

Trabalho apresentado em:

FLEURI, R. M. Educação Popular e Complexidade In:
Educação popular hoje ed.São Paulo : Loyola, 1998, p. 99-
122.

Educação popular hoje

Marisa Vorraber Costa (organizadora)

João Francisco de Souza

Wojciech Andrzej Kulesza

Eymard Mourão Vasconcelos

Reinaldo Matias Fleuri

Alder Júlio Ferreira Calado

Victor Vincent Valla

Jacques Gauthier

Elisa Pereira Gonsalves

Severina Ilza do Nascimento

Fleuri

37 e + Fleuri 617 e



Índice

Introdução	7
1. Educação Popular para o terceiro milênio — desafios e perspectivas	11
JOÃO FRANCISCO DE SOUZA <i>Conversação com Alder Júlio Ferreira Calado</i>	
2. Ciência e Educação Popular	37
WOJCIECH ANDRZEJ KULESZA <i>Conversação com Marisa Vorraber Costa</i>	
3. Educação Popular em tempos de democracia e pós-modernidade: uma visão a partir do setor saúde.....	63
EYMAR D MOURÃO VASCONCELOS <i>Conversação com Jacques Gauthier</i>	
4. Educação Popular e complexidade	99
REINALDO MATIAS FLEURI <i>Conversação com Wojciech Andrzej Kulesza</i>	
5. Reproblematisando o(s) conceito(s) de Educação Popular	123
ALDER JÚLIO FERREIRA CALADO <i>Conversação com Victor Vicent Valla</i>	
6. Apoio Social e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares	151
VICTOR VICENT VALLA <i>Conversação com Eymard Mourão Vasconcelos</i>	

7. Carta aos caçadores de saberes populares 181
JACQUES GAUTHIER
Conversação com Elisa Pereira Gonsalves
8. Educação Popular: entre a modernidade e a
pós-modernidade 213
ELISA PEREIRA GONSALVES
Conversação com Reinaldo Matias Fleuri
9. Repensando a Educação Popular no processo de
metamorfose da sociedade global – novas problemáticas 235
SEVERINA ILZA DO NASCIMENTO
Conversação com João Francisco de Souza

RES

Sumário

Índice

Apresentação

Notas

Índice

Índice

Índice

Educação Popular e complexidade

Reinaldo Matias Fleuri

Superar a disciplina

A pesquisa de pós-doutorado *Interculturalidade e saber-poder disciplinar* realizada na Itália¹, foi uma oportunidade para me introduzir no conhecimento da teoria e da prática da interculturalidade, na busca de verificar perspectivas de superação das relações disciplinares de saber-poder. De modo particular, realizei atividades de observação participante junto às práticas educativas interculturais e de formação de educadores desenvolvidas pelo Movimento de Cooperazione Educativa (MCE)².

1. Tal pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq, que financiou a bolsa de pós-doutorado no período de jul.1995 a out.1996.

2. O Movimento de Cooperação Educativa (MCE) nasceu na Itália em 1951, inspirando-se originariamente na proposta pedagógica formulada por Celestin Freinet. O MCE está presente em quase todas as províncias italianas com Grupos Territoriais autônomos e auto-financiados. Em nível Nacional atuam os Grupos Nacionais de estudo e experimentação que se exprimem em três linhas de projetos: (1.) formação de educadores, (2.) de tipo educacional-

Orientei-me de modo especial pela questão: "Que processos educativos podem agenciar a *superação dos mecanismos disciplinares de sujeição e instituir relações de autonomia e solidariedade no enfrentamento dos problemas da realidade?*"

A prática atual do MCE nos projetos de educação intercultural, assim como nos de formação de educadores, revela uma densidade teórico-metodológica resultante de 45 anos de experiência, pesquisa, reflexão e debate na linha de *cooperação educativa*³. A interação com tal patrimônio cultural e pedagógico permitiu-me entrever algumas pistas de aprofundamento e de respostas à minha questão inicial.

O primeiro passo fundamental nessa direção foi a reformulação do meu enfoque de pesquisa. Ao perguntar *como* construir formas não-disciplinares de relação pedagógica que facilitem a construção de processos emancipatórios e cooperativos, percebi a necessidade de antes perguntar: *por que* nas organizações disciplinares as relações tendem a se configurar de modo classificatório e hierárquico e com isso a reforçar processos de dominação e sujeição?

social voltado para o território e (3.) de tipo educativo-cultural-político voltado para a Escola. De modo particular, acompanhei os projetos de *educação intercultural* ("Oficinas do Saber" e "Adota a Paz: um centro infantil em Mostar") e de *formação de educadores* ("Escola de Formação Intercultural" e "Escola de Verão").

3. "... cooperação é (apenas para nós MCE?) também e principalmente a cooperação educativa. "Deste ponto de vista podemos dizer que a intercultural representa o último desafio: toda vez que enfrentamos a diversidade (em primeiro lugar a dos deficientes) emergiu com força a necessidade de se fazer uma opção cooperativa. Reconhecer que cada um, enquanto sujeito, é portador de uma cultura, tem uma história a contar, desejos e afetos a exprimir; rejeitar uma pedagogia autoritária, de posições rígidas não construídas junto com o outro; escolher uma pedagogia do *sujeito* baseada no reconhecimento da relação como lugar do educar: estes são os eixos de uma hipótese educativa cooperativa, que decide desenvolver modos de relação não competitivos. Cooperação significa ter em conta sujeitos diferentes" (Bonfigli e Spadaro, 1995, p. 20 — grifos nossos). A relação de *reciprocidade* entre *sujeitos diferentes* (que assumem juntos o desafio de enfrentar os grandes problemas sociais decorrentes de estruturas econômico-políticas injustas) é também o que constitui essencialmente a proposta de EP tal como teorizada por Paulo Freire.

Tal mudança de enfoque começou a se configurar em meu percurso de pesquisa a partir da constatação de que a *estratégia* de relação disciplinar tem uma estreita relação com a estrutura do *olhar*. A idéia de que o modo disciplinar de *olhar* os outros *assegura a garra do poder que se exerce sobre eles* estimulou a perguntar qual a estrutura de base do olhar disciplinar que garante a sujeição dos indivíduos?

