e resultou na transformação efetiva de toda a sociedade em uma sociedade operária. Assim, a realização do desejo, como sucede nos contos de fadas, chega num instante em que só pode ser contraproducente. A sociedade que está para ser libertada dos grilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores, uma sociedade que já não conhece aquelas outras atividades superiores e mais importantes em benefício das quais valeria a pena conquistar essa liberdade. [...] (*Ibidem*, 13).

A humanidade encontra-se presa a um novo Labirinto de Minos. A humanidade construiu as máquinas e as leis que regem o seu funcionamento

tecnológico. Doravante, a criatura se volta contra o criador e, ao invés de promover a libertação, gera o aprisionamento e a manipulação. Segundo Morin:

Com a tecnologia, inventamos modos de manipulação novos e muito sutis, pelos quais a manipulação exercida sobre as coisas implica a subjugação dos homens pelas técnicas de manipulação. Assim, fazem-se máquinas a serviço do homem e põem-se homens a serviço das máquinas. E, finalmente, vê-se muito bem como o homem é manipulado pela máquina e para ela, que manipula as coisas a fim de libertá-lo (2005a, p. 109).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não apresentam competências que ajudem os alunos a compreenderem a prisão ao trabalho, a que a sociedade moderna está submetida, nem a manipulação que a tecnologia exerce sobre o humano, em especial, a microtecnologia e o universo virtual. Os Parâmetros sinalizam para as influências exercidas pela tecnologia no comportamento humano e na organização social, porém faltam-lhes algumas reflexões.

As leis que comandam as máquinas exigem do humano que a execute obediência irrestrita. Essas leis são inflexíveis, lógicas, determinadas. Assim vêm-nos algumas questões: convivência permanente com as máquinas pode gerar um novo *Nomos* e transformar o humano em ser robotizado? Dispositivos eletrônicos, chips, partes mecânicas do corpo estão sendo implantadas no ser humano; a nanotecnologia, que é a tentativa de construção de máquina do tamanho de moléculas, promete o elixir da longa vida; os *genes* humanos estão sendo manipulados em busca da perfeição, etc. E essas transformações podem tornar o *sapiens* um ser cibernético? Desse processo decorrem problemas sobre o biopoder. Quem controla essas transformações no humano? Quais são os interesses desses órgãos e pessoas? Haverá vida humana? A liberdade humana será mantida?

O mundo virtual e as relações estabelecidas nele exercem um impacto cada vez maior nas pessoas; e muitas já deixam de viver a realidade ou parte dela para viverem uma segunda vida, em um mundo fictício, o que, talvez, as prenda duas vezes à caverna. Platão construiu a Alegoria da Caverna⁶⁷ a fim de demonstrar para as pessoas que elas viviam em um mundo irreal e o que elas acreditavam ser verdadeiro era, em verdade, sombras ou ilusões da realidade. Então, elas deveriam buscar a verdade por meio da Filosofia e da razão. Se as pessoas que vivem no mundo material estão na caverna, o que se dirá das pessoas que vivem no virtual?

⁶⁷ Conferir: PLATÃO, 1949, p. 317 – 326.

Essas questões não são propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A concepção permanece moderna, ou seja, se houver o conhecimento da técnica e da ciência, será possível prever e determinar o futuro e torná-lo melhor do que o presente.

O documento desconsidera o desenvolvimento de competências a fim de que os alunos entendam e saibam atuar em relação às consequências negativas trazidas pela técnica, presentes não na forma como ela é aplicada, mas imbricada na própria lógica da ciência. Não é abordado o poder de manipulação da ciência moderna, a destruição da natureza e os problemas oriundos dessa mentalidade e ação. As competências são propostas para resolverem os problemas de ordem econômica e social, dentro da visão socialdemocrata.

E por fim, não há propostas de competências para pensarem outros modelos de organização da sociabilidade como, por exemplo, a libertação do trabalho, como dissera Arendt. Nesse caso, o uso da tecnologia poderia libertar a força humana do processo de produção e o tempo livre poderia ser usado para outros fins. O desemprego que é visto como um mal no atual modelo de organização social, poderia ser visto como um bem, se nossa sociedade se estruturasse de outra forma. O tempo livre e ocioso poderia, por exemplo, ser usado para a atividade filosófica ou para a vida contemplativa⁶⁸, tão buscada e prestigiada pelos gregos.

Precisamos também renunciar às promessas infinitas. O humanismo ocidental nos votava a conquista da natureza, ao infinito. A lei do progresso nos dizia que este devia ser perseguido sem descanso e sem fim. Não havia limite ao crescimento econômico, à inteligência humana, à razão. O homem havia se tornado para si mesmo seu próprio infinito. Podemos hoje rejeitar esses falsos infinitos e tomar consciência de nossa irremediável finitude. Como diz Gadamer, é preciso “deixar de pensar a finitude como a limitação na qual nosso querer-ser infinito fracassa, (mas) conhecer a finitude positivamente como a verdadeira lei fundamental do *dasein*”. O verdadeiro infinito está além da razão, da inteligibilidade, dos poderes do

⁶⁸ Segundo Aristóteles, o “[...] intelecto contemplativo, que não é nem prático nem produtivo, o bom e o mau estado são respectivamente a verdade e a falsidade; com efeito, essa é a função de toda a parte racional do homem, ao passo que da parte prática e intelectual o bom estado é a concordância da verdade com o reto desejo” (2006, p. 129). E sobre a vida contemplativa, diz o Estagirita: “[...] em primeiro lugar, essa atividade é a melhor, pois não só a razão a melhor coisa que existe em nós, como também os objetos com os quais a razão se relaciona são os melhores entre os objetos cognoscíveis; em segundo lugar, essa atividade é a mais contínua, já que a contemplação da verdade pode ser mais contínua do qualquer outra atividade. E pensamos que a felicidade tem um elemento de prazer, e que a atividade da sabedoria filosófica é reconhecidamente a mais agradável das atividades virtuosas; pelo menos, supõe-se que o seu cultivo oferece prazeres maravilhosos pela pureza e pela perenidade; e é de esperar que aqueles que já sabem passem o seu tempo de maneira mais agradável que as pessoas que ainda não procurando conhecer” (*Ibidem*, p. 229).

homem. Será que ele nos atravessa de lado a lado, totalmente invisível, e se deixa apenas pressentir por poesia e música? (MORIN; KERN, 2000, p. 172-3).

A ausência de outras competências sobre técnica e trabalho nos Parâmetros Curriculares Nacionais podem esvaziar o jogo e o debate político. A atuação dos cidadãos ficaria restrita à ideologia socialdemocrata; os partidos políticos disputariam entre si, quem seria o melhor em desempenhar essas propostas. E outras questões passariam despercebidas ou se tornariam questões de segunda importância.

O documento não impede que haja o desenvolvimento de outras competências, mas ele não preza por elas, ficando a cargo do professor esse trabalho, caso queira. E essa ausência pode dificultar a elaboração dos currículos que objetivam a criação de outras competências ou até mesmo causar algum impedimento nesse sentido em alguns estabelecimentos de ensino.

4.3 O Neoliberalismo e Os Parâmetros Curriculares Nacionais

O neoliberalismo é uma corrente ideológica político-econômica que, depois da crise econômica iniciada em 2008 e que perdura até os nossos dias, talvez não seja mais tão propagada e aspirada, haja vista que os Estados se tornaram os grandes interventores e reguladores da economia. Essa ideia-força, porém, não desapareceu e pode voltar depois do fim da crise, se isso um dia ocorrer.

Em linhas gerais, o neoliberalismo prega a diminuição do poder do Estado em relação à economia, que se desenvolveria melhor sem a tutela política e, conseqüentemente, traria avanços tanto para a população, como para a nação. Os governos deveriam assumir a função de árbitro e se limitariam a evitar os conflitos entre cidadãos ou entre empresas, impedir a coerção de um cidadão sobre o outro ou de uma empresa sobre o cidadão, a fim de que o indivíduo não perca a sua liberdade de decidir o que é melhor para si, prezar pela efetivação do que foi assinado em contrato, regular os direitos sobre a propriedade privada e protegê-la⁶⁹.

⁶⁹ Segundo, o ideólogo neoliberal, Friedman: “Um governo que mantenha a lei e a ordem; defina os direitos de propriedades; sirva de meio para a modificação dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras; reforce contratos;

As pessoas, de acordo com a ideologia neoliberal, ganhariam devido à sua capacidade produtiva. O Estado deveria promover a competição entre os cidadãos e entre as empresas, como forma de gerar mais desenvolvimento e riquezas para elas, o que decorreria em riquezas para a nação. Nessa forma de pensamento, se o Estado interviesse em favor da população, ele atrapalharia a competição e consequentemente reduziria a produção, a inovação e o crescimento⁷⁰.

A educação, nesse contexto, tem a função de formar as pessoas para o sistema competitivo; assim, quanto mais elas produzirem, mais elas terão benefícios econômicos. Os educandos são encarados como capital humano e os gastos em educação se justificam pelo mesmo motivo que se investe em máquinas, para obter retornos financeiros, ou por parte do Estado, da empresa privada ou da família⁷¹.

O neoliberalismo é talvez o flagelo econômico que conquistou mais adeptos de forma ideológica ao longo da história humana. As ideias e ações políticas, inspiradas nessa ideologia, foram responsáveis pelo saque das riquezas das nações e o repasse dessas para as mãos de grandes investidores, por meio de privatizações, o que diminuiu o poder econômico dos Estados para ações sociais. O povo viu seus direitos trabalhistas, conquistados por excessivas lutas, durante vários anos, serem esmagados por projetos de Lei, propostos e aprovados pelos órgãos oficiais das governanças dos diversos países, que assumiram essa ideologia. Investimentos, ao invés de serem usados em vista do bem do povo, foram usados para aumentar o lucro e a competitividade das grandes empresas. As grandes

promova a competição; forneça uma estrutura monetária; envolva-se em atividades para evitar monopólio técnico e evite os efeitos laterais considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; suplemente a caridade privada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um enfermo mental ou de uma criança; um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar. O liberal consistente não é um anarquista" (1984, p. 39).

⁷⁰ De acordo com Friedman: "A distribuição da renda é uma das áreas em que o governo tem causado maior número de males - que não consegue eliminar mais tarde com outro conjunto de medidas. É outro exemplo da justificação da intervenção do governo em termos de alegadas deficiências do sistema de empresa privada, quando, na verdade, a maioria dos fenômenos que os defensores de um governo mais forte criticam são, eles próprios, criação dos governos, fortes ou fracos" (*Ibidem*, p. 160).

⁷¹ Nas palavras de Friedman: "[...] Trata-se de uma forma de investimentos em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano. Se ele se tornar produtivo, será recompensado, numa sociedade de empresa livre, recebendo pagamento por seus serviços - mais alto do que receberia em outras circunstâncias. Essa diferença no retorno é o incentivo econômico para o investimento de capital - quer sob a forma de uma máquina quer em termos de ser humano [...]" (*Ibidem*, p. 95).

potências econômicas obrigaram os países pobres a assumir o discurso neoliberal e reduzir as ações político-econômicas nacionais; porém, essas nações se viram obrigadas a seguir à risca as determinações político-econômicas impostas pelas grandes potências, o que aumentou ainda mais a pobreza e o nível de dependência desses países. O neoliberalismo, portanto, nunca existiu como sistema político-econômico, não passando de uma ideologia, no sentido mais perverso do termo, para justificar as ações de um Estado forte na economia, em favor dos ricos e em prejuízo dos mais pobres.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma visão contrária ao neoliberalismo. O Estado é visto como nação soberana e a ele cabe a função de regular a economia, a distribuição da riqueza, o sistema jurídico etc. E o documento frisa que o Estado faz isso, muitas vezes, de forma desigual. O ser humano está intimamente ligado à estrutura estatal, a sua liberdade se dá dentro da ordem estabelecida pelo Estado. Segundo o documento:

O estudo do conceito de Estado deve considerar que o homem é um ser histórico e cultural, que está sempre ligado a uma determinada ordem normativa e política. Dentro do campo do Direito, da Política e da própria Economia, o conceito de **Estado** aparece enquanto uma instância que, ao mesmo tempo, racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro de uma nação e desenvolve sistemas econômicos complexos para distribuir bens, muitas vezes de maneira desigual. (BRASIL, 2000b, p. 47).

