

**EDUCAÇÃO,
COMPLEXIDADE E
FORMAÇÃO HUMANA:
CONTRIBUIÇÕES DE EDGAR
MORIN PARA PENSAR OS
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA**

**EDUCATION, COMPLEXITY, AND HUMAN FORMATION: EDGAR MORIN'S
CONTRIBUTIONS TO RETHINKING THE CHALLENGES OF CONTEMPORARY
EDUCATION**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 10/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783274408](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783274408)

Mayara Reis Lopes¹

Alonso Bezerra de Carvalho²

Lucas Guilherme Tetzlaff de Gerone³

Fabiola Colombani⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin^[6], para a compreensão dos desafios educacionais da contemporaneidade, com ênfase na formação humana e na construção de ambientes de convivência escolar. Parte-se da compreensão de que a educação brasileira foi historicamente marcada por raízes coloniais e, mais recentemente, pela intensificação da racionalidade neoliberal, expressa na mercantilização da educação, na fragmentação do conhecimento, na padronização curricular e na valorização do desempenho. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada na análise da obra de Morin e no diálogo com autores que problematizam as relações entre educação, neoliberalismo, formação humana e convivência escolar. A análise evidencia que a proposta de Edgar Morin se contrapõe aos modelos educacionais tecnicistas e fragmentados ao defender uma reforma do pensamento capaz de religar saberes, reconhecer a complexidade da condição humana, enfrentar as incertezas, promover a compreensão entre os sujeitos e desenvolver uma ética planetária. Conclui-se que seu pensamento oferece fundamentos relevantes para repensar a escola como espaço de formação integral, aprendizagem, diálogo e convivência democrática, favorecendo relações pautadas na solidariedade, no respeito às diferenças e na responsabilidade coletiva, em oposição à lógica mercadológica que reduz a educação à preparação para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Convivência escolar; Pensamento complexo; Antropoética; Humanização; Conhecimento pertinente.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions of Edgar Morin's *The*

seven complex lessons in education for the future to understanding the challenges of contemporary education, with particular emphasis on human development and the construction of positive school environments that foster democratic coexistence. It is grounded in the understanding that Brazilian education has been historically shaped by colonial legacies and, more recently, by the intensification of neoliberal rationality, expressed through the commodification of education, the fragmentation of knowledge, curriculum standardization, and the prioritization of performance. Methodologically, this is a qualitative bibliographical study based on the analysis of Morin's work and on a dialogue with authors who critically examine the relationships among education, neoliberalism, human development, and school coexistence. The analysis demonstrates that Morin's educational proposal challenges technicist and fragmented models by advocating a reform of thought capable of reconnecting knowledge, acknowledging the complexity of the human condition, confronting uncertainty, fostering mutual understanding, and promoting a planetary ethic. The study concludes that Morin's thought provides important theoretical foundations for rethinking schools as spaces of holistic education, meaningful learning, dialogue, and democratic coexistence, fostering relationships grounded in solidarity, respect for diversity, and collective responsibility, in contrast to the market-oriented logic that reduces education to preparation for the labor market.

Keywords: School coexistence; Complex thought; Anthro-ethics; Humanization; Pertinent knowledge.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin, a fim de compreender os desafios educacionais da contemporaneidade, principalmente no que diz respeito à educação brasileira, levando em conta que, ao que se refere a projeto educacional, o Brasil abarca uma educação mercadológica, com raízes no sistema colonial.

A organização escolar desenvolvida no Brasil esteve, desde o período colonial, diretamente vinculada aos interesses da metrópole portuguesa e ao projeto de manutenção da ordem colonial. Nesse contexto, a educação configurava-se como instrumento de sustentação de uma sociedade mercantilizada, orientada pelos valores europeus e pela lógica de exploração econômica. Conforme aponta Paiva (2010), os colonizadores portugueses impunham um modelo único de sociedade, fundamentado em referenciais europeus, desconsiderando as diferentes culturas presentes no território. Marcada pela hierarquia social e pela forte influência religiosa, essa estrutura legitimava práticas de dominação, exploração e submissão dos povos indígenas, frequentemente submetidos a relações de trabalho compulsório.

Atualmente, a educação segue fortemente atravessada pelas transformações do capitalismo, especialmente com o avanço das tecnologias digitais, a plataformização da educação e a consolidação da racionalidade neoliberal. Para Pierre Dardot e Christian Laval (2016), o neoliberalismo não deve ser compreendido apenas como uma política econômica ou como um conjunto de medidas de redução do Estado, mas como uma racionalidade normativa que reorganiza as instituições, os modos de vida e as próprias subjetividades. Segundo os autores, essa lógica “estende a lógica do

capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7), produzindo sujeitos orientados pela concorrência, pelo desempenho, pela produtividade e pela responsabilização individual.

