



1727 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 12 - Filosofia da Educação

#### EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE

Roque Strieder - UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina

Não é novidade que os sentires e os fazeres humanos mudam em ritmo vertiginoso, as contradições se acumulam e parecem escapar às inúmeras tentativas de compreensão. Estamos nos convencendo que as insuficiências disciplinares repercutem nas aprendizagens, nos esforços de formação humanizadora, nas políticas da sagração de dispositivos de poder. A coisificação do ser humano, a mercantilização e instrumentalização tecnológica, convidam para embates reflexivos em cujos transfundos reverberam questões sobre nosso isolamento, nossa condição de solitários, a incomensurabilidade da dor e sofrimentos cotidianos. *Essa complexa moldura alarga* a necessidade de revisão dos alicerces epistemológicos que sustentam as práticas educacionais. Nosso objetivo é propor o pensamento complexo como suporte epistemológico para superar a lógica reducionista e de compartimentalização dos conhecimentos. O estudo, em fontes teóricas, evidencia a relevância das abordagens complexas como suporte de experiências formativas capazes de reflexões sobre problemáticas humanas e educacionais. Para a epistemologia complexa o conhecimento tem limites e requer prudência; não há conhecimento "espelho" do mundo objetivo; as realidades são proposições explicativas e a profanação potencializa um diferente uso.

#### EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE COMPLEXIDADE

##### Resumo

Não é novidade que os sentires e os fazeres humanos mudam em ritmo vertiginoso. Também as contradições se acumulam e parecem escapar às inúmeras tentativas de compreensão. Ainda, estamos nos convencendo que as insuficiências disciplinares repercutem nas aprendizagens, nos esforços de formação humanizadora, nas políticas da sagração de dispositivos de poder. A coisificação do ser humano, a mercantilização e instrumentalização tecnológica, convidam para embates reflexivos em cujos transfundos reverberam questões sobre nosso isolamento, nossa condição de solitários, a incomensurabilidade da dor e sofrimentos cotidianos. *Essa complexa moldura alarga* a necessidade de revisão dos alicerces epistemológicos que sustentam as práticas educacionais. Nosso objetivo é propor o pensamento complexo como suporte epistemológico para superar a lógica reducionista e de compartimentalização dos conhecimentos. O estudo, em fontes teóricas, evidencia a relevância das abordagens complexas como suporte de experiências formativas porque capazes de reflexões sobre problemáticas humanas e educacionais. Para a epistemologia complexa o conhecimento tem limites e requer prudência; não há conhecimento "espelho" do mundo objetivo; as realidades são proposições explicativas e a profanação potencializa um diferente uso.

**Palavras Chave:** Educação; Complexidade; Experiências formativas; Profanação.

#### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Já não é novidade que os sentires e os fazeres dos seres humanos, na contemporaneidade, mudam em ritmo vertiginoso. Também que as contradições se acumulam e parecem escapar às inúmeras tentativas de interpretação e compreensão. Na mesma linha estamos nos convencendo de que as insuficiências dos saberes disciplinares também implicam em repercussões nas aprendizagens, nos esforços de formação humanizadora, nos valores e éticas, nas políticas da sagração de dispositivos de poder. A coisificação do ser humano, a mercantilização dos sujeitos, a instrumentalização tecnológica, não somente convidam, mas obrigam a embates reflexivos em cujos transfundos reverberam as questões sobre nosso isolamento, nossa condição de solitários, a incomensurabilidade da dor e do sofrimento cotidianos.

As metanarrativas da modernidade sólida, como paradigmas culturais do ocidente, baseiam-se em um modelo reducionista, mecanicista e simplificador como forma de fazer ciência e como forma de nos conceber seres humanos. A lógica cartesiana e newtoniana separa sujeito e objeto no que se refere ao ato de conhecer, aposta na objetividade, configura a razão instrumental, a manipulação dos sujeitos e sua dessubjetivação.

O ideário cartesiano sedimenta uma formação fragmentada, que se aproxima da vertente domesticadora por priorizar a identificação do ser humano consigo mesmo, o que significa interromper a dinâmica humanizadora da colaboração e inaugurar a era perversa do interesse próprio, da suficiência em si mesmo, do egoísmo solipsista e do bem-ter. As profundas implicações dessa lógica se mostram na fragilização do humano, submerso numa profunda e grave crise existencial e ameaça de destruição gradativa a condição humana. A priorização do racionalismo, seja nas construções intelectuais, seja nos princípios orientadores dos fazeres cotidianos faz proliferar a fria lógica da exploração objetiva via cronometria e metas a cumprir. Uma lógica enganosa que desmorona os alicerces da interdependência, os fundamentos da colaboração e os princípios da alteridade, tão caras nos primórdios da humanização.