A concepção de Estado, trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é não somente contra os ideais neoliberais, mas também contra as propostas do liberalismo econômico clássico. Assim, não há mão-invisível⁷² do mercado que regula as relações econômicas nem o *self-interest* é gerador de riquezas nacionais.

⁷² Adam Smith incorporou o conceito agostiniano da Mão Invisível de Deus, essa que rege o mundo à Deus, ao mercado. Assim, o mercado ganha status de onisciente e onipotente. Os interesses pessoais (*self-interest*) de cada indivíduo devem coincidir com a mão-invisível do mercado para que haja o progresso e o desenvolvimento. As leis do mercado seguem a lógica newtoniana de desenvolvimento. A fim de que o mercado se desenvolva plenamente se faz necessário que o Estado não intervenha na economia, deixando a mão invisível agir livremente. De acordo com o economista escocês: “[...] Ora, a renda anual de cada sociedade é sempre exatamente igual ao valor de troca da produção total anual de sua atividade, ou, mais precisamente, equivale ao citado valor de troca. Portanto, já que cada indivíduo procura, na medida do possível, empregar seu capital em fomentar a atividade nacional e dirigir de tal maneira essa atividade que seu produto tenha o máximo valor possível, cada indivíduo necessariamente se esforça por aumentar ao máximo possível a renda anual da sociedade. Geralmente, na realidade, ele não tenciona promover o interesse público nem sabe até que ponto o está promovendo. Ao preferir fomentar a atividade do país e não de outros países, ele tem em vista apenas sua própria segurança; e orientando sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas a seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas

A economia de mercado é concebida como geradora de desigualdades, de acumulação e concentração de riquezas. E o Estado tem a função de corrigir essas falhas, intervir e regular a economia, corrigir as desigualdades, emitir papel moeda, de acordo com os conhecimentos de Economia, que devem estar presentes de forma explícita ou implícita nas aulas de Filosofia:

Em Economia, caberia ampliar a compreensão e a avaliação do funcionamento de uma economia de mercado, referindo-se os fatores de produção, os agentes econômicos, os aspectos institucionais, a formação dos preços e os direitos do consumidor. Estes apontam claramente os limites dessa economia de mercado, bem como o papel do governo como agente regulador, mediante a provisão de serviços públicos e seu financiamento através de impostos e taxas, a emissão de moeda e a correção de desigualdades. (*Ibidem*, p. 65).

E a função da educação, na visão dos Parâmetros, é reverter o papel do Estado e colocá-lo a serviço da população. Os alunos, ao invés de se adaptarem, calarem frente à ideologia neoliberal, devem recusá-la e trabalharem contra ela, em favor de um mundo melhor. Segundo o texto:

Em todo caso, porque não é possível nos esquecermos do horror, temos o dever de lutar e o direito de esperar que um trabalho bem feito de nossa parte possa contribuir para a formação de homens mais dignos, livres, sábios, diferentes e iguais, capazes até, ao invés de se **adaptar**, de **recusar** o mundo tal como está proposto nos termos atuais e **engajar-se** ativamente em sua **transformação**, com vistas a uma convivência mais justa e fraterna. É pedir demais que esse viver seja, quem sabe, mais feliz? (*Ibidem*, p 63).

4.3.1 Do Estado à Confederação das Nações

O pensamento complexo é favorável à existência de um Estado forte, que possa intervir e regular as relações econômicas e sociais. Mas é contra um Estado absoluto que elimine a liberdade e os direitos adquiridos pelos cidadãos. Essa

intenções. Aliás, nem sempre é pior para a sociedade que esse objetivo não faça parte das intenções do indivíduo. Ao perseguir seus próprios interesses, o indivíduo muitas vezes promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quando tenciona realmente promovê-lo. Nunca ouvi dizer que tenham realizado grandes coisas para o país aqueles que simulam exercer o comércio visando ao bem público. Efetivamente, é um artifício não muito comum entre os comerciantes, e não são necessárias muitas palavras para dissuadi-los disso.

É evidente que cada indivíduo, na situação local em que se encontra, tem muito melhores condições do que qualquer estadista ou legislador de julgar por si mesmo qual o tipo de atividade nacional no qual pode empregar seu capital, e cujo produto tenha probabilidade de alcançar o valor máximo. O estadista que tentasse orientar pessoas particulares sobre como devem empregar seu capital não somente se sobrecarregaria com uma preocupação altamente desnecessária, mas também assumiria uma autoridade que seguramente não pode ser confiada nem a uma pessoa individual nem mesmo a alguma assembleia ou conselho, e que em lugar algum seria tão perigosa como nas mãos de uma pessoa com insensatez e presunção suficientes para imaginar-se capaz de exercer tal autoridade” (1996, p. 429-30).

concepção de Estado com respeito à liberdade é semelhante à trazida pelos Parâmetros.

O pensamento complexo, porém, não estaciona na noção de Estado; ele objetiva a criação da Terra-Pátria e essa prevê, dentre outras, a criação de uma confederação de nações, com poder decisório e forças para agir em defesa do ser humano, do meio ambiente, para mediar conflitos etc. Segundo Morin:

Como organizar o planeta? Trata-se não de sonhar com um governo mundial ou com a abolição dos Estados, mas pensar numa confederação de confederações das nações associadas, dispondo cada uma delas de um estado autônomo. Evidentemente dotado de instâncias planetárias para os problemas vitais que são, obviamente, problemas mortais. Daí a necessidade da dupla ordem: autonomia/associação (1997, p. 127).

As instituições planetárias existentes hoje ou não possuem forças suficientes para solucionar os problemas globais ou o seu poder está associado aos interesses das grandes potências e do mercado econômico. A necessidade de buscar soluções em conjunto para os problemas existentes, aliás gigantescos, pode motivar a participação das nações nessa confederação, bem como uma refundação das instituições existentes. De acordo com Morin, Ciurana e Motta:

É necessário, porém, levar em consideração duas carências. Em primeiro lugar, faltam instâncias mundiais que assumam os problemas fundamentais de dimensão planetária [...] Para a guerra e a paz temos as Nações Unidas, mas a Organização das Nações Unidas (ONU) carece de verdadeiros poderes e a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) é uma aliança parcial para a defesa e a guerra, não para a paz planetária. Falta também uma instância ecológica, porque é muito possível que decisões como as tomadas em Kyoto não sejam levadas a termo. Falta igualmente uma instância econômica capaz de regular a economia de forma alternativa à realizada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). O mesmo ocorre com a ausência de uma instância que proteja as culturas. Falta uma instância capaz de decidir sobre problemas de vida ou morte para o planeta, (2003, p. 92-3).

Política de civilização reconhece, dentre as suas estratégias, o fortalecimento das partes em vista do todo e, simultaneamente, o fortalecimento do todo em vista das partes. Assim, as nações são as partes do todo e a conferência das nações é o todo das partes. Logo, os Estados-Nação devem ter poder suficiente a fim de aplicarem as decisões da Conferência das Nações, o que descarta a hipótese de Estado Mínimo. As nações devem também ter isonomia, em especial, os países pobres e pequenos, não só de voto, mas do direito de expressarem suas reivindicações e opiniões.

As diversas etnias que são engolidas por nações, que não as consideram como membros, também devem ter voz ativa, fazendo-se respeitar dentro da Confederação. Esse é um dos problemas decorrentes de um Estado forte, que pode fazer valer a sua força militar e ideológica para calar as minorias. Por isso, a Confederação deve não só ter propostas de ordem política, mas também trabalhar em prol da construção de uma nova cultura, como dissemos no capítulo anterior, um novo *Nomos*, que respeite as individualidades locais, e que pense essas particularidades em vista do todo.

A civilização planetária escapa aos anseios dos Parâmetros; o documento entende que o mundo está globalizado e as relações pessoais, políticas e econômicas se dão dentro dessa aldeia global e, assim, as pessoas precisam se compreender tanto como cidadãos nacionais como cidadãos do mundo. Porém o texto não preza uma identidade planetária, pretende que o reconhecimento de cidadãos do mundo leve os educando a assumirem a identidade nacional frente ao mundo globalizado. De acordo com os Parâmetros:

Frente às imposições de uma economia e de uma rede de informações cada vez mais globalizadas, **urge assegurar a preservação das identidades territoriais e culturais**, não como sobrevivências anacrônicas, mas como realidades sociais constitutivas de sentido vivencial para os diversos grupos humanos. Nesse sentido, a Geografia, a Antropologia e também a História têm um significativo papel a desempenhar na formação dos futuros cidadãos, entendendo-se estes quer como **cidadãos de uma nação, quer como cidadãos do mundo**.

Em um mundo globalizado, em que culturas e processos políticos e econômicos parecem fugir ao controle e ao alcance, a construção de **identidades solidamente alicerçadas** em conhecimentos originados nas Ciências Humanas e na Filosofia constitui condição imprescindível ao prosseguimento da vida social, evitando-se os riscos da fragmentação ou da perda de **referências existenciais, responsável por variadas formas de reação violentas e destrutivas** (BRASIL, 2000b, p.13; grifo nosso).

Os Parâmetros têm, sim, uma preocupação positiva, pois objetivam gerar competências e habilidades para que os alunos não deixem que as políticas globalizadas, que atualmente tendem ao neoliberalismo, continuem gerando pobreza e exploração no país. E que o país, por meio da ação política de seus cidadãos, saiba se impor dentro das relações econômicas da aldeia global e defender os interesses nacionais. Tomemos emprestada uma citação dos Conhecimentos de Geografia:

[...] um importante conjunto de conceitos refere-se à **globalização, técnica e redes**. É necessário ter clareza que a globalização é um fenômeno

decorrente da implementação de novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, de novas redes técnicas, que permitem a circulação de idéias, mensagens, pessoas e mercadorias num ritmo acelerado, e que acabaram por criar a interconexão entre os lugares em tempo simultâneo. Neste processo, tiveram papel destacado a instalação de redes técnicas, incluindo-se a indústria cultural, a ação de empresas multinacionais e a circulação do capital, que intensificaram as relações sociais em escala mundial, interligando localidades distantes, de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorridos a milhares de quilômetros de distância (*Ibidem*, p. 32-3).

A globalização, na visão do documento, se dá em virtude da técnica e das redes de comunicações, econômicas e políticas entre as nações, modificando a estrutura produtiva em esfera global e afetando a particularidade dos países. A compreensão dos mecanismos de funcionamento da aldeia global é uma necessidade para que haja o crescimento nacional.

Essa concepção dos Parâmetros está em acordo com as propostas nacionalistas, colocadas pelos intelectuais da esquerda brasileira, tais como: Florestan Fernandes⁷³ e Darcy Ribeiro⁷⁴, que objetivavam a construção de políticas de independência e desenvolvimento econômico dos países latino-americanos. A Escola, para esses educadores, deve preparar as pessoas para a cidadania, por meio de estratégias culturais, identificação nacional e emancipação da classe trabalhadora.