Nesse sentido, a racionalidade neoliberal ultrapassa o campo da economia e passa a atuar sobre a maneira como os indivíduos compreendem a si mesmos e se relacionam com o mundo. Dardot e Laval (2016) afirmam que essa racionalidade “muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). Assim, o sujeito neoliberal é levado a administrar sua própria vida como capital, investindo continuamente em sua performance, empregabilidade, adaptação e produtividade. Essa dinâmica aprofunda processos de individualização e fragmentação humana, enfraquecendo experiências coletivas, comunitárias e solidárias, o que pode intensificar sentimentos de insuficiência, exaustão e inadequação.

No campo educacional, essa racionalidade se expressa na crescente subordinação da escola às exigências do mercado, na centralidade das competências, na padronização dos processos formativos, nas avaliações em larga escala e na transformação da educação em investimento individual. Christian Laval (2019), em *A escola não é uma empresa*, analisa esse processo como parte da constituição de uma escola neoliberal, na qual os princípios empresariais passam a orientar os fins, os conteúdos e a organização da instituição escolar. Segundo essa perspectiva, “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (Laval, 2019, p. 11).

Essa mudança altera profundamente o sentido público e formativo da educação. A escola deixa de ser compreendida prioritariamente como espaço de socialização do conhecimento, formação crítica, experiência cultural e desenvolvimento humano, passando a ser orientada por critérios de eficiência, desempenho, inovação, adaptação e utilidade econômica. Laval (2019) demonstra que, nesse modelo, os objetivos clássicos de emancipação política, formação cultural e desenvolvimento pessoal são deslocados pelos imperativos da competitividade e da produtividade. Desse modo, a educação passa a ser concebida como meio de produção de capital humano, e não como direito social voltado à formação integral dos sujeitos.

Essa lógica permite compreender a forma como as políticas educacionais contemporâneas vêm reorganizando a escola, especialmente por meio da linguagem das competências e habilidades, da responsabilização individual, da gestão por resultados e da intensificação dos mecanismos de controle. No contexto brasileiro, tais elementos podem ser observados na consolidação de currículos padronizados, como a Base Nacional Comum Curricular, implementada a partir de 2018, nas avaliações externas e na plataformização da educação. Embora seja frequentemente apresentada como instrumento de modernização, qualidade e equidade, a BNCC também pode ser compreendida como parte de um movimento de alinhamento da educação às demandas do mercado, pois reorganiza o currículo em torno de competências e habilidades associadas à adaptação dos sujeitos às exigências do sistema produtivo.

Do ponto de vista metodológico, este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada

na análise da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin, bem como no diálogo com autores que contribuem para a compreensão crítica dos desafios educacionais contemporâneos. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e interpretações que atravessam a realidade social, sendo adequada para investigações que buscam compreender fenômenos humanos e educacionais em sua complexidade. Já a pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2002), é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, especialmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador analisar, interpretar e articular diferentes contribuições teóricas sobre determinado tema. Dessa forma, o caminho metodológico adotado consiste na leitura, análise e interpretação da obra de Morin, relacionando seus principais conceitos às críticas sobre a fragmentação do conhecimento, a racionalidade neoliberal e a mercantilização da educação.

Edgar Morin, sociólogo, filósofo e antropólogo francês, apresenta-se, nesse debate, como um autor que caminha na contramão da lógica educacional fragmentada, tecnicista e mercadológica discutida até aqui. Ao criticar a separação rígida entre os saberes e a redução da educação à transmissão de conteúdos úteis ao mercado, Morin (2000) defende a necessidade de uma reforma do pensamento, capaz de compreender o ser humano em sua complexidade e em sua relação com a sociedade, a cultura, a natureza e o planeta. Em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, é proposta uma educação voltada à formação integral, ética e crítica dos sujeitos, destacando que a escola não deve apenas preparar indivíduos para a produtividade, mas também para a compreensão da condição humana, da incerteza, da diversidade cultural e da responsabilidade coletiva. Ademais, sua contribuição torna-se

fundamental para problematizar os limites de uma educação orientada pela racionalidade neoliberal, pois recoloca no centro do debate educativo a necessidade de formar sujeitos capazes de pensar de maneira articulada, solidária e planetária.

Essa perspectiva também permite compreender a escola como um espaço de convivência, no qual a formação humana não se reduz à aprendizagem de conteúdos, mas envolve a construção cotidiana de relações éticas, do respeito às diferenças, da cooperação, do diálogo e da responsabilidade coletiva. Sob essa perspectiva, pensar a educação a partir da complexidade significa reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem são inseparáveis das formas como os sujeitos convivem, resolvem conflitos e constroem experiências compartilhadas no ambiente escolar.

