

# Complexidade, educação e ética da responsabilidade

Tereza Mendonça – Instituto de Estudos da Complexidade

## RESUMO

O texto foi formulado na intenção de estimular as reflexões em torno dos desafios que vêm sendo colocados pela educação, tendo em vista a necessidade de uma reforma paradigmática que exercite a inteligência da complexidade, utilizando os princípios do pensamento não linear complexo e as peculiaridades da sinérgica, metodologia sempre aberta, que age no sentido de instrumentalizar o que poderíamos entender como uma “arte de pensar”. No interior desta reflexão, o território da ética necessita ser percorrido e repensado permanentemente, na busca efetiva das transformações requeridas para uma educação do futuro.

Palavras-chave: Complexidade – Transdisciplinaridade – Psicanálise.

## ABSTRACT

The article stimulates the reflections about the challenges that have been presented by education, regarding the need of a paradigmatic reform which runs through the possibility of exercising a complexity intelligence, using the principles of the non-linear thought and the peculiarities of synergetics as an ever-open methodology what we could call an “art of thinking”. Within this reflection, the ethic’s territory needs to be permanently rethought during the actual pursue of the required transformations for a future education.

Key words: Complexity – Transdisciplinarity – Psychoanalysis.

Este artigo foi formulado na intenção de estimular as reflexões em torno dos desafios que vêm sendo colocados pela educação. A reforma do pensamento, referida por Edgar Morin, mais do que simplesmente curricular é uma reforma paradigmática, que requer o exercício de uma inteligência da complexidade revelada, entre outras coisas, na utilização de princípios do pensamento não linear complexo e nas peculiaridades da sinérgica. O pensamento complexo apresenta-se como metodologia possível para o conhecimento e a educação, metodologia sempre aberta, que age no sentido de instrumentalizar o que poderíamos chamar com Helena Knyazeva, de uma “arte de pensar”. O pensar complexo independe do grau de informação teórica ou erudição intelectual do pensador. “O mundo dos intelectuais, escritores ou universitários que deveria ser mais compreensivo, é o mais gangrenado sob o efeito da hipertrofia do ego, nutrido pela necessidade de consagração e glória” (MORIN, 2000, p. 97).

Além de uma formação<sup>1</sup> abrangente, o pensar complexo requer como premissa, que o sujeito seja capaz de realizar uma operação psíquica da ordem de uma ruptura narcísica, que lhe permita suportar a angústia despertada diante da não totalização

<sup>1</sup> Sem muito esforço podemos perceber que esta questão nos remete imediatamente ao território da ética. A própria palavra formação está embebida de conotações indesejáveis aos nossos propósitos. A idéia de formar referida à colocação de uma forma seria a antítese do que estamos tentando apresentar. Mais coerente com o pensamento complexo seria a concepção de uma forma em ação. No sentido de uma balança entre o contorno bem definido dos diferentes setores do conhecimento e um atravessamento mais fluido destes territórios, com fronteiras em permanente movimento.

do saber. Requer um desapego em relação às exigências egóicas de manutenção de estabilidade e dos ideais de permanência, bem como o difícil exercício de abrir-se à alteridade. Nenhum destes requisitos pode ser alcançado somente pelo saber cumulativo de natureza intelectual, mas também pela vivência de experiências humanas relevantes que incluem amor, sofrimento, temores e demais dimensões afetivas que habitam a dimensão do *homo demens*.

Exatamente por sua vocação transdisciplinar, o Pensamento Complexo vem sofrendo a crítica de produzir um conhecimento superficial, que tangencia as questões e as agrupa à maneira de uma bricolagem. Contudo, o projeto de religar o conhecimento que foi artificialmente separado em disciplinas, não exclui a idéia das disciplinas, pois o ponto de vista complexo, como assinala E. Morin (2000), em vários momentos de sua obra preocupa-se em “distinguir sem separar e juntar sem confundir”.

