

# Dimensão ético-profissional da docência pertinente à luz do pensamento complexo

*Ricardo Antunes de Sá\**  
*Edna Gamboa Chimenes\*\**  
*Euliene da Silva Gonçalves\*\*\**  
*Maria da Glória Galeb\*\*\*\**

## Resumo

O presente artigo é ensaio teórico-bibliográfico baseado nas obras de Edgar Morin (2000, 2003, 2012, 2015a, 2015b, 2016, 2017), Morin (Kern, 1995), Morin (Machado; Clote, 2007). O objetivo é refletir e contribuir com apontamentos teóricos para os desafios multidimensionais e complexos no exercício da docência pertinente na contemporaneidade, identificando as dimensões ético-profissionais fundamentadas nos pressupostos éticos do Pensamento Complexo. Ressalta a relevância da ética da compreensão, resistência e magnanimidade como dimensões essenciais para uma docência pertinente. A religação é apontada como chave da missão ética na produção de um conhecimento pertinente, promovendo a contextualização e compreensão da multidimensionalidade da natureza, sociedade e do ser humano no exercício de uma docência pertinente.

**Palavras-chave:** Ética. Docência. Desenvolvimento profissional docente. Pensamento complexo.

---

\* Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: antunesdesa@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5979-9265>.

\*\* Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: edna.chimenes@hotmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9887-7286>

\*\*\* Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: euliene.goncalves@ifpr.edu.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9154-2926>.

\*\*\*\* Secretaria Municipal Educação de Curitiba (SME). E-mail: gloriagaleb@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9111-3307>.

# Ethical-Professional Dimension of Teaching Pertinent in the Light of Complex Thought

## Abstract

This article is a bibliographic essay based on the works of Edgar Morin (2000, 2003, 2012, 2015a, 2015b, 2016, 2017), Morin (Kern, 1995), Morin (Machado; Clote, 2007). The objective is to reflect and contribute with theoretical notes to the multidimensional and complex challenges in the exercise of relevant teaching in contemporary times, identifying the ethical-professional dimensions based on the ethical assumptions of Complex Thinking. It highlights the relevance of the ethics of understanding, resistance and magnanimity as essential dimensions for relevant teaching. Reconnection is seen as a key to the ethical mission in the production of relevant knowledge, promoting the contextualization and understanding of the multidimensionality of nature, society and the human being in the exercise of relevant teaching.

**Key-words:** Ethic. Teaching. Teacher professional development. Complex thinking.

## Dimensão Ético-Profissional de la Enseñanza Pertinente a la Luz del Pensamiento Complejo

### Resumen

Este artículo es un ensayo bibliográfico basado en los trabajos de Edgar Morin (2000, 2003, 2012, 2015a, 2015b, 2016, 2017), Morin (Kern, 1995), Morin (Machado; Clote, 2007). El objetivo es reflexionar y contribuir con notas teóricas a los desafíos multidimensionales y complejos en el ejercicio de la enseñanza relevante en la época contemporánea, identificando las dimensiones ético-profesionales a partir de los presupuestos éticos del Pensamiento Complejo. Destaca la relevancia de la ética de la comprensión, la resistencia y la magnanimidad como dimensiones esenciales para una enseñanza relevante. La reconexión es vista como clave de la misión ética en la producción de conocimientos relevantes, promoviendo la contextualización y comprensión de la multidimensionalidad de la naturaleza, la sociedad y el ser humano en el ejercicio de una enseñanza relevante.

Palabras-clave: Principio moral. Enseñando. Desarrollo profesional docente. Pensamiento complejo.

# 1. Introdução

A docência se constitui numa atividade complexa que demanda formação de qualidade, aprofundamento teórico e metodológico, profunda compreensão da condição humana, competência para organizar, desenvolver e inovar as atividades didático-pedagógicas diante da diversidade humana encontrada numa sala de aula, bem como de um comprometimento político-pedagógico com vistas à formação das novas gerações (Brasil, 2019). A docência torna-se ainda mais desafiadora quando se considera o contexto de globalização econômica (Boff, 2003; Morin et al. 2007b) de mundialização da cultura, dos paradigmas emergentes da ciência (Moraes, 1997; Vasconcellos, 2001), da complexa trama de infovias (Rudiger, 2003) e da cultura digital (Kenski, 2001, 2013) que conectou o planeta (internet) e das tensões geopolíticas e dos extremismos político-ideológicos de os matizes que vivemos na sociedade atual.