Edgar Morin e a Crítica à Fragmentação do Conhecimento

Edgar Morin (2000), critica a fragmentação do conhecimento produzida pelo modelo educacional moderno e defende uma educação capaz de compreender a complexidade da condição humana, articulando ciência, cultura, ética, subjetividade e consciência planetária. Dessa forma, Morin (2000, p. 20) reflete:

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. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento. Daí os numerosos erros de concepção e de ideias que sobrevêm a despeito de nossos controles racionais. A projeção de nossos desejos ou de nossos medos e as perturbações mentais trazidas por nossas emoções multiplicam os riscos de erro (Morin, 2000, p. 20).

A partir de suas reflexões, compreende-se que o conhecimento humano não é uma reprodução totalmente fiel da realidade, pois tudo aquilo que percebemos passa, primeiramente, pelos sentidos e, depois, por processos de interpretação realizados pelo cérebro, pela linguagem, pela cultura e pelas experiências individuais. Assim, o conhecimento é sempre uma reconstrução da realidade, e não um reflexo perfeito dela. Isso significa que nossas ideias, percepções e

teorias estão constantemente sujeitas a erros, influências emocionais, desejos, medos e visões de mundo. Morin critica, portanto, a crença de que o ser humano produz um conhecimento absolutamente objetivo e neutro, demonstrando que todo conhecimento envolve subjetividade e interpretação.

Portanto, ao pensar a subjetividade e a interpretação, é necessário considerar também a afetividade, uma vez que, de acordo com Morin (2000, p. 20), “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade”. Sua análise evidencia que a capacidade de pensar, refletir e agir racionalmente depende também das emoções e da sensibilidade afetiva. Quando há bloqueios emocionais ou enfraquecimento da afetividade, a própria capacidade de julgamento e de compreensão da realidade pode ser prejudicada, levando inclusive a comportamentos irracionais. Essa questão permite problematizar a racionalidade moderna, que separou artificialmente razão e emoção, valorizando sobretudo o pensamento lógico, técnico e instrumental. Na perspectiva de Morin, compreender o ser humano exige reconhecer sua complexidade, considerando conjuntamente os aspectos intelectuais, emocionais, subjetivos e afetivos no processo de formação humana e educacional.

Ao discutir os limites do conhecimento humano, Morin (2000) afirma que o pensamento está constantemente sujeito a diferentes formas de erro e ilusão. Para ele, os erros intelectuais surgem quando sistemas de ideias, teorias, doutrinas e ideologias tornam-se fechados em si mesmos, resistindo a críticas, questionamentos e informações que contrariem suas próprias convicções. Já os erros da razão aparecem quando a racionalidade se transforma em racionalização, isto é, quando um pensamento aparentemente

lógico e coerente passa a negar a complexidade da realidade, fechando-se em explicações mecanicistas, deterministas e incapazes de reconhecer suas próprias limitações. Desse modo, se o conhecimento humano é atravessado por subjetividades, emoções, crenças e experiências culturais, mesmo a ciência e a racionalidade não estão livres de ilusões. Sob essa perspectiva, Morin (2000) defende uma racionalidade aberta, crítica e autocrítica, capaz de dialogar com a incerteza, reconhecer a presença da subjetividade e compreender a complexidade da condição humana.

Da mesma forma, a racionalidade não é uma qualidade da qual a civilização ocidental teria o monopólio. O Ocidente europeu acreditou, durante muito tempo, ser proprietário da racionalidade, vendo apenas erros, ilusões e atrasos nas outras culturas, e julgava qualquer cultura sob a medida do seu desempenho tecnológico. Entretanto, devemos saber que em qualquer sociedade, mesmo arcaica, há racionalidade na elaboração de ferramentas, na estratégia da caça, no conhecimento das plantas, dos animais, do solo, ao mesmo tempo em que há mitos, magia e religião. Em nossas sociedades ocidentais estão também presentes mitos, magia, religião, inclusive o mito da razão providencial e uma religião do progresso. Começamos a nos tornar verdadeiramente racionais quando reconhecemos a racionalização até em nossa racionalidade e reconhecemos os próprios mitos, entre os quais o mito de nossa razão toda-poderosa e do progresso garantido (Morin, 2000, p. 25).

