



Ettiène Guérios



Universidade Federal do Paraná (UFPR)

ettiene@ufpr.br

Michelle Padilha Batistella



Universidade Federal do Paraná (UFPR)

batistella.padilha@gmail.com

PROGRAMA, ESTRATÉGIA, MOVIMENTO, CRIATIVIDADE: EIXOS NA AÇÃO DIDÁTICA EM UMA PERSPECTIVA DE COMPLEXIDADE

RESUMO

Este artigo realiza um estudo teórico reflexivo sobre circunstâncias pedagógicas vivenciadas por uma professora do Ensino Fundamental em processo de constituição complexa durante seu percurso profissional, com o objetivo de desvelar influências desse processo na prática que desenvolve. As categorias de análise advêm do campo da complexidade na perspectiva de Edgar Morin. Os termos Programa, Estratégia, Movimento e Criatividade são adotados como eixos na ação didática em uma perspectiva de complexidade. Conclui-se que o pensamento complexo pode possibilitar o desenvolvimento de pensamento estratégico na ação docente, que gera um movimento construtivo de práticas didáticas que priorizam a dimensão conceitual do conhecimento escolar, como também sua pertinência contextual, concomitante ao desenvolvimento humano e de valores, com natural decorrência nos modos de ser, de pensar e de aprender dos alunos.

Palavras-chave: Pensamento complexo. Prática pedagógica complexa. Pensamento estratégico.

PROGRAM, STRATEGY, MOVEMENT, CREATIVITY: AXES IN THE DIDACTIC ACTION IN A PERSPECTIVE OF COMPLEXITY

ABSTRACT

This article presents a reflective theoretical study on pedagogical circumstances experienced by an elementary school teacher in a process of complex constitution, with the objective of unveiling influences of this process in her practice. The categories of analysis come from the field of complexity from Edgar Morin's perspective. The terms Program, Strategy, Movement and Creativity are adopted as axes in the didactic action in a perspective of complexity. It is concluded that complex thinking can enable the development of strategic thinking in teaching activity, which generates a constructive movement of didactic practices that prioritize the conceptual dimension of school knowledge, as well as its contextual relevance, along with human and values development, with natural consequence in the students' ways of being, thinking and learning.

Keywords: Complex thinking. Complex pedagogical practice. Strategic thinking.

Submetido em: 06/04/2020

Aceito em: 15/06/2020

Publicado em: 18/08/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p665-676>



I APRESENTAÇÃO

Os conteúdos curriculares organizados disciplinarmente na escola, por vezes, perdem a dimensão conceitual que os agrega. O vocabulário próprio da prática pedagógica [disciplina – programa – planejamento – grade curricular, por exemplo] não raras vezes, torna a ação docente estática, quando está vinculada ao cumprimento estandardizado de organizações programáticas, de modo linear e pré-estabelecido. Um aspecto a se considerar é a dissociação entre ação didática e dimensão educativa que, em nosso ver, deve compor a prática pedagógica. Aprendizagem conceitual de conteúdos curriculares e formação cidadã constituem um binômio indiscutivelmente agregado.

Indagação usual entre professores nos diferentes níveis de ensino é “qual é o programa da disciplina”. A prática pedagógica, por certo, é estruturada em programas e, arriscamos dizer, que tal expressão pode ser organizativa ou engessante da ação docente na Educação Básica.

“Não posso sair do programa”, “isto não está no currículo”, “tenho que seguir o planejamento” são manifestações que subexistem como hábitos enraizados em determinadas circunstâncias da prática cotidiana, cuja decorrência está na ausência de criatividade didática resultante da linearidade que subjaz tais hábitos. O engessamento da ação docente é concreto neste cenário.

De fato, currículos e programas são pré-determinados em função de objetivos, também pré-determinados, e não poderia ser diferente, se compreendidos como organizadores oficiais pela institucionalidade que lhes cabem, pela intencionalidade metodológica que anunciam e pela filosofia educativa que elucidam para a comunidade pedagógica. A questão não está na existência de currículos e programas, que de fato são estáticos. A questão está na dinamização dos mesmos, que depende da concepção educativa, do entendimento acerca dos conteúdos disciplinares e da postura didática dos professores.