Esta forma de pensar instaura um modo de investigação que privilegia a colocação de problemas às ofertas de soluções. Em se tratando da questão educacional, **o primeiro problema que se destaca, refere-se a um paradoxo da contemporaneidade**: ao mesmo tempo em que o avanço do conhecimento cria uma necessidade imperiosa de **especialização**, torna-se cada vez mais necessário um **conhecimento abrangente** que possibilite pensar a complexidade dos objetos.

Quando pensamos na constituição da vida e em sua escala crescente de complexização, sabemos que os organismos foram se tornando cada vez mais especializados, em prejuízo de respostas mais generalistas, embora conservem ainda, potencialmente, todas as aptidões originárias para estas realizações. Analogamente, do ponto de vista do conhecimento e sua metodologia, a necessidade da especialização impõe prejuízos ao conhecimento articulado. Por outro lado, somente este pode dar sentido aos avanços obtidos pelas pesquisas especializadas.

Deduz-se daí, uma **segunda questão importante**: a imperiosa necessidade de **orientarmos a educação na direção da transdisciplinaridade**, com todos os desafios contidos nesta proposta: avançar

na transversalidade como resultante entre o aprofundamento e o deslizamento abrangente da superfície. Helena Knyazeva assinala “que toda teoria é transdisciplinar por natureza, por estar orientada de modo a revelar padrões comuns de auto-organização dos sistemas complexos de todo tipo, independente da natureza concreta de seus elementos”. Trocme-Fabre (1999) acentua que “é necessário e urgente ultrapassarmos nossos limites e, para além deles inventar a palavra trans-aprender”.

Historicamente, a ciência evoluiu na crença de que para conhecer e dominar os objetos precisaria decompô-los em unidades cada vez menores: decompor para conhecer; conhecer significa então, neste contexto que chamaremos de ciência clássica, descrever suas qualidades, quantificá-las, mensurá-las, depreender as relações de causa e efeito.

Este método, que chamamos de analítico, contribuiu, sem dúvida, para o desenvolvimento da ciência, mas também empobreceu a realidade, porque retirou os objetos de seu contexto, dividindo o mundo cognoscível em disciplinas, cada uma delas com suas teorias para explicar seu pedaço de mundo.

O caminho percorrido ao longo do séc. XX pela física quântica, cosmologia, biologia molecular e cibernética, tornaram evidente a necessidade de religação dos conhecimentos para fazer frente às indagações impostas pela realidade complexa das estruturas e partículas do macro e microcosmos, que não se submetem às conhecidas leis que regem o universo visível.

No Método I, Morin (1997, p. 22) menciona os desafios enfrentados pelo indivíduo na construção de uma cultura en-ciclo-pédica, ressaltando a necessidade de resgatarmos o sentido etimológico deste termo:

o termo ‘enciclopédia’ já não deve ser considerado no sentido acumulativo e alfa-bê de besta, no qual se degradou. Deve ser considerado no seu sentido original agkuklios paidea, aprendizagem que põe o saber em ciclo; efetivamente, trata-se de en-ciclo-pediar, isto é, de aprender a articular os pontos de vista disjuntos do saber num ciclo ativo.

Abrangente, mas não superficial, profunda, mas não excludente, dedicando-se “não à totalidade dos conhecimentos em cada esfera, mas aos conhecimentos cruciais, aos pontos estratégicos, aos nós de comunicação, às articulações organizacionais entre as esferas disjuntas” (MORIN, 1997, p. 22-23).

A atividade educativa sempre foi percebida como um domínio desafiador. Pela própria natureza de seu objeto, ainda no começo do séc. XX foi listada por Freud como uma das profissões impossíveis, juntamente com as atividades de psicanalisar e governar. Dirigida para a compreensão dos processos inconscientes e dos investimentos pulsionais, a psicanálise não poderia deixar o processo de aprender à margem dos fluxos desejantes que se movem tanto naquele que aprende quanto naquele que ensina e, ainda, na sensível rede de transferências e contra-transferências que se estabelecem entre eles. A questão educacional, como aliás todas as atividades humanas, devem ser pensadas como produções desejantes.