Dessa forma, Morin explica, que nossos pensamentos estão inseridos naquilo que denomina “zona invisível dos paradigmas” (Morin, 2000, p. 25), ou seja, os paradigmas são estruturas de pensamento que organizam a forma como os indivíduos compreendem a realidade, selecionando quais ideias, conceitos e formas de conhecimento serão considerados legítimos ou verdadeiros. Cada paradigma estabelece conceitos centrais que orientam a interpretação do mundo, bem como exclui ou subordina aquilo que contraria sua

lógica. Além disso, os paradigmas definem quais operações lógicas serão privilegiadas, influenciando a maneira como as sociedades pensam, produzem conhecimento e organizam suas práticas sociais.

Deve-se evocar aqui o “grande paradigma do Ocidente”, formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história europeia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro [...] (Morin, 2000, p. 26).

A partir dessa passagem, nota-se a crítica de Morin ao paradigma cartesiano, desenvolvido a partir do pensamento de René Descartes, que influenciou profundamente a ciência e a racionalidade moderna ocidental. Segundo Morin (2000), esse paradigma organizou o conhecimento por meio de separações rígidas entre elementos que, na realidade, estão interligados, como sujeito e objeto, razão e sentimento, corpo e alma, espírito e matéria. Essa lógica fragmentadora fez com que a ciência moderna privilegiasse a objetividade, o racionalismo técnico e a divisão dos saberes, afastando dimensões subjetivas, afetivas, espirituais e humanas da compreensão da realidade. Ele sustenta que essa dissociação produziu formas limitadas de conhecimento, incapazes de compreender a complexidade da existência humana em sua totalidade. Como afirma Morin (2000, p. 26), “trata-se certamente de um paradigma: determina os conceitos soberanos e prescreve a

relação lógica: a disjunção. A não obediência a esta disjunção somente pode ser clandestina, marginal, desviante”.

Adiante, Morin (2000) discorre sobre o conhecimento pertinente, compreendido como uma forma de conhecimento contrária à fragmentação produzida pela educação moderna. Segundo ele, o conhecimento pertinente é aquele capaz de compreender a realidade de maneira integrada, contextualizada e complexa. Os sistemas educacionais, ao organizarem os saberes em disciplinas isoladas e hiperespecializadas, fizeram com que os indivíduos perdessem a capacidade de relacionar as partes ao todo e de compreender os grandes problemas humanos, sociais e planetários.

Ao defender a religação dos saberes, Morin também contribui para superar formas fragmentadas de compreender os conflitos escolares. A convivência escolar deixa de ser concebida como um tema periférico ou exclusivamente disciplinar para tornar-se dimensão constitutiva dos processos educativos, uma vez que aprender implica também aprender a viver com o outro.

Morin (2000) afirma que o conhecimento não pode ser entendido separadamente do contexto em que está inserido, pois toda informação só adquire sentido quando relacionada às condições históricas, culturais, sociais e humanas que a envolvem. Ele também explica que a realidade é multidimensional e complexa, composta por diferentes dimensões inseparáveis entre si, como a econômica, política, afetiva, cultural, psicológica e social. Dessa forma, reduzir os fenômenos a apenas uma dimensão produz formas limitadas e simplificadoras de compreensão. Para Morin (2000), a complexidade significa justamente aquilo que está “tecido junto”, indicando que os

fenômenos humanos não podem ser compreendidos de maneira fragmentada ou isolada.

Além disso, Morin critica a hiperespecialização das disciplinas, que compartimenta os saberes e enfraquece a capacidade humana de contextualizar e integrar conhecimentos. Segundo ele, essa fragmentação produz uma inteligência reducionista e mecanicista, incapaz de compreender os problemas globais da humanidade. À luz dessas reflexões, o filósofo francês defende que a educação do futuro deve estimular uma “inteligência geral”, capaz de articular diferentes saberes, reconhecer a interdependência entre as partes e o todo e enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Complexidade, Formação Humana e Convivência Escolar

A reflexão de Edgar Morin sobre a complexidade oferece importantes contribuições para compreender a escola como um espaço de formação humana e de convivência. Ao criticar a fragmentação dos saberes produzida pela racionalidade moderna, Morin evidencia que os processos educativos não podem ser reduzidos à transmissão compartimentalizada de conteúdos, pois envolvem, simultaneamente, dimensões cognitivas, afetivas, éticas, sociais e culturais. Essa perspectiva permite compreender que a convivência escolar não constitui um aspecto secundário da educação, mas uma dimensão constitutiva da formação dos sujeitos, na medida em que aprender implica também aprender a dialogar, cooperar, reconhecer as diferenças e enfrentar os conflitos de forma ética. Assim, pensar a escola a partir da complexidade significa superar visões reducionistas tanto do conhecimento quanto das relações humanas, reconhecendo que a construção de ambientes

escolares democráticos depende da articulação entre aprendizagem, formação humana e convivência.

De fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve). Impede até mesmo tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto. (Morin, 2000, p. 41).