Os Parâmetros, ao pretenderem criar um projeto nacionalista para o desenvolvimento econômico e social para o povo brasileiro, objetiva reverter às mazelas oriundas da exploração estrangeira. Haja vista que a história do povo brasileiro, nos últimos 500 anos, foi marcada pela exploração colonial ou neocolonial. Iniciou-se no século XVI, com a colonização portuguesa, passando pelo domínio inglês, a partir do Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas, que abriu os portos brasileiros à Inglaterra, em 1808; e por fim, houve a dependência aos

⁷³ Segundo Fernandes: “Dessa perspectiva, a Independência pressupunha, lado a lado, um elemento puramente revolucionário e outro elemento especificamente conservador. O elemento **revolucionário** aparecia nos propósitos de **despojar a ordem social**, herdada da sociedade colonial, dos caracteres heteronômicos aos quais fora moldada, requisito para que ela adquirisse a elasticidade e a autonomia exigidas por uma sociedade nacional. O elemento **conservador** evidenciava-se nos propósitos de **preservar e fortalecer**, a todo custo, uma ordem social que não possuía condições materiais e morais suficientes para engendrar o padrão de autonomia necessário à **construção e florescimento de uma nação** [...]” (1976, p. 32-3; grifo nosso).

⁷⁴ Darcy Ribeiro, no Prefácio de *O Povo Brasileiro*, adverte o leitor sobre suas pretensões, com aquela obra; segundo o antropólogo: “Portanto, não se iluda comigo, leitor. Além de antropólogo, sou homem de fé e de partido. Faço política e faço ciência movido por razões éticas e por um fundo de patriotismo. Não procure, aqui, análises isentas. Este é um livro que quer ser participante, que aspira a influir sobre as pessoas, que aspira a ajudar o Brasil a encontrar-se a si mesmo” (1995, 11).

Estados Unidos da América, em especial, a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

O nacionalismo, porém, se for exacerbado, pode atrapalhar a construção e a efetivação das propostas planetárias. O pensamento complexo não é contra a nação, ao contrário, pretende que essas sejam fortes o suficiente para poderem agir em defesa dos interesses dos cidadãos. Porém, os interesses econômicos podem ser postos em primeiro lugar e deixar para segundo plano a adesão das propostas planetárias. Segundo Morin; Ciurana; Motta: “[...] O perigo não são as nações, mas o nacionalismo, que se recusa em aceitar a construção de instâncias coletivas em superior à da nação, encarregadas de assumir e solucionar problemas supranacionais” (2003, p. 89).

4.4 A Filosofia

Filosofia... *philos* (φίλος) e *sophia* (σοφία). Essa definição nos foi dada por Pitágoras de Samos (571 – 496 a.C.), filósofo e matemático grego. *Sophia* é a sabedoria e *philos*, *philia* (φιλία) é o amor fraternal, amor entre pessoas que se querem bem, com respeito mútuo, é o amor entre amigos ou a amizade. Logo, para Pitágoras, o filósofo é aquele que ama, respeita e tem apreço pela sabedoria. O *Pensador* (1902) de Rodin (1840 – 1917) representa essa visão pitagórica de filósofo.

Platão, embora não tenha cunhado uma definição etimológica para a Filosofia, estabelece outra relação de amor entre ela e o filósofo. O amor de Platão, não é a *philia*, mas o *Eros*⁷⁵ (Ἔρως). O amor erótico se relaciona com o desejo

⁷⁵ Na boca de Sócrates, diz Platão: “[...] Quando nasceu Afrodite, banqueteavam-se os deuses, e entre os demais se encontrava também o filho de Prudência, Recurso. Depois que acabaram de jantar, veio para esmolar do festim a Pobreza, e ficou na porta. Ora, Recurso, embriagado com o néctar - pois o vinho ainda não havia - penetrou o jardim de Zeus e, pesado, adormeceu. Pobreza então, tramando em sua falta de recurso engendrar um filho de Recurso, deita-se ao seu lado e pronto concebe o Amor. Eis por que ficou companheiro e servo de Afrodite o Amor, gerado em seu natalício, ao mesmo tempo que por natureza amante do belo, porque também Afrodite é bela. E por ser filho o Amor de Recurso e de Pobreza foi esta a condição em que ele ficou. Primeiramente ele é sempre pobre, e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro, seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é insidioso com o que é belo e bom, e corajoso, decidido e enérgico, caçador terrível, sempre a tecer maquinacões, ávido de sabedoria e cheio de recursos, a filosofar por toda a vida,

carnal, com o impulso sexual. O filósofo platônico ama, deseja a *sophia*, por ela ser bela; porém ela não estabelece uma relação mútua com ele. Assim, ele está sempre pensando, maquinando formas de tê-la. Ele não é passível diante de sua falta, mas um caçador terrível, um feiticeiro, um sofista. Talvez, se fosse Platão que cunhasse o termo, em vez de Filosofia, seria “Erossofia”. O *Grito* (1893) de Edvard Munch (1863 – 1944) pode representar o filósofo, descrito por Platão.

A Filosofia nasce propondo outra explicação de mundo diferente da mitológica, embora não tenha abandonado o mito. Os filósofos viveram questionando as filosofias existentes em seu tempo e propondo novas explicações da realidade. Parmênides de Eleia (530 – 460 a.C.) e Heráclito de Éfeso (535 – 475 a.C.), filósofos pré-socráticos, são exemplos clássicos do choque de ideias, da diferença de pensamentos, de díspares concepções da realidade. Para o eleata, toda mudança é uma ilusão⁷⁶; já para Heráclito só há a mudança⁷⁷.

As filosofias se desenvolvem dentro da variedade de pensamentos e o choque de ideias é um dos responsáveis pelo aprimoramento das diversas teorias e pelo filosofar. Não há uma única Filosofia nem uma única maneira de filosofar. Em uma mesma corrente filosófica, há várias formas de explicações e interpretações. É difícil encontrar um filósofo, com um grande número de obras, que tenha apresentado uma mesma maneira de pensar, ao longo de toda a sua vida. Por isso, é comum ouvirmos as expressões “o jovem Marx”, “o Platão maduro”, “A segunda fase do pensamento hegeliano” etc.

terrível mago, feiticeiro, sofista: e nem imortal é a sua natureza nem mortal, e no mesmo dia ora ele germina e vive, quando enriquece; ora morre e de novo ressuscita, graças à natureza do pai; e o que consegue sempre lhe escapa, de modo que nem empobrece o Amor nem enriquece, assim como também está no meio da sabedoria e da ignorância. Eis com efeito o que se dá. Nenhum deus filosofa ou deseja ser sábio – pois já é –, assim como se alguém mais é sábio, não filosofa. Nem também os ignorantes filosofam ou desejam ser sábios; pois é nisso mesmo que está o difícil da ignorância, no pensar, quem não é um homem distinto e gentil, nem inteligente, que lhe basta assim. Não deseja portanto quem não imagina ser deficiente naquilo que não pensa lhe ser preciso (1991, p. 35).

⁷⁶ Para Parmênides, o ser é eterno e imóvel, de acordo com o filósofo: “[...] pois é todo inteiro, inabalável e sem fim; nem jamais era nem será, pois agora todo junto, uno contínuo [...] Nem divisível é, pois é todo idêntico; [...] imóvel em limites de grandes liames é sem princípio e sem pausa, pois geração e perecimento bem longe afastaram-se, rechaçou-os fé verdadeira [...]” (PARMÊNIDES, 1989, p. 143).

⁷⁷ Para Heráclito, a eternidade é a constante mudança, segundo o filósofo: “Este mundo, o mesmo de todos os (seres), nenhum deus, nenhum homem o fez, mas era, é e será um fogo sempre vivo, acendendo-se em medidas e apagando-se em medidas” e “Limites de alma não os encontrarias, todo caminho percorrendo; tão profundo logos ela tem” e “Pois uma só é a (coisa) sábia, possuir o conhecimento que tudo se dirige através de tudo” (HERÁCLITO, 1989, p. 82-3).

E quem seria Sócrates se não fossem os seus adversários sofistas? Um filósofo da *physis*? O bibliotecário da Escola Pitagórica? E se Aristóteles não fosse levado pelos árabes para a Europa e tivesse abalado a fé católica, essa fundamentada filosoficamente no neoplatonismo, alguém estudaria Tomás de Aquino? Talvez, a única referência que teríamos dele não seriam algumas notas de rodapé presentes nas obras de Agostinho de Hipona? E se não fosse o essencialismo; o prêmio Nobel de Literatura de 1964 seria recebido de bom grado por Jean-Paul Sartre? Ele seria um filósofo existencialista?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais prezam pela variedade de pensamento e orientam para que diferentes correntes filosóficas e políticas sejam estudadas, refletidas em sala. De acordo com o texto:

Ampliando-se o escopo de análise, o estudo do Estado deverá produzir uma síntese que contemple as diversas teorias sobre sua origem e finalidade. Determinadas formas históricas de Estado, o Absolutista, o Liberal, o Democrático, o Socialista, o *Welfare-State* (o do Bem-Estar) e o Neoliberal, poderão ser abordadas e comparadas, em suas características, com o Estado brasileiro atual (BRASIL, 2000b, p. 41).

O documento não impõe uma Filosofia a ser seguida, para se fazer a leitura das diferentes correntes filosóficas que deverão ser estudadas, mas deixa a cargo do professor a escolha, conforme a formação e opção ideológica do educador. Segundo o documento:

Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta **(b)** “que Filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor **de Filosofia**, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com **o grau de formação cultural de cada um** (BRASIL, 2000b, p. 48).

Essa posição dos Parâmetros talvez seja o maior avanço, o ponto mais precioso de todo o documento. Essa postura pode preencher as lacunas do documento, que apresentamos anteriormente. O professor tem liberdade inclusive para questionar as concepções da socialdemocracia e do nacionalismo, presentes no documento.

O desejo pela liberdade esteve presente praticamente em todas as correntes filosóficas. Os pré-socráticos não buscaram libertar o ser humano das determinações da *physis*? Platão, das ilusões da matéria? Aristóteles, das formas corrompidas de governo? Erasmo de Roterdã, do falso cristianismo? Marx, da exploração do homem pelo homem? Sartre, do determinismo? Morin, da crença da certeza absoluta, dada pela ciência moderna ou pela razão?

As novas ideias surgem como desvio do conhecimento produzido, o novo ameaça a ordem estabelecida, que procura contê-lo. O pensamento complexo, a fim de garantir a liberdade de pensamento e afloramento de novas formas de pensar, propõe que seja assegurada a circulação de ideias, a variedade de correntes filosóficas, o debate. E que seja dado espaço e direito para que haja o desvio, a inovação. De acordo com Morin:

Em todo caso, se é verdade que o surgimento e o desenvolvimento de uma idéia nova precisam de um campo intelectual aberto, onde se debatam e se combatam teorias e visões do mundo, se é verdade que toda novidade se manifesta como desvio e aparece freqüentemente ou como ameaça, ou como insanidade aos defensores das doutrinas e disciplinas estabelecidas, então o desenvolvimento científico, no sentido de que esse termo comporte necessariamente invenção e descoberta, necessita fundamentalmente de duas condições: 1) manutenção e desenvolvimento do pluralismo teórico (ideológico, filosófico) em todas as instituições e comissões científicas: 2) proteção do desvio, ou seja, tolerar/favorecer os desvios no seio dos programas e instituições, apesar do risco de que o original seja apenas extravagante, de que o espantoso não passe de absurdo (2005a, p. 34-5).