Em uma perspectiva formativa, concordamos com Petraglia e Vasconcelos (2017, p. 77) que,

O pensar sobre a educação requer uma mudança de mentalidade e de posicionamento diante do mundo, portanto, uma mudança de paradigma, uma nova forma de conceber a realidade de maneira a compreendê-la em suas múltiplas dimensões, de modo relacional e integrador.

Sem crítica aos diferentes modos da atuação didático-pedagógica, defendemos que o pensamento complexo na perspectiva de Edgar Morin, se tomado como fundamento estruturante, pode possibilitar o desenvolvimento de pensamento estratégico na ação docente. Ou seja, “um pensamento que encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos, faz desvios” (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 29) que por sua vez, gera um movimento construtivo não limitado às fronteiras disciplinares, e não necessariamente linear, de práticas didáticas que priorizam a dimensão conceitual do conhecimento escolar, como também sua pertinência contextual, concomitante ao desenvolvimento humano e de

valores, com natural decorrência nos modos de ser, de pensar e de aprender dos alunos. (GUÉRIOS, 2002).

Para a defesa apontada, realizamos um estudo teórico reflexivo. Adotamos os termos Programa, Estratégia, Movimento e Criatividade como eixos na ação didática em uma perspectiva de complexidade para a realização do estudo teórico reflexivo sobre o relato de uma professora da Educação Básica, em processo de constituição complexa, acerca de sua prática pedagógica durante o ano letivo. O fizemos, com o objetivo de desvelar influências desse processo na prática que desenvolve. O artigo apoia-se em Morin (2001, 2000, 1999), Morin, Ciurana, e Motta (2003), Petraglia e Vasconcelos (2017), Mindal e Guérios (2013) e Guérios (2002), sendo que o relato foi extraído da pesquisa desenvolvida por Batistella (2018) denominada “A Prática Pedagógica na Perspectiva do Pensamento Complexo” e a reflexão ocorre em outra perspectiva que a então realizada.

2 PERSPECTIVA TEÓRICA DO ESTUDO

O pensamento complexo possibilita novos olhares e novas possibilidades para a prática pedagógica, que é repleta de imprevistos. Assumir um novo olhar significa assumir um posicionamento aberto para acolher esses imprevistos.

Edgar Morin nos ensina sobre a possibilidade de um conceito de método como caminho que possibilita o desenvolvimento de estratégias para ação frente a imprevistos. Para o pensamento complexo é possível uma concepção de método como:

caminho, ensaio gerativo e estratégia “para” e “do” pensamento. O método como atividade pensante do sujeito vivente, não abstrato. Um sujeito capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho”. (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p.18).

Dá que “Reconhecer que a prática pedagógica é complexa e que a própria complexidade inclui a sua dinamicidade” (GUÉRIOS, 2002, p. 176) gera possibilidade de realização de ações criativas “que fogem ao controle da cadeia de ações e expectativas pré-determinadas [...] regidas dogmaticamente”. (*idem*, 176). Ampliando, Petraglia e Vasconcelos (2017, p.78) nos dizem que “Uma educação complexa deve incentivar a comunicação entre as diferentes áreas do conhecimento, valorizar a multiplicidade e a diversidade no processo de construção do conhecimento que implique em considerar o contexto e o complexo numa rede de relações”.