O contexto econômico, político, social, cultural, científico e ideológico se configura segundo Bauman (2005) numa modernidade líquida. Para este teórico a sociedade contemporânea desconstrói os alicerces da Modernidade (Goergen, 2001). Para Levy (1999) vivemos num mundo cibercultural, numa trama tecno-digital que condiciona uma cultura digital num contexto de profundas mudanças do paradigma científico (Marcondes, 2001; Moraes, 1997).

Diante deste cenário planetário, como identificamos os elementos constituintes de uma postura ético-profissional docente para os desafios extremos do século XXI? Como pensarmos numa docência pertinente diante dos desafios políticos, pedagógicos e profissionais, para que tenhamos uma qualidade pedagógico-científica na educação? Como construirmos uma postura ético-profissional para uma docência pertinente em tempos de polarização político-ideológica? Precisamos de uma docência comprometida com um conhecimento pertinente. Precisamos de uma docência pertinente para educar para a lucidez (Morin, 2000).

Enquanto teoria do conhecimento, as contribuições teórico-metodológicas do Pensamento Complexo, acreditamos, tornam-se

um referencial epistemológico que pode alicerçar uma concepção ético-profissional docente num quadro de desafios político-pedagógicos da docência para o século XIX. Para Pena-Vega (2003, p.47):

[...] a epistemologia [...] é uma teoria do conhecimento, e/ou, de maneira geral, que pode ser apreendida como uma ‘teoria do conhecer’ ou mesmo uma ‘teoria da compreensão’, ou ainda como sublinha Heinz von Foerster [...] uma teoria sobre alguma coisa que nos leva a uma compreensão dessa coisa.

Isto nos faz refletir que os desafios ético-profissionais da docência pertinente está atrelada à produção de um conhecimento interpretativo da realidade que demanda um Método que apreenda e compreenda o contexto, o global, o multidimensional e complexo. Um Método que, apoiado nos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo possa nos ajudar a elaborar estratégias teórico-metodológicas para fundamentar uma ética-profissional para uma docência pertinente.

## 2. Uma identidade docente pertinente e os desafios na contemporaneidade

Compreendemos que a identidade docente na contemporaneidade requer um olhar específico para uma realidade globalizada, complexa, multidimensional, incerta onde os valores ético-culturais se tornaram mais líquidos, mais instáveis, indeterminados, o que demanda uma renovação dos parâmetros éticos utilizados até então, como coloca Bauman (2005).

O papel docente implica uma atividade profissional complexa, quando consideramos as demandas na (re) construção dos saberes, dos conhecimentos e suas implicações no processo educativo. O docente não se limita exclusivamente ao papel de ensinar, mas tem um grande desafio de criar situações que oportunizem ações didático-pedagógicas nas quais ocorram aprendizagens significativas, considerando os diferentes contextos de ensino, a partir de referenciais éticos, de solidariedade, de compreensão sobre a condição humana e sua complexidade.

Para ensinar, é preciso eros. Eros é uma palavra grega que significa prazer, amor, paixão. Para comunicar não adiante cortar o saber em fatias, é preciso gostar do que se faz e gostar de pessoas que estão diante de você. O professor é aquele que, por meio do que professa, pode ajuda-los a descobrir suas próprias verdades. [...] O professor é um mediador que ajuda cada um dos alunos a compreender a si mesmo, a se conhecer [...]” (Morin; Pena-Vega; Paillard, 2004, p. 55).