Gostaria de situar agora, uma terceira questão que retiro de Maturana (1998, p. 12). “No fundo a pergunta é: o que queremos da educação? Acho que não se pode considerar nenhuma pergunta sobre os afazeres humanos [...] se não se explicita o que é que se quer”. O que nos importa ressaltar aqui é a função do desejo na produção de atividades criadoras de um certo contexto histórico no qual estaremos sempre implicados em algum nível de responsabilidade. Isto é tão válido para a vida de um indivíduo como para os destinos comuns de uma coletividade.

Maturana (1998) coloca ainda outras questões derivadas desta: Para que queremos educar e mais do que isto: que país queremos?

Hoje, precisamos acrescentar a Maturana mais uma pergunta: já que vivemos sob uma ordem planetária que não nos permite mais pensar apenas o futuro de um único país, isolando-o do contexto global, cabe indagarmo-nos sobre que planeta queremos para viver?

Se pudermos acreditar que a educação possa ter uma eficácia para interferir no futuro da

qualidade de vida neste planeta, que educação seria esta? Tentar enfatizar a pretensão de uma permanente atualização das informações disponíveis seria uma aposta no fracasso, visto que estaremos sempre defasados face ao apelo e a multiplicidade das ofertas de informações a que estamos expostos, nós, seres plugados a este universo ciberespacial, seres híbridos de natureza e artifício, artifício incorporado por nós na forma de uma mixagem onde as temporalidades se atravessam, tornando cada vez mais impossível distinguir o antes e o depois.

Convivemos, atualmente com Informação em tempo real. Com tempos de verdades fugazes e provisórias, características das produções de uma ciência que vem aprendendo a negociar com a incerteza. Como poderemos ensinar se a duração de uma verdade pode ser tão fugaz. Por quanto tempo uma informação pode ter valor de verdade para que possa ser transmitida como um conhecimento, um patrimônio da humanidade?

É claro, que dito desta maneira, pareço me colocar num universo quase ficcional, um universo onde o conhecimento não poderia ser transmitido, pois no momento em que o fizéssemos, ele já não seria mais. Podemos brincar com isto, exercitar nossa capacidade ficcional, mas aprendemos com a perspectiva do pensamento complexo que a ficção apresenta uma fonte nem de longe desprezível para abordarmos a realidade, já que o *demens* que nos habita em conjunção com o *sapiens* não é menos capaz de realizar esta apreensão.

Nossa estória fantasiosa sobre a velocidade e a aceleração das produções de saber que se deixam substituir quase instantaneamente por outras, na perspectiva de um incessante devir, nos coloca diante da explicitação de uma quarta questão que se destaca na intenção de pensarmos um projeto educacional voltado para o presente/futuro da educação: a transmissão de conteúdos deveria ser, ainda hoje, prioridade em educação, ou os objetivos desta atividade comportariam melhor um trabalho ligado aos aspectos da formação, prioritariamente àqueles ligados à informação?

É claro que cada vez mais teremos conteúdos a transmitir, contudo, é esta concepção de aprendizado que deve ser revista. O ideal de aprendizado concebido como fixação de conteúdos entronizados a partir da recepção de informações externas, procedentes de um outro que detém um saber, está impregnado de noções extremamente valorizadas em nossa cultura. Ancora-se no ideal de acumulação como forma de enriquecimento, derivando-se também daí, todo o sistema de avaliação que visa quantificar o montante de informações retidas e acumuladas, comparativamente àquelas que foram perdidas.