Entre os saberes essenciais para a educação, Morin (2000) destaca a necessidade de ensinar a condição humana:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (Morin, 2000, p. 47).

Morin (2000) explica que interrogar a condição humana implica, primeiramente, questionar a posição do ser humano no mundo. Apesar dos avanços científicos do século XX sobre o universo, a ciência moderna permaneceu marcada por uma perspectiva fragmentada, na qual “o humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça”

(Morin, 2000, p. 47-48). Para ele, o pensamento moderno produziu um problema epistemológico ao fragmentar a compreensão do ser humano por meio de perspectivas disjuntivas e reducionistas, que isolam a humanidade de sua relação com o cosmos, com a natureza, com a matéria e com as dimensões espirituais e subjetivas da existência.

As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece “como um rastro na areia”. Além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não é assimilado nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto avança o conhecimento das partes (Morin, 2000, p. 47).

Para Morin (2000), compreender a condição humana exige reconhecer que o ser humano possui, simultaneamente, enraizamento e desenraizamento em relação à natureza, ao cosmos e à própria vida. Ele afirma que os indivíduos são, tanto seres biológicos e terrestres quanto seres culturais e conscientes, pertencentes à biosfera do planeta e originários da própria matéria cósmica. Desse modo, a humanidade não pode ser compreendida de maneira isolada do universo, da natureza e dos processos históricos e culturais que constituem sua existência.

Assim, a condição humana é constituída por uma relação inseparável entre indivíduo, sociedade e espécie. Os indivíduos produzem a sociedade por meio de suas interações, enquanto a

sociedade, por meio da cultura, também forma e influencia os indivíduos. De modo integrado, tanto o indivíduo quanto a sociedade participam da continuidade da espécie humana. Dessa forma, nenhum desses elementos pode ser compreendido de maneira isolada ou absoluta, pois todos existem em constante relação de reciprocidade. Morin reforça, com essa compreensão, que o verdadeiro desenvolvimento humano depende do fortalecimento conjunto das autonomias individuais, da participação coletiva e do sentimento de pertencimento à humanidade, reconhecendo que a complexidade humana ultrapassa visões fragmentadas e individualistas da existência.

A compreensão da unidade na diversidade possui implicações diretas para a convivência escolar, pois possibilita reconhecer que diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e cognitivas não representam obstáculos ao processo educativo, mas constituem oportunidades para a construção de relações baseadas na alteridade, no respeito mútuo e na formação democrática. Assim diz Morin:

cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (Morin, 2000, p. 55).

Para Morin (2000), a educação do futuro precisa também ensinar a identidade terrena: “é preciso que compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (Morin, 2000, p. 63). Ou seja, a educação deve desenvolver uma consciência planetária diante das transformações produzidas pela mundialização e pela crescente interdependência entre povos, culturas e sociedades.

Ao afirmar que a humanidade entrou em uma “era planetária”, Edgar Morin (2000) explica que os problemas econômicos, ambientais, políticos, sociais e culturais deixaram de ser apenas locais e passaram a afetar toda a humanidade de maneira interligada. Entretanto, apesar da ampliação das comunicações e do avanço tecnológico, os indivíduos continuam tendo dificuldade de compreender o mundo em sua complexidade, pois o pensamento moderno permanece fragmentado e incapaz de relacionar contexto, totalidade e multidimensionalidade. Morin (2000) também demonstra que a planetarização foi construída historicamente por meio de processos marcados pela colonização, pela violência, pela escravização, pela exploração econômica e pela imposição da civilização ocidental sobre outros povos e culturas.

A dominação do ocidente europeu sobre o resto do mundo provoca catástrofes de civilização especialmente nas Américas, destruição irremediável e conduz a escravidão terrível. Assim, a era planetária abre-se e desenvolve-se na e pela violência, pela destruição, pela escravidão e pela exploração feroz das Américas e da África (Morin, 2000, p. 66, grifo nosso).

Nessa direção, a modernidade, antes associada à ideia de progresso ilimitado, revelou também profundas contradições, produzindo guerras mundiais, destruição ambiental, desigualdades sociais e crises humanas. Morin critica a crença absoluta no progresso técnico-científico e afirma que o desenvolvimento puramente

econômico e tecnológico se tornou insuficiente para responder aos problemas contemporâneos.

Enquanto o europeu está neste circuito planetário de conforto, grande número de africanos, asiáticos e sul-americanos acha-se em um circuito planetário de miséria. Sofrem no cotidiano as flutuações do mercado mundial, que afetam as ações do cacau, do café, do açúcar, das matérias-primas que seus países produzem. Foram expulsos do campo por causa dos processos mundializados provenientes do Ocidente, principalmente os progressos da monocultura industrial; camponeses auto-suficientes tornaram-se suburbanos em busca de salário; suas necessidades agora são traduzidas em termos monetários. Aspiram à vida de bem-estar com a qual os fazem sonhar os comerciais e os filmes do Ocidente (Morin, 2000, p. 68).