O professor vai se constituindo, construindo sua identidade profissional por meio do seu conhecimento de vida, das crenças e dos valores que vão performando sua docência. “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.” (Tardiff, 2012, p. 68). A docência, também, está relacionada as experiências, as competências e ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, entre outras, que podem ocorrer nos diferentes espaços educativos – formais, informais e/ou não-formais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), em seus artigos 61 e 62, aponta as indicações para a formação dos profissionais da educação, com o objetivo de atender diferentes níveis e modalidades de ensino: “1) associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2) aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (Brasil, 1996, p.35-36).

Em uma publicação da Unesco, “Replantear la Educación” de 2015, há alguns pressupostos que versam sobre o papel do professor na contemporaneidade. Entre os itens destacados, estão o olhar e o agir para a inclusão e o desenvolvimento de competências para (con) viver juntos. Para Santos, Spagnolo e Stobaus (2018, p. 76):

De acordo com a Unesco, os professores devem promover ambientes respeitosos e seguros em suas salas de aula, estimular a autoestima mais positiva e realista e a autonomia de seus aprendizes, além de eles mesmos continuarem a aprender e a evoluir profissionalmente. A formação pedagógica, nesse sentido, deve integrar a essência transdisciplinar e interdisciplinar, para que

seja capaz de guiá-los a possibilidades de desenvolver a criatividade e ações compartilhadas para o bem do patrimônio natural e cultural.

Percebermos que, no cenário contemporâneo, onde as mudanças são rápidas e constantes, além de um especial olhar sobre a multidimensionalidade do indivíduo educando, é importante desmistificarmos uma identidade docente estável e única. A partir do princípio da incerteza, entendemos ser necessário à formação de um docente pertinente ao fomento de estratégias cognitivas que promovam rupturas, que superem modelos de ensino que fragmentam o conhecimento (educativo), que isolam os fenômenos de um contexto que é multidimensional e complexo.

[...] a hiperespecialização contribui fortemente para a perda da visão ou concepção de conjunto, pois os espíritos fechados em suas disciplinas não podem captar os vínculos de solidariedade que unem os conhecimentos. Um pensamento cego ao global não pode captar aquilo que une os elementos separados. Morin (2017, p. 72-73).

A docência é produzida ao longo do tempo, de acordo com diversos significados e representações. E, na sociedade contemporânea, com suas crises de valores e mudanças, que envolvem as diferentes áreas do saber – institucional, científica, tecnológica, ética, cultural, econômica etc., isto gera novas exigências e, conseqüentemente, novos desafios à profissão docente.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (Hall, 2001, p. 12-13).

A forma como desenvolvemos ações didáticas, na prática de aprender e ensinar, reflete o conhecimento que construímos ao longo da nossa formação profissional e que irá evidenciar a qualidade da educação e a identidade do professor, tendo em vista que: “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente [...].” (Pimenta, 2002, p. 20).

No contexto de uma docência pertinente, como estamos nominando, a dimensão ética está envolvida no processo de formação docente. Morin (2017, p. 96) se refere aos cientistas, mas, podemos estender à formação da identidade docente, quando afirma que “[...] os cientistas não são apenas cientistas. Eles têm vida dupla, tripla. São também pessoas privadas, cidadãos, seres de convicção metafísica ou religiosa”.

Os docentes estão inseridos em todo esse contexto de mudanças, observando suas necessidades de construção e ampliação dos saberes, ao mesmo tempo que precisam ter um olhar multidimensional para os diferentes contextos que encontrarão no exercício da profissão, construindo uma docência fundamentada numa sólida formação epistemológica, pedagógica e ética consonante às necessidades complexas apontadas pela sociedade contemporânea. Uma docência pertinente conforme o “método de Bobbio é típico do intelectual, que possui mais dúvidas, do que do militante, que possui mais certezas [...]”. (Tosi, 2016, p.38).