George Orwell (1978), em seu romance *1984*, descreve uma civilização, controlada pelo *Big Brother* (Grande Irmão), que regula todas as ações humanas, do trabalho à reprodução, por meio de um sistema de câmeras e pelo aparato administrativo estatal. A estrutura político-administrativa da sociedade orwelliana se dava através de Ministérios. O Ministério da Fartura tinha a função de distribuir os alimentos e os bens entre os moradores, e de forma desigual. O Ministério da Verdade manipulava as notícias e informações, segundo as determinações do *Big Brother*. O Ministério da Paz promovia a guerra e reforçava o sentimento nacional com notícias sobre as vitórias da nação contra outros povos. O Ministério do Amor era encarregado de reprimir o sexo, estimular o ódio contra os inimigos do Estado e este também se encarregava de torturar quem pensasse diferente do estabelecido. As investigações e prisões eram feitas pela Polícia do Pensamento.

A ficção orwelliana é uma caricatura da história humana, a Polícia do Pensamento esteve presente ora revestida com o hábito cristão, ora com o brasão da suástica, ora com o uniforme do exército vermelho. E, atualmente, ela se revela pela imposição do corpo perfeito, dos bens de consumo, da rotina do trabalho etc. Por isso, talvez, seja muito difícil para nós pensarmos e darmos ao outro o direito à liberdade, embora nós a queiramos para nós. O *imprinting* cultural, no qual nós fomos formados não nos deu liberdade; logo, nós temos a tendência a reprimi-la.

Um dos problemas da liberdade é quando o outro acha que a sua liberdade lhe dá o direito de coagir os demais. Então, para evitar esse problema, por meio das polícias do pensamento, coage-se a liberdade e estabelecem-se programas determinados para se seguir. E alimenta-se o círculo vicioso de dominação, combatendo um mal com outro mal, que se acredita ser um bem. Segundo Morin: “A maior ilusão ética é crer que se obedece à mais alta exigência ética quando, na verdade, se está agindo pelo mal e pela mentira” (2007, p. 55).

O professor tem que ter o seu direito assegurado de decidir qual linha de pensamento seguir; esse é um dos fundamentos da democracia, logo, da Terra-Pátria, mesmo que o professor possa errar em suas decisões. Porém nós, de antemão, não podemos prever se ele errará ou acertará. E o seu acerto pode vir daquilo que acreditávamos ser um erro ou um desvio. Os Parâmetros apenas dão o direito do professor escolher sua opção de leitura do mundo e como trabalhar. O documento não confere ao professor o poder de déspota. Analisemos, agora, as orientações para o professor.

4.4.1 O Professor e Páthos (πάθος)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não obrigam o professor a criar novos conhecimentos filosóficos, embora o incentivem para tal. Porém os Parâmetros não abrem mão de um dos fundamentos básicos do ato de filosofar, o *páthos*. Segundo o Texto:

[...] Ainda que o professor de Filosofia **no Ensino Médio** não esteja obrigado, por dever de ofício, a produzir novidades intelectuais, sendo suficiente trabalhar como divulgador e como formador de um público leitor/agente competente, como professor **de Filosofia** está (desde sempre já) convocado a honrar uma tradição cujo motivo originário, historicamente

renovado, é o *páthos* da perplexidade, a troca de certezas por dúvidas e a busca de esclarecimento (BRASIL, 2000b, p. 52).

A filosofia nasce do *páthos* (espanto, excesso, indignação, revolta, paixão, sofrimento). Ele é a origem do ato de filosofar, que move a reflexão filosófica. Assim, o Ser causa espanto no filósofo e ele quer entender e saber o porquê de o Ser se revelar e se comportar daquela maneira e não de outra. Segundo Heidegger:

Os pensadores gregos, Platão e Aristóteles, chamaram a atenção para o fato de que a filosofia e o filosofar fazem parte de uma dimensão do homem, que designamos dis-posição (no sentido de uma tonalidade afetiva que nos harmoniza e nos convoca por um apelo).

Platão diz: (...) “É verdadeiramente de um filósofo este *páthos* – o espanto; pois não há outra origem imperante da filosofia que este”.

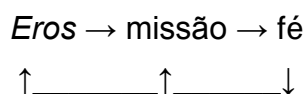
O espanto é, enquanto *páthos*, a *arkhé* da filosofia. Devemos compreender, em seu pleno sentido, a palavra grega *arkhé*. Designa aquilo de onde algo surge. Mas este “de onde” não é deixado para trás no surgir; antes, a *arkhé* torna-se aquilo que é expresso pelo verbo *arkhein*, o que impera. O pó do espanto não está simplesmente no começo da filosofia, como, por exemplo, o lavar das mãos precede a operação do cirurgião. O espanto carrega a filosofia e impera em seu interior.

Aristóteles diz o mesmo: “espanto os homens chegam agora e chegaram antigamente à origem imperante do filosofar” (àquilo de onde nasce o filosofar e que constantemente determina sua marcha) (1971, p. 36-37).

O *páthos*, para o pensamento complexo, é identificado com o *Eros*, descrito por Platão⁷⁸. Esse deve estar na educação para além das competências, das técnicas. O professor deve ser movido pelo *Eros*, ou seja, ele deve ser apaixonado se quer despertar o mesmo sentimento nos alunos. Segundo Morin:

Exige algo que não é mencionado em nenhum manual, mas que Platão já havia acusado como condição indispensável a todo ensino: o *eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O *eros* permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante (2003, p. 101-2).

O ofício do educador, em sua missão de educar, a aposta (fé) que ele faz acreditando ser essa a melhor opção para os educandos e para a humanidade e o *Eros* formam uma tríade recursiva, em que uma alimenta a outra, e essa tríade caminha em sentido à Terra-Pátria.



O ensino de Filosofia, segundo os Parâmetros, não deve ser transmitido de forma passiva, nem os conteúdos tidos como verdade plena; ao contrário, a eles

⁷⁸ Conferir Nota 75.

deve ser inserido o *páthos* filosófico. Assim, os conteúdos devem ser questionados, refutados, aceitos, completados. E o professor tem um papel determinante nessa ação, pois é convidado a motivar o debate, apresentar o seu ponto de vista e, de forma sincera, ouvir os alunos, garantir o direito de expressão a todos.

A preferência pelo *páthos* em relação à assimilação dos conteúdos de forma passiva esteve praticamente em todas as reflexões filosóficas. E é difícil encontrar o contrário entre os pedagogos; a questão que alguns pedagogos colocam é que não se pode criar o questionamento, a problematização, sem o conteúdo prévio. Os Parâmetros também não defendem uma educação sem conteúdo; ao contrário, eles, porém, colocam que os conteúdos sejam problematizados a fim de criar competências, conforme dissemos anteriormente.

Para Kant, por exemplo, a educação sem o questionamento e reflexão se torna apenas uma forma de memorização, sem criação, sem autonomia do sujeito pensante, sendo apenas uma forma de imitação, em que ele continuará sendo guiado pela tradição. Segundo o filósofo:

Aquele que aprendeu especialmente um sistema de filosofia, por exemplo, o de Wolff, mesmo que tivesse na cabeça todos os princípios, explicações e demonstrações, assim como a divisão de toda a doutrina e pudesse, de certa maneira, contar todas as partes desse sistema pelos dedos, **não tem senão um conhecimento histórico completo** da filosofia wolffiana. **Sabe e ajuíza apenas segundo o que lhe foi dado.** Contestai-lhe uma definição, e ele não saberá onde buscar outra. Formou-se segundo uma razão alheia, **mas a faculdade de imitar não é a faculdade de invenção**, isto é, o conhecimento não resultou nele da razão e embora seja, sem dúvida, objetivamente racional, é, contudo, subjetivamente, apenas histórico. Compreendeu bem e reteve bem, isto é, aprendeu bem e é assim a máscara de um homem vivo. Os conhecimentos da razão, que o são objetivamente (isto é, que originariamente podem apenas resultar da própria razão do homem), só podem também usar este nome, subjetivamente, quando forem hauridos nas fontes gerais da razão, **donde pode também resultar a crítica e mesmo a rejeição do que se aprendeu**, isto é, quando forem extraídos os princípios. (1989, p. 659-601; grifo nosso).

Hegel⁷⁹ compara a pura assimilação dos conceitos filosóficos, sem reflexão, sem questionamento, sem a produção de novas filosofias a um punhado de ossos, que nada dizem. De acordo com o filósofo:

⁷⁹ Para Hegel, a história é a manifestação do Espírito Universal. O Espírito é eterno e está continuamente se manifestando e concretizando na história humana. As pessoas, em geral, não compreendem a continuidade do Espírito na história. O filósofo, ao contrário, consegue coincidir a sua razão particular com o Espírito Absoluto, então, ele descreve a manifestação do Espírito naquele momento da História. Estudar a História da Filosofia, então, auxilia o filósofo a entender como o

[...] Deixa que os mortos sepultem os seus mortos, e segue-me. A história da filosofia no seu conjunto outra coisa não seria senão um campo de batalha coberto somente dos ossos dos mortos; um reino não só de indivíduos mortos, fisicamente finados, mas também de sistemas refutados, e por conseguinte espiritualmente finados, cada um dos quais matou e sepultou o precedente [...] (1996, p. 393).

Freire classifica dois tipos de educação, uma a favor da manutenção do *status quo*, que ele chama de “educação bancária” e outra, uma educação para a mudança e transformação, a “educação libertadora”. Na educação bancária, o aluno apenas assimila, digere as informações dadas pelo professor; o bom aluno é aquele que melhor consegue arquivar o que é ensinado, nessa educação não há criação e/ou criatividade. Na educação libertadora, não há a distinção entre professor e alunos, e ambos incidem sobre o objeto de estudo, ele não é o término da educação, mas o começo dessa, o objeto é problematizado e refletido a fim de que proporcione a criação. Segundo o pedagogo:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39).

O *páthos* não é exclusividade do professor, ele deve ser desperto, acordado, nos alunos. É essa a finalidade do *páthos* para o professor – o *páthos* para o filósofo tem a função de fazê-lo filosofar -, o professor deve transmitir a paixão, o encanto aos alunos a fim de que eles desenvolvam o seu *páthos*. Uma das maneiras para trazê-lo à tona é o professor saber contextualizar o conteúdo trabalhado, fazer as

Espírito se manifestou. Segundo o filósofo: “A história da filosofia representa a série dos espíritos nobres, a galeria dos heróis da razão pensante, os quais, graças a essa razão, logram penetrar na essência das coisas, da natureza e do espírito, na essência de Deus, conquistando assim com o próprio trabalho o mais precioso tesouro: o do conhecimento racional” (1996, p. 381).

O Espírito, porém, por estar em continua mudança, não está mais manifestando conforme o filósofo o descreveu, necessitando de uma nova Filosofia. Por isso, todo o filósofo tem a pretensão de derrubar a filosofia antecedente, pois ela já está ultrapassada, pois o Espírito é móvel. Assim, a tradição filosófica vai se enriquecendo, ao longo da história, com novas contribuições, novos entendimentos e explicações da manifestação do Espírito. De acordo com Hegel: “Mas esta tradição não é apenas uma ama que conserva fielmente o patrimônio recebido para o manter e transmitir invariável aos vindouros, como o curso da natureza que, através de infinitas variações e atividades de formas e funções, sempre se conserva fiel às suas leis originais sem progredir; não é estátua de pedra, mas é viva, e continuamente se vai enriquecendo com novas contribuições, à maneira de rio que engrossa o caudal à medida que se afasta da nascente [...]” (*Ibidem*, p. 382).

interligações entre a parte trabalhada e o todo da sociedade, mostrar como a totalidade influencia nele e qual é o seu papel em relação à totalidade a fim de que os alunos saibam superar a visão fragmentada e reducionista presente em nossa sociedade. De acordo com os Parâmetros:

[...] também nesta a iniciativa em questão deve partir do professor. Nesse sentido, cada docente está convocado a um esforço de superação da tendência cultural a uma óptica reducionista, isolacionista. É necessário, mais do que nunca, levar o aluno a ampliar seu campo de visão até a inteira latitude do real, no sentido de apreendê-lo, não como um amontoado caótico de coisas independentes e que apenas se sucedem desordenadamente, mas, sim, como um conjunto de relações entre todos os seus elementos, como uma trama que supõe a costura e o entrelaçamento dos fios: é preciso tomar o real como uma totalidade inter-relacionada (BRASIL, 2000b, p. 56).