Assim, diante da ferocidade dos mecanismos que fazem uso da força para ter razão e transformam comunidades em arenas de enfrentamento, competição e exploração, como e porque convidar para reflexões que indicam a insuficiência das formas de conhecer objetivamente o mundo? Quais as implicações humanas, sociais, culturais e mentais de conceber a impossibilidade da realidade objetiva por negligenciar a presença do ser humano no e como fenômeno do conhecer, como experiência de aprendizagem? Que diferente uso podemos desenvolver como possibilidade educativa, como experiência de aprendizagem, profanando dispositivos, desejando uma comunidade do ser tal qual é - um qualquer - em cujo seio a única partilha é sem objeto e a política seja a amizade? (AGAMBEN, 2010, 2013). Essas são questões de investigação nesse estudo de bisbilhotagem em referenciais teóricos tendo a emergência conceitual da complexidade como

indicativa da revitalização da condição humana, via ressignificação das experiências formativas como experiências de aprendizagens.

Se, como escreve Morin (2000), não há conhecimento "espelho" de um mundo objetivo, de uma realidade objetiva, independentemente do observador, torna-se imprescindível uma diferente explicação e compreensão para o fenômeno do conhecer. Ainda, diante da inexistência de conhecimento objetivo, todo o conhecimento terá como base a percepção, a construção, uma experiência de vida, vida de um ser aprendente, um conhecedor, fazendo-se ser humano. Se o conhecimento emerge do e no ser humano, se o ato de conhecer é inerente ao ser humano, é prudente explicar e compreender melhor o ser humano (MATURANA, 2001).

Dessa forma, nosso propósito é desenvolver algumas reflexões de caráter filosófico e epistemológico que envolvem a tessitura da natureza humana, como ele pode conhecer vivendo, porque capaz de transformar dinâmicas vivenciais em dinâmicas aprendentes. No entanto esse desafio não é alcançável tendo como base os princípios cartesianos da objetividade do mundo, da realidade e dos fenômenos. Entendemos que uma epistemologia complexa, que o pensamento complexo pode fundamentar nosso desafio de conhecer melhor o conhecer, bem como compreender e atuar sobre o transfundo humano, filosófico e político da existência como pessoa, enredada no social e no colaborativo. Na contemporaneidade, ampla e complexa, alargar o rigor, a responsabilidade e a prudência epistemológica, possibilita alargar a compreensão das experiências de aprendizagens, dos fenômenos educativos, da inexistência de conhecimento sem autoconhecimento (MORIN 2002), e do quanto equivocada é a obscura necessidade de mutilar teorias e jeitos diferentes de fazer em função de crenças pessoais. No seio da diversidade contemporânea proposições simplificadoras e de fragmentação, são inspiradoras de inércia intelectual e falácias racionais diante das crescentes divergências e das tendências embrutecedoras entre nós, seres humanos. Amparadas na superficialidade continuam produzindo dispositivos de poder que são inoperantes diante da necessidade e do desejo de produzir encontros humanos, encontros em alteridade.

Acreditamos que a rodovia da epistemologia complexa é um convite para mudanças nos nossos sentires e fazeres como seres humanos; que nela reside a esperança de uma convivência ética e responsável na criação de mundos e de realidades; que no *complexus* da interdependência radica a possibilidade de dinamizar nossos ancestrais impulsos de colaboração; que na profanação dos dispositivos de controle e na potência da impotência reside a oportunidade de fazer um diferente uso do conhecer e do conhecimento.

## DA LINEARIDADE PARA INTERDEPENDÊNCIAS COMPLEXAS

O século XXI desabrocha distendendo e priorizando a arma defensiva do interesse próprio. Nem as lições do inumano, presentes do século XX, foram capazes de impulsionar a capacidade reflexiva e de ações éticas como corresponsabilidade humana. Persistimos na secular ignorância erguendo rancores culturais de toda ordem, simplificando e fracionando, instrumentalizando e manipulando, homogeneizando por entre discursos da diferença e da diversidade. Continuamos conservadores das incompatibilidades de fundo, das desigualdades e dos estigmas das divergências culturais, negando nossas cegueiras e alienações, mesmo sabendo que nos sufocam e esmagam. Generalizamos os rancores e as violências transformando em dispositivos de vigilância, controle e agressão boa parte dos produtos de nossa inteligência - tecnociência. Reafirmamos a realidade objetiva e, na defesa de nossas inflexíveis certezas, restringimos nossa liberdade e a dos outros retroalimentando a violência humana e a violência social num círculo vicioso de caráter destrutivo.

Trata-se de um círculo vicioso de crueldades no qual não é prudente e nem humano persistir. Para Morin (2000) essa guinada requer uma profunda reforma do pensamento, visando flexibilizar a rigidez da lógica clássica e instrumental para criar ambientes de proximidade no conversar aceitando a presença das incertezas, das interdependências e da complementariedade. Ao aceitarmos essas variáveis reconhecemos diferenças marcantes nas organizações, agora como sistêmicas e processuais, porque qualidades outras produzidas, serão reconhecidas, propriedades desconhecidas, consideradas marginais emergem, espreitam e dinamizam nossos desejos aprendentes.

