

O homem se reencontra e se olha em tudo o que vê: a frondescência do saber autoconsciente no paradigma da complexidade¹

KAREN GEISEL DOMINGUES²

INÊS MARIA ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA³

Resumo

Apresentamos, neste trabalho, o olhar da complexidade sobre o fenômeno humano que irá abarcar os sistemas que envolvem a vida. Nesse paradigma pós-moderno, a fronteira entre mundo externo e interno tende a diluir-se, assim como natureza e cultura a interpenetrarem-se e o Eu e o Outro se aprontam para servir de mútuo espelho de conhecimento e testemunho. A partir dessa visão de conjunção e reconhecimento entre mundos por meio da ciência, da mística e do autoconhecimento, alimenta-se o processo de construção do conhecimento científico e da constituição da humanidade. Ao observarmos o exercício de pesquisa e do trabalho docente, percebemos como ocorre o desenvolvimento de saberes que vem engendrar o ser individual, o ser coletivo, assim como a própria criação do mundo.

Palavras-chave: Paradigma da complexidade. Ciência. Consciência de si.

Man finds itself and looks at everything he sees: the frondescence of self-conscious knowledge in the paradigm of complexity

Abstract

This article presents the view of complexity upon the human phenomenon encompassing systems involving life. In the postmodern paradigm, the frontier between outside and inner world are solving, so as the lines between nature and

culture seems to be interpenetrating each other. As well as I and the Other stand ready to serve as mutual mirror for knowledge and witness of life. From this point of conjunction and recognition among worlds considering science, mystic view and self-knowledge the process of construction is fed by scientific learnings and the humanity constitution itself. As the exercise of scientific research and the teaching work are observed, it is possible to perceive the development of knowledge that comes to engender the individual being, the collective being as well as the creation of the world itself.

Keywords: Complexity paradigm. Science. Self-consciousness.

El hombre se reencuentra y se mira en todo lo que ve: la frondescencia del saber autoconsciente en el paradigma de la complejidad

Resumen

Presentamos en este trabajo la mirada de la complejidad sobre el fenómeno que irá abarcar los sistemas que involucran la vida. En este paradigma posmoderno la frontera entre mundo externo e interno tienden a una dilución, así como la naturaleza y cultura que se mezclan, como también el Yo y el Otro se preparan para que sirvieran de mutuo espejo de conocimiento y testimonio. A partir de esa mirada de conjunción y reconocimiento entre mundos por medio de la ciencia, de la mística, y del autoconocimiento, se alimenta el proceso de construcción del conocimiento científico y constitución de la humanidad. Al señalarnos el ejercicio de investigación y trabajo del cuerpo docente nos dimos cuenta como ocurre el desarrollo de los conocimientos que vienen a engendrar el ser individual, el ser colectivo, así como la propia creación del mundo.

Palabras clave: Paradigma de la complejidad. Ciencia. Autoconciencia.

Diante do mundo que apresenta cobranças crescentes de informação e de mão de obra cada vez mais especializada, parece ser impossível adotar seu ritmo, imitá-lo, reproduzi-lo em nosso universo pessoal. As universidades e faculdades, ao proporem que seus cursos acompanhem a evolução do mercado de trabalho, podem levar professores e alunos a uma falsa e forçada adaptação de suas atividades às necessidades de demanda do mercado. Percebe-se, então, uma característica: a tendência à negação do sujeito em detrimento das exigências de uma educação globalizante. As circunstâncias educacionais, não raro, envolvem metodologias de ensino e conteúdos a serem transmitidos, que parecem pouco refletir as

necessidades de formação dos indivíduos, ao excluírem a dimensão imaginativa, subjetiva e simbólica, por meio de suas propostas de economia hipermoderna. Parece perigoso, então, docente e aluno passarem a sentir-se somente instrumento a serviço da satisfação de uma sociedade que se alimenta, cada vez mais, do que possa ser adquirido como garantia de saciedade e poder. Acrescenta-se a isso o funcionamento do sistema econômico-educacional, que parece excluir parte da vida psíquica dos sujeitos, ao responder, quase que exclusivamente, às expectativas de demanda da sociedade da informação. Os partícipes da educação, por vezes, veem-se descolados de sua história, por essa mostrar-se incompatível à sociedade que valoriza a forma homogeneizante do conhecimento como fonte de consumo, como mercadoria capaz de qualificar e valorizar indivíduos.

