

PARA UMA CIÊNCIA GERAL DA COMPLEXIDADE SOCIAL

Edgard de Assis CARVALHO¹

- RESUMO: O texto, inspirando-se nas formulações de Edgard Morin, realiza um diagnóstico que atribui a perda de contemporaneidade da universidade à sua incapacidade de construir saberes unitários e universalistas que garantam o enfrentamento das incertezas do conhecimento e criem formas novas de entendimento do mundo. Nessa linha, questiona aqueles que atrelam o sentido do futuro, exclusivamente, ao desenvolvimento técnico, à capacidade do homem dominar a natureza e à ação demiúrgica do Estado. Insiste também quanto à necessidade de se ultrapassar o referencial antropocêntrico, cobrando dos cientistas sociais uma postura de superação da política de fragmentação e de especialização crescentes a que eles têm se submetido.
- PALAVRAS-CHAVE: Teoria da complexidade; transdisciplinaridade; sociedade do conhecimento.

É quase como se a análise fosse a terceira daquelas profissões impossíveis nas quais se pode estar antecipadamente certo de que se vão obter resultados satisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo.

(Sigmund Freud)

Existem duas invenções humanas que podem ser consideradas mais difíceis que quaisquer outras, a arte do governo e a arte da educação; e as pessoas continuam a discutir inclusive seu significado.

(Immanuel Kant)

1 Departamento de Antropologia, Política e Filosofia – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800-901 – Araraquara – SP e Departamento de Antropologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – 05014-901 – São Paulo.

Desde *Educação não é privilégio*, Anísio Teixeira (1971) reiterou que a escola pública, ou comum, nasceu como a Revolução Francesa, com um ideário que previa o provimento da educação para todos. Se esse objetivo não foi consumado nem na França, a adesão a esse modelo "liberal" acabou por impedir no Brasil e na América Latina o florescimento da escola pública comum, selando de vez os privilégios que cercam o aparato escolar, do primeiro grau à universidade. Mesmo admitindo-se que, em nosso imaginário, a posse coletiva de uma história e de um diálogo culturais se encontrem ausentes, o trinômio Estado/Escola/Sociedade não foi capaz de resgatar e socializar o acervo cultural, intelectual e científico gerado pela sociedade como um todo. Será no interior desse ideário iluminista mal cumprido que florescerá a "ideologia do colonialismo", expressão cunhada por Nelson Werneck Sodré (1962) para definir o conjunto de preconceitos que fornece suporte ideológico e político à dominação, à exploração, ao racismo, à importação cultural, ao conformismo.

Nesse contexto, as universidades latino-americanas moldaram-se como instituições ossificadas, marcadas por um mundo federativo, rígido, duplicativo, autocrático, tecnoburocrático, cujos atributos funcionais são a extrema rigidez, a tendência ao isolamento, a disfuncionalidade, a exaltação da fragmentação.

Para o ano 2000, no contexto da América Latina, índices confiáveis apontam que chegaremos a 13 milhões e 500 mil matrículas do terceiro grau, para uma previsão de 650 milhões no total da população, fato que demandará 900 mil docentes, isso se conseguirmos atingir um nível de desenvolvimento comparável ao dos Estados Unidos nos anos 60.

Desde *A universidade necessária*, Darcy Ribeiro (1968) acreditava que esses indicadores dificilmente seriam alcançados. Seu diagnóstico enfatizava que a precariedade da universidade espelhava um reflexo do fracasso societário mais amplo, incapaz de acompanhar os ritmos de desenvolvimento do mundo moderno, especialmente em regiões em que as contradições que cercam as atualizações históricas sofreram regressões de ditaduras militares e os descaminhos de governos democráticos atolados na corrupção e sem compromissos com a sociedade civil.

Parecem-me definitivas as idéias de Ribeiro de que as universidades, incumbidas que são de formar quadros técnico-científicos capazes de gerir e superar os desafios impostos pelo subdesenvolvimento, acabem por chafurdar na submissão e no atraso, atuando como um agente da transfiguração sociocultural e como um gerente de escassas verbas advindas do aparato de Estado. Ingênuas, parasitárias e elitistas, acabam por se converter nas maiores responsáveis pela consolidação de uma cultura espúria, anacrônica, inautêntica.