### 3. Dimensões ético-profissionais para a docência contemporânea

Ao considerarmos que o desenvolvimento de uma docência pertinente e que esteja em consonância com as necessidades apontadas pela sociedade planetária, o professor precisará ter como meta o aprender a conhecer, tornar-se um eterno aprendiz, um inquieto, um curioso, um pesquisador a partir de uma racionalidade aberta. O que significa uma racionalidade aberta? A docência pertinente tem claro que o conhecimento humano é sempre uma interpretação dos fenômenos físicos, naturais e humanos. Que não há uma verdade absoluta que possa dar cabo de explicar a complexidade dos fenômenos. Que é preciso servirmo-nos dos princípios cognitivos do Pensamento Complexo<sup>1</sup> para construirmos um co-

---

<sup>1</sup> Neste ensaio teórico-bibliográfico, por conta do espaço, não aprofundaremos os princípios: sistêmico-organizacional, hologramático, dialógico, retroativo, recursivo, autonomia/dependência e o sujeito cognoscente.

nhcimento mais fidedigno, que procure capturar a complexidade do real que está em constante movimento, que não está isolado, que é contextual, multidimensional, incerto e tramado. Precisamos ser capazes de compreender que:

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. [...]. Este conhecimento, ao mesmo tempo, tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento. (Morin, 2000, p.20).

A docência pertinente, então, acolhe a autocrítica, por meio de uma racionalidade aberta.

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância empírica e o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. [...] A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor, de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo: sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro e o irracionalizável. E não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências. (Morin, 2000, p.23).

Na perspectiva epistemológica do Pensamento Complexo, o ser humano não está separado do conhecimento e do conhecer. O conhecimento é dinâmico, complexo: “a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (Morin, 2000, p. 35).

O desafio ético-profissional para uma docência pertinente é buscar a construção de um conhecimento transdisciplinar; é compreender que o trabalho docente demanda colaboração; que seu olhar, enquanto profissional da educação necessita exercitar como

condição ético-profissional a problematização, a pesquisa, dentro de um contexto de planetarização.

Relembro que a autonomia da ciência moderna exigia a disjunção entre o conhecimento e a ética. É o desenvolvimento formidável no século XX dos poderes de destruição e de manipulação da ciência que nos obriga a uma reconsideração. Não há doravante antagonismo entre a ética do conhecimento, que manda conhecer por conhecer sem se preocupar com as consequências, e a ética de proteção humana que exige controle dos usos das ciências? (Morin, 2017, p.51)

Além de “esquartejarmos” o conhecimento por meio da hiperespecialização e do “fatiamiento” do conhecimento em disciplinas, separando o conhecimento do seu contexto e, a ciência da ética, fragmentamos também o ser humano, que é multidimensional e complexo e:

[...] a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (Morin, 2000, p.15).

Refletirmos que uma docência pertinente está pautada em princípios éticos fundamentados no Pensamento Complexo e que desenvolve seu ofício alicerçada numa racionalidade aberta, crítica, autocrítica, longe de qualquer dogmatismo político-ideológico e de concepções deterministas que são manifestações de uma racionalização, travestida de racionalidade aberta e que tem levado muitos intelectuais a se tornarem fanáticos extremistas, ao invés de, intelectuais comprometidos com a formação das novas gerações que consolidem um regime efetivamente democrático, solidário e com uma Justiça, efetivamente, justa para todos(as).

## 4. Apontamentos teóricos do Pensamento Complexo para uma docência pertinente

A complexidade em Morin tem como uma de suas máximas o imperativo de que é preciso religar os saberes, o conhecimento. “O pensamento complexo é o pensamento que religa” (Morin, 2017, p. 195). Morin desenvolve esta proposição no decorrer de sua maior obra “O método”: organizada em 6 volumes. Ao tratar sobre a “Natureza da natureza” (Morin, 2016) e sobre a “Ética” (Morin, 2017) o autor enfatiza utilizando diretamente a palavra religar em várias conjugações (155 vezes) e destas são 20 vezes no infinitivo indicando claramente a relevância da proposta na obra. Ao refletirmos sobre a “Vida da vida” (Morin, 2015a) e o “Conhecimento do conhecimento” (Morin, 2015b) ele escreve o termo apenas duas vezes. Ao aprofundarmos a questão no “Ideias, habitat, vida, costumes, organização” (Morin, 2011a) e na “Humanidade da humanidade” (Morin, 2012), não utiliza a palavra em nenhuma de suas formas verbais. Isto acontece, pois, a obra é interligada entre seus 6 volumes pressupondo uma à outra para uma visão mais abrangente.