Pensamos que a necessidade de controle, segurança e poder da atual sociedade configura-se em um saber de vigilância, de exame, um saber organizado em torno da norma, que controla os indivíduos em suas certezas e dogmas ao longo de sua existência – este parece ser a função do saber-poder. Esse saber, em verdade, pode marcar um esvaziamento do sentido profundo de cada sujeito sobre si mesmo. Vive-se, então, um processo de recobrimento do não-saber existencial, projetado no encobrimento de não-saberes diversos.

Na história da educação, percebem-se, na construção cultural, a confirmação do valor do conhecimento e o controle de sua transmissão como forma de poder e de promoção da sobrevivência e desenvolvimento das sociedades. Ao exercício da razão e da consciência associa-se o saber, o poder e a autoridade dos responsáveis pela liderança de seu grupo; a complexidade profunda e não categorizável acaba por ser associada à não-consciência, à ignorância e à falta de poder.

A partir do que viemos a observar, gostaríamos de apresentar uma quebra de paradigma que vem se abrindo há pelo menos 80 anos, mas a partir do qual ainda temos muita dificuldade em observar nos processos de conhecimento e pesquisa na Academia. Trazemos, então, algumas ideias sobre outras áreas do conhecimento que apontam para reflexões apresentadas por Carl Gustav Jung em sua vasta construção do conhecimento e autoconhecimento, com Teilhard de Chardin, Edgar Morin e Boaventura de Souza e Santos, ao concordarem em pontos cruciais em sua visão de mundo, de ciência e homem.

Por pertencermos, simultaneamente, a duas áreas, Educação e Psicologia, percebemos o desenvolvimento de aprendizagens e pensamento científico que se dirigem para a perspectiva sistêmica, ou, como também pode ser denominada, o novo paradigma da complexidade. A partir desse novo padrão de percepção e compreensão de fenômenos, apresentamos o panorama científico atual, no qual ciência e autoconsciência formam um sistema, no qual podemos ouvir um interessante diálogo sobre a explicação do mundo e a compreensão sobre nós mesmos.

A antiga visão do paradigma moderno até finais do século XIX, quando existia firmemente delineada a percepção dualista e arbitrária entre ser humano e natureza, cultura e natureza, sujeito e objeto, corpo e psique, hoje é superada por um novo pensamento que nos envolve na apreensão do mundo como um sistema ecológico e integrado, onde não há separação entre o Eu e o Outro, quer Natureza, quer indivíduos, quer ciências humanas ou exatas. Estamos, pois, falando sobre o Paradigma da Complexidade ou Sistêmico.

Escolhemos, tão somente, quatro representantes do novo contemplar humano, sabendo que hoje centenas de pensadores, cientistas de todas as áreas, religiosos e místicos nos oferecem suas experiências e pesquisas a fim de que possamos adentrar um pouco mais profundamente na Alma do Mundo e, conseqüentemente, em nossa própria alma.

Teilhard de Chardin, padre jesuíta e paleontólogo, assim como Boaventura de Souza e Santos, doutor em Sociologia e interessado nas novas metodologias de pesquisa, afirma que todo conhecimento é autoconhecimento. Por sua vez, Edgar Morin, sociólogo e filósofo, declara que a riqueza e circularidade do pensamento complexo que habita o cerne do paradigma vigente deve realizar movimento orgânico, circular, para que o sujeito se sinta capaz de desenvolver de forma mais plena o seu sentir-pensar o mundo. Um pensar preenchido pelo coração. Por sua vez, Jung nos aponta que todos os conhecimentos que adquirimos acabam por nos levar a alma. A alma é o começo e o fim de qualquer conhecimento (JUNG, 2012, p. 261).

Etimologicamente, complexidade tem origem latina na palavra *com-plexere*, cuja raiz significa trançar, enlaçar. Lembra-nos o trabalho de construção de cestas, no entrelaçar de um círculo, que vem a unir o princípio com o final de pequenos filamentos. O sufixo “com” acrescenta o sentido de dualidade de elementos opostos que se envolvem intimamente, sem

anular sua propriedade dual. Morin (2005) explica, então, que a palavra *complexere* pode ser utilizada para marcar tanto o sentido de combate entre dois guerreiros como o abraço estreito entre dois amantes. Morin (2005) indaga: o que é complexidade? Para ele, a complexidade é um tecido – *complexus*: o que é tecido junto – de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: a complexidade coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Em um segundo momento, a complexidade passa a ser o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o mundo fenomênico.