Para além disso, Morin (2000) aborda uma das questões centrais da contemporaneidade - a possibilidade da morte ecológica -, afirmando que o desenvolvimento técnico-industrial e urbano intensificou os processos de degradação da biosfera, colocando em risco o próprio meio vivo do qual a humanidade faz parte. A partir dessa compreensão, a lógica de dominação desenfreada da natureza, sustentada pelo progresso técnico e pela exploração ilimitada dos recursos naturais, ameaça produzir consequências irreversíveis para a vida humana e para o planeta.

Morin (2000), destaca também, que as crises contemporâneas ultrapassam a dimensão ambiental, alcançando o próprio corpo e a subjetividade humana, evidenciadas pelo surgimento de novas doenças, pelo fortalecimento de bactérias resistentes, pelo aumento da solidão, da angústia e de comportamentos autodestrutivos. Ou seja, a crise planetária não é apenas ecológica, mas também humana, social e existencial, o que revela os limites de uma civilização fundada na racionalidade técnica, no consumo e na separação entre humanidade e natureza.

Ademais, Morin (2000) reconhece que a humanidade compartilha uma condição comum, já que todos os seres humanos pertencem à mesma espécie e habitam a mesma Terra. Por isso, defende a construção de uma identidade e de uma consciência terrena, baseadas na solidariedade, na responsabilidade coletiva, na consciência ecológica e no reconhecimento da diversidade cultural. O filósofo sustenta que a educação do futuro deve ensinar os indivíduos a compreenderem a unidade e a diversidade humanas simultaneamente, superando visões nacionalistas, individualistas e fragmentadas da existência. Dessa forma, a educação precisa contribuir para o desenvolvimento de uma ética planetária fundamentada na compreensão, na convivência e na responsabilidade comum diante do destino da humanidade e do planeta.

Por isso, é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas — e por meio de — culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender (Morin, 2000, p. 76).

A partir disso, ele elenca como importantes para a criação de uma consciência terrena a consciência antropológica, que reconhece a unidade na diversidade; a consciência ecológica, compreendida como a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva; a consciência cívica terrena, relacionada à responsabilidade e à solidariedade para com os filhos da Terra; e a consciência espiritual da condição humana, que decorre do exercício complexo do pensamento e permite, conjuntamente, exercer a crítica e a autocrítica de maneira coletiva, buscando ampliar a compreensão entre os indivíduos e suas diferentes formas de existência (Morin, 2000).

Morin (2000) também apresenta como um dos saberes necessários à educação do futuro a capacidade de enfrentar as incertezas. Segundo ele, a modernidade construiu, durante séculos, a crença de que o futuro poderia ser previsto e controlado, seja pela ideia de progresso contínuo, seja pela repetição histórica dos acontecimentos. Entretanto, o século XX revelou a imprevisibilidade

da história humana, demonstrando que o futuro permanece aberto, incerto e atravessado por acontecimentos inesperados, capazes de modificar profundamente os rumos da sociedade.

A análise de Morin indica que, embora existam fatores econômicos, sociais, políticos e históricos que influenciem os processos humanos, eles não determinam completamente os acontecimentos, pois a realidade também é marcada por acidentes, crises, desvios e transformações imprevisíveis. Dessa forma, Morin defende a necessidade de superar a ilusão de controle absoluto do destino humano e reconhecer a incerteza como parte constitutiva da própria existência e da história. De acordo com Morin (2000, p. 81), “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação”.

Assim, o conhecimento nunca é totalmente seguro ou absoluto, pois está atravessado por diferentes formas de incerteza. Entre elas, Morin destaca a incerteza cérebro-mental, relacionada ao fato de que todo conhecimento é resultado de processos de interpretação e reconstrução da realidade; a incerteza lógica, que demonstra que nem toda contradição significa falsidade e nem toda coerência garante verdade; a incerteza racional, que ocorre quando a racionalidade perde sua capacidade autocrítica e transforma-se em racionalização; e a incerteza psicológica, ligada à impossibilidade de conhecer completamente a própria mente e os processos inconscientes que influenciam pensamentos, emoções e ações humanas.