O vocabulário próprio da prática pedagógica por nós exemplificado é composto por palavras que estão enraizadas nos discursos dos docentes, nas salas de aula e nas instituições de ensino. Ir além delas é abrir-se ao novo, seguir por novos caminhos, “permitir outros modos de pensar que não os impostos por práticas “externalistas” e prescritivas. É a não deglutição do conhecimento em nome de sua assimilação, o

que exige posicionamento didático flexível” (GUÉRIOS, 2002, p. 178). Sabemos o quanto é difícil “deixar o novo brotar” (MORIN, 2001; GUÉRIOS, 2002), mas não impossível, se um conceito de estratégia for concebido de modo a permitir dinamizar o que é estático. Para o pensamento complexo a elaboração de estratégia é um processo aberto, evolutivo, permite ao sujeito o enfrentamento do imprevisto, possibilita improvisar frente a situações imprevisíveis que se configuram, cujas ações envolvem inovar, correr riscos, enfrentar os obstáculos e acolher a diversidade. Guérios (2002) alerta para o sentido do verbo “improvisar” e para ações decorrentes do seu entendimento. Para a autora, improvisar é um ato responsável decorrente do pensamento estratégico. Não é um simples fazer.

Para operar o imprevisível, é preciso improvisar, pois este emerge e é momentâneo. O que é o improviso? O que possibilita encarar o improviso? Somente a clareza de princípios permite o improviso responsável, pois exige grau de deliberação. Isso não significa, entretanto, aceitar o improviso descabido em nome da autonomia da ação. (GUÉRIOS, 2002, p. 176).

Seguir um programa, em si, não exige criatividade, inovação e não incorre em riscos, pois tudo estará sob o controle dos professores, de modo inflexível. Mas sabemos que a prática foge ao nosso controle, tendo em vista a multidimensionalidade constitutiva do espaço educativo, considerando-se, imperativamente, as características definidoras dos sujeitos (alunos, professores, corpo pedagógico). Ampliando o raio de abrangência de nossas considerações, temos que:

Nas organizações de aprendizagem, de modo geral, escolas, empresas, hospitais, há de se estabelecer um diálogo entre as disciplinas e/ou áreas que promova a transcendência de limites e possibilidades em relação ao saber constituindo-se no ir e vir da elaboração e reelaboração do próprio conhecimento (PETRAGLIA e VASCONCELOS, 2017, p. 77).

Conceber o programa como algo fechado implica na impossibilidade de se estabelecer tal diálogo e relações. Ampliando ainda mais, trazemos de Edgar Morin que “Os programas deveriam ser substituídos por guias de orientação que permitissem aos professores situar as disciplinas em seus novos contextos: o Universo, a Terra, a vida, o humano”. (MORIN, 2000, p. 78). Conceber o programa deste modo oportuniza que o vocabulário próprio da prática pedagógica supracitado adquira sentidos dinâmicos que oportunizem a transcendência do cumprimento estandardizado de organizações programáticas demarcadas pela linearidade curricular. O engessamento da ação docente poderá dar espaço para a criatividade didática que, por sua vez, poderá deixar o novo brotar. Guérios (2019a, p.224) afirma que há um significado conceitual na expressão “deixar o novo brotar” *que pode fundamentar uma prática pedagógica que transcenda o âmbito disciplinar próprio da vida escolar*. Explica a autora:

“Deixar”, significa permitir, e ao mesmo tempo, valorizar. Permitir a ocorrência do movimento que emerge da liberdade deixada ocorrer e valorizar o processo construtivo dele decorrente. “Novo” significa original, a ser revelado, a ser construído. “Brotar” significa nascer, emergir, se configurar. Ora, deixar o novo brotar tem uma potência indutora para o desenvolvimento de práticas inovadoras. Internalizar esta expressão pode gerar um movimento interior de estabelecimento contínuo da relação do professor com o mundo, com o conhecimento e consigo mesmo. (GUÉRIOS 2019a, p. 224).

Acreditamos na necessidade de alimentar o sonho de uma prática pedagógica inovadora que seja capaz de seguir num movimento criativo e recursivo. Muitos de nós, professores, estamos presos em modos de docência estáticos por medo de enfrentar os desafios decorrentes da aventura de ir além dos programas escolares. Estamos impedindo que o movimento recursivo possibilite o brotar de práticas inovadoras. Acreditamos que seja importante atuar na realidade, considerar os desafios da vida, ultrapassar a concepção formativa focada unicamente na capacitação programática dos sujeitos para a vida profissional e desenvolver uma prática que permita estabelecer diálogo, relações, que permita a união, entre o sujeito e o conhecimento, entre sujeito e a ciência.