Segundo Maturana e Yáñez (2009) para dinamizarmos uma mudança radical é importante considerar sermos e estarmos "num presente cambiante contínuo, como uma frente de onda de sucederes que ocorrem num devir contínuo de entrelaçadas transformações" (p. 19). Para os autores, é fundamental a recomposição dos sentires que, no decorrer do processo histórico foram degradados e culminaram na lógica da dolorosa autodestruição das cepas tronco originais, da humanização. Ainda para Maturana e Yáñez (2009, p. 47) o fluir de diferentes sentires, rumo ao reencontro com os fundamentos do existir humano, tal qual um redemoinho evanescente possibilita o ressurgimento "da seriedade e da responsabilidade, num conviver na colaboração no mútuo respeito, seja qual for a tarefa que se empreender na família, nos estudos, no trabalho...".

Mas, que apegos de sentires, valores, certezas, ideologias e epistemologias podemos e desejamos abandonar? No escopo da presente reflexão vamos nos deter na lógica racional, considerada uma propriedade humana, e ela, a razão "me permite fazer referência a como uma coisa é, independentemente de mim (MATURANA, 2001, p. 32). A razão como fundamento das certezas toma como referência a existência da realidade objetiva, cuja existência é em si e independe da presença de um observador. Vamos lembrar rapidamente as raízes força dessa emblemática variável – autoridade da razão – como guia da modernidade e da possibilidade de saber, com base na razão, o que é bom para o outro justificando as imposições e manipulações. Que forças guia, que potências teóricas nos conduziram a estacionarmos em sentires e fazeres (MATURANA e YÁÑEZ 2009) de dominação e exploração tanto dos recursos naturais quanto de nós mesmos, fiéis que a autoridade do poder está na obediência cega e na alienação das subjetividades? O que existe na nossa forma de observar e perceber que nos faz negligenciar as delicadas interdependências e a integridade de todas as coisas e fenômenos, sejam humanos ou naturais?

Novamente um recorte se faz necessário para uma incidência direta no método cartesiano. Descartes no "Discurso do método" enuncia quatro princípios necessários e capazes de conduzir o espírito na busca do fundamento último da verdade, portanto, fundamentos para uma verdade absoluta e inquestionável. Essa verdade será fruto do exercício mental, independente de quaisquer percepções sensoriais externas. Descartes toma como referência a existência de ideias inatas e racionais. Óbvio que importa reconhecer a importância das proposições feitas por Descartes, como contribuições à ciência moderna, contrapondo-se ao obscurantismo de seu tempo, rejeitando as evidências sensoriais, desejando que o direito de saber fosse um direito da, e como ciência.

Como 1º princípio, Descartes (2001, p. 23) anuncia:

[...] nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal: ou seja, evitar, cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida.

É o princípio da evidência, segundo o qual se considera verdadeiro apenas aquilo que efetivamente conhecemos, aquilo que é evidente. Significa nunca aceitar alguma coisa como verdadeira, se não a soubermos comprovadamente.

O 2º princípio, enunciado por Descartes (2001, p. 23) é o da divisão: "dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para resolvê-las". Trata-se de dividir as dificuldades em parcelas pequenas para tornar mais fácil

conhecer o desconhecido. É a análise, que separa fragmentando as problemáticas sejam elas simples, complexas ou globais em tantas partes quantas forem necessárias para solucioná-las em definitivo. Esse princípio teve e continua tendo uma implicação direta como prática pedagógica. É a organização nos moldes da disjunção dos pares binários: simples e complexo, parte e todo, unidade e diversidade, particular e universal, alfabetizado e analfabeto, rico e pobre.... Subdivide-se o conhecimento em áreas, institutos e departamentos, tendo cada um deles delimitadas suas fronteiras epistemológicas.

O 3º princípio de Descartes (2001, p. 23) afirma ser necessário

[...] conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns dos outros.

Conhecido como princípio da redução por entender que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes e que todo conhecimento é mensurável. Conhecemos o que podemos quantificar o que podemos enquadrar numa fórmula matemática.

Como 4º princípio Descartes enuncia a enumeração, por meio da qual se faz a revisão geral para a certeza de nada ter omitido. Ele escreve (2001, p. 23) "fazer em tudo enumerações, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir".

Tendo como baluartes esses quatro princípios, Descartes concebeu sua verdade última e indubitável: *cogito ergo sum* o "penso logo existo" que equivale a afirmar que conhecer é chegar à verdade sem a necessidade de recursos externos à subjetividade.