A tríade Estado/Escola/Sociedade, tão alardeada em projetos, leis e decretos, precisa ser substituída por um *topos* composto por aprender/saber/produzir, no qual a valorização das formas culturais seja mantida e estimulada, e a atualização do universo histórico incessantemente recriada. Talvez fosse possível supor que a contemporaneidade da universidade consista em concentrar esforços sintonizados para a construção de saberes unitários e universalistas, e para a formação de uma linhagem de intelectuais capazes de enfrentar os desafios e incertezas do conhecimento e criar novas formas de entendimento para o mundo.

Parece não restar dúvida de que o século XX selou a impossibilidade de identificar certezas, teleologias, determinismos. A própria noção de complexidade passou por várias modulações, e hoje o ser complexo só pode ser visualizado na articulação simultaneamente concorrente, complementar, antagônica de relações de ordem, desordem e reorganização. Ilya Prigogine (1989), ao contrastar a ciência clássica com a ciência moderna, aponta que, na concepção clássica, a aliança entre a ordem divina e a ordem natural representou um deslocamento para uma ordem transcendente, responsável pela arquitetura do universo, o que tornava possível associar relações de ordem a equilíbrio e relações de desordem a desequilíbrio. Essa relação funcional se encontraria invertida hoje, pois “o não-equilíbrio cria estruturas cuja coerência ultrapassa amplamente a das estruturas de equilíbrio descritas pela ciência clássica”.

Se é forçoso reconhecer que, nos dois últimos séculos, o desenvolvimento científico e tecnológico expôs a solução de mistérios antes inconcebíveis, demonstrando toda a complexidade do binômio cérebro/mente, a constituição da era planetária introduziu uma crise de proporções incomensuráveis. A ideologia do progresso, fundada no desenvolvimento, na técnica e na indústria, acabou produzindo uma elevação acelerada dos níveis materiais de vida, acoplada a explosivas taxas de exclusão sociocultural, presentes não apenas em países do Terceiro Mundo, fatos que por si só derrocam o mito-ideologia global de que as sociedades hiperindustrializadas conduziram ao bem-estar generalizado.

O que presenciamos é uma agonia planetária comandada pela robótica, pelas máquinas artificiais e pela tecnociência, perdendo-se, a cada dia, o sentido da vida. Conformados com essas idealidades e com o caráter inovador dessas “tecnologias de inteligência”, alargamos a expectativa de vida, embora com paixões a cada dia mais fracas e vícios cada vez mais fortes. Por esse motivo, é sempre assustador quando nos defrontamos com diagnósticos que ainda insistem em atrelar o sentido do futuro ao desenvolvimento técnico, à capacidade do homem em

dominar a natureza e à ação do Estado como gestor global da cultura e depositário de anseios coletivos indiferenciados.

Ao nos determos no mapa do mundo, constatamos, a cada ano, que os relatórios de desenvolvimento humano da ONU reservam ao Brasil modestíssimos lugares no *ranking* das nações do planeta. Se esses dados são sempre preocupantes, quando se pensa em projetos educacionais, em condições ideais de vida, em satisfação de necessidades mínimas, em divisão homogênea de renda, seria necessário investir na “renegociação de um pacto mundial em prol do desenvolvimento humano baseado em responsabilidades compartilhadas” (Ibidem, p.12). Se essa recomendação de Prigogine nunca chegou a ser cumprida, aos poucos vem se desenhando a necessidade de se imaginar uma mudança na escala sociopolítica, capaz de superar o caráter localista, identitário e sociocêntrico dos Estados-nações, para reinseri-los em associações e federações mais vastas, supranacionais, incumbidas de repensar a geopolítica planetária, sem etnocentrismos falaciosos e relativismos complacentes, capazes de estabelecer uma nova “carteira de identidade terrestre” para todos os homens do planeta.