A estrutura da *visão* estabelece um campo de *perspectiva* onde a disposição e o enfoque dos objetos é determinada pelo ponto de vista do sujeito, considerado como único e fixo (Spera, 1995, p. 13). Quando este modo de ver é assumido como modelo de conhecimento verdadeiro, desconsideram-se outras possibilidades de elaboração do saber e de relação com o real que sejam calcadas em outras formas de percepção visual ou não-visual. De modo particular, quando o sujeito se relaciona com outros sujeitos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de *visão*, necessariamente os transforma em seus objetos e, em contrapartida, se sente ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do outro⁴. Estabelece-se um jogo de forças, uma luta de vida ou morte entre os sujeitos, um conflito existencial que está na origem da relação senhor-escravo (Hegel, 1966, p. 117-121) e que se manifesta nos processos de submissão e exclusão social ou institucional.

A *centralidade do sujeito* e da *visão perspectivista* aparece, nas instituições disciplinares, como fator constitutivo da *vigilância hierárquica* que, articulada com a *sanção normalizadora*, configuram a prática do *exame*, recurso estratégico para o bom adestramento, isto é, para formar indivíduos *produtivos* mas *dóceis* (Foucault, 1977, 125-214).

Nessa estratégia formativa privilegia-se exclusivamente o *sentido único do olhar*, pois se exerce a observação sobre o outro sem admitir a reciprocidade, como no *Panopticon*, de Jeremy

4. "Para Sartre, todas as relações humanas concretas estão, em princípio, determinadas: ou o outro me rejeita e me reduz a ser-uma-coisa-em-seu-mundo, ou mantenho em meu poder sua subjetividade, tornando-a objeto-para-mim. Outras possibilidades não existem..." (Luijpen, W., 1973, p. 292)

Bentham. Prioriza-se a *linguagem verbal* (sendo que a linguagem oral é especialmente usada como meio de emitir comandos, enquanto a escrita é principalmente usada como meio de registrar observações e juízos oficiais, tal como nas organizações burocráticas). São relegadas a um plano secundário ou instrumental outras dimensões da comunicação corporal, que constituem a maior parte do potencial comunicativo humano⁵. Estabelece-se uma estrutura preponderantemente racional e formal de organização: as regras e o gerenciamento do trabalho coletivo são desvinculados dos contextos relacionais e ambientais. Sentimentos, diferenças de pontos-de-vista e de escolhas, condições objetivas de vida, valores culturais são desconsiderados como fatores essenciais do processo educativo.

A partir desta constatação, pode-se perguntar: que outros modos de olhar permitem relações de reciprocidade? Ou que formas e estruturas relacionais emergem de práticas que desenvolvem mais eficazmente as possibilidades comunicativas de outros sentidos (ouvido, olfato, sabor e tato)? Como estas formas de comunicação foram desenvolvidas em diferentes culturas e que novas formas de saber e de poder produziram? Como conceber um salto de qualidade nos processos educativos em relação ao saber-poder disciplinar?

A partir da observação das práticas de formação de educadores e de educação intercultural do MCE é possível hipotizar que o *salto de dimensão*⁶, para além das relações disciplinares na

5. "Foi apurado que a comunicação não-verbal (que compreende o contexto, as posturas, o tom de voz) determina em cerca de 75% a construção dos significados, enquanto as palavras, em sentido estrito, representam cerca de 25% do potencial comunicativo" (Sclavi, 1996, p.53).

6. Segundo Ortensia Mele (1994, p. 229), no âmbito da cultura ocidental, estamos no limiar de um salto de dimensão em nossa maneira de conhecer o mundo. As descobertas no campo da Física, relativas ao infinitamente pequeno e ao infinitamente grande, produziram novos modelos interpretativos do espaço e do tempo; a crise ecológica, demográfica e social colocam em cheque os nossos modelos de percepção (as idéias de progresso, civilização, desenvolvimento, cultura...); a nossa visão estática e limitada do mundo vem sendo radicalmente questionada seja pelas novas elaborações das ci-

educação, consistiria justamente no construir entre sujeitos relações de *reciprocidade* (superando a unidirecionalidade da relação disciplinar), que se estabelecem (como interação *afetiva e institucional*) através de simultâneos *canais e linguagens corporais* de percepção (não só visual, mas também, auditiva, tátil, palatal e olfativa⁷) que tecem a *trama viva e densa* (geralmente invisível ao olhar hierárquico) *das interrelações* construídas pelos homens ao enfrentar os problemas da realidade.

Em outros termos, tal hipótese indicaria que o salto de qualidade no processo educativo (a superação da relação disciplinar) estaria na elaboração da *consciência* e da *complexidade* das relações humanas e na capacitação para *gerir cooperativamente* a reciprocidade entre sujeitos (com a inerente tensão entre identidade e diferença, autonomia e cooperação) e dos processos comunicativos (ativando múltiplos canais de percepção, linguagens, valores e técnicas) articulados organicamente com o ambiente natural, cultural e social.

Nessa direção, o patrimônio cultural e pedagógico do MCE traz elementos que contribuem para consubstanciar "um percurso de crescimento que parte dos sujeitos em relação (crianças e

ências humanas ou físicas, seja pelo contato com culturas diferentes, centradas em modelos interpretativos opostos ou complementares aos nossos. Frente a esse mosaico fractal, nossa visão *disciplinar* de mundo está em crise e de suas ruínas pode nascer uma maneira *complexa* de ver e se relacionar com o mundo.