Morin fala que a aptidão de questionar os conteúdos e saber religá-los é a primeira finalidade da educação, ou seja, o ponto primordial de que deveriam partir todas as demais reflexões. Essa educação visa à formação de uma cabeça bem-feita, que é uma cabeça capaz de refletir. Esse modelo se contrapõe ao modelo de educação em que há somente a preocupação com o acúmulo de informações e visa formar uma cabeça bem cheia. De acordo com Morin:

A PRIMEIRA FINALIDADE do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (2003, p. 21).

Podemos nos perguntar: Há limites para o *páthos*?, Ele se limitará ao que é determinado em um programa educacional?, Os programas são tentativas de enclausurar o *páthos*?, A religação dos saberes alimenta a indignação, a perturbação, a paixão daqueles que são marcados pelo *páthos*?

A educação não é a panaceia da sociedade, mas tem o seu papel perante ela, bem como a sociedade tem responsabilidade pela educação. O saber moderno, fragmentado, tecnoburocrático, com paradigmas científicos inquestionáveis, é um dos responsáveis pelos problemas que afligem a sociedade. Talvez estejamos no momento decisivo da história da humanidade, em que precisaremos mudar, se quisermos continuar a sobreviver em nosso planeta.

E não seria esse o papel da educação? De questionar nossos paradigmas atuais e promover novos? De inserir o *páthos* na sociedade fria e calculista? De resgatar o *Eros*, que sofreu fetiche pelos bens de consumo, pelo *Thánatos*, pela reflexão e pelo medo da morte?

Passemos para a análise do método de ensino, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

4.4.2 A religação dos Saberes

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem os conhecimentos religados em três áreas de conhecimentos, “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade. De acordo com o texto:

A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade (BRASIL, 2000a, p. 18-9).

Nós, pensadores complexos, devemos louvar essa atitude. Há um avanço muito grande em relação à concepção fragmentada do ensino, à especialização que chega, muitas vezes, à hiperespecialização. Os problemas atuais são globais, oriundos de vários fatores, e para solucioná-los, exigem-se respostas interligadas de conhecimentos, pois eles são problemas com causas interligadas.

Acreditamos, porém, que o documento possa avançar mais, promovendo uma nova ligação, agora não somente dos conhecimentos, presentes nas áreas, mas das próprias áreas de conhecimentos. Elas devem ser concebidas juntas e não separadas, para depois se realizar a justaposição dos saberes. Uma área do saber deve estar enraizada em outra área, no próprio ato de iniciar o processo de conhecimento. Segundo Morin:

[...] Como fazê-los comunicarem-se? Sugiro a comunicação em circuito; primeiro movimento: há que enraizar a esfera antropossocial na esfera biológica, porque não é sem problema nem sem consequência que somos seres vivos, animais sexuais, vertebrados, mamíferos, primatas. De igual modo, há que enraizar a esfera viva na *physis*, porque, se a organização viva é original em relação a toda organização físico-química, é uma organização físico-química, saída do mundo físico e dele dependente. Mas operar enraizamento não é operar redução: não se trata de reduzir o humano a interações físico-químicas, mas de reconhecer os níveis de emergência (2005a, p. 138).

A humanidade não caminha a passos largos, mas engatinha no eterno devir, e de maneira descontínua. Toda mudança exige um choque muito grande com o já estabelecido, com os paradigmas tidos como verdade plena. A posição assumida pelos Parâmetros se encontra dentro desse processo de mudança.

A realidade transforma as ideias e estas, a realidade, ambas vão construindo-se e destruindo-se continuamente. As ideias sobre a ligação dos saberes, presentes no documento, conseguiram propor as transformações alcançadas até esse momento; talvez a mudança na realidade esteja exigindo uma nova mudança nas ideias.

4.5 Conclusão

A análise complexa requer um cuidado diferenciado de uma análise linear. Nós precisamos responder individualmente ao que cada parte do todo de nosso objeto traz em si e uma parte, muitas vezes, apresenta diferenças paradigmáticas da outra. Nós também não focamos uma única ideologia e saímos a procurá-la ao longo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas buscamos em cada parte as ideias que a sustentam. Talvez, por isso, nossa análise não apresente uma profundidade específica, que uma abordagem linear traria. Porém uma abordagem linear pode pecar na análise da relação das partes em relação ao todo e do todo em relação às partes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam o ensino de Filosofia a promover reflexões que despertem nos alunos a cidadania ativa. E o documento frisa que as mudanças para uma melhoria na sociedade somente se realizarão com a participação política de seus membros. A sociedade é apresentada em constante

transformação, conforme as ações dos cidadãos, que, por sua vez, modificam-se com a sociedade.

O jogo político é apresentado com uma disputa de forças opostas entre aqueles que querem manter o *status quo* e aqueles que querem as mudanças. A realidade é portadora de grandes desigualdades econômicas e sociais, gerando de um lado, os ricos que se apoderam dos meios de produção e dos bens e, de outro, os pobres que padecem com a falta desses bens. E as instituições existentes tendem a manter a ordem existente.

O ensino de Filosofia deve despertar o desejo pelo novo através do afloramento do *páthos* e da reflexão sobre as contradições sociais. E a sala de aula deve ser o espaço preparatório da vida política, onde os alunos exercitarão o debate, o choque de ideias.

Esses pontos são compartilhados pelo pensamento complexo. A contribuição que trazemos aos Parâmetros está em abrir o campo de visão do documento, pois neste, se os cidadãos participarem das decisões políticas e econômicas e conhecerem os mecanismos de produção, mediados pela técnica, o crescimento econômico trará o desenvolvimento social. O documento, embora reconheça que a mudança sofre com o imprevisto, vê no uso correto da técnica a possibilidade do controle do futuro. Já o pensamento complexo não é contrário à participação das pessoas nas decisões relacionadas à economia, mas chama a atenção para a impossibilidade de se determinar o futuro; logo não há como saber se necessariamente o crescimento econômico trará melhorias sociais. Ressaltamos, ainda, os perigos da técnica que o documento desconsidera, como os impactos ambientais, as novas interfaces entre a máquina e o ser humano, que podem tornar o humano um ser robotizado.

Os Parâmetros abrem a reflexão para diversas ideologias políticas, porém eles objetivam a criação de competências apenas para uma corrente política, a socialdemocracia. Para uma prática política mais abrangente, é necessária a criação de competências, baseadas em outras correntes ideológicas, pois corre-se o risco de se esvaziar o debate político.

A visão política do documento se restringe ao âmbito nacional. O pensamento complexo convida a militância para também pensar e agir visando ao bem do Planeta, a Terra-Pátria; os problemas relacionados ao Planeta afetam toda a humanidade e para garantirmos a sobrevivência da espécie humana, se faz necessário uma visão global.

Por fim, o pensamento complexo propõe uma nova reorganização do currículo, não mais por áreas de conhecimento, mas enfatiza que esses conhecimentos sejam concebidos juntos.

Conclusão

Sofia

Vivendo, envolto pelo mundo das sombras, / onde tudo é conhecido, atraente e logico; / me deparo
com ti...

Teus traços revelam uma beleza que nunca contemplara. / Selvagem e guerreira. / Teu corpo esbanja
vida / vida em abundância!

Todo o meu ser se agita e movo-me a fim de te possuir... / porém, ao estar prestes a ter contigo, / tu
foges... / permitindo-me apenas / tocar as pontas de teu cabelo.

Caio por terra, sofrendo tua falta. / Desejo me matar... / Antes, porém, de enfiar o punhal em meu
peito; / levanto os olhos, fazendo minhas últimas preces, / e vejo-te novamente.

No alto de uma montanha, / tu sorris para mim. / E com um delicado movimento, chamas-me.

Levanto, desesperadamente e corro em tua direção. / O caminho é irregular, caio várias vezes, /
machucando todo o meu corpo.

Chego a um lugar iluminado / preciso de certo tempo para acostumar minha visão. / Aqui tudo é
estranho! / Nada sei!

Então, tu te aproximas, / seguras minha mão / e comesças a me explicar.

Tua voz é tão doce e sensual. / Eu nunca fora tão feliz. / Tudo aqui é mais belo!

Mas novamente me abandonas. / Só que agora, / tu me deixas em um lugar desconhecido. / Minha
aristotélica-lógica é vã, / neste lugar.

Ó Sofia, por que tu fizeste isso comigo? / Que pecado eu cometi para receber tamanha punição? /
Quem és?

Um *ággeles* que trouxe uma mensagem divina? / Um perverso *diábolos* que me trouxe ao caos? / Os
dois? / Deus e o diabo são um só?

Eu te odeio Sofia! / Me deixes viver em paz! / Nas sombras.

Eu te amo Sofia, / vem, faça amor comigo, / não me deixes só.

Eu te quero, eu te desejo. / Eu te amo, / Sofia!

(Wilson Horvath)

A maior contribuição que uma dissertação pode trazer talvez seja para o próprio pesquisador, pois, após o término de uma pesquisa, ela nos remete à máxima socrática: “só sei que nada sei”. Assim, os conhecimentos estruturados, ao longo do texto, se mostram ínfimos diante do tamanho da complexidade da realidade; eles são uma gota d’água no vasto oceano do saber.

Ao delimitarmos o objeto de estudo, excluímos desta pesquisa, as políticas públicas; o entendimento que os órgãos governamentais fizeram dos Parâmetros Curriculares Nacionais; materiais didáticos; e práticas pedagógicas. A delimitação,

uma das condições impostas pela academia para que haja a pesquisa, em especial em nível *stricto sensu*, permite ao pesquisador o aprofundamento de um tema, porém tende torná-lo ignorante de tudo aquilo que não se relaciona à especificidade de seu objeto de estudo.

Assim, após o término desta pesquisa, não podemos dizer nada ou quase nada que não seja no nível da *doxa* (δόξα, opinião, conhecimento não estruturado) do que não analisamos nesta pesquisa. A consciência de nosso estado de ignorância, ao invés de ser uma constatação pessimista e desanimadora, deve ser entendida como uma forma de nos motivar a continuarmos os estudos e iniciarmos novas pesquisas e reflexões.

A academia, então, sugere que nasçam novas pesquisas a fim de respondermos o que não podemos dizer neste momento⁸⁰. As primeiras propostas de pesquisas, que poderiam se originar dessa dissertação, estão ligadas aos limites de nosso objeto de estudo, os conhecimentos de Filosofia propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Podemos perguntar: Se as políticas públicas acompanharam os objetivos propostos pelos Parâmetros? Houve esforço governamental visando a sua efetivação? Os investimentos estatais foram suficientes para atender às demandas do documento? Os currículos foram ou estão sendo elaborados em virtude das propostas apresentadas pelos Parâmetros? Os professores de Filosofia do ensino médio trabalham e compartilham essas propostas? A sua formação acadêmica os prepara para esse trabalho? Os materiais didáticos fornecem suporte teórico para o afloramento das orientações dos Parâmetros?