A ciência da modernidade foi impulsionada pelo pensamento reducionista rejeitando as incertezas, as emergências, as ambiguidades e a diversidade, exigindo a desintegração das realidades. Numa via diferente e, na contramão das certezas, da fragmentação, da redução e da mensuração Morin (2000, p. 89) afirma: "É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: 'o que é tecido junto'".

O *complexus* convida para superar o pensar que bifurca em dualidades contraditórias sujeito/objeto, razão/emoção, corpo/mente, entre outras, tão caras ao cartesianismo. Estimula um modo de pensar que não hierarquiza, mas horizontaliza, que não fragmenta, mas aceita articulações, interconexões e rizomas. Ao apostar na clareza e na distinção, ao apostar na simplificação arrogante, o método cartesiano oculta a existência do ser em prol de formalismos e dispositivos. Como racionalismo objetivo, torna-se impositivo e silenciador, reforça a passividade e a subserviência diante da verdade e da certeza racional. Ao negar a contextualização e apostar na simplificação, na redução e na mensuração de todo e qualquer fenômeno, nega a presença das subjetividades, das emoções, articulações e interdependências, do vago e do obscuro, no tecido junto. E, Morin (apud, PESSIS-PASTERNAK, 1993, p. 89) escreve: "O que apreendemos do mundo não é o objeto abstraído de nós, mas o objeto visto e observado, coproduzido por nós. O nosso mundo faz parte da nossa visão de mundo, a qual faz parte do nosso mundo".

Então, somos um mundo, somos mundos fazendo mundos, somos participantes, construtores interdependentes e não expectadores de um mundo pré-determinado, somos chamados para ações diante de problemas e conflitos do mundo, chamados para o diálogo e abertura para o outro, imersos na multiplicidade e na diversidade, na ordem e na desordem. Temos um chamado para realimentar a curiosidade, para sair da zona de conforto que anuncia ser suficiente valorizar a memória em detrimento do pensar, para questionar verdades estabelecidas, retomando a importância do conhecer o conhecimento, conhecer o conhecer e o conhecedor.

O reconhecimento do fim das certezas não é um jeito de caminhar simples e óbvio, mas sua presença é vital para a dinâmica evolutiva da humanidade. Diante de cada incerteza superada, para chegar nas certezas, novos e diferente ruídos, desordens e emergências povoam nossos sentires e fazeres de novas e outras incertezas. Diante de cotidianos incertos, do humano como insondável, da vida que pulsa sua origem no inabordável, da singularidade do presente e cada qual em sua legibilidade, da evolução como indeterminada, do caos como jogo do multiverso, registra-se o fracasso das grandes metanarrativas da modernidade e seu propósito de alcançar a verdade absoluta. São as incertezas e o inconformismo diante das mesmas, o imenso e complexo terreno humano e social a fertilizar os fazeres humanos, a multiplicar as mais diversas criações.

Bohm (2001, p. 21) afirma que grande parte dos graves problemas da humanidade se deve à tendência de fragmentar o mundo e negligenciar as interligações dinâmicas entre todas as coisas, e por não reconhecermos o fato de que o (multi)(uni)verso é constituído como um todo interligado e coeso e, "para que a vida valha a pena ser vivida" requer-se como necessária a integridade ou a totalidade. Os graves problemas do mundo resultam da diferença entre como a natureza se organiza e o modo como a vemos, percebemos e sentimos.

Reconhecer essa totalidade interligada reclama a paciência do tempo da reflexão, o tempo de leitura profunda e questionadora. Leituras e reflexões capazes de superar a fragmentação dos saberes, a incomunicabilidade disciplinar, o escastelamento em verdades, a solidão do especialismo para reabrir a sendas do acaso, do ruído, da desordem e das dinâmicas criativas. Essa perspectiva formativa, envolvida em complexidades, vai além do disciplinar e adentra nas fissuras da humildade reconhecendo o quanto se interdepende de outras disciplinas, de outros seres para conversar, valorizando o que estes outros têm a dizer.

Conversar é firmar um profundo vínculo existencial numa totalidade interligada e complexa, possibilitando compreender melhor a vida e as convivências, como coerências operacionais (MATURANA, 2001), porque se reconhece e entendem as relações entre seus diversos constituintes nos mais variados níveis organizacionais. É nessas coerências operacionais que posso entender que esses diversos elementos constituintes são constituídos tendo como base as experiências de vida nas tramas das inter-relações.

É a esse constituído, porque constituinte, que Maturana (2001) se refere quando fala da existência de uma correlação interna relacionada com a dinâmica estrutural dos sistemas vivos em relações de uns com outros. Trata-se, segundo Maturana e Varela (1995) de um acoplamento estrutural que, diferentemente da certeza cartesiana, da linearidade causa-efeito e das visões de solidez estrutural, resultam de processos auto-organizadores constituídos como movimentos dinâmicos. Movimentos que contam com a presença de numerosos graus de incerteza, que equivalem a graus de liberdade inerentes ao multiverso de probabilidades enredadas. Na seara desses conhecimentos não fixos, mas vagantes e contínuos, a vida se qualifica num fluir que guia o curso de seu viver de forma envolvente nos mundos criados nesse viver.