7. Neste sentido, a fenomenologia do olhar pode nos indicar formas e estruturas alternativas de comunicação, para além da relação de controle hierárquico. Mas também o estudo das estruturas de comunicação oral e auditiva, assim como as formas de percepção através do tato, do sabor, do odor, desenvolvidas nas mais diferentes culturas podem indicar estruturas de comunicação mais densas e interativas da que é possível no contexto de relações disciplinares. Do ponto de vista educativo, é de particular interesse estudar os modelos pedagógicos construídos não exclusivamente com base na relação *visual* com o mundo, mas em outras estruturas perceptivas como, por exemplo, a proposta de *tâtonement* de Freinet e a *pedagogia do escutar* desenvolvida pelo MCE. Da mesma forma, é muito interessante explicitar as modalidades de *educação dos sentidos* que são desenvolvidas através da festa, do rito, do teatro, da dança, do laboratório educacional, etc. (cf. Fleuri, 1996e).

adultos, meninos e meninas, proveniências culturais diferentes); e chega a linguagens que são utilizadas na comunicação (corporeidade, oralidade, redação); e ainda se detém na construção de climas educativos, ou seja, de contextos positivos dos quais um processo de crescimento global seja possível e facilitado (narração, acolhimento, auto-ajuda e colaboração mediatizada por objetos educativos)" (Canciani, 1996, p.1).

Assim, a observação participante de tal prática, ao me permitir compreender como é possível superar os processos de sujeição inerentes às relações de saber-poder disciplinar, estimulou-me a buscar elementos para aprofundar teoricamente a compreensão da *complexidade* nas práticas de educação popular.

O desafio da complexidade

A complexidade apresenta-se como dificuldade e como incerteza, mais do que como clareza e resposta. Hoje as ciências físicas e biológicas caracterizam-se pela crise das explicações simples. Questões aparentemente marginais, como a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, a complicação, etc., constituem a problemática fundamental do conhecimento científico e abrem caminhos ao desafio da complexidade (cf. Morin, 1995, pp. 49-60).

A partir do conhecimento científico sobre a dispersão dos átomos, as indeterminações microfísicas, a origem do universo, devemos constatar que *acaso* e a *desordem* estão presentes no universo e desempenham um papel ativo na sua evolução. Entra em crise a noção de *previsibilidade* e, por outro lado, a concepção do próprio acaso: como determinar se este não é apenas expressão de nossa ignorância?

Também se evidenciam os limites da abstração universalista. A Biologia contemporânea considera cada espécie vivente como *singularidade* que produz singularidade. A *localidade* se torna uma noção de física determinante. Assim não podemos eliminar o singular e o local recorrendo ao universal: como aproximar estas noções?

Os fenômenos biológicos e sociais apresentam um número incalculável de interações, de inter-retroações, impossíveis de serem estudados ao vivo: como conhecê-los sem matá-los? As próprias organizações sociais são, ao mesmo tempo, descentradas (funcionam de modo anárquico, através de interações espontâneas), policêntricas (caracterizadas por diferentes centros de controle) e centradas (dispõem de um centro de controle). Trata-se de uma organização complexa que se realiza como *unidade múltipla* e, portanto, coloca o problema de como não dissolver o múltiplo no uno, nem o uno no múltiplo.

Defrontamo-nos também com o princípio do *holograma* presente na natureza e na sociedade. Cada célula de um organismo, por exemplo, contém a informação genética do organismo inteiro. Assim, não só a parte está no todo, mas o todo está na parte. Como então superar as explicações lineares (como o reducionismo que compreende o todo a partir das qualidades da parte, ou o holismo que ignora as partes para compreender o todo) e desenvolver a compreensão dinâmica dos fenômenos que vai da parte ao todo e do todo à parte? E como superar a forma linear de explicação de causa e efeito, quando, nos fenômenos biológicos e sociais, os efeitos retroagem na causa, os produtos são necessários pressupostos para o seu próprio processo de produção?

O próprio critério cartesiano de verdade (segundo o qual só pode ser considerada verdadeira a idéia que possa ser expressa de modo *claro e distinto*) entra em crise quando constatamos a impossibilidade de estabelecer com clareza os confins entre sujeito e objeto, entre organismo e ambiente, entre ciência e não-ciência. O conceito de *autonomia*, por exemplo, só pode ser elaborado a partir de uma teoria de sistemas que sejam ao mesmo tempo abertos e fechados, dependentes do ambiente mas capazes de manter a própria identidade. E a questão da *observação* é recolocada de modo complexo quando se verifica que, por um lado, a observação interfere e já modifica o fenômeno observado (Heisenberg), e o próprio observador é condicionado pelo contexto que observa. E, ainda, ficou evidente que em cada *ciência* há um núcleo não-científico. Thomas Kuhn,

por exemplo, afirma que as teorias científicas são organizadas a partir de princípios que não dependem absolutamente da experiência, que são os paradigmas. A isso se acrescentam os problemas *lógicos* colocados pela necessidade de estabelecer relações, simultaneamente complementares e contraditórias, entre noções fundamentais para compreender o nosso universo (como a de onda e partícula no mundo subatômico). Podemos, então, substituir a lógica bivalente, a chamada lógica aristotélica, por lógicas polivalentes? Podemos desenvolver uma *lógica da conexão* além da lógica da não-contradição e a da contradição?

Estas questões nos colocam diante de complexidades que se tecem juntas, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*, um pensamento que se baseia na *dialógica*. Dialógica significa que duas lógicas, duas 'naturezas', dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade. (...) "Assim, o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras. É a tensão na direção do saber total, e ao mesmo tempo a consciência contrária do fato que, como disse Adorno, 'a totalidade é a não-verdade'. A totalidade é ao mesmo tempo verdade e não-verdade, e a complexidade reside justamente nisso: na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente" (Morin, 1995, p. 57-60).

Educação Popular e complexidade: novos olhares, novas questões.

No meu processo de pesquisa, a necessidade de um salto para uma compreensão da complexidade se apresentou ao analisar as relações de saber-poder disciplinar, na busca de superação de suas estratégias de sujeição. Ao analisar o tipo de olhar característico da vigilância hierárquica, como já acenamos ante-

riormente, indiquei que nessa relação se verifica um mecanismo de observação e controle unidirecional (o observar sem ser observado) em que o sujeito observador assume uma posição central a partir de cujo ponto de vista se organiza a compreensão do contexto, como no olhar perspectivista.

Assumir, porém, a complexidade da relação humana implica em reconhecer a relatividade de cada interpretação da situação e portanto a busca do entrelaçamento entre as perspectivas de diferentes sujeitos e diferentes contextos. E isso pode suscitar novas formas de *olhar*, também no campo da EP. Assumir efetivamente a multiplicidade e a reciprocidade de diferentes pontos de vista pode ser um caminho para se compreender melhor o que as classes populares estão efetivamente dizendo e que os intelectuais têm dificuldade de entender.