A dificuldade de se trabalhar com o pensamento complexo é o de que a mente humana não está habituada a enfrentar o emaranhado, o jogo infinito de inter-retroações dos fenômenos da vida, não consegue, na maioria das vezes, enxergar por meio das brumas das incertezas e das contradições. Pode-se afirmar que o complexo resgata a possibilidade paradoxal do mundo empírico dos fenômenos incertos expressos em formulações exatas, incertos expressos em leis eternas, incertos legislados em forma de ordem absoluta.

Recupera-se, então, a capacidade de encarar as contradições dentro de uma ecologia humana. Na mentalidade clássica positivista, havia indício de erro quando surgia uma incoerência no cerne de uma argumentação. Isso indicava que era necessário retroceder e empreender nova forma de argumentação, pois havia erro na construção da lógica. No entanto, na perspectiva da complexidade, atingir algum tipo de contradição pode não significar erro, mas desvelamento de camadas mais profundas da realidade, que nossa lógica ainda não se encontra capaz de compreender.

Ao adentrarmos o paradigma do pensamento complexo, observamos que “não há mais solo firme... Não há mais uma base empírica simples” (MORIN, 2005, p. 19). No novo modelo de ciência, deixa-se para trás a base lógica simples: as noções claras e distintas descritas pela ciência positivista agora se apresentam como realidades ambivalentes; as relações causais lineares e determinísticas propostas pela física clássica dão lugar a resultados e observações provocadoras de contradições e paradoxos. Então, como dar conta de assimilar as alternativas modernas?

Morin (2005) apresenta os três princípios que podem auxiliar a pensar sobre a complexidade e a promover a reflexão sobre como os campos do saber interagem e alimentam-se mutuamente. O primeiro princípio é o dialógico, em que duas lógicas antagônicas, que inicialmente parecem

destruir-se uma a outra, em verdade, trabalham para a manutenção da vida, pois são complementares. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade (MORIN, 2005, p. 74). O segundo princípio é o da recursão organizacional. Morin (2005) ilustra essa lei a partir do processo de turbilhão, ou seja, processo recursivo em que cada evento é, concomitantemente, produto e produtor. Produtos e efeitos são, ao mesmo tempo, causas e consequências do que os produz. A ideia recursiva é uma tentativa de ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de sujeito/objeto.

Assim, a causalidade circular tenta açambarcar como eventos propulsores elementos que anteriormente eram descartados como eventos negativos à expansão do conhecimento. A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem (MORIN, 2005, p. 63). O terceiro princípio, hologramático, expõe a ideia de que esse princípio vai além do reducionismo separatista em que são vistas as partes ou o todo de um fenômeno.

Como em um holograma, o todo está na parte que está no todo. Em outras palavras, não é possível definir onde começa ou termina determinado fenômeno, pois é o olhar de cada um que determinará pontos existentes ou inexistentes no evento. Captam-se apenas fragmentos de uma realidade maior e acaba-se por tomá-los pelo todo, isso em função da dificuldade de compreender a complexidade da teia da vida.

Em certo sentido, afirma Morin (2005, p. 56) que a aspiração à complexidade traz bem em si o desejo pela completude, já que se sabe que tudo na vida torna-se solidário e multidimensional possível. Contudo, a consciência da complexidade faz compreender que jamais poderemos escapar à incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade.

Por sua vez, Boaventura de Souza e Santos (1988a, p. 10) afirma que:

[...] depois da euforia cientista do século XIX e da consequente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo [...] de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento de nossos conhecimentos das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios.

Essa ampla perspectiva apresenta-se como visão atual do diálogo entre autoconhecimento e exercício da ciência. Na nova metodologia científica proposta por Boaventura, em sua obra “Um Discurso sobre as Ciências”, o sociólogo aborda a perspectiva pós-moderna da complexidade como possibilidade de trânsito entre o privado e o público, entre o subjetivo e o objeto, entre ciência-teoria e experiência-alma.