Esse horizonte que se vislumbra nas idéias mais recentes de Edgar Morin não constitui algo inusitado. Não é de agora que organismos internacionais, como a ONU e a Unesco, organizações não-governamentais sérias e setores progressistas da sociedade civil tentam explicitar uma reprovação universal à degradação das relações humanas em âmbito mundial. Basta relembra que declarações internacionais, quase todas referendadas pelo Brasil, vêm propondo uma justiça social global, pautada por uma ética e governabilidade planetárias, que consigam deter guerras étnicas, militarismos crescentes, xenofobias racistas, religiosas, culturais e ideológicas que grassam pelo mundo inteiro.

Mesmo que esses acordos possam ser considerados demasiadamente diplomáticos, quando confrontados com as condições reais por que passam as liberdades e os direitos civis, o fato é que eles constituem indicadores substantivos da “voz dos povos” e do esforço societário em ressaltar não apenas a universalidade de direitos e liberdades fundamentais, mas em fortalecer a democracia e o pluralismo no plano das relações internacionais. Tudo se passa como se a comunidade planetária buscasse uma estabilidade em meio à incerteza, uma ampliação dos direitos humanos e culturais capazes de garantir um futuro sustentável.

Essas intenções eclodem em sincronicidade crescente e ilustram o gigantismo das coisas, expresso nas estruturas individuais, nos mercados mundializados, nas redes financeiras que, além de sofisticarem as

formas de dominação do homem, empestearam a biosfera, poluíram mares e terras, criaram mutantes virais e bacterianos capazes de destruir espécies inteiras de vegetais e animais.

Acredito que a atualidade da "hipótese Gaia", que vê na Terra uma entidade unificada capaz de prover garantias de sobrevivência material e espiritual a todos os seres do planeta, permanece atual e que, como hipótese de trabalho, possa reorientar a equação dos direitos do planeta tão enfatizados por todos. As sociedades da modernidade, que se instalaram no planeta depois da segunda metade do século XVIII, ao universalizarem formas de produção e reprodução econômico-sociais, particularizaram modalidades intensas de dominação, gerando uma violência selvagem nos planos da sociabilidade, da subjetividade e do Estado. Foi Georges Balandier (1988, p.197) que sintetizou, em texto pouco assimilado no Brasil, esse mal-estar da hipermodernidade ao afirmar que

a violência pode também aparecer sob o aspecto de uma epidemia, de uma desordem contagiosa, de uma doença do social que coloca o indivíduo e, por extensão, a coletividade em estado de insegurança.

A área de Ciência e Tecnologia, fóbica de indicadores, avaliações e classificações, não consegue estabelecer parâmetros e ações de uma política científica para o país como um todo. Ao contrário disso, fratura o *ethos* acadêmico em universidades de ensino e de pesquisa, como se o conhecimento e o pensamento pudessem ser submetidos a essa dicotomia perversa e ultrapassada. Suas ações políticas continuam desconexas, improvisadas e instáveis, mesmo saturadas de retóricas pomposas e arrogantes formatadas por comitês endogâmicos e conformistas, que replicam atividades, atravancando, mais do que propondo, políticas culturais capazes de preparar o país para enfrentar as contradições da "sociedade do conhecimento" do século XXI.

Por isso, é sempre paradoxal quando nos defrontamos com diagnósticos que ainda vêem o sentido do futuro atrelado ao desenvolvimento técnico, à capacitação do homem em dominar a natureza e à ação do Estado como gestor global da cultura, ainda mais num país como o Brasil, que mantém em níveis insignificantes a porção do PIB destinada à pesquisa científica, quer seja ela fundamental ou aplicada. Produto disso é que cada vez mais se investe na produção de dados quantitativos integrados em sofisticados sistemas de informação e cadastro, como se esses modelos estatísticos pudessem, como num passe de mágica, ser transformados em modelos mecânicos, qualitativos a serem disseminados por toda a sociedade.

Cabe problematizar, agora, o que as ciências sociais têm a ver com tudo isso, submersas que estão na política da fragmentação e da especialização crescentes. Se a Sociologia, a Antropologia e a Política têm como função máxima o diagnóstico da cultura, caberia a elas o desafio de reverter esse quadro retrógrado, para que a sociedade pudesse pensar-se a si própria de modo mais integrado.