Victor Valla constata que “muitos programas propostos pelas autoridades não são, na realidade, propostas, mas respostas às ações dos populares. Com isso, pretendemos ressaltar a ‘atividade’ onde tradicionalmente são vistas a ‘passividade’ e a ‘ociosidade’” (Valla, 1986, p. 27).

Como entender esta “inversão” de significados na mesma relação entre autoridades e classes populares?

Gregory Bateson, em um de seus artigos mais famosos “As categorias lógicas da aprendizagem e da comunicação” salienta que as categorias descritivas de características individuais “na realidade não são estritamente aplicáveis ao indivíduo, mas descrevem *relações* entre o indivíduo e o ambiente material e humano que o circunda. Ninguém é ‘engenhoso’ ou ‘dependente’ ou ‘fatalista’ no vazio. Uma sua característica, qualquer que ela seja, não é propriamente sua, mas antes decorre do que acontece entre ele e qualquer outra coisa (ou pessoa)” (Bateson, 1976, p. 326).

O significado da relação decorre do acordo (geralmente tácito) entre as pessoas a respeito de seus papéis recíprocos, ou seja, sobre o tipo da estrutura contextual que um espera do outro. A seqüência do intercâmbio que se desenvolve entre duas

peçoas é estruturada pela percepção que a própria pessoa tem da seqüência como uma série de contextos, cada um dos quais conduz ao seguinte. "Em um tal sistema, palavras como 'autoritário' e 'submisso', 'assistencialista' e 'dependente' assumirão um significado definível enquanto descrição de segmentos de intercâmbio. Diremos que 'A tem autoridade sobre B' se A e B mostram, com os próprios comportamentos que assumem e sua relação, seqüências do tipo a_1, b_1, a_2 : onde a_1 é visto (por A e B) como um sinal que define condições de recompensa ou punição instrumental; b_1 como sinal ou ato de obediência a essas condições; e a_2 como sinal que reforça b_1 . Analogamente diríamos que 'A depende de B' se o relacionamento deles é caracterizado por seqüências a_1, b_1, a_2 : onde a_1 é interpretado como sinal de fraqueza; b_1 como ato de ajuda; e a_2 como reconhecimento de b_1 . Mas toca a A e a B distinguir (consciente, ou inconscientemente, ou de forma alguma) entre 'autoridade' e 'dependência'. Uma 'ordem' pode ser muito parecida a um pedido de 'ajuda'" (p. 327-8).

Assim, o significado que se estabelece nas relações decorre de como estas são segmentadas e de como se interpretam os sinais com que se marca cada parte.

Gregory Bateson ressalta, ainda, a importância de se distinguir diferentes níveis, ou tipos lógicos, de relações e de aprendizagens ou mudanças. O primeiro nível se refere à *relação entre indivíduos*, o segundo se refere ao *contexto*, ou seja, a um *conjunto estruturado de relações* entre múltiplos elementos; o terceiro se refere ao *metacontexto*, isto é, à estrutura de relações entre contextos. Bateson elabora tais distinções a partir da Teoria dos Tipos Lógicos, de Russell, segundo a qual "uma classe não pode ser elemento de si mesma; uma classe de classes não pode ser uma das classes que são seus elementos" (Bateson, 1976, p. 304).

Tal distinção é importante não só porque permite evitar a confusão entre o nome e a coisa indicada (ou seja, de comer o menu ao invés da refeição) ou de confundir a característica individual com a estrutura de relação. A atenção a estas simples distinções lógicas pode também trazer implicações significativas na busca de novas formas de compreender articulação entre

sujeitos diferentes no campo da EP. Victor Valla lembra um exemplo de proposta apresentada por sanitaristas que pressupõe a "previsão" como categoria principal, uma vez que a prevenção implica em projetar para o futuro, o que contrasta com a categoria de "provisão" que provavelmente orienta a vida de setores da população. Provavelmente a categoria de "previsão" assumida pelos profissionais, na sua busca de olhar para o futuro, incorpore também a imagem popular da ciência, segundo a qual tudo é, em princípio, previsível e controlável. Mas, na realidade, a previsibilidade só é relativamente possível para fenômenos genéricos e não para o comportamento individual. Afirmção relativa a um indivíduo específico é de tipo lógico diferente da que se refere à classe. Assim é possível que os sanitaristas, ao propor um programa de intervenção social, dirijam-se à população com um discurso pautado na lógica de "classe" enquanto as pessoas da população respondem com raciocínios que se referem à dinâmica de sua vida pessoal cotidiana. Por outro lado, os profissionais, ao tratar de suas próprias condições pessoais de vida (remuneração, moradia, lazer, etc.), utilizam por sua vez também raciocínios de nível "individual" defendendo um padrão elevado de consumo, enquanto, nesse aspecto, a população os vê como "classe" privilegiada. E assim a comunicação significativa não se estabelece, e as críticas recíprocas mascaram as contradições reais, à medida que os discursos e seus pressupostos se cruzam paralelamente em níveis lógicos diferentes.

Um outro exemplo lembrado por Victor Valla nos estimula a continuar na mesma linha de raciocínio: por vezes, a população não participa de iniciativas de profissionais, mesmo que estes pretendam sinceramente promover ações segundo os interesses das classes populares, porque os identifica com as instituições e autoridades em que não confiam.

Tais comportamentos podem ser melhor compreendidos se se distinguir a ação do indivíduo e a relação institucional. E isso leva a considerar que o significado de um *elemento* se configura na relação com seu *contexto* e que, por sua vez, um contexto interage com outros *contextos*, resignificando-se mutuamente.

"Fora do contexto, as palavras e as ações não têm nenhum significado" (Bateson, 1984, p. 30). Assim, na relação entre "Dr. Maurício" e "Seu José" entrecruzam-se contraditoriamente as relações no nível pessoal (com a complexidade e as peculiaridades das histórias de vida e do imaginário de cada sujeito), no nível institucional (com a densidade e contraditoriedade da estrutura do saber-poder médico-hospitalar em confronto com a multiplicidade e conflitividade das relações que constituem a favela), no nível econômico-político (com a historicidade das lutas de classes que se configuram em uma formação social) ou ainda em níveis mais amplos e elevados (ao se considerar o contexto de interrelação das diferentes histórias de povos, culturas, acontecimentos).