Conhecer significa criar mundos, frutos de nossos multiversos linguajantes. "O fenômeno do conhecer não pode ser equiparado à existência de 'fatos' ou objetos lá fora, que podemos captar e armazenar na cabeça." (MATURANA e VARELA, 1995, p. 68). Essa criação de mundo é interdependente da estrutura do ser aprendente o que torna a aprendizagem uma essência do estar vivo – processos cognitivos são processos vitais. Aprendizagem, segundo Assmann (1998, p. 40) "consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos da auto-organização neuronal da corporeidade viva" implicando na melhoria da compreensão de si.

Esse alargamento da compreensão dos fenômenos de aprendizagem e educativos, como experiências formativas, não ignora a complexidade e nem seu rigor epistemológico. Tem como referência nossa aptidão, como qualidade fundamental e natural, para contextualizar e não para fragmentar e atrofiar (MORIN, 2001). Reforça Morin que mais do que uma cabeça cheia de representações e de acumulações estéreis sobre um mundo existente de forma independente e informações soltas, importa uma cabeça bem-feita. Nela não se força a tragédia da progressiva

extinção da curiosidade, nem da reflexão questionadora e nem da admiração pelo ainda desconhecido.

Esse mundo a ser construído põe, a todos, amplos desafios. Se os princípios cartesianos, se as grandes metanarrativas da modernidade se encontram no leito da morte, se ingressamos num terreno movediço, se nos encontramos no tempo do “não mais” e do “ainda não”, renasce a esperança da emergência daquilo que se configura em uma diferente ética, uma diferente educação, para diferentes comunidades, sonhando uma diferente política.

## EMERGÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Nussbaum (2015) debate tendência de reduzir a educação a um processo de capacitação para o utilitarismo rentável. A autora defende uma educação de resistência às tentativas de reduzir os processos de ensino e de aprendizagem às ferramentas de interesse do Produto Interno Bruto. Lembra ser imprudente, diante da afeição lucrativa e da redução economicista, países fecharem seus sistemas educativos em prol da instrumentação racionalista, da domesticação massificadora e do pragmatismo do ofício executado como um dever. Para Nussbaum (2015) uma educação para o lucro e crescimento econômico, tem como base uma concepção empobrecida e, por isso, renuncia imprudentemente a qualificações indispensáveis à sobrevivência dos seres humanos. Fazendo uso dos mecanismos de instrução, superficializamos as reflexões cerceando irrefletidamente a curiosidade questionadora. Também tornamos obsoleto o vagar do tempo das reflexões serenas, a perspectiva do senso de corresponsabilidade e o acolhimento da diversidade. A ética, juntamente com a defesa da decência e da justiça, se torna evanescente, vulgarizada pela lógica do interesse próprio, interesses corporativistas e do bem-ter. Significa reduzir as relações humanas às relações de direitos e deveres, a partir de um marco legal, como dispositivo de poder, vigilância e controle.

Na lógica de uma educação voltada prioritariamente para a economia cada indivíduo é convocado, subliminarmente, para se empreender em ser eficiente e competente no desempenho de uma dada função.

Na contramão dessa lógica desumana, qual visão de mundo, qual visão de vida, qual visão de ser humano e, acima de tudo qual visão educativa pode expandir-se como uma forma de resistência diante das tendências utilitaristas e de rentabilidade econômica? Em quais interstícios culturais residem fissuras, à espera da profanação dos dispositivos domesticadores, para dar lugar à esperança de experiências formativas humanizadoras?

Ora, os cenários da antroposfera e da biosfera, sendo interdependentes e envolventes, dependem fundamentalmente de um repensar a vida, repensando nossos sentires e nossos fazeres (MATURANA e YÁÑEZ, 2009). Diferentes sentires e atitudes postulam ampla e diferente visão curricular, ampla e diferente visão e significação de conhecer, conhecimento e conhecedor. Esses sentires, realizando diferentes fazeres indicam possibilidades concretas de profanação do utilitarismo economicista que insiste em postergar os agentes dinamizadores que regem a vida. A instrumentalização, a priorização das competências para uma exclusiva utilidade econômica torna a vida e o viver supérfluos.