Souza e Santos (1988a) nos traz que é possível ir muito além da mecânica quântica. Enquanto esta introduziu a consciência no ato do conhecimento, nós temos, hoje, de introduzi-la no próprio objeto do conhecimento, sabendo que, com isso, a distinção sujeito/objeto sofrerá uma transformação radical. Em um certo regresso ao pan-psiquismo leibniziano, começa-se a reconhecer-se uma dimensão psíquica na natureza, “a mente mais ampla” de que fala Bateson, da qual a mente humana é apenas uma parte, uma mente imanente ao sistema social global e à ecologia planetária que alguns chamam Deus. Boaventura de Souza e Santos, em seu artigo “Um discurso sobre as ciências na transição para uma Ciência pós-moderna” (1988b), explica que Geoffrey Chew postula a existência de consciência na natureza como um elemento necessário à autoconsistência desta última, e, se assim for, as futuras teorias da matéria terão de incluir o estudo da consciência humana. Aponta Jung como teórico emergente às novas metodologias da ciência, com um renovado interesse pelo inconsciente coletivo, imanente à humanidade no seu todo. Cita Capra, em sua pretensão em acolher as ideias de Jung – sobretudo o conceito de sincronicidade para explicar a relação entre a realidade exterior e a realidade interior –, confirmadas pelos recentes conceitos de interações locais e não locais na física das partículas.

Explica que Fritjof Capra vê em Jung uma alternativa teórica às concepções mecanicistas de Freud. No entanto, Gregory Bateson afirma que, enquanto Freud amplia o conceito de mente para dentro, é necessário agora ampliá-lo para fora, ao reconhecer a existência de fenômenos mentais para além dos individuais e humanos.

Quando, por sua vez, Teilhard de Chardin (1989, p. 26) afirma que objeto e sujeito unem-se, transformam-se mutuamente no ato do conhecimento, o jesuíta radicaliza a união existente entre os seres e os fenômenos: para onde quer que vá, o homem carrega em si a paisagem que está a atravessar. Percebe-se enfim que o homem “objeto de conhecimento” é a chave de toda ciência da natureza. Poeticamente Chardin (1989) refle-

te: mas o que acontece ao itinerante se os acasos do percurso o levam a um ponto naturalmente propício (cruzamento de caminhos e de vales) a partir do qual não apenas o olhar, mas as próprias coisas irradiam? Então, encontrando-se o ponto de vista subjetivo em coincidência com uma distribuição objetiva das coisas, estabelece-se a percepção em sua plenitude. A paisagem se decifra e se ilumina. Vê-se. Lembrando a Tábua de Esmeralda, em seu segundo axioma (CHARDIN, 2012, p. 175), o que está embaixo é como o que está em cima e o que está em cima é igual ao que está embaixo, para que se realizem os milagres de uma única coisa, Chardin (1995, p. 322) faz ressurgir a antiga sabedoria quando afirma:

[...] O homem embaixo: o homem em cima: e o homem ao centro, sobretudo: aquele que vive, se expande e luta tão terrivelmente em nós e ao nosso redor. Afinal, parece ser nosso olhar em nosso centro, nossa própria alma que ocupa a vastidão da Vida, em todas as possíveis direções de nosso desejo.

Reconhecemos, então, as artes, as ciências sociais e humanas, assim como as fórmulas para enxergar estrelas e calcular espaço e tempo criarem olhos, aproximarem-se e virem mirar-se no homem. A necessidade antropogênica do ser humano oferece espelho e referência para novos conhecimentos. Somos centro de perspectiva de nós mesmos – antes cega projeção. O homem busca novos modelos a fim de compreender o que o saber de sua época não está apto a alcançar; assim, escancara sua humanidade em olhar recriador sobre Ciência, Universo e Alma.

Hoje, sabe-se que não há chance de sujeito e objeto serem separados e observados isoladamente.

Na obra “A Natureza da Psique”, Jung (2000) afirma a multiplicidade de aspectos da natureza da psique que se desdobram em inúmeras facetas, dificultando a compreensão empírica; entretanto, por essas mesmas características de multiplicidade e complexidade, pode-se compreender que todos os conhecimentos que adquirimos acabam por nos levar a ela (alma).

A alma é o começo e o fim de qualquer conhecimento. A alma não é somente o objeto de sua própria ciência, neste caso a Psicologia, como também seu sujeito de pesquisa. Se o sujeito do conhecimento, isto é, a psique, tem também uma forma e áreas ainda obscuras de existência, não diretamente acessível à consciência, todos os nossos conhecimentos

devem corresponder a essas áreas de obscuridade à consciência, em uma proporção impossível de ser determinada (JUNG, 2000). A alma é o único fenômeno imediato deste mundo percebido por nós, e por isso mesmo a condição indispensável de toda experiência em relação ao mundo. A única coisa que podemos experimentar diretamente são os conteúdos da consciência. Segue, pois, que todo o conhecimento que venha a atingir a consciência tem sua própria origem e fim na própria alma, seja individual, seja Alma do Mundo.