Em relação à relevância a tese da religação, basta atentarmos para o fato de que em toda extensão da obra “O Método”, Morin utiliza 157 vezes a palavra religar com diversas conjugações, contudo, 138 vezes aparecem quando ele reflete sobre a ética no volume 6 (Morin, 2017) e 17 vezes quando reflete sobre a natureza no volume 1 da obra (Morin, 2016). Vislumbrando a qualidade presente na quantidade podemos resgatar a relevância de uma ontologia da relação que prima pelo processo de religação para compreender a realidade.

A tese da religação é fruto da constatação de que as abordagens que procuram conhecer a realidade fragmentando-a, separando-a, reduzindo-a acabam barbarizando e cometendo reducionismo na interpretação dos fatos ou fenômenos sejam em relação à teia da vida (natureza), à matéria ou à sociedade humana e, nesta a educação. A religação é a chave para produção de um conhecimento pertinente, fruto da ação de uma racionalidade aberta que demanda

uma contextualização e que compreende a multidimensionalidade da natureza, da sociedade e do ser humano.

Morin acolhe as contribuições que fragmentam, separam, reduzem e, concomitantemente, propõe uma nova abordagem promotora da religação em várias áreas da produção humana. A principal característica da reflexão ética emersa da vida iluminada pelo pensamento complexo propõe que “a missão ética pode concentrar-se no termo ‘religar’” (Morin, 2017, p.195).

Esta concepção está em sintonia com o conceito grego de ética resgatado por Heidegger (2005). Fundamentalmente a palavra grega *ἦθος* (*éthos*) é uma base etimológica de ética como reflexão que religa o ser a sua morada, ao seu jeito de ser. Enquanto morada do indivíduo é a sua própria subjetividade na relação com os outros, é o jeito de ser do homem, refletindo de forma aberta sobre sua própria conduta. *Éthos*, escrito com a inicial *eta* e de pronúncia aberta, configura a forma pela qual é possível a construção de uma morada adequada para o ser humano viver bem.

Com Morin (2017) compreendemos o jeito de ser humano, sua morada e o tipo de razão que o cultiva. A ética neste sentido etimológico grego é a promoção reflexiva baseada na racionalidade aberta (em detrimento a racionalidade fechada que fomenta ideologia, racionalismos extremismos) sobre a conduta humana e as questões morais que surgem nas interações multidimensionais da tríade indivíduo, sociedade, espécie.

Na construção de uma docência pertinente para os desafios ético-profissionais do século XXI é estratégico exercitarmos os princípios éticos que impeçam o docente de cair em reflexões fechadas, racionalistas, extremistas de qualquer corrente. Princípios éticos abertos para favorecer-nos considerando a complexidade da vida humana e as múltiplas dimensões que influenciam a conduta humana, promovendo a justiça, a solidariedade e a sustentabilidade de forma multidimensional.

A moral é um elemento fundamental que está intrinsecamente ligado à consciência, à inteligência e à ética e que desempe-

nha um papel crucial na resistência à barbárie do espírito. A moral é mais específica e culturalmente determinada, fechada, enquanto a ética é uma reflexão mais universal e baseada em princípios racionais abertos e cruciais para o jeito de ser humano. No entanto, as duas estão interconectadas e influenciam o comportamento humano. Aponta-nos Morin (2017, p. 19) a distinção, porém, insiste na religação de ambas.

A ética manifesta-se para nós; de maneira imperativa, como exigência moral. O seu imperativo origina-se numa fonte interior ao indivíduo, que o sente no espírito como a injunção de um dever [...]; de uma fonte externa: a cultura, as crenças, as normas de uma comunidade [...]; [e] também uma fonte anterior, originária da organização viva, transmitida geneticamente.

Estas três fontes da tríade indivíduo, sociedade e espécie não são apenas exteriores ao indivíduo, elas estão inseridas no âmago de cada um. Isto confirma a autonomia, a liberdade e a responsabilidade de cada um pela própria conduta. Elementos indispensáveis para a reflexão ética.