A esperança pode vicejar se aceitarmos que toda e qualquer realidade é sempre um argumento explicativo (MATURANA, 2001). Assim, a vida valorada pela e como utilidade econômica é um argumento explicativo válido tão somente nos domínios daqueles que o aceitam como critério de suas explicações. Fora desse contexto há outras e tantas realidades legítimas quantos domínios explicativos tornados possíveis. Para Maturana (2001, p. 38) não se trata de visões distintas de uma mesma realidade. São realidades diferentes validadas pelos diferentes “domínios de coerências operacionais explicativas” cada qual como um modo de reformular uma experiência em vida. Maturana não está negando a existência da realidade, ou que há um vazio no lá fora. Sim, que o mundo material não tem características predeterminadas e próprias. Segundo Capra (1999, p. 213) para a Teoria de Santiago<sup>[1]</sup> “não existem coisas” independentes do processo da cognição, do processo explicativo como reformulação de uma experiência de vida em vida. O processo do viver não cria o mundo, mas um mundo que é dependente da estrutura do organismo aprendente. “Não há estruturas que existem objetivamente; não há um território pré-dado do qual podemos fazer um mapa – a própria construção do mapa cria as características do território”.

Para Maturana (2001) existem dois caminhos explicativos o da realidade objetiva entre parênteses, como o acima referenciado e o caminho da objetividade propriamente dita. Este, nos termos cartesianos e da objetividade, das certezas únicas, universais e absolutas, cuja validade independe do observador, ou seja, do ser humano, considerado um mero expectador. Na visão da objetividade entre parênteses temos que reconhecer a nossa condição de seres feitos em linguagem. Mas, o que significa existir e ser em linguagem, a tal ponto de poder dizer que a realidade é um argumento explicativo? Maturana e Varela (1995, p. 233) sustentam existir uma

Característica-chave da linguagem, que modifica de modo tão radical os domínios comportamentais humanos possibilitando novos fenômenos como a reflexão e a consciência. Tal característica é que a linguagem permite a quem opera nela *descrever-se a si mesmo* e às suas circunstâncias [...] O fundamental no caso humano é que, para o observador, *as descrições podem ser feitas tratando as outras descrições como objetos ou elementos do domínio de interações*. Ou seja, o próprio domínio lingüístico passa a fazer parte do meio de interações possíveis. *Somente quando se produz tal reflexão lingüística é que existe linguagem* surge o observador, e os organismos participantes passam a operar num domínio semântico”.

Assim, o central na linguagem são coordenações consensuais de ação, resultantes de interações recorrentes. A linguagem não se refere a um fenômeno, mas sim ao que o observador tiver como experiência. É isso “o que constitui o que se quer explicar” (MATURANA, 2001, p. 55). Explicamos linguajando o mundo da experiência, das ações e dos fazeres nos quais nos movemos. Não posso explicar o fenômeno da chuva. Meu linguajar explicativo se refere às experiências que vivi com e no fenômeno da chuva. Chover não é uma experiência que um ser humano possa vivenciar. Não somos capazes de chover, mas realizamos diferentes experiências em presença da chuva.

Experiências formativas são aquelas que se realizam no contexto da realidade objetiva entre parênteses. Experiências formativas não emudecem, não empobrecem, nem resultam em dessubjetivações e cooptações. Para Agamben (2012, p. 19) “experiências estratégicas na guerra de posição, as experiências econômicas na inflação, as experiências corpóreas na fome, as experiências morais do despotismo”, não são formativas, por se caracterizarem como atos de violência e de desrespeito, atos inumanos. Experiências formativas se constituem em domínios de coerências operacionais, em espaços de convivência fundados no compreender e no respeitar-se ao respeitar ao outro.

A lógica da modernidade, apoiada no racionalismo, tendo a razão como fonte da cognoscibilidade da realidade e do mundo, transferiu as experiências para o universo dos experimentos, uma transferência do multiverso das percepções sensíveis para a exatidão quantitativa. Escreve Agamben (2012, p. 26) “A comprovação científica da experiência que se efetua no experimento [...] transfere a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números”. Ao criar um novo sujeito, com existência objetiva, a razão - *cogito ergo sum* - ou seja, independentemente daquilo que sou e do que faço como ser vivo, não tenho como ser “responsável pelas coisas serem assim: são assim, com independência de mim, e isso é o que dá poder ao meu conhecimento” (MATURANA, 2001, p. 36). Em outras palavras, tem-se um ser humano, reduzido basicamente à sua condição de ser biológico - vida nua, *zoé* - desprovido das experiências, prisioneiro de dispositivos de captura, transformado em expectador passivo da realidade existente objetivamente, pois toda e qualquer afirmação que daí provém torna-se uma petição de obediência. A redução do ser humano a um animal *rationale*, exige, como fundamento de

formação, a instrução, a domesticação e a instrumentalização objetiva. Condenado a viver uma vida disforme, como ser humano, “uma identidade sem pessoa” (AGAMBEN, 2006, p. 61) é vigiado, capturado e punido para reparar ou prevenir anomias sociais. No seio de uma cultura midiática e consumista, o ser humano instrumentalizado e expropriado de suas experiências, reconhecido como índice de produção, entende-se capaz de, na solidão, ser fonte e autoperito de seu controle, de sua vigilância e porque não dizer seu autogoverno.