Nesse sentido, caberia retomar as principais conclusões do Relatório Gulbenkian, *Para abrir as ciências sociais* (1996). Suas principais recomendações gravitaram em torno de quatro blocos: 1. as implicações da recusa ontológica da separação natureza/cultura, ou seres humanos e natureza, incrustada no pensamento moderno pelo menos desde Descartes; 2. as implicações da recusa em se considerar que o Estado é quem faculta as únicas balizas possíveis dentro das quais se desenvolve e se analisa a ação social (perspectiva estadocêntrica); 3. as implicações em se aceitar a interminável tensão entre o singular e o plural, o local e o global, o particular e o universal como característica permanente da sociedade humana e não como um anacronismo; 4. a busca de uma objetividade sempre entre parênteses, plausível à luz das premissas sempre mutáveis da ciência.

Para tentar operacionalizar essas conclusões seria preciso fazer uso constante da experimentação e da imaginação criativas, por meio de quatro horizontes. Primeiro, o alargamento do número de instituições capazes de reunir investigadores que levem a cabo, durante o período de um ano, o desenvolvimento de determinados temas específicos e mais prementes; segundo, o estabelecimento no interior da estrutura universitária de um plano de investigações transversais às balizas de demarcação tradicionais, em vez de se criarem programas de ensino que apostam na fragmentação; terceiro, a obrigatoriedade da dupla filiação departamental, o que obrigaria o professor a tentar transdisciplinar sua área de especialização; quarto, o desenvolvimento de trabalhos conjuntos com alunos da graduação e da pós-graduação, desfazendo-se com isso o equívoco de que somente a pós-graduação realiza pesquisa relevante.

É necessário, porém, não deixar de lado os quatro modelos de educação superior que foram exportados para o mundo inteiro, a saber: 1. o modelo napoleônico, em que o Estado manda na universidade, controla seus financiamentos e, portanto, o saber que ela produz; 2. o modelo humboldtiano, cujo objetivo básico é fazer que as fronteiras do conhecimento retrocedam, por meio de um corpo independente de pensadores fora de qualquer interferência do Estado; 3. o modelo americano, baseado nas leis do mercado, empenhado em produzir conhecimento útil, afi-

nado com o desenvolvimento do país; 4. o modelo britânico, que considerava a autonomia universitária como algo prioritário e como o centro de decisão para alocação dos recursos públicos. Ao que tudo indica, esses arquétipos foram exportados por séculos para todo o planeta e, depois dos anos 50, a maior fonte de inspiração parece ser o modelo americano, embora isso não deva ser considerado regra geral.

Assumo definitivamente o diagnóstico de Darcy Ribeiro. Para ele, a função reitora da universidade, que seria a formação de quadros de alto nível, esbarra no clientelismo, nos enquistamentos e nas intelocracias corporativas marcadas por mordomias, prebendas, favoritismos. Em seu cotidiano, exibe um desempenho autoritário sem precedentes nas esferas decisórias de aplicação de verbas, autorizações para funcionamento de cursos, concessões de bolsas, credenciamentos, avaliações quantitativas de desempenho, provões e provinhas, impedindo, com isso, o exercício do pensamento.

Torna-se imperioso superar e combater as falsas questões engendradas nos porões das comissões do planejamento estatal que buscam definir se a universidade deve ser humanista ou tecnicista, cientificista ou profissionalizante, elitista ou massificante, voltada para o povo ou para as elites. A função reitora da universidade, e que deveria orientar qualquer programa de ensino, pesquisa ou extensão, seria a de dominar a ciência de seu tempo no nível mais avançado do conhecimento produzido. Ciência é definida aqui, em sua forma mais simples e ao mesmo tempo mais complexa, como o discurso do homem sobre sua experiência na terra, a hermenêutica mais completa das relações homem/natureza em seus nexos reais e imaginários. Toda a contemporaneidade das ciências sociais deveria consistir em concentrar esforços sintonizados para a construção de saberes unitários e universalistas e para a formação de uma linhagem de intelectuais capazes de enfrentar os desafios e incertezas do conhecimento e criar novas formas de entendimento do mundo.