Essa relação entre sujeito e ciência é uma relação viva e se é viva não pode estar estagnada, pois para Morin (2005, p. 15) “é o conhecimento vivo que conduz a grande aventura da descoberta do universo, da vida e do homem”. A prática pedagógica necessita de inovação, estratégia, criatividade, movimento, invenção e arte. A perspectiva da complexidade, como dizem Petraglia e Vasconcelos (2017, p. 78) “aponta para a formação de cidadãos aptos a enfrentarem a problemática de seu tempo e de seu lugar”. A autora segue o raciocínio por uma via emblemática no ideário pedagógico que pensa o sujeito circunstanciado ao afirmar “Que sejam formados cidadãos críticos e criativos com visão de profundidade e abrangência do real, capazes de atuarem na realidade de forma consciente, criativa, responsável e solidária”. (idem, p. 18).

A seguir apresentamos o relato da professora do Ensino Fundamental e a análise de sua prática por meio de um extrato de seu relato.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMPLEXA

Batizemos a professora em tela de Ana. Ana estava em processo de constituição complexa quando nos ofereceu seu relato. Pedagoga em sua formação inicial, Ana realizou Curso de Especialização em Educação Infantil e em Educação Especial. Na ocasião de nossa investigação, em 2017, atuava como docente há 18 anos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, sendo 14 deles na mesma instituição.

A instituição da Educação Básica em que Ana atua, promove regularmente, desde o final dos anos de 1990, sessões de estudos, leituras e seminários sobre ideias da complexidade na formação continuada de seu quadro pedagógico, com ênfase em Edgar Morin. O diretor acadêmico dessa instituição nos explicou sobre a intenção de criar uma cultura institucional de formação continuada de modo que os professores incorporassem categorias da complexidade e as refletissem em seus planejamentos e na docência. Boaventura de Souza Santos, Humberto Maturana, Fritjof Capra, David Ausubel, entre outros teóricos, pertencem à literatura historicamente adotada. Izabel Petraglia e Vasconcelos e diferentes obras

de Edgar Morin fazem parte da literatura específica acerca de fundamentos da complexidade. (BATISTELLA, 2018).

Ana nos relatou episódios vivenciados em oficinas de aprendizagem com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que precisam de acompanhamento em sala de aula. Nossa reflexão sobre o que nos contou, evidenciou que Ana está em processo de “transformar o conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade”. (MORIN, 2015, p. 8). Eis seu relato:

Assumi a oficina de aprendizagem porque a professora teve que se afastar por problemas de saúde. Então, estudando, analisando [...] a primeira curiosidade que surgiu no grupo foi sobre as aranhas. Um aluno levou uma aranha e jogou ela quando entrou na sala. Levei um susto! Era de plástico. Percebi que surgiu uma curiosidade do grupo em relação à aranha. Fui trazendo coisas a respeito da aranha pra eles, vídeos, fomos ao laboratório de ciências e a professora deu uma aula sobre aranhas. Continuando com a proposta, pensei que não era por aí ainda porque eu que trouxe a proposta para eles. Terminando o semestre teve uma chuva forte em Curitiba e as crianças perguntaram se meu carro tinha alagado. Disseram que ficaram sabendo que alagou o estacionamento do colégio e da universidade ao lado. Falei que em alguns lugares sim e que nos chamaram para retirar o carro e o estacionamento foi fechado. Fiz uma chuva de ideias... O que a chuva lembrava pra eles e daí um aluno escreveu “filme de terror” e embaixo escreveu múmias. Perguntei por que ele havia escrito múmias. Ele disse que quando chove ele gostava de assistir filme de terror com sua mãe no sofá. Pergunto: por que múmias? Ele diz que é porque sempre tem uma múmia em filmes de terror que a gente assiste. De repente o grupo se manifesta dizendo que múmia é muito legal, outro aluno diz: Professora, por que a gente não estuda sobre as múmias? E dali começou o projeto. O que eles queriam saber, onde poderíamos pesquisar o que eles já sabiam e assim foi... uma coisa fantástica! Nós mumificamos um ovo, estudamos a parte de mumificação da múmia. [...] A partir daí, eu tinha que dar conta desses conteúdos e objetivos. Então eu sempre ia pensando qual o conteúdo que eu poderia trabalhar com isso ou com aquilo. Ah! Então vamos trabalhar oralidade ou vamos trabalhar a produção de texto com isso, ah! Agora aqui podemos trabalhar matemática. [...] Eu entrei na parte de escrita, de matemática, história, geografia e assim foi... (BATISTELLA, 2017, p. 82-83).