É justamente a confusão entre níveis lógicos diferentes, entre *indivíduo* e *classe*, que G. Bateson critica em certo pensamento marxista (cfr. 1984, pp. 63,64,65). Embora a crítica de Bateson se refira a uma teoria sustentada por uma corrente particular do pensamento marxista, seu questionamento indica um problema teórico relevante para a EP, particularmente ao se pensar a questão da subjetividade no contexto do movimento social.

Ao tratar do significado de "problema" Léfèbvre (1975, p. 239) explica que quando a contradição, no momento da crise e do salto, *tende* para sua solução objetivamente implícita no devir que a atravessa, o pensamento humano *reflete* a solução e, pela ação, resolve a crise. "O método dialético busca penetrar — sob as aparências de estabilidade e de equilíbrio — naquilo que *já* tende para o seu *fim* e naquilo que *já* anuncia seu nascimento" (Léfèbvre, 1975, p. 238). Com certeza, uma avaliação rigorosa e global das condições objetivas em um dado contexto pode indicar sua tendência, ou seja, o sentido provável que pode assumir em nível genérico. Dada a complexidade de cada indivíduo, é indeterminável e imprevisível o *sentido* que *cada* sujeito assumirá em um contexto em transformação. Entretanto, as ações e reações de cada sujeito, dada a sua ligação com os outros elementos contexto, interferem de um modo ou de outro no sentido da transformação do contexto. "É justamente isso que torna a história futura imprevisível", afirma Bateson.

Considerar a EP à luz da complexidade implica também em problematizar o campo do pensamento científico. A dificuldade de relação entre indivíduos ligados a contextos diferentes coloca a questão de como explicar a interrelação entre níveis diferentes de relações (do nível individual, com o contextual com e o metacontextual).

A estrutura do sistema⁸ em nível de cada indivíduo pode ser análoga à do sistema em nível do contexto ou mesmo do metacontexto. Mas cada sistema e cada nível tem peculiaridades irreduzíveis às dos outros. Levar em conta a *analogia estrutural* entre os vários sistemas e, ao mesmo tempo, reconhecer a *especificidade* de cada um é condição para se compreender a *complexidade* das estruturas e das formas do *movimento* da própria realidade. É o que procura, por exemplo, Karel Kosik, ao elaborar sua teoria sobre a *totalidade concreta* (Cf. Kosik, 1976, pp. 35,36).

Tal concepção teórico-metodológica implica numa compreensão transdisciplinar das ciências. A especialização e diferenciação das ciências modernas têm revelado que quanto mais novos campos elas descobrem e descrevem, tanto mais transparente se torna a conexão *interna* entre os mais diversos e afastados campos do real. "Em pleno contraste com o romântico desprezo pelas ciências naturais e pela técnica, foram justamente a moderna técnica, a cibernética, a física e a biologia que abriram novos caminhos ao desenvolvimento do humanismo e à investigação daquilo que é especificamente humano" (Kosik, 1976, p. 37). Recolocam-se, desse modo, sob nova ótica o problema da multiplicidade e da unidade do mundo, da diversidade e da integração dos saberes: evidencia-se a *complexidade* do real e do conhecimento.

Nessa perspectiva, também os problemas que se explicitam nos debates entre correntes de pensamento que se referem a diferentes concepções teórico-metodológicas devem ser repensados em sua pluralidade, divergências e unidade. O pensamento dia-

8. Entende-se por sistemas "conjuntos de elementos que exercem entre si uma influência recíproca" (Kosik, 1976, p. 37).

lógico, a que se refere Edgar Morin, indica a possibilidade de se pensar contemporaneamente elementos antagônicos como complementares, sem que, com isso, deixem de permanecer contrários em outros níveis. Assim, ao analisar, de modo complexo, uma teoria, pode-se descobrir que, sob a divergência concreta entre diferentes concepções, pode-se estabelecer conexões significativas para a compreensão crítica dos problemas da realidade.

A complexidade do real nos desafia, ainda, a desenvolver os processos de interação e a comunicação não só entre as diferentes correntes teórico-metodológicas no âmbito do discurso científico, mas também entre o discurso científico e as várias formas de discurso não-científico (narração, metáfora, mitos, etc.) e, mais ainda, entre os modos não-verbais de comunicação (jogo, o não-jogo, a fantasia, o sacramento, etc.). "Entre os seres humanos, a operação de enquadrar e simbolizar mensagens e ações significativas atinge uma complexidade notável; de outro lado, o vocabulário que possuímos para tal classificação é ainda muito exíguo e para comunicar esses significados, muito abstratos mas de importância vital, nos servimos, no mais das vezes, de meios não-verbais, como a postura, o gesto, a expressão facial, o tom e o contexto" (Bateson, 1976, p. 246).

Considerações finais

Parece-me importante — no processo de elaboração teórica que o GT-Educação Popular da ANPED vem desenvolvendo sobre a relação entre o saber-poder popular e o saber-poder científico — aprofundar a questão das relações e conflitos que se manifestam na crise de compreensão recíproca entre profissionais e militantes ligados a instituições e a movimentos sociais.

Meu percurso de pesquisa, interessado em buscar perspectivas de superação dos mecanismos de sujeição nas práticas educativas, encontrou na pesquisa-ação do Movimento de Cooperação Educativa italiano elementos para colocar novas questões sobre o pensamento da complexidade e sobre as suas possíveis

implicações no campo político-pedagógico da EP (e intercultural) no Brasil. A esta altura, três questões metodológicas relativas às práticas de EP me parecem particularmente relevantes:

- a. Como trabalhar para a formação de um olhar, de um modo de ver que considere efetivamente como sujeitos todas as pessoas envolvidas no processo educativo?
- b. Qual olhar promove realmente relações de reciprocidade entre os sujeitos?
- c. Para formar este "novo" olhar é preciso "renovar" as práticas pedagógicas que estamos desenvolvendo e considerar como integrantes essenciais do processo educativo os aspectos individuais e complexos de cada sujeito, as interrelações entre sujeitos e entre diferentes canais de percepção e de comunicação que atravessam cada sujeito singular.