A dupla função da universidade seria, portanto, a de adaptar-se à hipermodernidade, respondendo não apenas às necessidades básicas de formação, proporcionando ensino profissional e técnico, mas gerando atitudes metaprofissionais e metatécnicas, metapontos de vista sobre a natureza, a cultura e o cosmo. A chamada cretinização universitária, na acepção de Edgar Morin, representa uma atitude retrógrada, pré-moderna se quisermos, que investe na fragmentação do conhecimento e na disciplinarização como forma de escamotear o atraso cultural, passando-o aos estudantes de forma irresponsável mediante bibliografias e interpretações ultrapassadas, que não têm relação com as indeterminações que marcam a ebulição científica contemporânea.

O modelo de gestão aclimata a cretinização, favorecendo a replicação de setores pseudo-independentes que mais contribuem para fomentar a discórdia do que a religação. Fragmentada em graduação e pós-graduação, em departamentos fantasmas que se transformam em operadores de distribuição quantitativa de horas-aula, ou em meros ratificadores burocráticos, a universidade desconsidera as etapas formativas da graduação e da pós-graduação; porque não consegue fazer circular os saberes, transdisciplinar os conhecimentos, religar a cultura científica e a cultura das humanidades.

Em meados dos anos 70, começou-se a fomentar a interdisciplinaridade. Em termos amplos, a atitude interdisciplinar não implicava uma assembléia de julgamentos particulares oriundos de especializações consagradas, mas uma forma de objetivação dos dados científicos impossível de ser subsidiada por um único campo do conhecimento. Ao penetrar, porém, nos nichos universitários e galgar legitimidade institucional, ela apenas relacionou disciplinas, justapôs especialidades, supondo que, com isso, estariam garantidas formas de conhecimento mais sintéticas. Por vezes, a intenção interdisciplinar se viu contaminada pelas pseudo-hegemonias acadêmicas que tendem a confirmar as excelências dos especialistas, esses seres estranhos que sabem cada vez mais sobre cada vez menos.

Sua intenção inicial talvez contivesse um cruzamento entre as especialidades. Tratava-se de um trabalho que investiria nos limites e interfaces das várias disciplinas e que permitiria o diálogo entre os fios condutores de seus tecidos epistêmicos, repondo, pelos menos idealmente, a *universitas scientiarum*. Consolidada na estrutura acadêmica a *inter* sucumbiu às suas intenções inaugurais, convertendo-se em mais um rótulo tecnoburocrático sem fundamento e razão de ser.

A transdisciplinaridade, em contrapartida, não evoca a idéia de justaposição, ou de interface, para investir na transcendência, desautorizando qualquer hegemonia de um campo de conhecimento sobre outro. Trata-se de um ponto de convergência entre várias epistemologias, uma metalinguagem que parte da crise dos paradigmas mecanicistas e deterministas para a construção de paradigmas holográficos, fundados na concepção de que as totalidades nunca podem ser obtidas pelo somatório funcional de seus elementos constitutivos. Trabalhar transdisciplinarmente implica superar quaisquer dicotomias, heranças do velho paradigma, e aceitar que a morfologia do espírito humano é alimentada e retroalimentada pelos itinerários simbólico/mítico/mágico e racional/lógico/empírico.

Na terceira tese sobre Feuerbach, Karl Marx deixa claro que qualquer teoria das mudanças das circunstâncias e da educação exige, antes de mais nada, a educação dos educadores. Como fazer isso? Fomentando a identidade entre ciência e arte, ciência e tradição, estimulando graduação/pós-graduação para além das desgastadas formas de uma integração que nunca se efetiva e não pode ser restrita à ministração de cursos, ora num lugar, ora noutro. A educação dos educadores deverá reconhecer que a função escolar, em qualquer nível que se exerça, implica estabelecer uma relação forte entre passado e presente de um lado, entre sociedade e indivíduo do outro. A educação dos educadores deverá instaurar uma *dialogia cognitiva* entre sujeitos criativos que se encontrem em situação pedagógica e não um modelo de vigilância entre o que finge que ensina e o que finge que aprende.

A exigência de modelos cognitivos complexos poderá concretizar-se em universidades mestiças, transdisciplinares, caracterizadas pela liberdade da invenção, pela extinção de grupos corporativos, pela repulsa à repetição de fórmulas que acreditam na construção de uma objetividade sem parênteses, pela audácia em repropor, no âmbito do ensino e da pesquisa, novos treinamentos intelectivos que tornarão possível transformar o mestiço em instruído. Esse mestiço, de acordo com Michel Serres (1993), é todo aquele ser humano engendrado pela ciência e pela compaixão, pela paixão e pela vitalidade imaginária.