De repente o grupo se manifesta, diz Ana. A expressão *De repente* nos dá indícios da postura de Ana frente ao movimento da sala de aula, pois permite que o inesperado ocorra e, ao considerá-lo, inova na condução da sua ação docente, flexível e perceptivelmente não linear, porém atenta aos conteúdos e objetivos manifestos curricularmente e sob sua responsabilidade institucional.

Percebemos uma transformação paradigmática na sua habilidade para organizar o conhecimento escolar, o que vai ao encontro da afirmação de Morin (1999, p. 96) de que “Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias.” De fato, esta transformação paradigmática é perceptível pelo movimento que permite ocorrer e pela naturalidade com que Ana estabelece articulações entre os imprevisíveis fatos que emergem na sala de aula e o conhecimento. “O imprevisível comporta incertezas [...], elevando à primeira ordem o desenvolvimento do pensamento estratégico”. (GUÉRIOS, 2002, p. 173). Tais articulações evidenciam que, em seu processo de constituição complexa, a competência docente de Ana não está restrita apenas ao seu conhecimento da matéria e à dimensão mecânica da ação didática. Se apenas assim fosse, provavelmente sua ação didática seria prescritiva e fragmentada, alheia às oportunidades de inovação e criatividade que o

conhecimento vivo, decorrente da imprevisibilidade própria da sala de aula, possibilita. (GUÉRIOS, 2019a, 2019b).

As expressões *a primeira curiosidade que surgiu no grupo e dali começou o projeto*, mostram a prontidão de Ana para as situações que emergem na sala de aula. Quem pensaria em estudar aranhas, conversar sobre filme de terror e a partir dessa conversa estudar “mumificação da múmia” e até “mumificar um ovo”? A voz dos alunos é ouvida por Ana que a toma por base da estruturação da ação didática. Tanto é, que o projeto de Ana nasceu quando um dos alunos da turma sugeriu: *Professora, por que a gente não estuda sobre as múmias?*

A reflexão sobre o relato de Ana nos remeteu a Mindal e Guérios (2013, p. 21) que em 2.550 trabalhos selecionados pelo descritor *formação de professores* no Banco de Teses da Capes e no site SciELO(Brasil), no período de 2006 a 2013, identificaram “problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão relacionados à profissão docente, aos cursos de formação de professores, a pouca atratividade docente e a falta de professores”, sendo que alguns deles datam do século XIX. Esta reflexão, por sua vez, nos remeteu à consistente defesa de Morin da necessidade de uma urgente reforma das instituições educativas. Daí, temos um instigante impasse relacional perante o qual a emergência da ação é imperativa, se estabelecermos vínculo entre a *performance* da ação docente e o *vir a ser* dos alunos, como também, do próprio docente. Diz ele que “não se pode reformar a instituição [educativa] sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. Essa é uma impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio”. (MORIN, 1999, p. 99).

Dialoguemos com esta afirmação.

Reformas podem ocorrer de modo vertical e externo aos sujeitos, fundada em um paradigma simplificador que reduz e separa os elementos constitutivos da prática pedagógica, cuja causalidade linear pressupõe relação direta de causa e efeito, cabendo apenas aceitá-las e reproduzi-las.