Para além da questão da velocidade e da transitoriedade das verdades, vemos que existem outros fatores culturais, ligados à manutenção de hábitos já constituídos, que nos induzem a considerar e praticar a transmissão e o ato de aprender como uma operação matemática de acréscimo a um *stock* já constituído. Inversamente à esta concepção, estudos neuro-biológicos indicam a relevância da efetivação de processos de reorganização e consolidação de circuitos neuronais e de uma escolha efetuada dentro do imenso potencial de trajetos neuronais possíveis. Trocme-Fabre (1999) situa a função da aprendizagem, com relação à perspectiva das ciências cognitivas e da neurociência, como sendo aquela da auto-organização e da autopoiese, referindo-se à terminologia utilizada por F. Varela.

Uma pedagogia da complexidade nos abre uma porta que “permite trocar de olhar e construir práticas em coerência com o funcionamento de base de nossa vida cognitiva”. Os verbos ter e ser são estranhos à vida e, “com a ajuda de filtros culturais, imobilizam a vida numa rede de relações onde a posse e o pertencer são agentes de exclusão que não traduzem em nada a dinâmica do processo de devir que é, no entanto, o único que pode nos definir” (TROCME-FABRE, 1999).

Palavras como consolidação e escolha, relacionadas ao processo de aprendizagem, apontam para a necessidade de uma reflexão acerca das relações que se estabelecem entre a educação, envolvendo todo o complexo das comunidades de ensino e uma ética da responsabilidade, que valorize a autonomia e a abertura para a alteridade.

Em texto intitulado: Linhas de Progressos na Terapia Analítica, Freud (1919) dedica três parágrafos à reflexão sobre a “ética não pedagógica da psicanálise”, exceção feita a certos pacientes muito desamparados e incapazes de uma vida: “para eles há que combinar influência analítica com a educativa [...] mas mesmo assim, deve ser educado para liberar e satisfazer sua própria natureza e não para assemelhar-se conosco”.

Na Grécia antiga, pedagogo era alguém que conduzia a criança da casa de seus pais à casa daquele que ensinava. Atualmente, a pedagogia Construtivista e o Construtivismo pós-piagetiano, trabalham com a idéia de que o conhecimento deve ser **construído** pela criança, ao invés de ser colocado, imposto de fora para dentro. Nesta perspectiva, o pedagogo estimula e conduz o aluno para que ele próprio chegue ao ponto de concluir.

Esta posição de alguém que conduz não é de todo distante daquela que deve ser sustentada pelo analista na condução de uma cura, uma vez que não cabe ao analista apresentar soluções às questões do analisando.

Falando da procura de sentido, Lacan aproxima a técnica Zen do fazer analítico e, neste aspecto particular, parece-nos possível fazer também uma aproximação com a pedagogia construtivista.

“Cabe aos alunos, eles mesmos, procurar a resposta às suas próprias questões. O mestre não ensina ex-cathedra uma ciência pronta, dá a resposta quando os alunos estão a ponto de encontrá-la” (LACAN, 1983, p. 9).

É assim que procede também o analista no que se refere à transmissão de uma construção analítica que só deve ser enunciada no momento em que o analisando está prestes a encontrá-la por si mesmo.

Portanto, quando Catherine Millot (1987) fala de Freud como antipedagogo, parece-nos que ela se refere à uma pedagogia marcadamente tradicional, em que o lugar de mestria encontra-se cristalizado não intercambiando jamais com aquele que aprende. Os conteúdos são tomados como verdades a serem transmitidas. O que estamos aqui reiterando é a noção de **processo**; que esta transmissão seja antes um **processo de condução do que uma revelação de verdades** estabelecidas como tal.



Fica claro, portanto, que a transmissão implica, de forma interligada, uma ética da responsabilidade e uma ética não pedagógica, no sentido acima exposto e aqui caminho para a enunciação da **quinta questão** que coloco em relevo para esta discussão: **a função determinante do afeto, ou da mobilização do afeto no processo de aprendizagem.**

Gostaria de mencionar uma experiência para marcar esta diferença entre um ensino baseado na transmissão de conteúdos informativos e um outro direcionado para a mobilização dos afetos ligados ao trabalho cognitivo: no início dos anos 90, acompanhei um projeto de formação de **educadores sociais**.<sup>2</sup> Em um dos grupos que eu acompanhava, o ensino se dava em sala de aula, baseando-se na transmissão pautada em textos, aulas expositivas e discussões de temas polêmicos, ou seja, um ensino mais tradicional, nos moldes acadêmicos.