Para o psiquiatra suíço (JUNG, 2000), assim como toda a mitologia e religião se apresentam como uma espécie de projeção do inconsciente coletivo, também a filosofia e as ciências seguem a mesma trajetória que oscila entre devaneios inconscientes e projeccionais e a construção de consciência e ciência discriminatória, em que o homem partiu do céu estrelado de formas caóticas que foram se organizando mediante projeção de imagens, percepções introspectivas da atividade do inconsciente coletivo. Assim, do mesmo modo como as constelações foram projetadas no céu, assim também outras figuras semelhantes foram projetadas nas lendas, nos contos de fadas e, acrescenta-se, nas teorias filosóficas e científicas. Os conceitos centrais da Ciência, da Filosofia e da Moral não fogem à regra da projeção anímica no mundo exterior. Na forma atual, todas as formas de conhecimento são variações das ideias primordiais, geradas pela aplicação e adaptação conscientes desses conceitos à realidade, pois a função da consciência é não só reconhecer e assumir o mundo exterior por meio da porta dos sentidos, mas traduzir criativamente imagens e sensações para a realidade visível.

Nessa perspectiva, a Psicologia Analítica firma sua posição no paradigma da complexidade, reconhecida como parte do novo ambiente científico que exercita a elaboração de modelos sistêmicos, nos quais ver melhor é saber mais, é conhecer mais, é ser mais, pois consiste em organizar sempre, mais aprimoradamente, as linhas do real à nossa volta a fim de podermos atuar com ela e a partir dela (CHARDIN, 1989). Na Educação, reconhecemos essas premissas no trabalho por meio do exercício de amplificação de conteúdos apresentados e sua interligação à vida do sujeito-docente e sujeito-aprendente, ou seja, criação de ilhas de sentido povoadas por afetos e memórias individuais e coletivas. Em sala de aula, surge o processo de autoconhecimento pela via do olhar o Outro, assim como as experiências trazidas pelo sujeito que relaciona teoria e vida, a fim de haver o desenvolvimento do trabalho científico-emocional. Den-

tro e fora, sujeito e objeto, individual e coletivo se fundem em fenômeno holográfico, causalidade circular, complexidade sistêmica, mística criativa.

Nos aspectos abordados sobre educação, conhecimento científico e autoconhecimento no novo paradigma, reconhecemos a relação entre macro e micro, em que o Eu é continuamente alterado, o Outro, idem, e o campo de relação, também. Não podemos apontar o que acontece primeiro, que fenômeno precede qual evento, ou o que provoca o primeiro movimento. Morin (2005) conceituou esse fluxo, aparentemente aleatório, de causalidade circular; Jung (2000) denominou de conexão ou relação analógica. No pensamento complexo não existem limites claros entre o Eu, o Outro e o terceiro campo formado nessa relação.

A complexidade sistêmica da vida, assim como do processo educacional, é inatingível em sua totalidade e, por isso mesmo, incansável campo de pesquisa e experiências dos saberes científicos e do autoconhecimento. Como o cientista investe apaixonadamente sobre seu campo pesquisa, assim também o professor se debruça apaixonadamente sobre seu aluno, sobre o conhecimento feito e o que está a desabrochar via seu próprio desenvolvimento pessoal diante dos desafios epistemológicos que se abrem simultaneamente no mundo interior e no mundo externo. Mas não nos esqueçamos dos perigos do mundo antigo, onde perigosamente podemos escorregar e cair na armadilha de acreditar que olhamos um mundo fora e separado de nós, onde o Outro se encontra apartado de nós. Perigo para cientista e professor, quando não se lembram de que, ao mesmo tempo, que encontram aquele Outro, encontram-se consigo mesmos, seja no campo distante das formas subatômicas e fórmulas matemáticas, seja na humanidade estranha e submersa na obscuridade carnal.