Alguns fatos atuais nos chamam a atenção e poderiam ser objetos de novos estudos. O primeiro se refere ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), prova criada em 1998, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino médio do País e é cada vez mais utilizado como ferramenta para o acesso ao ensino superior,

⁸⁰ Essa constatação não deve justificar o modelo de pesquisa científica, adotado quase unanimemente pelos programas de pós-graduação. Uma pesquisa que abordasse um objeto mais amplo, também poderia oferecer ao pesquisador a percepção de sua ignorância, e permitiria não um conhecimento aprofundado do objeto que foi recortado, mas um conhecimento das interconexões que envolvem o seu objeto de estudo. E talvez esse conhecimento fosse melhor, inclusive daquilo que foi recortado e estudado. E não lhe daria uma possível ilusão de que ele tenha um grande conhecimento do objeto delimitado.

podendo, nos próximos anos, substituir completamente o vestibular. Nós poderíamos pesquisar se os conhecimentos exigidos, que são a forma como os responsáveis pela prova entendem os Parâmetros Curriculares Nacionais, estão em consonância com as propostas de Ética e Política de Civilização, propostas pelo pensamento complexo.

O segundo se relaciona ao ensino apostilado, abraçado há algum tempo por muitos sistemas de ensino particulares e que atualmente vem sendo adotado em prefeituras e estados. Essas apostilas permitem a liberdade de cátedra? O pluralismo de ideias e de correntes filosóficas são assegurados? Há espaço para o questionamento sobre os problemas atuais e são apresentadas diferentes possibilidades de solução desses problemas?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são um documento oficial, logo eles devem refletir o pensamento pedagógico nacional. Assim, poderíamos pesquisar a forma como ele sintetiza ou sincretiza as diversas correntes pedagógicas, em especial a partir do Governo Vargas. Talvez essa pesquisa extrapole a metodologia utilizada na academia, pois não é possível realizá-la com um único referencial, mas com vários, os pedagogos brasileiros. Ela poderia, porém, ser realizada em outro contexto.

Nossa dissertação apresenta, em seu procedimento metodológico, dois limites. O primeiro se deve ao fato de não termos realizado pesquisa de campo, entrevistas com alguns membros da equipe responsável pela produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em especial a equipe que elaborou os Conhecimentos de Filosofia. Poderíamos ter colhido deles impressões, perspectivas e ideias sobre o documento.

O segundo limite é oriundo do modo de produzir o conhecimento, estabelecido e adotado pela academia. Da mesma forma que é imposta a delimitação do objeto, a academia impõe a redução do referencial teórico. Assim, pontos fundamentais da Filosofia e existentes no pensamento complexo, como a Metafísica, Estética, Teoria do Conhecimento foram deixados de lado em nossa análise.

Nossa singela contribuição está relacionada com a viabilidade ética e política trazida pelos conhecimentos de Filosofia presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, ou seja, como o documento propõe a reflexão ética e a ação política visando responder às exigências do tempo presente.

O mundo atual está em crise, os antigos paradigmas de verdade sejam os criados na modernidade, como a razão e a ciência⁸¹; sejam os paradigmas pré-modernos, que coexistem com os modernos, como o pensamento religioso⁸², não são mais suficientes para responderem sozinhos à problemática do tempo presente. Nós não temos um Deus-Moral, único e forte o suficiente para ditar os rumos de nossa vida, nem podemos depositar nossas esperanças na ciência econômica, mesmo sendo ela elaborada a partir de uma ideologia socialista ou liberal, para prevermos o nosso futuro e encontrarmos soluções para as problemáticas existentes.

A crise pode fazer com que a humanidade busque novos paradigmas ou recrie os velhos, promovendo em alguns casos uma hibridez paradigmática ou uma permutação de ideias. Esses novos modos de pensar ainda estão em processo embrionário, sendo forjados tanto pela necessidade de responder a um problema existente, como por influências de ideias anteriores.

O fim do regime socialista soviético flexibilizou o modo de pensar marxista ortodoxo, o que contribuiu para o desenvolvimento de novas releituras e atuações da militância à esquerda, entendendo-se como esquerda uma posição político-ideológica contrária ao liberalismo. E a partir da crise econômica, iniciada em 2008 e que perdura até os nossos dias, houve o enfraquecimento do *nomos* capitalista, e novas ideias começaram a ganhar espaço dentro de países que outrora outorgavam uma política e ideologia quase que exclusivamente liberal.

⁸¹ Segundo Morin: “Se a modernidade é definida como fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência, no desenvolvimento econômico, então esta modernidade está morta” (2000, p. 72).

⁸² De acordo com Morin: “Os fundamentos da ética estão em crise no mundo ocidental. Deus está ausente. A lei foi dessacralizada. O superego social já não se impõe incondicionalmente e, em alguns casos, também está ausente. O sentido da responsabilidade encolheu; o sentido da solidariedade, enfraqueceu-se.

A crise dos fundamentos da ética situa-se numa crise geral dos fundamentos da certeza: crise dos fundamentos do conhecimento filosófico, crise dos fundamentos do conhecimento científico” (2000, p. 27).

A vitória do socialista François Hollande, na eleição presidencial francesa, e a eleição de uma maioria de parlamentares gregos, contrários às políticas de austeridade, impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), ambas em 06 de maio de 2012, não nos permitem prever a forma como se reconfigurará a política econômica europeia, em especial na zona do Euro; porém nos revelam uma insatisfação dos europeus com as atuais políticas adotadas.

Os últimos processos de nacionalização, ocorridos na Argentina e na Bolívia, ambos no primeiro semestre de 2012, reacendem o debate sobre a importância dos Estados no controle da economia interna de seus países, contrariando a perspectiva neoliberal de um Estado Mínimo, que esteve em voga, em especial nas últimas décadas do segundo milênio e que foi responsável, entre outros fatos, pelo desmantelamento de vários países, por meio das privatizações.

A nacionalização ainda é tida como um tabu, mas não é um evento exclusivo desses dois países, o Presidente estadunidense Barack Obama, em meio à atual crise econômica, a fim de evitar a falência da General Motors e consequentemente um aumento no número de desemprego, assumiu 72% das ações da GM. A Grã-Bretanha nacionalizou o Banco Bradford & Bingley e, em Bruxelas, houve a nacionalização de parte do Banco Fortis. O fenômeno da nacionalização também chegou às terras tupiniquins: o governo brasileiro, por meio da Caixa Econômica Federal, comprou parte das ações do Banco PanAmericano, Bamerindus.

A Primavera Árabe, iniciada em 2010, uniu, via internet e por meio de manifestações em praça pública, conceitos democráticos aos conceitos presentes no Alcorão e valores tribais, o que culminou na derrubada dos ditadores da Tunísia, do Egito e da Líbia. Os processos de lutas, nesses países, mesmo com a deposição, renúncia e morte de seus líderes respectivamente, ainda estão longe de uma resolução. A população e forças dos antigos governos estão em conflito ora pacífico, ora violentos, em busca de uma nova configuração política. Além desses três países, a Primavera Árabe promoveu grandes protestos em Argélia, Bahrein, Djibuti, Iraque, Jordânia, Síria, Omã e Iémen e protestos menores no Kuwait, Líbano, Mauritânia, Marrocos, Arábia Saudita, Sudão e Saara.

O Japão, após a catástrofe ocasionada pelo tsunami de março de 2011 que provocou o desastre em Fukushima, anunciou o desligamento de seu último reator

nuclear, em 05 de maio de 2012, depois de outros cinquenta, e tendo usado essa forma de energia por quarenta e dois anos. Esse episódio não foi exclusivo em território japonês. A Itália suspendeu a construção de novas usinas atômicas, a Alemanha iniciou o processo de eliminação de seus reatores e a Suíça defende a aposentadoria dos cinco reatores nucleares do país. Embora a energia atômica continue presente e ainda permanece como parte do arsenal bélico em diversos países, esses episódios revelam uma mudança de entendimento e comportamento em relação ao perigo nuclear.

No Brasil, no ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal julgou algumas ações que merecem nossa reflexão. Os índios que, nos últimos cinco séculos, tiveram suas terras usurpadas ora pelo colonizador português, ora por grileiros e posseiros, obtiveram a demarcação de uma reserva de 54 mil hectares, na região sul da Bahia, reserva Caramuru-Catarina-Paraguaçu.

O PROUNI e as cotas raciais foram julgados como constitucionais pela corte máxima do país, possibilitando a continuidade de acesso ao ensino superior de pessoas que, pela sua cor de pele ou pela sua condição social, estavam excluídos dessa etapa da educação.

E podemos acrescentar nessa lista, a condenação e a ordem de prisão expedida pela justiça do Pará contra os oficiais militares, coronel e major, responsáveis pelo comando da tropa que culminou no Massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996, no qual 19 pessoas, membros do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) foram mortos.

Neste mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal deliberou em favor do direito da mulher grávida de um feto anencéfalo interromper a gravidez. É importante ressaltar que essa decisão não impõe, nem determina o aborto, mas concede o direito à mulher de decidir se continua ou não com esse tipo de gravidez. E o Tribunal, em 2011, reconheceu aos casais homossexuais a de união estável com os mesmos direitos dos casais heterossexuais como, por exemplo, a herança, pensão alimentícia, adoção e benefícios previdenciários.

As três primeiras decisões judiciais são reparadoras de erros cometidos no passado contra índios, negros e pobres. E as duas últimas decisões corroboram

com a democracia, com a liberdade individual, com o direito de o ser humano procurar a melhor forma de ser feliz.

O Brasil, em 2002, realizou um plebiscito, organizado por movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos, sobre a ALCA (Área de livre comércio das Américas). Nesse plebiscito, a votação dos que eram contrários a ALCA superou em mais de dez milhões em relação aos favoráveis à criação desse bloco econômico. Caso fosse aprovada a ALCA, conforme defendiam os, então, presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso e presidente estadunidense George W. Bush, com algumas diferenças de posição entre ambos, talvez nossa economia ficasse engessada e sofreríamos uma enorme imposição e desvantagem econômica em relação aos Estados Unidos, conforme ocorre com o México, membro da ALCA.

O Brasil, apenas uma década depois desse plebiscito, tem uma das economias mais sólidas do mundo. Em dez anos, nós passamos da 12ª economia mundial para a 6ª posição. E junto com o Brasil, houve a ascendência econômica da Rússia, China, Índia e África do Sul. E a descendência de vários países europeus.

Também em 2012, o governo brasileiro travou talvez a sua maior batalha dos últimos dez anos: o planalto forçou os bancos privados a reduzirem a sua taxa de juros para empréstimos tanto para pessoas físicas, como jurídicas. Essa medida diminui os ganhos dos banqueiros, oriundos do *spread*⁸³ bancário e aumenta o crédito nas mãos das empresas e das pessoas. A medida do governo brasileiro mexeu no que há de mais sagrado e precioso no capitalismo, o dinheiro. E por incrível que possa parecer, os bancos, ao menos por ora, não se movimentaram contra o governo, sendo que as propagandas veiculadas pelos grandes bancos, após essa decisão, são em apoio a essa medida estatal, exceto algumas declarações isoladas e alguns comentários da grande mídia.

A realidade, porém, não caminha em linha reta nem de forma contínua. A justiça do Estado de São Paulo determinou o que talvez seja o maior ato de covardia e barbárie contra os pobres, não visto desde o período colonial. Em 22 de janeiro de 2012, a Polícia Militar paulista e a Guarda Municipal expulsaram aproximadamente 1.500 famílias de suas casas, em um terreno conhecido como Pinheirinho, na cidade

⁸³ O *spread* bancário é diferença entre a taxa de juros que os bancos pagam para pegar recursos e o que é cobrado dos clientes que vão tomar um empréstimo.

de São José dos Campos, SP. O terreno faz parte da massa falida da Selecta, pertencente a Naji Nahas, preso em 2008, na Operação *Satiagraha*, por corrupção e lavagem de dinheiro e solto, dias após, por um *habeas corpus*, concedido pelo então Presidente do Supremo, ministro Gilmar Mendes.