A palavra ética em Morin (2017) inspira o compromisso ético-profissional do docente pertinente que reconhece a necessária autonomia, liberdade e responsabilidade em relação à condição humana no escopo da tríade: indivíduo, sociedade e espécie com sua pulsão, afetividade e razão presentes em seu jeito de ser sapiens e demens, faber e mitologicus, economicus e ludens, prosaicus e poeticus: ser humano complexo.

Entendemos que a dimensão ético-profissional da docência pertinente pertence à constituição da identidade docente, a partir da incorporação teórica dos pressupostos ontológicos, axiológicos e epistemológicos do Pensamento Complexo. Neste ensaio teórico-bibliográfico, uma docência pertinente para os enfrentamentos profissionais, político-ideológicos, epistemológicos e pedagógicos necessita se fundamentar na ética da compreensão, da resistência e da magnanimidade.

#### 4.1 *A docência pertinente e a ética da compreensão*

Vivemos numa era de profunda (re) evolução científico-tecnológica, que tem possibilitado o crescimento e a acessibilidade de grande parte das pessoas às redes sociais. Acreditávamos que esta ágora coletiva poderia ter fomentado o diálogo e a compreensão, entretanto, o que observamos no debate público em nível local e global é uma cultura da incompreensão, do cancelamento, tanto no ambiente virtual, quanto no ambiente físico. Para Morin (2011b, p. 109):

A incompreensão impera nas relações entre os seres humanos. Faz estragos nas famílias, no trabalho, na vida profissional, nas relações entre os indivíduos, povos, religiões. Cotidiana, onipresente, planetária, gera os mal-entendidos, provoca o desprezo e o ódio, suscita a violência e sempre anda ao lado das guerras.

A incompreensão pode estar ancorada nos dogmas, na ideologia cega, no fanatismo, no preconceito. Ela faz com que menosprezemos o próximo e gera, hoje, uma política de cancelamento que, muitas vezes, pode destruir a reputação das pessoas. “Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior” (Morin, 2000, p.93). O autor reforça que “A incompreensão produz círculos viciosos contagiosos: a incompreensão em relação ao outro suscita a incompreensão desse outro.” (Morin, 2011b, p.110).

A incompreensão também está presente na constituição da identidade docente, muitas vezes velada ou até mesmo escancarada. A incompreensão surge da não aceitação da diversidade e da inclusão, tão presentes no multiverso da educação; do fanatismo que envolve as questões político-partidárias que permeiam a Educação; da crença de um conhecimento pronto e acabado.

Como mudarmos então da incompreensão para a compreensão? Como compreendermos a nós mesmos e aos outros? Como o docente pertinente pode exercitar uma ética da compreensão na escola? Para aprendermos a compreender, Morin (2011b; 2017) afirma que se faz necessário conjugar três procedimentos: a

compreensão objetiva, a compreensão subjetiva e a compreensão complexa.

A *compreensão objetiva* comporta a explicação, que obtém, reúne e articula dados e informações objetivos relativos a algo ou alguém, integrando tudo isso em uma apropriação global (Morin, 2011; 2017). Intellectualmente, compreender significa apreender em conjunto, passa pela inteligibilidade, pela explicação, pela compreensão das partes e do todo. (Morin, 2000). A *compreensão subjetiva* busca compreender o outro, seus sentimentos, motivações, sofrimentos e desgraças (Morin, 2017): “a compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana.” (Morin, 2000, p.94-95). Para Morin (2011b, p.112):

A compreensão do outro engloba a compreensão objetiva, mas comporta um elemento subjetivo indispensável. A explicação desumaniza objetivando: necessita do seu complemento, a compreensão subjetiva. Isso demanda agora uma dialógica objetivo-subjetivo, pois a compreensão não deve ser cega nem desumanizada. A simpatia e o amor facilitam a compreensão intelectual, mas dela necessitam.

E há ainda a *compreensão complexa*, que, para Morin (2011b, p. 113), engloba explicação, compreensão objetiva e subjetiva.