A “universidade operacional”, expressão extrema usada por Marielena Chauí (1999), dominada pela razão fechada deve ser substituída pela universidade mestiça, capitaneada pela razão aberta, pela reorganização do conhecimento em todos os meios. Se a vigilância cognitiva pretende inibir a criatividade e amordaçar o saber, é preciso libertá-lo como o único meio que temos para fazer frente à voracidade da história.

A universidade do século XXI deve se empenhar na construção de uma nova relação entre ciência e ética, para que a função transecular que lhe é própria seja exercida plenamente. Essa ética propositiva deverá concentrar suas energias na formação de um mundo menos antropocêntrico e mais ecocêntrico. Além disso, necessitará fomentar uma cognição complexa que permita maximizar as conseqüências de todos os nossos agires e fazeres, além de elaborar uma forma de conhecimento do Bem, destituída de qualquer intenção prometéica, capaz de combinar saberes factuais e axiomáticos ancorados nos três registros cognitivos que marcam a aventura sapiential, a saber: a arte, a espiritualidade e a própria ciência.

A educação do futuro exigirá um esforço transdisciplinar capaz de rejuntar ciências e humanidades e romper a oposição entre natureza e

cultura. Trata-se de um desafio cognitivo e político comum a pensadores empenhados em repensar os rumos que as instituições educacionais terão de assumir, se não se submeterem acriticamente às constrições do globalismo neoliberal. De pouco adianta a mera constatação da catástrofe e da dissolução eminentes da universidade e de seus quadros. Essa forma de protesto serve, mais do que se supõe à primeira vista, à consolidação da insignificância a que o sistema cultural vem sendo submetido e reduzido (*Folha de S.Paulo*, 2000). Iniciativas mais criativas como a proposição da Unesco feita a Edgar Morin, em 1999, para que refletisse sobre a educação do futuro, podem representar um bom caminho para se alterar a arrogância disciplinar do primeiro grau à universidade.

Em primeiro lugar, é preciso deixar-se contaminar pelo “princípio da incerteza racional” e descobrir que razão e desrazão integram qualquer tipo de cognição, mesmo que a ciência insista em não se deixar contaminar por itinerários mítico-imaginários, que sempre se encontram presentes em teorias, conceitos e métodos. Se a disjunção homem/natureza foi uma conseqüência dessa cosmovisão, o resgate da unidualidade requer urgência máxima, o “grande paradigma do ocidente” precisa ser desobedecido e refutado, para que o pensamento alce vãos mais livres e polifônicos. Precisamos reaprender a rejuntar a parte e o todo, o texto e o contexto, o global e o planetário e a enfrentar os paradoxos que o desenvolvimento tecnoeconômico trouxe consigo, globalizando de um lado e excluindo do outro.

A identidade terrena, a “terra-pátria”, vem sendo desprezada como nunca e as instituições educacionais cretinizadas não se dão conta disso, conformadas com o autoritarismo de políticas dominantes que apenas reafirmam o velho paradigma. Se o século XX acabou por consagrar uma forma de desenvolvimento que, a cada dia, vai se tornando insustentável, é forçoso reconhecer que novas formas de responsabilidade e solidariedade se manifestam, estimulando a unidade na diversidade, contra as tendências bestializadoras do pensamento único.

Assumir que a educação do futuro deve ter como prioridade ensinar a “ética da compreensão planetária” implica entender a ética não como um conjunto de proposições abstratas, mas como atitude deliberada de todos os que acreditam ainda ser possível sociedades democráticas abertas se solidarizarem, mesmo que o caminho seja árduo e, por vezes, desanimador. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* – as cegueiras do conhecimento, os princípios do conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, as incertezas, a compreensão e a ética – propostos por Morin (2000), rubricados pelas posturas da

complexidade, deveriam estimular os educadores brasileiros a saírem do armário e irem à luta para garantirem às futuras gerações o mundo sustentável e harmônico.