Nesse episódio, houve uma querela entre a Justiça Federal e a Paulista sobre de quem seria a competência para julgar o caso. E a Justiça Federal suspendeu a ordem de reintegração de posse expedida pelo judiciário paulistano. Como houve essa disputa entre as duas instâncias do judiciário, o caso deveria ser julgado por um tribunal superior a fim de que analisasse e decidisse de quem seria tal competência.

O deputado Paulo Piau (PMDB-MG), relator do novo Código Florestal na Câmara dos Deputados, modificou a versão original do documento, aprovada no Senado Federal e conseguiu que sua versão fosse aprovada pelo plenário da Câmara. Piau, dentre outras vinte e uma mudanças, retirou a definição da faixa obrigatória de recomposição florestal para rios com largura maior do que 10 metros. No texto original, essa faixa variava entre 30 e 100 metros, dependendo da distância entre as margens. O texto segue para a sanção da Presidenta Dilma Rousseff; e há uma expectativa por parte de ambientalistas e governistas de que a Presidenta vete o relatório.

A posição adotada pela câmara dos deputados se choca com a conferência sobre o meio ambiente que ocorrerá este ano no Brasil, “RIO+20 ou RIO 2012”, vinte anos após o RIO 92 e quarenta anos depois da primeira conferência sobre o clima, realizada em Estocolmo, Suécia, em 1972. Essa conferência, além de revelar ao mundo a gravidade dos problemas ambientais, pode despertar uma nova consciência ecológica e a inovação das formas como se dão as relações entre o ser humano e a natureza.

Nós, diante desse quadro político mundial e brasileiro, podemos emitir nossos julgamos finais sobre os conhecimentos de Filosofia propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Bem como responder as questões propostas na Introdução desta dissertação: Quais as características e quais as orientações que se deparam no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais no tocante ao Ensino de Filosofia? Quais são suas posições sobre ética e política?

Quais os seus avanços e limites? Quais as contribuições do pensamento complexo para uma leitura crítica dessas características e orientações para uma eventual ampliação do seu alcance ante os principais desafios da atualidade?

O primeiro ponto que nos chama a atenção é a velocidade como as mudanças estão ocorrendo no mundo atual. Há dois anos, quando iniciamos esta pesquisa, a configuração sócio-político-econômica era outra e vários pontos nos eram inimagináveis naquele momento. Por melhor que fosse a análise política, a de que os bancos brasileiros, que a cada ano acumulavam um maior ganho, seriam pressionados a baixarem suas taxas de juros e não haveria nem, ao menos, rumores de um golpe de Estado?

Da morte de Jesus, por volta do ano 33, ao Édito de Tessalônica, em 380, que tornou o cristianismo religião oficial do Império Romano, passaram-se mais de três séculos. Do Renascimento, no século XIII, ao surgimento do pensamento moderno com Francis Bacon (1561 – 1626) e Rene Descartes (1596 – 1650) foi necessária uma quantidade de tempo semelhante. A Guerra Fria perdurou por quase cinco décadas, do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, à extinção da União Soviética, em 1991.

Do Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494, que tornou parte do Brasil pertencente a Portugal ao Grito de Independência, em 1822, foram necessários 328 anos. E mesmo após esse ato, o país continuou a ser governado pela família real portuguesa, sendo precisos mais 67 anos para termos nossa Primeira República, com o Marechal Deodoro da Fonseca, em 1889. A ditadura militar matou, torturou, sequestrou, expulsou brasileiros do país, de 1964 a 1985. E após os anos de chumbo, os brasileiros precisaram esperar mais quatro anos para terem o direito de eleger o seu presidente.

As mudanças que estão ocorrendo nestas primeiras décadas do terceiro milênio se dão em uma velocidade e com uma intensidade talvez jamais vista na história da humanidade.

Os Parâmetros propõem o desenvolvimento de competências⁸⁴ que ajudem os alunos a compreender e saber atuar neste mundo em constante mudança. A

⁸⁴ Cf. Item 4.2, p. 112-3.

realidade não é estagnada ou estática, mas em constante transformação. Essa concepção dos Parâmetros está em acordo com o pensamento complexo, no qual há um grande esforço intelectual de Edgar Morin em mostrar a realidade em permanente mudança⁸⁵.

As últimas transformações ocorridas em nossa sociedade, em grande parte não foram pensadas antes; mesmo que algumas pessoas tenham refletido sobre esses temas anteriormente, as suas reflexões não apresentavam hegemonia no campo do pensamento, no nível da noosfera. A busca pela hegemonia começou a ser construída após a ocorrência de um fato inesperado pela grande maioria, como a eliminação da energia nuclear, em território japonês. Não há uma única ideia que pré-determine o caminhar para a construção, por exemplo, de uma nova cristandade nem para um mundo socialista ou capitalista, pensado anteriormente por uma corrente ideológica. O caminho se faz ao caminhar... no desenrolar dos acontecimentos, no choque de ideias e na consolidação do processo democrático.

Os Parâmetros propõem que as competências⁸⁶ despertem nos educandos o desejo pela democracia e que eles saibam atuar, defender o seu ponto de vista, dentro do jogo político. O mesmo se encontra no pensamento complexo, que se propõe a resgatar esperança de transformação via política e vê no processo democrático as possibilidades de construção de um mundo melhor⁸⁷.

As instituições políticas têm um papel fundamental dentro do processo democrático, pois refletem a sociedade vigente e essa é composta de forças opostas, que lutam entre si para manter a velha ordem ou para criar novas. Logo, elas atuam ora em favor daqueles que são explorados, como na demarcação das terras indígenas, ora em favor daqueles que promovem a exploração, como no Massacre de Pinheirinho. Os Parâmetros prezam pelo respeito às instituições⁸⁸, mas reconhecem que essas podem falhar e favorecer aqueles que detêm o poder econômico e, conseqüentemente, prejudicar os menos favorecidos economicamente. Os alunos não devem repudiar essas instituições, mas conhecerem os seus mecanismos e suas regras a fim de que redimensionem a

⁸⁵ Cf. Item 2,4, p. 55 – 60.

⁸⁶ Cf. Item 4,1, p. 109-11.

⁸⁷ Cf. Capítulo III, p. 74 – 102.

⁸⁸ Cf. Item 4.2.1, p. 114-6.

atuação dessas. Esse princípio está em acordo com o conceito de autonomia⁸⁹ apresentado por Edgar Morin, em que o sujeito respeita as instituições, leis e regras existentes, mas é capaz de criticá-las e buscar a renovação.

A concepção de política apresentada nos conhecimentos de Filosofia presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais é democrática; as competências sugeridas visam à formação do sujeito político, que conhece os problemas de sua cidade, estado e país e busca soluções, por meio do debate e da ação política.

As competências apresentadas pelos Parâmetros ligadas à atuação política estão relacionadas à economia. O documento prega que, se o maior número de pessoas estiver envolvido no jogo político e se elas conhecerem os meios de produção, competências presentes nos Parâmetros⁹⁰, elas articularão a produção e a política a fim de que a economia se volte para a melhoria de suas vidas e para a correção dos problemas sociais existentes.

Essa concepção é louvável, em especial em nosso país, onde o povo foi afastado das decisões, à medida que as caravelas portuguesas aqui desembarcavam. A primeira grande reforma econômica brasileira, talvez seja a realizada por Dom João VI que, ao retornar a Portugal, em 1821, na calada da noite, saqueou dos cofres do Banco do Brasil uma enorme quantia de ouro, o que levou à falência esse Banco que o próprio Imperador criara treze anos antes, em 1808.

A condução política e econômica pelas mãos do povo pode trazer o enriquecimento da nação e uma melhor distribuição de renda. Porém a humanidade padece, entre outros motivos, exatamente pelo crescimento econômico e industrial⁹¹. O crescimento da produção alimenta o desejo de consumo e por ele é alimentado⁹². A forma como a humanidade está produzindo e consumindo pode levar à extinção da espécie humana⁹³.

Nós, brasileiros, encontramos diante de um dilema. De um lado, o povo que esteve ausente das decisões políticas e econômicas do país, e, agora, os Parâmetros e a atual realidade política brasileira passam a convidá-lo a participar e

⁸⁹ Cf. Item 3.2, p. 80-6.

⁹⁰ Cf. Itens 4.2.2 e 4.2.3, p. 116-20.

⁹¹ Cf. Item 2.1, p. 44-8.

⁹² Cf. Item 2.2, p. 52-5.

⁹³ Cf. Item 2.5, p. 60-2.

promover o crescimento do país e uma melhor distribuição da renda. Mas, de outro lado, se nós continuarmos a crescer, da maneira como estamos crescendo nos últimos dez anos, colaboraremos com a destruição da biosfera em curso. O que faremos?

Os Parâmetros não trazem competências para essas reflexões e, embora apresentem uma realidade em permanente mudança e aberta às ações do acaso, o documento deposita uma enorme fé em que o conhecimento da tecnologia e o seu uso em prol de toda a sociedade levará ao desenvolvimento de todos os aspectos sociais, econômicos, políticos.

Os Parâmetros não trazem competências que nos ajudem a discutir, por exemplo, as pautas da Conferência sobre o meio ambiente, RIO 2012. Essa defasagem do documento, o pensamento complexo pode complementar⁹⁴. O pensar complexo traz à tona as consequências do desenvolvimento econômico e industrial e a impossibilidade de prevermos todas as consequências do uso da tecnologia, porque, por mais que a conhecemos, o nosso conhecimento se limita aos efeitos revelados no momento presente.

Os Parâmetros também não trazem competências para refletirmos, por exemplo, a Primavera Árabe. A reflexão e as ações políticas dos cidadãos se restringem a problemas nacionais. Há uma preocupação em desenvolver o espírito nacionalista e os problemas do mundo são analisados em função de suas consequências em território nacional. Os interesses nacionais prevalecem sobre o restante do planeta.

O pensamento complexo traz essa complementação⁹⁵. A reflexão democrática não deve se restringir aos limites da nação, mas deve transcender ao nível mundial. Nós estamos interligados uns aos outros, um problema ocasionado em um lado do planeta reflete no todo planetário. E o planeta padece devido a males comuns. Logo, o pensamento complexo propõe a criação de um espírito de pertença à comunidade global, à Terra-Pátria, que também é matéria. E sugere a criação ou o fortalecimento de instituições globais capazes de atuar no todo do planeta e em suas partes.

⁹⁴ Cf. Item 4.2.4, p. 120-7.

⁹⁵ Cf. Item 4.3.1, p. 131-4.

Os Parâmetros não trazem essas duas competências, mas também não impedem que elas estejam presentes no currículo. Há no documento uma preocupação em assegurar o princípio de liberdade de cátedra e de reflexão⁹⁶. A liberdade é uma das condições para o desenvolvimento do pensamento filosófico e mesmo a sua ausência não impede o surgimento da reflexão, porque o desejo pela liberdade sempre estará presente em um ambiente autoritário. E a liberdade, uma vez atingida, pode contribuir para que nasçam outras reflexões ou novas buscas pela liberdade.

O ensino proposto pelos Parâmetros é pensando a partir da ligação dos conhecimentos em áreas do conhecimento. Essa ligação permite um conhecimento maior dos objetos analisados. Assim, ao analisarmos um evento político, por exemplo, podemos contar não só com a Filosofia, mas também com a abordagem econômica, histórica, antropológica, psicológica. O pensamento complexo traz uma nova ligação⁹⁷, agora não mais por áreas de conhecimento, mas por todo o conhecimento. O conhecimento não deve ser concebido separadamente em áreas para depois serem ligados, mas concebido de forma integrada. Assim, a análise do fato político dito acima será realizada também em sua perspectiva ecológica, química, matemática.