A compreensão complexa é multidimensional; não reduz o outro a somente um dos seus traços, dos seus atos, mas tende a tomar em conjunto as diversas dimensões ou diversos aspectos da sua pessoa. Tende a inserir nos seus contextos e, nesse sentido, simultaneamente, a imaginar as fontes psíquicas e individuais dos atos e das ideias de um outro, suas fontes culturais e sociais, suas condições históricas eventualmente perturbadas e perturbadoras. Visa a captar os aspectos singulares e globais.

E aqui, o papel do docente se agiganta, porque somente o aspecto intelectual do docente, não é suficiente para a compreensão subjetiva e complexa.

A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (Morin, 2000, p.93)

É na solidariedade que a ética da compreensão se fortalece e se consolida. Numa postura de acolhimento ao outro, da empatia, da identificação com o outro, a partir da minha própria existência.

#### *4.2 A docência pertinente e a ética da Magnanimidade*

A ética da magnanimidade é uma abordagem ética que valoriza a generosidade, a nobreza e a grandeza de espírito para aprendermos a perdoar e, assim, favorecermos a cooperação pacífica entre as pessoas. “Acima da punição e da vingança, a magnanimidade, a mansidão e a clemência são os precursores do perdão” (Morin, 2017, p. 126). Ela se concentra em cultivarmos virtudes como a coragem, a justiça, a sabedoria, a compaixão e, especialmente, o perdão para assim agirmos com generosidade e bondade em relação aos outros.

De acordo com Edgar Morin (2017), a ética da magnanimidade é uma ética da compreensão que reconhece a complexidade humana e renuncia à vingança punitiva. Ela não busca impor uma visão maniqueísta do mundo, mas sim, compreender a complexidade das situações e das pessoas envolvidas. Considerando o princípio da incerteza, a ética da magnanimidade é frágil e incerta, pois está sempre sujeita à incerteza da contradição em si mesma e à incerteza do aleatório no seu meio.

Uma docência pertinente, inspirada na ética da magnanimidade, busca cultivar virtudes que exigem grandeza de espírito, uma razão aberta para agir corajosamente com generosidade e compaixão em relação aos colegas de profissão, aos estudantes e às famílias, por exemplo. Demonstra a necessidade de renunciarmos à vingança e reconhecermos a complexidade humana.

### 4.3 *A docência pertinente e a ética da resistência*

A ética da resistência é uma abordagem que se concentra na necessidade de resistirmos às injustiças, à opressão e às violações dos direitos humanos. Ela surge em situações nas quais os indivíduos ou grupos se encontram em oposição aos sistemas ou às estruturas que consideram injustos ou opressivos e buscam promover mudanças sociais e políticas.

A ética da resistência envolve a necessidade de combinarmos a audácia e a precaução. “A resistência à crueldade do mundo exige aceitação do mundo. A ética da resistência é também ética de aceitação, a única que permite resistir” (Morin, 2017, p. 201). Aceitarmos não é sinônimo de resignação, de subserviência, contudo, indica reconhecermos os limites e as possibilidades dentro das condições disponíveis em um momento histórico, cultural. Não nos deixarmos levar pela ansiedade, pela ira, pela frustração que nos leva a inércia e ao suicídio existencial e social. A ética da resistência permite à docência pertinente a consciência das injustiças e da opressão, mas, aponta para estratégias que desenvolvam a lucidez e a compreensão da multidimensionalidade da realidade, evidenciando por meio do ensino a compreensão sobre a ecologia da ação, do princípio da recursividade e do entendimento sistêmico-organizacional.

A ética da resistência está relacionada às contradições da tolerância, que envolvem a necessidade de sermos tolerantes com as diferenças, mas também de resistirmos às práticas e às ideias que são consideradas prejudiciais ou opressivas. É indispensável à identidade docente a clareza, a criticidade sobre as tensões geopolíticas e dos extremismos político-ideológicos de todos os matizes no cotidiano escolar.