E a profanação, proposta por Agamben (2007) porque e como pode comparecer como mais um contributo de realização de experiências formativas? Assmann, ao introduzir a obra *Profanações* destaca que “é com a profanação que se pode resistir a tudo isso, e que se pode tentar uma nova política, um novo ser humano, uma nova comunidade, pensando e promovendo o avesso da vida nua, a potência da vida, e a vida humana como potência de ser e de não ser” (Apud AGAMBEN, 2007, p. 8-9).

Então, profanando podemos viabilizar diferentes experiências formativas. Profanar a lógica cartesiana, o simplismo e as certezas absolutas, a realidade objetiva, profanar os experimentos, significa abrir veredas para reavivar experiências em vida. Se formos capazes de profanar a asfixia consumista, tanto quanto as lógicas da fragmentação, podemos romper com o sagrado da realidade objetiva, com a sagrada existência de verdades independentes de nossa condição de seres com linguagem. Para Agamben profanar é caminhar em sentido contrário ao da sacralização. Segundo o autor “Se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar, por sua vez, significava restituí-las ao livre uso dos homens” (2007, p. 65), ou seja, restituir ao livre uso da pessoa humana, da comunidade humana, aquilo que lhe fora tirado pela consagração, seja pela realidade objetiva, pelos dispositivos de vigilância, controle e punição, para um diferente uso, considerado adequado. Por isso, “Profanar não significa simplesmente abolir e cancelar as separações, mas aprender a fazer delas um uso novo, a brincar com elas” (AGAMBEN, 2007, p. 75). Profanar é abrir-se para o pensamento complexo “o que é tecido junto”, é deslumbrar-se diante da ordem implicada, das incertezas, do indeterminado, do inconformismo alimentando a esperança de realizar-se na (im)potência de ser humano.

Profanar é reconhecer o fim das certezas, o fracasso do propósito moderno de alcançar as verdades absolutas reconhecer que a complexidade é um terreno multiverso e fértil para diversas descobertas, para as interconexões, envolvimento e rizomas do trilhar a própria vida.

Profanar é alimentar a esperança de um ser humano ético, porque despido de uma essência suprema e não prisioneiro de uma unidade, mas entregue à dimensão da alteridade, emergindo em inter-relações. Um ser humano ético capaz de repensar a vida, compreender-se como ser vivo, nega a passividade do cumprimento pleno dos normativos, sentindo-se existente em potência, porque

[...] todo o discurso sobre a ética é que o homem não é, nem há de ser ou realizar nenhuma essência, nenhuma vocação histórica ou espiritual, nenhum destino biológico. Apenas por isso deve existir algo assim como uma ética: pois está claro que se o homem fosse ou tivesse que ser esta ou aquela substância, este ou aquele destino, não existiria experiência ética possível, e apenas tarefas a realizar (AGAMBEN, 2013, p. 45).

Potência como experiência ética, como capacidade para superar azoé (a vida nua), para reabrir-se à dimensão *dabiós* (vida qualificada) para tirar do templo sagrado, uma vez que para Agamben (2007, p. 65).

Puro, profano, livre dos nomes sagrados, é o que é restituído ao uso comum dos homens. Mas o uso aqui não aparece como algo natural; aliás, só se tem acesso ao mesmo através de uma profanação. Entre “usar” e “profanar” parece haver uma relação especial, que é importante esclarecer”.

A partir de Agamben é possível entender que a lógica do racionalismo da fragmentação que leva à existência da instrumentalização do ser humano é possuidora de um perfil enganoso e dissimulado que não só age sobre o que seres humanos podem fazer, ou seja, sobre sua potência, mas sobre o que eles podem não fazer, sobre sua “potência de não”, sobre seu “poder” a própria impotência. Segundo Agamben: “O homem é, por conseguinte, o ser vivo que, existindo sob o modo da potência, pode tanto uma coisa como o seu contrário, trate-se de fazer ou de não fazer” (2010, p. 58). O autor reforça a significativa diferença entre “não poder fazer” e “poder não fazer”, poder não exercer a própria potência. Porém, como operacionalizar esse decidir fazer ou não fazer? Nas palavras de Agamben:

É sobre esta outra face mais obscura da potência que hoje prefere agir o poder que se define ironicamente como “democrático”. Separa os homens não só e não tanto daquilo que podem fazer, mas antes do mais e as mais das vezes daquilo que podem não fazer. Separado da sua impotência, privado da experiência do que pode não fazer, o homem de hoje crê-se capaz de tudo e repete o seu jovial “não há problema” e o seu irresponsável “pode fazer-se”, precisamente quando deveria antes dar-se conta de ser entregue numa medida inaudita a forças e processos sobre os quais perdeu qualquer controle. Tornou-se cego não ao que pode fazer, mas ao que não pode ou pode não fazer [...] Nada rende tantos pobres e tão pouco livres como este estranhamento da impotência. Aquele que é separado do que pode fazer, pode, todavia, resistir ainda, pode ainda não fazer. Aquele que é separado da sua impotência perde em contrapartida, antes do mais, a capacidade de resistir. E como é somente a calcinante consciência do que não podemos ser a garantir a verdade do que somos, assim também é somente a visão lúcida do que não podemos ou podemos não fazer a dar consistência ao agir (2010, p. 58-59).