No outro grupo, a proposta era radicalmente diferente porque se baseava na necessidade de envolver emocionalmente os professores com os temas que a seguir seriam trabalhados. Este envolvimento emocional propiciava trazer para dentro do educador os alvos a serem atingidos. Assim, por exemplo, se o que está em discussão é o comportamento sexual desta população durante sua permanência nas casas de acolhida, este trabalho não pode ser levado a cabo se não formos capazes de abrir um espaço para que o educador possa abordar o fato de que isto afeta, de maneira inusitada, sua própria sexualidade e que é discriminando e refletindo a partir deste estado de afetação vivenciado neste campo de forças transferenciais, que ele reagirá produzindo sua resposta de educador.

Esta perspectiva reduz a separação entre sujeito e objeto, o que vem a ser uma das propostas do pensamento complexo, na medida em que o sujeito educador se auto investiga e se torna objeto da mesma investigação, considerando o menino como sujeito das afecções nele produzidas.

Na ocasião em que fiz esta observação, ficou bastante evidente a diferença dos resultados nas duas perspectivas de trabalho que mencionei, visto que esta abertura para uma mobilização da emoção propiciou uma efetiva transformação na prática dos educadores.

O fato de que os afetos estejam intrinsecamente ligados à toda aprendizagem apresenta, também, uma outra face, que se expressa por nosso apego afetivo em relação àquilo que construímos como conhecimento. Este conjunto de idéias, de um indivíduo ou de um grupo social, intensamente investido de afeto, acaba por se constituir num obstáculo à flexibilização do conhecimento e, conseqüentemente, à abertura para a produção e aceitação de novas teorias.

Maturana (1998, p. 17) nos fala de uma “biologia do conhecimento: não basta que grupos oponentes se reúnam para conversar sobre a tolerância ao erro do outro”, pois os sistemas racionais, incluindo as ideologias e as religiões, se baseiam em premissas fundamentais aceitas a priori, premissas desejantes, fundadas nas emoções. Assim sendo, “desacordos trazem consigo uma explosão emocional, porque os participantes vivem seu desacordo como ameaças existenciais”. Isto é muito importante, porque nos ajuda a compreender porque as pessoas defendem seus pontos de vista de maneira tão vigorosa e, por vezes, violenta. “Desacordos nas premissas fundamentais são situações que ameaçam a vida, já que um nega ao outro os fundamentos de seu pensar e a coerência racional de sua existência” (MATURANA, 1998, p. 17).

Na referência da psicanálise, o apego às idéias alimenta-se do apego ao ego, instância psíquica considerada por Lacan como o sintoma humano por excelência. A constituição egóica se dá a partir de sucessivas sínteses identificatórias que nos garantem uma ilusão de unidade. Nossas premissas fundamentais estão ligadas às nossas identificações fundamentais. Questionar estas premissas nos coloca face ao risco de falências identitárias, que são experimentadas como ameaças para a vida, pois cada vez que somos confrontados com uma necessidade de mudança de posição em rela-

<sup>2</sup> Terminologia empregada, naquele caso, para designar os educadores que trabalhavam com populações carentes, que viviam nas ruas da cidade do Rio de Janeiro.

ção a algo em que acreditamos muito, nós vivemos algum tipo de morte. Este é um dos motivos pelo qual os trabalhos da engenharia genética produzem tantas discordâncias: pelas possibilidades que abrem de modificação naquilo que seria talvez a premissa mais fundamental sobre a qual nos constituímos. Refiro-me à nossa imagem corporal, pois é sobre ela que nossa identidade se constitui e se assenta, primordialmente.