Para Morin (2000, p. 86), “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de

ilusão e de erro”. Dessa forma, as maiores ilusões humanas surgem justamente das certezas dogmáticas e intolerantes, que impedem o questionamento crítico e o reconhecimento da complexidade da realidade. Em outras palavras, a consciência da incerteza não representa uma fraqueza do conhecimento, mas uma condição necessária para a construção de um saber mais pertinente e reflexivo. Ele afirma que o conhecimento exige constantes verificações, relações entre diferentes informações e abertura para revisões e questionamentos. Entretanto, diferentemente dos sistemas fechados e exatos, a vida humana é marcada por ambiguidades, contradições e situações imprevisíveis, que não podem ser totalmente controladas ou explicadas. Isto é, compreende o conhecimento como uma navegação permanente entre certezas provisórias e múltiplas incertezas, exigindo uma racionalidade aberta, crítica e consciente de seus próprios limites.

Outro saber fundamental, de acordo com Morin (2000), é ensinar a compreensão, pois, segundo ele, “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro” (Morin, 2000, p. 93).

Lembre-mos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma a compreensão. 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).

Para Morin (2000), a comunicação não garante, por si só, a compreensão. Existem duas formas principais de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. A compreensão intelectual está relacionada à explicação racional dos fenômenos, buscando organizar e interpretar informações de maneira lógica e objetiva. Entretanto, segundo ele, essa forma de compreensão não é suficiente quando se trata das relações humanas, pois compreender o outro exige mais do que explicações lógicas. A compreensão humana envolve empatia, identificação e reconhecimento do outro enquanto sujeito, permitindo que o indivíduo se coloque no lugar do outro por meio de experiências afetivas, emocionais e subjetivas compartilhadas.

Nesse aspecto, entre as contribuições mais relevantes de Morin para a educação contemporânea encontra-se justamente a compreensão como fundamento da convivência. Em um contexto marcado pelo crescimento da violência escolar, da intolerância, do individualismo e

da polarização social, educar para compreender o outro torna-se condição indispensável para a construção de ambientes escolares acolhedores, cooperativos e humanizadores.

Dessa forma, Morin (2000) afirma que as principais causas da incompreensão humana são o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo. O egocentrismo leva os indivíduos a criarem mecanismos de autojustificação e distorção da realidade, projetando nos outros a responsabilidade pelos conflitos e dificuldades, de modo a tentar ocultar suas próprias fragilidades e contradições. Esse processo dificulta a autocrítica e produz julgamentos simplificadores e intolerantes nas relações humanas.

No que se refere ao etnocentrismo e ao sociocentrismo, Morin (2000) afirma que ambos alimentam preconceitos, xenofobias e racismos ao reduzirem o outro à condição de inferioridade ou ameaça. Além disso, critica as formas de pensamento incapazes de compreender a complexidade humana, pois a redução dos sujeitos a apenas uma característica, comportamento ou identidade produz formas de desumanização e aprofundamento das incompreensões sociais. Em contraposição, defende a necessidade de desenvolver uma educação voltada à compreensão humana, à autocrítica e ao reconhecimento da complexidade das relações entre indivíduos, culturas e sociedades. Como afirma Morin (2000, p. 98), “a incapacidade de conceber um complexo e a redução do conhecimento de um conjunto ao conhecimento de uma de suas partes provocam consequências ainda mais funestas no mundo das relações humanas que no do conhecimento do mundo físico”.

Destaca-se, além disso, aquilo que é chamado de autoexame, compreendido como uma prática mental “permanente e

necessária” (Morin, 2000, p. 100) para que seja possível compreender o outro. Ao reconhecermos que somos seres passíveis de erro e fragilidade, tornamo-nos também capazes de reconhecer as fragilidades do outro.

O auto-exame crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos e, por conseguinte, que reconheçamos e julguemos nosso egocentrismo. Permite que não assumamos a posição de juiz de todas as coisas (Morin, 2000, p. 100).

Por fim, Morin (2000) conclui como último saber necessário à educação do futuro o desenvolvimento de uma ética do gênero humano. Como já discutido, a condição humana só pode ser compreendida a partir da relação complexa e interdependente entre indivíduo, sociedade e espécie, uma vez que esses elementos se produzem mutuamente e não existem de maneira isolada. O filósofo afirma que os indivíduos constroem a sociedade por meio de suas interações, enquanto a sociedade, por meio da cultura, também forma os sujeitos e influencia suas maneiras de pensar, agir e existir. Dessa relação emerge aquilo que Morin (2000) denomina antropoética, uma ética voltada ao reconhecimento da condição humana em sua complexidade, fundamentada na solidariedade, na compreensão e no sentimento de pertencimento à humanidade e ao planeta.

A antropo-ética supõe a decisão consciente e esclarecida de: assumir a condição humana indivíduo/sociedade/espécie na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal; assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude. A antropo-ética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio: trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão; ensinar a ética do gênero humano (Morin, 2000, p. 106).