Ao realizarmos uma reflexão aberta na dimensão ético-profissional numa docência pertinente reconhecemos a contradição entre a ética da convicção e a ética da responsabilidade (Weber, 1970). Enquanto a ética da convicção envolve a defesa de valores e princípios, a ética da responsabilidade envolve a consideração das consequências das ações. Contudo, inspirados pela ética da resistên-

cia, compreendemos que ambas são necessárias e complementares e devem ser combinadas para promoverem mudanças sociais, educacionais, econômicas, culturais e políticas justas e equitativas.

## Considerações finais

Os apontamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos do Pensamento Complexo oferecem-nos um arcabouço conceitual e prático para a construção de uma docência pertinente. Ao considerarmos a multidimensionalidade e a complexidade do mundo atual, os docentes são desafiados a incorporar uma concepção teórico-metodológica que transcenda a hiperespecialização e a fragmentação do conhecimento, promovendo uma visão contextual, global, multidimensional e complexa.

A docência pertinente requer uma ética (Morin, 2017) que acolha a compreensão, a magnanimidade e a resistência. Pela ética da compreensão rompemos com a lógica excludente da cultura da incompreensão e do cancelamento no debate público, possibilitando-nos como docentes, uma ação educativa pertinente capaz de cultivarmos a tolerância e a compaixão em relação aos outros e às diferentes concepções de mundo. Sob a dimensão da ética da magnanimidade renunciamos à vingança punitiva e reconhecemos a complexidade humana, promovendo a grandeza de espírito capaz de perdoarmos generosa e corajosamente diante das injustiças e opressões. Pela ética da resistência podemos promover mudanças sociais, educacionais, econômicas, culturais e políticas justas e equitativas, diante das contradições da tolerância e das práticas consideradas prejudiciais ou opressivas.

A docência pertinente se fundamenta, portanto, nos pressupostos ontológicos e epistemológicos do Pensamento Complexo, permitindo aos educadores enfrentarem os desafios ético-profissionais da contemporaneidade com lucidez, liberdade e responsabilidade.

## Referências

- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < <http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao> >. Acesso em: 20 jan. 2024.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2 CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file >. Acesso em: 20.01.2024.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HEIDEGGER, M. **Carta sobre o humanismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade – ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Tecnologia e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.
- MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A Crise dos paradigmas e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.14-29.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra pátria**. Tradução Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Civilização planetária – desafios à sociedade e ao cristianismo.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

\_\_\_\_\_; PENA-VEJA, Alfredo; PAILLARD, Bernard. **Diálogo sobre o conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_; MACHADO, J.; CLOTE, J. **As duas globalizações – complexidade e comunicação: uma pedagogia do presente.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina; EDIPUCRS, 2007.

\_\_\_\_\_. **O método 4: As ideias, habitat, vida, costumes, organização.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011b.

\_\_\_\_\_. **O método 5: A humanidade da humanidade.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

\_\_\_\_\_. **O método 2: A vida da vida.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

\_\_\_\_\_. **O método 3: O conhecimento do conhecimento.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

\_\_\_\_\_. **O método 1: A natureza da natureza.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

\_\_\_\_\_. **O Método 6: ética.** Tradução Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PENA-VEGA, A. **O despertar ecológico: Edgar Morin e a ecologia complexa.** Tradução Renato Carvalheira do Nascimento e Elimar Pinheiro do Nascimento. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

PIMENTA, S. (Org.). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.

RUDIGER, F. **Introdução às teorias da cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, B. S. dos; SPAGNOLO, C.; STOBAUS, C. D. **O Desenvolvimento Profissional Docente na Contemporaneidade: implicações transformado-**

ras para o ser e para o fazer. Educação. Porto Alegre [online]. 2018, vol.41, n.1, pp.74-82. Disponível em: < <file:///C:/Users/92003207/Desktop/Parte%20artigo%20Ricardo/Tem%20bastante%20muito.pdf> >. Acesso em: 16 jan. 2024.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOSI, G. **10 lições sobre Bobbio**. Petrópolis: Vozes, 2016.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Replantear la Educación. Hacia un bien común mundial?** Basileia, Suíça: Unesco, 2015.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico – o novo paradigma da ciência**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1970.