Tais questões da EP podem ser enfrentadas do ponto de vista daqueles que se colocam como sujeitos (e papéis) *mediadores* entre os setores sociais e institucionais que detêm instrumentos de poder e aqueles setores sociais que não os domina. Nesse sentido, parece importante esclarecer qual o tipo de relação de poder que está sendo estabelecido pelo educador que trabalha com as classes populares: é também ele (ou ela) um profissional; tem um contexto de referência (seja institucional, seja de "classe")? Poderia não ter consciência das confusões entre a percepção de si como indivíduo e como elemento de uma classe; o mesmo pode acontecer na sua percepção a respeito dos sujeitos a que se dirige; o mesmo, no seu modo de reagir às expectativas e/ou demandas dos educandos, que poderiam entrar em relação com ele/ela sem ter presente a distinção entre o seu nível individual e o do contexto a que pertence e ... assim por diante, sua relação com os "metacontextos".

A discussão desta questão pode ser particularmente fecunda: envolve de fato diversos aspectos do "ser educador", porque coloca em jogo o conhecimento de si como sujeito, a consciência das relações que se estabelecem, a consciência dos educandos

(indivíduos a serem considerados singularmente, e não apenas como "carentes" em relação a outros "que têm algo a dar"), e também a consciência das relações políticas que promovem e sofrem, e/ou se reforçam (o educador exerce um poder em relação aos educandos, mas também se "sujeita" em relação a pessoas, papéis e contextos que têm "maior poder"; da mesma forma que os educandos também exercem poder sobre a ação do educador e por sua vez interagem com outros contextos...).

A complexidade da leitura das relações inerentes a cada relação educativa sugere, enfim, a necessidade de uma atitude de pesquisa intrínseca à "formação" do educador, ao mesmo tempo que a necessidade de incorporar uma dinâmica teórico-metodológica transdisciplinar e pluralista na "pesquisa".

Referências bibliográficas

- BATESON, Gregory. *Mente e Natura: un'unità necessaria*. Milano: Adelphi, 1984 (1979). 312p.
- _____. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976 (1972). 533p.
- BOCCHI, Gianluca e CERUTI, Mauro. *La sfida della complessità*. 9.ed. Milano: Feltrinelli, 1995 [1985].
- BONFIGLI, Gabriele e SPADARO, Marina. "Intercultura e cooperazione". *Rivista Cooperazione Educativa*, MCE, n. 1, 1995, p. 19-22.
- CANCIANI, Domenico. "La comunicazione nella relazione educativa". In: *Progetto Formazione Scuole Estive MCE*. Montegrotto Terme, 1996. (Folder).
- FLEURI, Reinaldo Matias. "Il conflitto nella realtà educativa". *Animação social*. Torino, n. 3, março 1996a, p.81-86.
- _____. "Il filo dell'aquilone: l'esperienza di casa-laboratório (Florianópolis, 1990) come intreccio tra la pedagogia di Freinet e di Freire". In: *Cooperazione educativa interculturale Brasile-Italia: Progetti e Percorsi*. Dossier Parte II. Università degli Studi di Bologna, 1996b, p. 17-34.
- _____. "Freinet": confrontation avec le pouvoir disciplinaire (versão francesa), Freinet: konfrontation mit der disziplinarmacht; zusammenfassung von Marie-Claude Flügge-Dutilly (versão ale-

- mã); Freinet: confrontation with disciplinary power (versão inglesa). "In: *Revue Multilettré. Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne*, n. 76, juin 96, p. 44-51. Cf. versão italiana: "Un'educazione antidisciplinare". *Revista do MCE Cooperazione Educativa*, n. 1, gennaio-marzo 1996c, pp 17-20.
- _____. "Freinet: confronto com o poder disciplinar." In: ELIAS, Maria del Cioppo. *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas, Papirus, 1996d, pp. 195-207.
- _____. "Intercultura: além da sujeição disciplinar". In: *Complemento do Programa da 19a. Reunião anual da ANPEd. Tema: A política de educação no Brasil: globalização e exclusão social*. Caxambu, ANPED, 1996e.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 6.ed. Introdução, Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1986. 296p.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia del Espiritu*. (Trad. Wenceslao Roces). Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1966 (ed. orig. 1807). 486p.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 230p.
- LUIJPEN, Wilhelmus Antonius Maria. *Introdução à fenomenologia existencial*. (Trad. Carlos Lopes de Mattos). São Paulo: EPU-USP, 1973. 400p.
- MELE, Ortensia. "Attorno ad un buco". in: *Le chiave di vetro. Per una formazione scientifica di base*. Roma, Quaderni di Cooperazione Educativa, Nuova Serie, n. 15, 1994, p. 213-238.
- MORIN, Edgar. "Le vie della complessità". In: BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano, Feltrinelli, 1985, pp. 49-60.
- PETTINI Aldo. "Ancora sul tâtonement". *Revista Cooperazione Educativa*. MCE, n. 6, giugno, 1985, p.10-11).
- SCLAVI, Marianella. "L'arte di narrare e l'emergere di una rappresentazione interculturale del mondo". *Animazione Sociale*, n. 3, marzo, 1996, p. 50-57.
- SEVERI Vittorio e ZANELLI Paolo. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: Nuova Italia, 1990.
- SPERA, Enzo. "Costruzione prospettica e rappresentazione dell'altro". *Etnoantropologia*, 3-4, 1995, pp. 7-24.
- VALLA, Victor Vincent. *Educação e favela*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SEVERI Vittorio e ZANELLI Paolo. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: Nuova Italia, 1990. 182p.