Assim, Edgar Morin contribui para compreender que a educação precisa superar a fragmentação do conhecimento e assumir a complexidade da condição humana como eixo formativo. Ao defender uma educação voltada à compreensão, à solidariedade, à consciência terrena e à ética do gênero humano, questiona os modelos educativos fundados na separação entre razão e sensibilidade, sujeito e natureza, conhecimento e experiência. Por essa razão, sua perspectiva permite pensar uma formação humana integral, capaz de reconhecer os sujeitos em suas dimensões intelectuais, afetivas, culturais, espirituais, sociais e planetárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu evidenciar que a obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin, permanece uma das mais relevantes referências para pensar criticamente os desafios da educação contemporânea. Em um contexto marcado pela fragmentação do conhecimento, pela racionalidade neoliberal e pela crescente subordinação da escola às exigências do mercado, a perspectiva da complexidade reafirma a necessidade de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, com a religação dos saberes e com a compreensão da condição humana em sua multidimensionalidade.

Ao longo do texto, tentamos mostrar que a proposta moriniana ultrapassa uma crítica epistemológica à compartimentalização do conhecimento. Sua reflexão oferece fundamentos para compreender a escola como um espaço de formação ética, cultural, afetiva e política, no qual os processos de aprendizagem são inseparáveis das relações estabelecidas entre os sujeitos. Nessa perspectiva, aprender implica igualmente desenvolver a capacidade de compreender o outro, reconhecer a diversidade, enfrentar os conflitos de forma dialógica e construir vínculos baseados na solidariedade e na responsabilidade coletiva.

É precisamente nesse horizonte que se situa uma das principais contribuições deste estudo. Ao aproximar o pensamento de Edgar Morin das discussões contemporâneas sobre convivência escolar, o artigo procurou evidenciar que a teoria da complexidade oferece fundamentos filosóficos consistentes para compreender a convivência não como um elemento acessório da vida escolar, mas como dimensão constitutiva da própria formação humana. Assim, aprendizagem, convivência, ética e desenvolvimento integral

configuram processos interdependentes, impossíveis de serem compreendidos de maneira fragmentada.

Além disso, procuramos indicar que princípios como o conhecimento pertinente, a compreensão humana, a consciência da condição planetária, o enfrentamento das incertezas e a antropoética constituem referenciais capazes de orientar práticas educativas comprometidas com a construção de ambientes escolares mais democráticos, inclusivos e humanizadores. Em uma sociedade marcada pelo individualismo, pela intolerância e pela intensificação das desigualdades, tais princípios reafirmam a importância da escola como espaço privilegiado de diálogo, cooperação, respeito às diferenças e formação para a vida coletiva.

Conclui-se, portanto, que o pensamento de Edgar Morin permanece não apenas atual, mas necessário para o enfrentamento dos desafios educacionais do século XXI. Sua proposta de reforma do pensamento convida a superar reducionismos epistemológicos e pedagógicos, recolocando a formação humana no centro do processo educativo. À luz do seu pensamento, este artigo pretende contribuir para o fortalecimento de uma concepção de educação que compreenda a convivência escolar como expressão da complexidade da condição humana e como elemento indispensável à construção de uma escola comprometida com a democracia, a justiça social e a humanização das relações educativas.

Sob esse horizonte, pensar a convivência escolar significa reconhecer que o desenvolvimento cognitivo, ético, afetivo e relacional constitui um processo inseparável. A contribuição de Edgar Morin permite compreender que uma escola comprometida com a formação humana precisa favorecer práticas de diálogo,

solidariedade, cooperação, respeito às diferenças e resolução ética dos conflitos, elementos fundamentais para a construção de ambientes educativos mais democráticos e humanizadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MORIN, Edgar. **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. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PAIVA, José Maria. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 43-60.

Este texto é parte constitutiva de pesquisa que integra as ações desenvolvidas no âmbito do Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: Aprendizagens e Convivência Escolar (CCDEB), projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo nº 2024/01116-7.

¹ Graduada em História (USC) e Doutoranda em Educação (UNESP/Marília). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Graduado em Filosofia e Ciências Sociais (UNESP/Marília), Doutor em Filosofia da Educação (USP) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Didática, da Unesp, Campus de Marília. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES/CNPq). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Graduado em Filosofia (Claretiano) e Doutor em Educação (UNESP/Marília) E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Graduada em Psicologia (UNESAssis) e Doutora em Educação (UNESP/Marília) e docente do Departamento de Educação (UNESP/Assis). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Este artigo é dedicado à memória de Edgar Morin (1921–2026), cuja obra permanece como uma das mais fecundas contribuições para a compreensão da complexidade, da formação humana e da educação no século XXI.