Por fim, destacamos a dimensão do *páthos*⁹⁸ apresentada pelo documento. O *páthos* é a *arquê* do pensamento filosófico. É ele que move a filosofia e ela gera novos questionamentos e indagações. Conforme apresentamos em nossa poesia *Sofia*, a paixão, o sofrimento, conduzem o sujeito marcado pelo *páthos* a lugares até então desconhecidos, não pensados e refletidos. E não há limites para a reflexão. Os parâmetros, ao privilegiar o *páthos*, em vez de se valer de alguma corrente filosófica já conhecida, abrem possibilidades para a construção de um novo mundo, que por ora não conhecemos.

Esses pontos concluídos com a nossa pesquisa, confirmam nossas hipóteses levantadas na Introdução desta dissertação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram escritos a partir de uma cosmovisão moderna, especificamente dentro da ideologia social democrata e em uma perspectiva nacionalista. Assim, as propostas

⁹⁶ Cf. Item 4.4, p. 131-9.

⁹⁷ Cf. Item 4. 4.2, p. 143-5.

⁹⁸ Cf. Item 4.4.1, p. 139-43.

do documento visam à criação de competências que possibilitem aos alunos o exercício da democracia a partir dos conhecimentos de como se organiza a sociedade e de como as diferentes forças político-econômicas atuam; da maneira como se dá o processo produtivo, mediado pela técnica, e as consequências sociais desse modo de produção; as novas formas de comunicação exigidas pelo mundo tecnológico e as necessárias para a participação política. As preocupações política e ética apresentadas pelos Parâmetros se restringem ao crescimento econômico do país, à soberania nacional e à distribuição de renda e bens mais justa e equilibrada entre a população.

O documento apresenta uma ambiguidade em relação ao *devoir*. Em um momento, o futuro é apresentado como resultado do choque entre as forças existentes no presente e o acaso, aquilo que por ora é indeterminado. E em outro momento, o futuro pode ser determinado pelo conhecimento da tecnologia e da forma como se dá o processo de produção, de modo que, por meio da participação política seria possível utilizar esses conhecimentos em favor da população e do país. Os Parâmetros desconsideram os efeitos negativos trazidos pelo processo de industrialização contra a natureza e contra o próprio ser humano. Também se constata que não há uma preocupação em criar competências para a ação política em prol do todo do Planeta.

O documento preza pela liberdade de pensamento, objetiva o desenvolvimento do debate em sala de aula, da expressão de diferentes opiniões sobre um determinado assunto, impulsionando assim, o desenvolvimento do *páthos* filosófico.

O pensamento complexo complementa e amplia a visão dos Parâmetros e traz algumas respostas para as lacunas apresentadas por eles. A primeira trata-se do alerta para incapacidade de prevermos o futuro; a segunda se relaciona com o cuidado da natureza e com a necessidade de revermos o atual modo produtivo; a terceira inclui o desenvolvimento do sentimento de pertença ao mesmo Planeta, em que toda a humanidade partilha do mesmo destino, logo, o fato de que todos devemos nos esforçar para resolver os nossos problemas comuns.

Concluimos essa dissertação retomando os objetivos desta, com a perspectiva de tê-los atingido. As aproximações entre os conhecimentos de Filosofia

apresentados pelos Parâmetros e o pensamento complexo estão no cuidado que ambos dedicam à democracia, ao resgate da militância política e o desenvolvimento do espírito problematizador a partir do *páthos*. E as diferenças estão na concepção de crescimento industrial e econômico e na relação entre a nação e o globo terrestre.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMORIM, Maria da Conceição de Melo. *O humano em Edgar Morin: Contribuições para a compreensão da integralidade na reflexão pedagógica*, 2003, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPE, Recife, 2003.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução: Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

BARROS, Marcelo Donizete de. *Ensino de Filosofia e Linguagem escrita: Contribuições da filosofia na formação do jovem contemporâneo brasileiro*, 2009, 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) USP, São Paulo, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008: Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília: Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 30 jun. 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. (Coleção de Leis e Estatutos Brasileiros).

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 15 de 01 de junho de 1998. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Ensino Médio: Bases Legais Brasília: MEC/SEMTEC, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Ensino Médio Brasília: Parte

IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. MEC/SEMTEC, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

BULFINCH, Thomas. *O Livro de Ouro da Mitologia*. 10ª edição. Tradução: David Jardim Junior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

BUKHARINE, N.; PREOBRAZHENSKY, E. *ABC do Comunismo*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/bukharin/1920/abc/>>. Acesso em 12 jan. 2012.

CAMPANELLA, Tommaso. *A cidade do Sol*. Tradução: Geny Aleixo Sallovitz. São Paulo: Ícone Editora Ltda., 2002.

CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1982.

CASTRO, Maria da Consolação Gomes de. *A construção do ethos de um líder sociocomunitário*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília/São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1998. Tradução: José Carlos Eufrázio. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

DIOUF, Jacques. *ONU: crise provoca fome em mais de 100 milhões*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u494509.shtml>>. Acesso em 26 mar. 2009.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Os Irmãos Karamazov*. Tradução: Natália Nunes e Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

ENGLES, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*: Trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. 12ª edição. Tradução: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1991.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil*: Ensaio de interpretação Burguesa no Brasil. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da História e o último homem*. Tradução: Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 edª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEGEL, Georg. W. F. *Introdução à História da Filosofia*. In: Hegel. Tradução: Orlando Vitorino. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).

_____. *Princípios da Filosofia do Direito*. Tradução: Norberto de Paula Lima. São Paulo: Ícone, 1997.

HESÍODO. *Teogonia: A origem dos deuses*. 3ª edição. Estudo e tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1995.

HEIDEGGER, Martin. *O que é isto – a filosofia?* Identidade e diferença. Tradução, introdução e notas de Ernildo Stein. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971.

HERÁCLITO. *Fragmentos*. In: Os Pré-Socráticos. Tradução: José Cavalcanti de Souza *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1989 (Coleção Os Pensadores).

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou Revolução*. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1900/ref_rev/index.htm>. Acesso em: 02 jan. 2012.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução: Manuela P. dos Santos e Alexandre F. Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

_____. *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?* (1784). 70ª ed. In: KANT, I. A paz perpétua e outros opúsculos. Tradução: Artur Morão. Lisboa: 1989.

KOVÁCS, Maria Júlia. *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

MAGALHÃES, Edson Sendin. *Ética na perspectiva de Edgar Morin*, 2009, 292f. Tese (Doutorado em Filosofia) UGF, Rio de Janeiro, 2009.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Tradução: Raul Mateos Castell. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução: Antônio Carlos Braga. 2ª edição. São Paulo: Editora Escala, 2009.

_____. *O Capital: crítica da economia política, Livro 1. (O Processo de Produção do Capital)*, v. 1. Tradução: Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *O Capital: crítica da economia política*, Livro 1. (O Processo de Produção do Capital), v. 2. Tradução: Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. *Teses contra Feuerbach*. In: MARX, Karl. Manuscritos econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos. (Coleção Pensadores, nº XXXV). Tradução: José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril, 1974.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*, Tomo IV (Q – Z). Tradução: Maria Stela Gonçalves, et. al. 2ª edição, Loyola: São Paulo, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Ciência com consciência*. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

_____. *Cultura e barbárie européias*. Tradução: Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. *Cultura de Massas no século XX*: vol. 1. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

_____. *Cultura de massas no século XX*. vol. 2. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *Da necessidade de um pensamento complexo*. In: Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva (org), Para navegar no século XXI. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs. 2003.

_____. *O Método 1: A natureza da natureza*. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. 2ª edição. Lisboa: Publicações Europa-América, 1977.

_____. *O método 4: As idéias*. Tradução: Juremir Machado da Silva. 4ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Tradução: Juremir Machado da Silva. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. *O Método 6: Ética*. Tradução: Juremir Machado da Silva. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. *Para além do Iluminismo*. Tradução: Juremir Machado da Silva. In: Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 26, abril 2005c.

_____. *Para onde vai o mundo?* Tradução: Francisco Moras. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; CIURANA Emilio-Roger; MOTTA, Raúl. *EDUCAR NA ERA PLANETÁRIA: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Tradução: Paulo Neves. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2000.

_____; NAÏR, Sami. *Uma Política de Civilização*. Tradução: Armando Pereira da Silva. Coleção: Economia e Política. Lisboa – Pt: Instituto Piaget, 1997.

MORUS, Tomás. *A Utopia*. Coleção: L&PM Pocket. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 1997

NADALIM, Carlos Francisco de Paula. *Por uma Propedêutica Poética no Ensino de Filosofia para Crianças e Jovens*, 2009, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) UEL, Londrina, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich W. *A Gaia Ciência*. Tradução: Paulo César de Souza. 2ª edição. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

NOVAES, Adauto (org.). *O Silêncio dos Intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ORWELL, George. 1984. Tradução: Wilson Velloso. 11ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

PAIVA, Carlos Roberto. *O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: que filosofia?*, 2007, 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-SP, São Paulo, 2007.

PARMÊNIDES. *Fragmentos*. In: Os Pré-Socráticos. Tradução de José Cavalcanti de Souza *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1989 (Coleção Os Pensadores).

PECHULA, Marli Aparecida. *A filosofia no ensino médio: da importância anunciada a descaracterização praticada*, 2001, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP, Campinas, 2001.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide; PETRAGLIA, Izabel (orgs.). *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PETRAGLIA, Izabel. *“Olhar sobre o olhar que olha”*: complexidade, holística e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PLATÃO. *A República*. 4ª edição. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

_____. *Ménon ou Da Virtude*. 3ª edição. Tradução: A. Lobo Vilela. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada, 1986.

_____. *O Banquete*. In: Platão. 5ª ed. Tradução de José Cavalcanti de Souza *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores).

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Antigüidade e Idade Média*. Vol. I. 6ª edição. Coleção: Filosofia. São Paulo: Paulus, 1990.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001,

_____. *Ética e Competência*. 20ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMÃO, Arquilau Moreira. *A filosofia no ensino médio como questionamento histórico existencial*, 2003, 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP, Campinas, 2003.

SANTOS, Claudio Ferreira. *Os desafios do ensino de filosofia na sociedade atual*, 2009, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNINOVE, São Paulo, 2009.

SANTOS, Gilberto Dias dos. *Papel da Filosofia na Formação do Jovem do Ensino Médio à Luz do Pensamento de Antônio Joaquim Severino e Edgar Morin*, 2009, 77f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNINOVE, São Paulo, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico – Crítica: Primeiras Aproximações*. 10ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEIXAS, Raul. *Por Quem Os Sinos Dobram*. In: Raul Seixas. *Por Quem Os Sinos Dobram*, faixa 5, n. 5156916 (33912) Warner, 1979.

SILVA, Helcio José dos Santos. *Afetividade e aula de filosofia: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista*, 2008, 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-SP, São Paulo, 2008.

SMITH, Adam. *A riqueza das Nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas*. Tradução: Luiz João Baraúna. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

STANGUE, Fábio Antúlio. *O Filosofar na sala de aula: Elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes dimensões de objetivação espaço-temporal entre professor/aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos no Ensino Médio*, 2009, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPR, Curitiba, 2009.

SCHWANTES, Milton. *Projetos de Esperança: Meditações Sobre Gênesis 1 – 11*. Coleção Deus Conosco. Vol. 2. Co-edição: Vozes e Editora Sinodal. Petrópolis: Vozes, 1989.

TRADUÇÃO ECUMÊNICA DA BÍBLIA (TEB). 3ª Edição. Tradução: Gabriel C. Galacheet *et al.* São Paulo: Loyola/Paulinas, 1995.

VESENTINI, José William. *Para uma Geografia Crítica na Escola*. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

XENOFONTE. *Apologia de Sócrates*. In: Sócrates. Traduções: de Jaime Bruna, Libero Rangel de Andrade, Gilda Maria Reale Strazynski. São Paulo: Nova Cultural, 1987.