Comentários

Wojciech Andrzej Kulesza

Reinaldo,

entre as várias reflexões que o texto "Educação Popular e complexidade" me suscitou, começo por uma etimológica. Acostumado com o conceito de multiculturalidade, de origem certamente norte-americana, deparei-me com a interculturalidade européia. Não é a mesma coisa. O *inter* posiciona as culturas de uma forma mais democrática do que o *multi* que geralmente se presta para dissolver diversas culturas numa cultura dominante apagando assim as diferenças. Mas o *multi* tem a conotação das inúmeras categorias (classe, gênero, etnia etc) que perpassam a sociedade. Ao invés de estabelecer uma relação entre as culturas alagoana e a catarinense tomando-as como dadas, eu procuro na cultura feminina, na cultura operária, na cultura religiosa, na cultura política etc, dos dois Estados, diferenças e semelhanças que permitam relacioná-las. Penso que, para a EP brasileira, essa concepção *multi* seja mais proveitosa. Questão de olhares?

Outra sensação que o texto me dá, é a de que, no fundo, o problema da EP é um problema de didática, no sentido de teoria educacional. Tanto que, quase sempre, é possível suprimir o popular da educação de que trata o artigo. Isto é muito positivo, pois acho que o popular deveria ser apostado a todo tipo de educação. Formal ou informal. Associada geralmente a um tecnicismo instrumentalizador ou a uma metafísica inócua, a didática das nossas Faculdades de Educação teria muito com que se beneficiar da problemática da complexidade apresentada. Não que eu tenha percebido propriamente uma preocupação com a educação escolar, mas sim com uma educação sindical, uma educação do Partido, uma educação comunitária, com a *bildung* em suma.

Relacionada com esse recobrimento didático, veio-me a pêlo uma evocação surpreendente, provocada pela leitura do texto: o behaviorismo. Simplificado e deformado nos meios educacionais, o behaviorismo radical de Skinner foi estigmatizado pelo pensamento pedagógico brasileiro. Programa de pesquisa bem sucedido, paradigmático na psicologia experimental, ele foi banalizado ou então banido da nossa psicologia educacional. Com o recente voltar-se da psicologia cognitiva para o social, para

o ambiente, penso que a idéia de comportamento operante, adequadamente traduzida, pode ser de extrema valia na psicologia da aprendizagem. A meu ver, por exemplo, a seqüência de intercâmbio entre duas pessoas analisada por Bateson e citada no texto, pode ser facilmente reinterpretada em termos de um *schedule* de reforço skinneriano. Como dizia Gramsci, "*un gruppo sociale può appropriarsi la scienza di un altro gruppo, senza accetarne l'ideologia*".

Finalmente, no que tange às relações "dialogicas" entre ciência e filosofia entrevistas no texto, gostaria de externar duas opiniões. Primeiro, epistemologicamente falando, me parece que hoje o *apport* da filosofia para a ciência é muito mais significativo do que o contrário. Veja-se o caso emblemático de Fritjof Capra. Travestida de ciência, sua filosofia não passa de uma colagem como que retirada de uma história da filosofia em quadinhos. Por outro lado, embora eu ache que sua leitura seja importante para aqueles que ingressam no paradigma da ciência moderna, para os cientistas profissionais suas obras não passam de uma mera curiosidade, não têm nenhum valor no exercício cotidiano da atividade científica. E isso exatamente porque Capra não é um filósofo e muito menos um filósofo da ciência. Segundo, penso que se precisa ir mais devagar no afã, positivista de resto, de tudo relativizar. A marcha da ciência continua e embora as disputas em torno, por exemplo, do princípio da causalidade vivam se reformulando, nenhum cientista duvida que vá morrer um dia. A ciência seria impossível sem certezas, mesmo que sejam hipotéticas.

Minha Resposta

Reinaldo Matias Fleuri

Kulesza (Tek para os amigos),

acredito que a diferença etimológica entre o multiculturalismo e o interculturalismo indique, como você enfatiza, uma diferença de concepção e prática de educação, que veio se construindo recentemente. Trata-se de um debate que passa da compreensão da realidade multicultural, para o questionamento radical ao racismo e à busca de promoção da intercultura. E

gostaria de aproveitar o ensejo para lembrar algumas informações que podem contextualizar esse debate.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Europa acolhe muitos imigrantes do sul do mundo para trabalhar na reconstrução da sociedade destruída pelo conflito militar. Inicialmente, particularmente na Inglaterra, predomina a idéia de que, se todos os homens são iguais, não é preciso promover nenhuma ação específica a favor dos grupos estrangeiros desprivilegiados. Antes, acredita-se que a acentuação da diferença étnica ou cultural possa reforçar desigualdades, segregação, exclusão. Após algumas desordens por motivos raciais no fim dos anos 50, o governo inglês toma medidas para reduzir o ingresso e diminuir os direitos dos imigrantes e, ao mesmo tempo, tenta integrar os novos chegados à cultura britânica. O trabalho educativo passa a ser marcado pelo esforço de promover a assimilação dos estrangeiros (1960-70). Predomina uma pedagogia compensatória que estimula os imigrantes a abandonar a cultura de origem, que é vista como deficiência. Ao mesmo tempo, desenvolvem-se trabalhos que tentam promover a integração e assumir a necessidade de dar espaço à diversidade para criar clima de respeito mútuo e tolerância. Passa-se a admitir elementos das culturas de origem para garantir maior pluralismo. Busca-se a integração, ou seja, a assimilação na cultura anfitriã, sem um achatamento das diferenças. No período seguinte (1970-80) fortes pressões da base — de filhos e netos de imigrantes que se tornaram verdadeiros cidadãos ingleses e começaram a se organizar — suscitam muitos projetos multiculturais (embora na maioria sejam superficiais e folclóricos). Baseiam-se na filosofia de que a elevação da auto-estima das crianças proporciona o aumento do seu rendimento e a adaptação ao contexto escolar. Está-se ainda distante do reconhecimento da diferença cultural como riqueza e se mantêm componentes de assimilação e de controle social. Mas tal debate promove a mudança de leis, que culminam na publicação do Swann Report, de 1985. Este propõe adoção de práticas multiculturais autênticas para todos e não só para cada grupo étnico específico.