No exercício da impotência, “preferir a não fragmentação”, o ser humano ao profanar, torna de uso comum o que está apropriado, o que está sob o domínio, por que capaz de substituir esse domínio pelo livre uso.

A profanação é uma avenida para compreender e aceitar a complexidade como fio condutor de experiências formativas. Nessa avenida, cabe o vivido e o não-vivido, nossas fragilidades, negligências e imprudências, ausências e omissões, nossas intolerâncias à alteridade, e nossa potência para combater o simplismo exercitando a impotência de “não mais preferir” ações disciplinares e fragmentárias – “potência de ser e de não ser”.

Um ser múltiplo no qual: “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2005, p. 55).

Esse ser múltiplo é capaz de profanar, uma vez que profanar é assumir a vida como jogo, jogo que nos tira da esfera do sagrado, uma espécie de inversão do mesmo. Quando Agamben (2007) convida para profanar, também alerta para o fato de termos perdido a arte de viver, que é a da infância, lugar primeiro da mais séria profanação da vida no qual as crianças sabem jogar e brincar, enquanto os adultos, sérios, perdem a capacidade de ser mágicos, fazer milagres, realizar experiências formativas. Perdem a capacidade de viver poeticamente experiências de vida envolvidas nas diversas facetas: “alegria, embriaguez, comemoração, gozo, delícia, encantamento, fervor, deslumbramento, adoração, comunhão, entusiasmo, exaltação, êxtase” (MORIN, 2005a, p. 202). Quer dizer, humanos envolvidos pelo “máximo da poesia, o máximo da união da sabedoria com a loucura, com o máximo da religação, é o amor” (MORIN, 2005a, p. 202). Que como *homo sapiens/demens* “não poderemos extirpar a loucura; é preciso aderir à vida apesar dos seus horrores” (MORIN, 2005a, p. 201).

Como seres humanos mágicos podemos realizar, de forma espontânea, experiências formativas num diferente cenário epistemológico e humano. Para além das subordinações às normas do mercado e dispositivos de poder, formar pessoas capazes de conhecer, sentir, fazer, amar e chorar. Sensibilidades profundas que a visão imediatista impediu e impede. O pensar complexo é uma oportunidade, um salto qualitativo, de saída da camisa de força da simplificação e da fragmentação do real por conter fundamentos de abertura ao conversar e ao retorno ao tempo elasticado das reflexões. E por que não, sentindo-se constantemente gente, pois estar vivo e em movimento, é um processo efetivamente complexo, com possibilidade de presença humanizadora, porém, consciente de que a vida é o reconhecimento da incerteza e incompletude.

A complexidade é uma oportunidade para uma diferente atitude perante o saber. Ela visa conceber a organicidade, abrangência, profundidade e uma mais larga compreensão dos saberes. Saberes que emergem das fissuras disciplinares. Experiências formativas reativadas, como experiências em vida, concebem a condição multifacetada do ser humano, uma experiência de aprendizagem, como experiência individual e coletiva num permanente e dinâmico processo de transformações. É preciso acreditar, questionar e seguir!

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Nudez*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. *Profanações*. SP.: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. *Infância e história: destruição a experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012

\_\_\_\_\_. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó/SC: Argos/Unochapecó, 2010

ASSMANN, H. *Rencantar a educação*. RJ.: Vozes, 1998.

BOHM, D. *A totalidade e a ordem implicada: uma nova percepção da realidade*. 12. ed. SP.: Cultrix, 2001.

CAPRA, F. *A teia da vida*. SP.: Cultrix, 1999.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. 3ª tiragem. SP.: Martins Fontes, 2001.

MATURANA, H. e VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas/SP.: Psy II, 1995

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, H.; YÁÑEZ, X. D. *Habitar Humano*, SP.: Palas Athena, 2009.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. RJ.: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. SP.: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Método 6: Ética*. PA.: Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Contrabandista dos saberes*. In: PESSIS-PASTERNAK, G. *Do caos à inteligência artificial: quando os cientistas se interrogam*. SP.: Editora da Unesp, 1993.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. SP.: Martins Fontes, 2015.

[1] A Teoria de Santiago refere-se à teoria da autopoiese desenvolvida pelos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela em estudos realizados em Santiago – Chile.