A partir desse novo olhar que abraça ciência e autoconhecimento ocorrendo simultaneamente, apresentamos nossas reflexões sobre o trabalho docente nesse paradigma, no qual o professor, por meio de sua postura indagadora e argumentativa, abre espaço para a percepção multifacetada da realidade dos saberes e deslumbra-se com a possibilidade de expansão do saber circular, aquele que abrange o Eu e o Outro; propõe então o contato organizado com esferas crescentes e intermediárias entre diversos níveis de conhecimento, aprofundando os saberes que já possui de si e do mundo, penetrando em novas áreas. Esse paradigma propicia a professores e alunos movimentos de busca e de criatividade, de desejo e autoencontro nas diversas instâncias do saber.

O professor propõe a consciência sobre a incompletude como caminho para a construção do conhecimento e forma de transgredir a própria finitude humana, mesmo que temporariamente. Com base nas reflexões sobre as relações criadas com a vida, propõe aulas e pesquisa como um convite para que futuros professores percebam o Outro como manifestação do sagrado, como único em sua expressão criativa, abrindo, assim, espaço para o desconhecido, para o que é diferente de si mesmo, para os saberes expressos nas revelações do fenômeno humano. A crença que permeia suas aulas é de que as contradições alimentam a vida e que o ser humano constitui-se nessas contradições; a partir daí, propõe atividades que provocam a saída dos alunos de sua zona de conforto e de seu pequeno mundo cindido entre o interno e externo, entre natureza e sujeito.

Com abertura ao imprevisível e ao inédito, o sujeito vive e experiencia a magia da vida quando esta apresenta oportunidades inesperadas de construção de conhecimento e autoconhecimento, fora dos momentos previstos e planejados; destarte, o humano passa da teoria à prática quando se expõe ao não-saber o que irá encontrar em si e no mundo, na virada da esquina, no próximo momento. Tirar-se o próprio tapete, ensinar-se a lidar consigo no mundo de forma criativa, construtiva, essa passa a ser a proposta da Ciência.

Esse professor propicia reflexões sobre a percepção da complexidade da subjetividade humana, com base no trabalho de conciliação entre pontos de vista de autores e alunos, quando pretende exercitar a expressão criativa de cada um, sem, no entanto, desprezar o saber constituído; ensaia, assim, a percepção do não-saber como espaço de possibilidades de construção de novos saberes, retirando os alunos do anonimato e do lugar determinado do não-saber e autorizando-os a utilizar produtivamente o espaço em branco.

Aproveitando a abrangência de perspectiva da aprendizagem como processo, e não somente como produto a ser finalizado, o sujeito apresenta a proposta de vivência da autodescoberta. O não-saber é aproveitado como espaço-espelho onde se refletirá a produção do aluno em sala como parte de si mesmo exposta à apreciação dos colegas. A avaliação, então, é vivenciada como experiência da existência, e não somente como julgamento entre polaridades de certo e errado. O olhar avaliativo do professor deve ser compartilhado em seu trabalho de verificação pelos alunos em formação, ensinando a esses alunos como avaliar o valor dessa avaliação e sua função no processo de aprendizagem, a fim de evitar a punição por

meio da nota e o medo de errar, formas equivalentes de rejeição ao não-saber. A nota e a avaliação devem ser consideradas momentos parciais de um processo de evolução, de passagem de não-saberes a saberes, que irão provocar novos não-saberes que descortinarão outros saberes.

O professor emprega o confronto e a administração de saberes e não-saberes de ambas as partes – professores e alunos, a fim de enriquecer o trabalho pedagógico, levando-o a níveis de maior aprofundamento prático e filosófico, de aplicação na vida profissional e no desenvolvimento de questões teóricas da própria disciplina ministrada. Coloca, igualmente, a importância da compreensão da construção do conhecimento como parte de não-saberes individuais e compartilhados.

O docente utiliza a pesquisa como um lugar fecundo para o não-saber desabrochar sob a face de novas possibilidades de conhecimento, um lugar onde o professor e aluno podem lidar de forma produtiva com o desconhecido que se coloca em evidência nos processos de aprendizagem. A percepção desenvolvida por esse professor com seus alunos é de que a pesquisa produz conhecimento individual e de grupos, a fim de que, com base no não-saber, o saber desenvolva-se como seu resultante. O professor coloca como proposta de aprendizagem de suas aulas os projetos de investigação científica, que envolvam seus alunos na busca e reflexão para novas e antigas questões da educação.