O paradigma que denomino simplificação (redução/separação) é insuficiente e mutilante. É preciso um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais. (MORIN, 2005, p. 138).

Mas, reformas podem ocorrer de modo construtivo, significativo, fundado em uma perspectiva paradigmática de “complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais”. (idem). Em sua perspectiva de complexidade, Morin defende o desenvolvimento de um pensamento multidimensional e não fragmentado. Guérios afirma que esta defesa é basilar para a prática docente visto que, na perspectiva da autora,

Depende do pensamento o posicionamento didático dos professores, que podem ter uma ação estanque, fragmentada, engessada pelas limitações disciplinares que regem os currículos escolares.

A ação de professores, e de pedagogos é vinculada ao modo como pensam e concebem a vida e a ciência. [...] Na verdade, a concepção que se tem sobre o conhecimento é determinante no modo como o compreendemos, o que reflete na prática do professor. Compreendo que há uma simbiose entre o modo como se concebe o conhecimento – a ciência – e o modo como pensamos e agimos. (GUÉRIOS, 2019a, p. 225-228)

Historicamente, vivenciamos reformas de diferentes naturezas (institucionais, curriculares, de métodos, por exemplo) que nos são impostas. Mutiladas na essência, os efeitos são mutilantes na formação do Ser e do seu pensar, próximo da afirmação de Morin de que “consciência sem ciência e ciência sem consciência são radicalmente mutiladas e mutilantes”. (MORIN, 2005, p. 11).

Podemos constituir um binômio causal e recíproco com os termos “Mutilado e Mutilante”, eis que um incide no outro. De fato. Se pensarmos que em sentido não vertical, reformas são vinculadas a processos transformativos, Ana sinaliza para a possibilidade de romper a relação viciosa entre conhecimentos isolados e práticas estanques. Percebemos em Ana a existência de um movimento de transformação do “conhecimento da complexidade em pensamento da complexidade” provocando transformação em seu espaço, pela sua própria transformação.

Ao dizer *Fui trazendo coisas a respeito da aranha pra eles e Continuando com a proposta, pensei que não era por ai ainda*, percebemos a flexibilidade que Ana imprime na organização da sua prática. As estratégias que elabora geram um movimento construtivo de práticas didáticas consubstanciadas, visto o envolvimento dos alunos.

Elaboração de estratégia pressupõe movimento que evita o engessamento de práticas didáticas promovidas pela linearidade programática, se a repetição for a tônica. Elaboração de estratégia é ato individual. Nesse sentido, chamou-nos atenção a criatividade com que Ana agrega questões aparentemente desconexas e as transforma em contexto de aprendizagem. Os elos que estabelece são próprios de quem busca estabelecer relações entre diferentes aspectos. Noções sobre conhecimento pertinente a levam a criar contextos significativos. Chamamos atenção para o fato de que a situação decorrente da circunstância da aranha ocorreu em um contexto não vinculado à aula de ciências, o que poderia ser entendido como uma ideia de Ana decorrente de conteúdos que estivesse ministrando. Se assim fosse, seria interessante, também, pela oportunidade de uma explicação “prática”. Aqui, chamamos atenção para o fato de Ana transformar fatos em situação de aprendizagem. De acordo com Morin,

[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (MORIN, 1999, p. 14).

Reflexo de noções sobre conhecimento pertinente está no modo como Ana transforma em situação de aprendizagem fatos que emergem na sala de aula. Até mesmo o que poderia ser entendido como peraltice, tal como um aluno jogar uma aranha de plástico quando entrou na sala. Ana assustou-se, é verdade, assim como nos assustaríamos se conosco fosse. No entanto, percebeu que o fato gerou

curiosidade e otimizou sua percepção. Criativamente, contextualizou o que ocorreu, pois tem como objetivo manter os alunos curiosos e envolvidos nos projetos que realiza. Ana desenvolveu sensibilidade para perceber o que ocorre e criou contextos para as atividades didáticas que desenvolve. Após o susto, em vez de paralisar-se com o fato, ou tomar atitude repreensiva, percebeu a curiosidade dos alunos e estimulou o desejo de conhecimento, o que é observável quando disse: *Fui trazendo coisas a respeito da aranha pra eles, vídeos, fomos ao laboratório de ciências, a professora deu uma aula sobre aranhas*. Esta reflexão evidencia que é possível transpor dificuldades como as de natureza constitutiva do sistema educativo, tal como na afirmação de que:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 1999, p. 15).