Morin (1998) nos apresenta no Método 4, o conceito de noosfera, referindo-se ao conjunto de crenças e idéias que adquirem poderosa substância ou uma “supra realidade”, conferindo a elas um estatuto de “seres de espírito”, sustentados na materialidade dos substratos neuronais daqueles que compartilham as mesmas idéias. Utiliza ainda a metáfora dos sistemas imunológicos, para falar da capacidade de defesa de um conjunto de idéias em relação a outro que lhe seja estranho. Nos Sete Saberes para uma Educação do Futuro, referindo-se mais precisamente à educação Morin (2000, p. 28) cita Marx: “Os produtos do cérebro humano têm o aspecto de seres independentes, dotados de corpos particulares em comunicação com os humanos e entre si”. E acrescenta: “as crenças e as idéias não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem nos possuir”.

Vemos aí enunciado, um verdadeiro embate entre idéias e paixão; entre a utilização das idéias para traduzir o real e a possessão do real pelas idéias, resultando no que Morin (2000, p. 30) considera um paradoxo incontornável: “devemos manter uma luta crucial contra as idéias, mas somente podemos fazê-lo com a ajuda das idéias”.

Em vista disto, não podemos acreditar em mudanças que não se façam acompanhar de um trabalho com os afetos que investem os pontos de vistas individuais ou coletivos e com as ameaças produzidas pelas demandas de modificação nas premissas que os constituem.

Do exposto acima decorre um dos objetivos fundamentais na formação educacional: a flexibilização das premissas, preparando os sujeitos para conviver com a incerteza, com a idéia de um futuro aberto

e imprevisível, com a consciência possível de que a história não avança de forma linear, estando sujeita, em seu curso, à turbulências, desvios e bifurcações. O surgimento do novo decorre desta possibilidade desviante que, se bem sucedida, condicionará novos padrões de normas hegemônicas. Os atos criadores são, em princípio, desvios em relação à norma. “Os despotismos e totalitarismos sabem que os indivíduos portadores de diferenças constituem um desvio potencial; eles os eliminam e aniquilam os microfocos de desvio”. No entanto, “toda evolução é fruto do desvio bem sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu” (MORIN, 2000, p. 82).

Este eixo de discussões suscita algumas considerações que se situam no território entre ética e política. Trata-se aqui de um problema crucial: toda posição ética requer, para que não recaia na idéia do sacrifício de um herói, o exercício de uma estratégia que, por sua vez, invoca a mediação do político.

A estratégia deve ora privilegiar a prudência, ora a audácia e, se possível, as duas simultaneamente. Quando se torna impossível decidir entre ruptura e aceitação, “é preciso então, estabelecer compromissos miseráveis [...] Mas até que ponto?” (MORIN, 1997, p. 106). Trata-se de uma questão delicada, pois se a intransigência pode conduzir à derrota, a transigência porta, por sua vez, os riscos da abdicação.

Em seu seminário sobre a Ética, Lacan discute este ponto limite entre a trans e a intransigência de Antígona e ao formular seu imperativo, “não ceder de seu desejo”, está aproximando a idéia de desejo àquela do dever em Kant. Não se trata de um querer narcísico, mas de um ato idealmente livre de inclinações patológicas decorrente da afirmação do desejo de um sujeito responsável, tendo em vista o Outro da cultura e as conseqüências de seu ato, para si e para a polis.

Lacan (1998) assinala, em Ciência e Verdade, que o sujeito da psicanálise é um sujeito responsável. Responsabilizar-se implica situar a fonte do horror em si mesmo e não alhures, como nos diz Badiou (1995). Implica abandonar em definitivo uma posição ressentida, no sentido nietzscheano do termo e abraçar a concepção do trágico como assunção da

responsabilidade por nosso destino, adotando a idéia de processo lá onde a causa reinava soberana sobre o efeito. Do ponto de vista da psicanálise, responsabilizar-se significa implicar-se com seus atos, conscientes ou não, e com os destinos de sua vida.