Surge, no período 1980-85, a proposta do anti-racismo. O objetivo da educação anti-racista é o de promover atividades educativas para aprofundar a consciência de cada um de modo a saber identificar e desmontar práticas racistas, implícitas ou explícitas, pessoais ou institucionais. Crítica a abordagem multicultural, na medida em que esta evita o problema do racismo e, concentrando-se somente na compreensão e na aceitação da diferença, corre o risco de avalizar mais ou menos intencionalmente o racismo, deixando intactos todos os aspectos discriminatórios e as hierarquias que a sociedade impõe nas relações entre culturas e grupos étnicos. Entretanto, a oposição entre a *multicultural education* (liberais) e a *antiracist education* (defendida pelos radicais) favoreceu a vitória dos conservadores com a aprovação da *Education Reform Act* (em 1988). A partir daí se busca construir uma síntese entre as duas posições precedentes e surgem proposta de educação multicultural anti-racista (de 1985 até hoje).

O enfoque da educação *intercultural* enfatiza a interrelação entre culturas diferentes como fator pedagógico importante. Mas tal como o multiculturalismo e o anti-racismo, sua elaboração tem estreita relação com a presença de imigrantes que, em quantidade cada vez mais maciça, buscam inserir-se no mercado de trabalho e na vida social de vários países, inclusive aqueles - como a Itália - que, não tendo um passado de poderio colonial, não tinham até recentemente conhecido a imigração proveniente do terceiro mundo. Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural tem como finalidade promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. Existem na Europa também dramáticas situações de conflito inter-étnico (valendo como exemplo extremo o que acontece na ex-Iugoslávia) que ocorrem em gritante contraste com o projeto de construção da União Européia. E evidencia-se, também, como os conflitos emergem mesmo entre comunidades autóctones de um mesmo país quando explodem os bairrismos, as divisões, a fetichização da identi-

dade cultural, que representam a convergência de interesses de alguns grupos socio-econômicos.

O debate europeu sobre a intercultura envolveu campos de reflexão e de intervenção que ultrapassaram progressivamente o caráter emergencial do problema de inserção dos migrantes e entrou no coração das temáticas ligadas à formação da identidade, à valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de coletividade, em sociedades complexas onde os jovens se encontram vivendo em ambientes culturais plurais e indefinidos que — mesmo não deixando de exercer efeitos condicionantes — perdem sua função de orientar e transmitir valores. No plano da atividade formativa e didática ressaltam-se as formas e os conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida quotidiana, a variedade dos canais e das experiências com que estabelecem contato de acordo com sua posição social, as sínteses de modelos — freqüentemente contraditórios — que vão elaborando no decurso da própria vida. Nessa direção, aparece como questão central na prática pedagógica a visão de mundo dos sujeitos em formação, assim como a relação entre tal visão e os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. Tal deslocamento de perspectiva, que legitima a cultura de origem de cada indivíduo, traz conseqüências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

Na realidade brasileira — em particular na região sul, onde durante o último século e meio ocorreu afluxo maciço de diferentes correntes migratórias provenientes da Europa, Ásia e Médio Oriente têm-se desenvolvido itinerários diversos de integração e conflito entre elas e com populações locais descendentes de indígenas, portugueses e africanos — a dimensão intercultural se reveste de significados específicos. Colonialismos e migrações, dominações e convivências têm induzido profundos processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas, perdas de identidade cultural encontram na própria formação

da sociedade brasileira e foram objetos de análise por parte de numerosos pesquisadores latino-americanos e europeus que procuraram reconstruir em chave histórico-antropológica os desdobramentos e os multiformes resultados dos contatos — espontâneos ou forçados — que se verificaram entre os diversos grupos. No Brasil, já nos encontramos numa situação, por assim dizer, *intercultural*, mesmo se isso não pertence a um passado concluído, mas manifesta um grande dinamismo de desenvolvimento (pensamos nos sincretismos religiosos e de hábitos alimentares) e continua a apresentar novas perspectivas (por exemplo, os problemas de integração e de conflito que poderão decorrer da implantação do Mercosul).

O fato de que o encontro/confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de integração tenham historicamente acontecido com profundidade, coloca o enfoque intercultural aplicado a essa realidade em um quadro de referência mais geral: a orientação das formas de relação entre grupos étnico-culturais diferentes e as propostas de enfrentamento dos conflitos nelas emergentes precisam ultrapassar a atenção ao acolhimento dos estrangeiros, como a educação intercultural prioriza hoje na Europa. Mesmo sem desconsiderar a existência, também no Brasil, de graves fenômenos de racismos, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente, coloca-se em primeiro plano a importância de conhecer — com a finalidade de orientar a prática pedagógica — os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados, de modo particular os que se caracterizam por graves problemas sociais. Os agentes — institucionais ou não — podem encontrar na dimensão intercultural instrumentos indispensáveis para promover a formação da auto-consciência — e portanto de “presença” e ação — em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos). E os movimentos populares, que exprimem a vitalidade com que as classes populares (assim como os grupos que as apoiam) enfrentam os profundos problemas estruturais na América Latina, podem amadurecer novos níveis de consciência, focalizando na própria reflexão

e na própria prática a dialética identidade/alteridade, como eixo sobre o qual gira a coesão interna e a solidariedade, a capacidade de distinção e de luta, ao lado da possibilidade de integração emancipatória com outros grupos sociais.

É nesse contexto que o paradigma da *complexidade* adquire grande importância epistemológica e pedagógica. Não se trata de recuperar o *behaviorismo*, tal como a minha retomada (bastante limitada neste artigo) da teoria de Gregory Bateson poderia dar margem a entender. O que este autor inglês procura teorizar é justamente a necessidade de encarar os fenômenos não apenas como relação entre os elementos que o compõem, mas como *contextos*. A estrutura contextual é vista como de natureza lógica e epistemológica diferente da soma de suas partes. O significado dos fatos e dos elementos decorrem do contexto em que se articulam. Nessa linha de pensamento avançam pensadores das mais diferentes áreas científicas. Mais do que recuperar a dimensão científica das teorias para além de sua conotação ideológica, mais do que valorizar a dimensão filosófica do trabalho interdisciplinar põe-se hoje a necessidade de assumir o desafio da complexidade (Bocchi e Ceruti, 1985).