Em outros momentos além do relato em pauta, Ana demonstra sua preocupação com a aprendizagem dos alunos e com o programa a cumprir. A afirmação [...] Eu tinha que dar conta desses conteúdos e objetivos. Então eu sempre ia pensando qual o conteúdo que eu poderia trabalhar com isso ou com aquilo, demonstra o que afirmamos. Articulando criativamente chuva, alagamento, filme de terror, múmias, Ana fez uma “chuva de ideias” e entrou na parte de escrita, de matemática, história, geografia e assim foi. Afinal, para a idade das crianças, múmia é algo muito instigante e filme de terror não é um terror. E a sensibilidade da “Professora Ana”, potencializada pelo conhecimento sobre a complexidade permitiu a convergência de conhecimento teórico adquirido em sua formação continuada com a prática didática que desenvolve. O que apontamos vai ao encontro da observação de Batistella (2017, p. 120) de que “o programa escolar pode ser qualitativamente cumprido mediante estratégias metodológicas que possibilitem aos alunos a compreensão [conceitual] do conhecimento, pois Morin diz que o programa é fixo, o que muda é a estratégia para desenvolvê-lo.” [...] Finalizamos nossa análise com a afirmação de que “Pensar estrategicamente é a arte do bem pensar na docência e na vida” (Idem, 120) por refletir o processo de constituição complexa de Ana, cuja criatividade permite-lhe criar estratégias inovadoras para dinamizar os programas que lhe cabem, em um movimento que articula diferentes fatos e circunstâncias pedagógicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais com palavras de Morin ao chamar atenção para o movimento da ciência em que determinadas ideias consideradas impertinentes em determinada época, são em outras, admitidas pelos cientistas, ou por parte deles. Exemplifica com a ideia de caos organizador. Diz ele que:

Se a reforma do pensamento científico não chegou ainda ao núcleo paradigmático em que Ordem, Desordem e Organização constituem as noções diretrizes que deixam de se excluir e se tornam dialogicamente inseparáveis (permanecendo, entretanto, antagônicas) [...] ainda não foi concebida, só nos resta começar a nos engajar aqui e ali no caminho que conduz a reforma do pensamento. (MORIN, 2005, p. 8).

Este artigo reflete a tentativa de suas autoras de se engajarem nesse caminho com a expectativa de que este engajamento nos conduza ao aperfeiçoamento de nossa prática pedagógica pela internalização refletida de fundamentos da complexidade. É-nos pacífico que não há receita para a realização de uma prática complexa. Ou se desenvolve o pensamento complexo ou não se consegue desenvolver tal prática.

A ênfase de Morin na necessária e urgente reforma das instituições educativas apresenta-se como possibilidade, se não para vencer os problemas apresentados por Mindal e Guérios (2013), o que demanda décadas para a constituição de um novo fazer, apresenta-se como luz para minimizá-los. Enfaticamente, Morin (1999, p. 20) nos diz que “Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento. [...] A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Se a reforma por ele postulada é paradigmática e não programática, significa que é a atitude da comunidade educativa que a desencadeará.

O estudo teórico reflexivo sobre o relato da prática pedagógica de Ana permite-nos considerar que o pensamento complexo pode possibilitar o desenvolvimento de pensamento estratégico na ação docente, que gera um movimento construtivo de práticas didáticas que priorizam a dimensão conceitual do conhecimento escolar, como também sua pertinência contextual. Eis que Programa, Estratégia, Movimento e Criatividade, nesse contexto, são considerados eixos na ação didática em uma perspectiva de complexidade, pois:

O pensamento complexo é um estilo de pensamento e de aproximação à realidade. Nesse sentido, ele gera sua própria estratégia inseparável da participação inventiva daqueles que o desenvolvem. É preciso pôr à prova metodologicamente (no caminhar) os princípios gerativos do método e, simultaneamente, inventar e criar novos princípios. (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p.31).