Na mesma direção, Morin (1997, p. 69) propõe a prática de uma auto-ética que visa, pelo exercício de uma autocrítica sensível, atingir nosso núcleo egocêntrico, tornando-o mais permeável ao outro e mais capaz de “reconhecer as armadilhas da mentira à si mesmo e da auto justificação” (p. 80-81).

As diretrizes expostas neste trabalho indicam o montante de esforço requerido por uma reforma do pensamento que possa resultar em modificações na maneira de se conceber a educação. Trata-se, na verdade, de uma via de mão dupla: reforma do pensamento e reforma do ensino. Este movimento de retroalimentação implica revoluções moleculares, esforços interiores de luta contra nossas tendências egocêntricas e antropocêntricas, contra a resistência das idéias, contra as forças desagregadoras, mas, também, a favor delas. Isto porque, as forças de ligação mostram-se tão poderosas quanto as desintegradoras. A experiência clínica testemunha e revela com grande vigor esta realidade. Não é assim tão fácil fazer explodir as aderências libidinais que condicionam o gozo do sintoma. Comportamentos arraigados de nossa vida cotidiana são igualmente difíceis de serem flexibilizados, para utilizar um termo com o qual vínhamos trabalhando. Além disto, é justamente o poder dos processos de ligação que fortalece as grandes instituições de nossa sociedade, verdadeiras usinas modeladoras de protótipos que condicionam a repetição do mesmo.

Assim sendo, para que possamos promover a ética da responsabilidade proponho partirmos de uma ética do desejo de diferença, o que implica pensar uma ética da criação e, conseqüentemente, uma ética da disjunção daquilo que está excessivamente ligado, pois a vida se faz neste equilíbrio instável entre rupturas e ligações e a vitória de qualquer uma delas será sempre mortífera. Morin (1997, p. 274) nos apresenta o desafio: “tentar unir

o que está solto deixando-o livre”. Unir sem aprisionar, pois o aprisionamento no interior das ligações cede lugar à morte. Trata-se de uma constatação que pode ser facilmente observada em diferentes esferas da vida, seja nas relações amorosas, nos vínculos institucionais, no apego às estruturas ideativas, na economia psíquica...

Contudo, a ética da responsabilidade não constitui um antídoto contra os riscos inerente à criação, mas implica a exposição do sujeito em sua autoria. Somos responsáveis pela autoria, mas, com base na ecologia da ação, ninguém é responsável pelo modo como sua obra é utilizada, distorcida ou mal compreendida. Daí a necessidade de estimularmos e democratizarmos permanentemente os debates sobre as práticas e direcionamentos importantes que implicam transformações relevantes em nossa constituição cultural.

Mas isto não será o bastante se a responsabilidade não for disseminada também entre os consumidores-cidadãos e os usuários, aqueles técnicos que se ocupam dos serviços derivados de uma obra, ou seja, de sua aplicabilidade. Trata-se, portanto de um mega projeto educacional, ou, melhor dizendo, de um árduo trabalho que deve ser cultivado no âmbito individual e estendido para toda a comunidade planetária.

## REFERÊNCIAS

- BADIOU, A. *A Ética: um ensaio sobre a consciência do mal*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- FREUD, S. *Linhas de progressos na terapia analítica*. [S.l.]: [s.n.], 1919.
- JONAS, H. *Principle responsabilité-une éthique pour la civilization scientifique*. Paris: Cerf, 1992.
- KNYAZEVA, H. *O Pensamento complexo não-linear e sua aplicação nas atividades de gestão*. [S.l.]: [s.n.], [19--]. Exemplar inédito.
- LACAN, J. *Ciência e verdade*. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

MORIN, E. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Método 1: a natureza das idéias**. Portugal: Biblioteca Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Método 4: as idéias**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2000.

TROCME-FABRE, Hélène. **Réinventer le métier d'apprendre**. Paris: Édition d'Organisation, 1999.