No caso do professor, a criatividade necessária para a compreensão do saber como saber sobre si mesmo surge como a maiêutica moderna empregada na atividade de pesquisa, onde professor e alunos entregam-se às questões técnicas e subjetivas do educar e aprender. A pesquisa propõe, dessa forma, outorgar tanto ao aluno quanto ao professor um protagonismo real na Academia, fundamentado em mudanças significativas de valores, crenças e representações do que seja o professor e o que seja o aluno. Dessa feita, a construção de uma relação criativa em que haja espaço para o mundo exterior e interior pode promover espaço interseccionado para reflexão, expressão própria e produtiva e interpretação enriquecedora quanto às inúmeras perspectivas existentes sobre um mesmo evento.

Enxerga-se, hoje, o movimento de pesquisar sobre a pesquisa, fato este que coloca o ser humano em uma metaposição capaz, talvez, de promover a conciliação entre ciência e natureza, emoção e razão, subjetivo e objetivo, individual e coletivo. O paradigma da complexidade apresenta essa possibilidade ao propor a impossibilidade de o pensamento ser com-

pleto. Abre a possibilidade da incompletude, da incerteza nas respostas-reflexões. O pensamento complexo aceita estar animado pela tensão permanente entre o desejo pelo saber total, não dividido, e o reconhecimento do saber inacabado, incompleto e inalcançável. Dessa forma, a pesquisa tem se transformado em território pródigo de conhecimento do objeto de estudo como próprio instrumento de autoconhecimento. Como labora um pesquisador em sua subjetividade na relação com seu problema de pesquisa? Como trabalha um professor-pesquisador em suas relações com o objeto de pesquisa e com o outro, o receptáculo ativo de seu trabalho? Qual é a função da pesquisa no trabalho pedagógico em sala de aula? Como os alunos percebem sua produção como protagonistas e como isso afeta a constituição dos futuros professores?

Prosseguindo com Roland Barthes (2007, p. 43), talvez, “hoje seja a idade de outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos”. Esse momento é denominado criação.

Aprende-se a reconhecer-se ao observar os fenômenos e propor questões, e, com a onipotência criativa das crianças, criam-se novos sentidos a antigas experiências, assim como se criam novas experiências por meio de antigos sentidos. A cada sujeito cabe o espaço de perguntar e responder, conjecturar, dialogar e ressignificar saberes. Nesse espaço-útero, o sujeito pode avançar para além das convenções e saberes instituídos. A separação do Eu do Outro cessa no momento em que o verbo da criação põe em funcionamento a mente indagadora do professor-pesquisador na sua relação com o mundo-espelho. Hoje, de forma entrelaçada, criar passa pela abertura proposta pelo paradigma da complexidade – o espelho não é mais somente o outro, mas agora ocorre no laço que existe entre eu, o outro e o não-saber.

Souza Santos (1988a) aponta a influência mútua entre os elementos da vida e aponta a consciência vincular e fluída entre todas as coisas. Questiona o poder da ciência para a realização do homem de forma integral. Chardin (1989) medita sobre o Mundo apresentar-se como áspero minério a ser polido até tornar-se espelho capaz de refletir a face de Deus. Edgar Morin (2005) pressente misticamente o momento no qual o conhecimento desemboca na ignorância, no qual o saber desemboca no mistério. Jung (2000) nos vem afirmar que estamos e somos parte da Anima Mundi, onde os processos de conhecimento externo reverberam e alimentam nossa relação com o Si-Mesmo.

Humildemente gostaríamos de conjecturar: seria o Mundo um caledoscópio que nos engolfa e gira sem cessar à medida que brincamos de crescer?

Recebido em: 30/09/2017

Revisto pelo autor em: 14/11/2017

Aprovado para publicação em: 30/11/2017

Notas

1 Este artigo conta com trechos de reflexão desenvolvidos na tese de doutorado “Silêncio de Narciso: da relação do professor com o não-saber” de Domingues (2013). Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13542>>.

2 Doutora em Educação. Docente Faculdade de Psicologia do Centro Universitário IESB (Instituto de Ensino Superior de Brasília). E-mail: karengisel@gmail.com

3 Doutora e pós-doutora em Educação. Docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Integra o Grupo de Pesquisa Educação e Ecologia Humana. E-mail: almeida@unb.br

Referências

BARTHES, Roland. **A aula**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

CHARDIN, Teilhard de. **O fenômeno humano**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

DOMINGUES, Karen Geisel. **Silêncio de Narciso: da relação do professor com o não-saber**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – UnB, Brasília, 2013.

JUNG, Carl Gustav. **A natureza da psique**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Estudos alquímicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

SOUZA E SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1988a.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago.1988b.