Nosso entendimento, portanto, não é o de que o pensamento complexo ocorra como método, com “começo”, “meio” e “fim” que traduzam etapas a serem seguidas linear e sequencialmente. Tampouco que esteja em oposição a outros modos de pensar e que se apresente como solução pronta e imediata para a docência bem sucedida em seus resultados quantificáveis. Compreendemos que oferece oportunidade para um outro pensar que agrega, que estabelece e consolida relações, que contempla a imprevisibilidade e está aberto a aleatoriedade natural da sala de aula, que não separa o “conteúdo das ocorrências” do “conteúdo curricular”, que não estigmatiza. Por isso mesmo, consideramos que o

pensamento complexo pode possibilitar o desenvolvimento de pensamento estratégico na ação docente, que gera um movimento construtivo de práticas didáticas que priorizam a dimensão conceitual do conhecimento escolar, como também sua pertinência contextual, concomitante ao desenvolvimento humano e de valores, com natural decorrência nos modos de ser, de pensar e de aprender dos alunos.

Criamos um paradoxo ao afirmar que na prática cotidiana de quem desenvolve o pensamento complexo, passa a ser previsível que o imprevisível aconteça. Passa a ser previsível o que acontece na sala de aula, visto a abertura desenvolvida para considerar e agregar fatos que emergem. Alegoricamente, afirmamos que peraltices, múmias e aranhas não assustam, visto que o imprevisível não assusta, não espanta, não afasta. Ao contrário, torna-se “método”, método estratégico, pois que *Ordem, Desordem e Organização deixam de se excluir e se tornam dialogicamente inseparáveis*. Deste modo, percebemos a complexidade na complexidade da prática pedagógica.

Finalizamos com a afirmação de Morin (2005, p. 49) de que “[...] o inventor é imprevisível e relativamente autônomo em relação ao próprio meio científico. Isso foi verdade no passado e continuará sendo verdade no futuro; no dia em que a invenção for programada, não haverá mais invenção”.

REFERÊNCIAS

BATISTELLA, Michelle P. **A prática Pedagógica na perspectiva do pensamento complexo**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR. Curitiba. 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58433>. Acesso em: 02/04/2020.

GUÉRIOS, Ettiène. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática**. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP: Campinas. 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253667>. Acesso em: 02/04/2020.

GUÉRIOS, Ettiène. **Contribuições do pensamento complexo para a formação de professores em uma perspectiva transdisciplinar**. In: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda. Aparecida (org.). Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris. 2019a, p. 223-236.

GUÉRIOS, Ettiène. **Principios didáticos para una práctica matemática transdisciplinar**. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. Costa Rica. 2019b. N18. p. 199–209. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/39913>. Acesso em: 02/04/2020.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 21-33, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a03.pdf>. Acesso em: 02/04/2020.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária**. O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998. Ed. de 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. Edição de 2000.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**, 4º Ed. São Paulo: Cortez. 2001.

PETRAGLIA, Izabel; VASCONCELOS, Maria Aparecida Flores de Cintra. **Um pensamento complexo para o conhecimento e a educação**. In: GUÉRIOS, Ettiène; PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; SOEK, Ana Maria; SILVA Eloiza Jaguelte (Org.). Complexidade e Educação: Diálogos Epistemológicos Transformadores. Curitiba: CRV, 2017, p. 67-80.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

GUÉRIOS, Ettiène; BATISTELLA, Michelle Padilha. Programa, estratégia, movimento, criatividade: eixos na ação didática em uma perspectiva de complexidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 665-676, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9952>. Acesso em: dd mmm. aaaa.