A resistência é o único recurso cívico capaz de manter ativada nossa potência de conhecimento. Dificuldades não nos faltam. A universidade está aí para demonstrá-lo malgrado todas as tentativas de silenciá-la, amordaçá-la, burocratizá-la por um eficaz exército ideocrático que castra, na base, o turbilhão de desordens criativas que ainda estimula grupos e consórcios de pesquisa, poucos departamentos, faculdades, programas de pós-graduação a superarem seus ordenamentos cotidianos na busca de uma reorganização criativa do conhecimento. Romper essas barreiras, reencantar o homem, parece ser a função de todos nós, mestiços, desbravadores de mares ignotos, para quem o exercício continuado da razão aberta é o único meio de fazer frente à mediocridade da política e dos educadores cães-de-guarda.

Max Weber (1989, p.38), em texto de 1917, soube prefigurar todos os caminhos e descaminhos presentes na relação ciência/política ao afirmar que

a liberdade da ciência, do estudo e do ensino em uma universidade certamente não existe quando se faz com que a nomeação para uma função docente seja dependente do fato de que se possua – o que se simule – um certo ponto de vista que seja aceitável nos círculos mais altos da Igreja e do Estado.

O questionamento de Weber incide na condição da liberdade intelectual diante das relações de dominação que a cercam. Para dizer a verdade ao poder e às cintilações dele emanadas não é mais possível pensar como especialista em sociologia, antropologia, política ou em qualquer outra área do conhecimento, mas como cidadão planetário, um “outsider vigilante”, que questiona constantemente homogeneizações e hegemonias político-culturais. Como reitera Edward W. Said (1996, p.80), é preciso experienciar cotidianamente a condição de “intelectual exílico, que não responde à lógica da convenção mas à da audácia”, que transcende os contornos sitiados de sua zona de saber e opta pela condição de amador que prefere “o risco da incerteza no domínio público – uma conferência, um livro, um artigo de ampla difusão e sem restrições – ao espaço fechado e controlado pelos expertos e pelos profissionais” (p.103).

Mas o amadorismo a que se refere Said exige intelectuais polivalentes, universalistas e éticos que enfrentam, com vigor e determinação, as

contradições transculturais, transpolíticas e transreligiosas que desenhavam o cenário planetário contemporâneo. Se esse horizonte algum dia vier a se concretizar no Brasil, a abertura que o relatório Gulbenkian recomendava para as ciências sociais já estará ultrapassada, isso porque a Sociologia, a Antropologia e a Política deixarão de existir como especialidades que se defrontam e se sustentam por falsas hegemonias e querelas, para constituírem a ciência geral da complexidade social, transdisciplinar, que terá como escopo principal refletir sobre o cosmo, a terra, a vida, a humanidade, as artes, o poder e o próprio conhecimento.

CARVALHO, E.de A. For a general science of social complexity. *Perspectivas (São Paulo)*, v.23, p.11-23, 2000.

- **ABSTRACT:** *This work, inspired by the Edgard Morin's theoretical analysis, shapes as a fundamental idea the one which points out the university loss of contemporaneity as it's own incapacity to construct unitary and universal knowledge that may face the uncertainty and stimulate new patterns of humanity's comprehension. By this path, it contends those analysis that define the meaning of the future, confining it, to the technological development, to the man's capacity to dominate nature and to the demiurgic action of the state. This work also sustains the need to transcend the anthropocentric reference, claiming to the social scientists the engagement to overcome the politics of fragmentation and specialization which have been the mainstream.*
- **KEYWORDS:** *Theory of complexity; transdisciplinarity; knowledge society.*

Referências bibliográficas

- BALANDIER, G. *Le désordre: éloge du mouvement*. Paris: Fayard, 1988.
- CHAUÍ, M. Todo mundo tem que viver uma grande paixão e uma possibilidade de revolução. *Caros Amigos*, agosto de 1999. (Entrevista concedida por Marilena Chauí a Marina Amaral et al.).
- FOLHA DE S.PAULO, São Paulo, 4 jun. 2000. Caderno MAIS.
- FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. *Para abrir as ciências sociais*. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais. Portugal: Publicações Europa-América Ltda, 1996.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: Unesco, 2000.
- PRIGOGINE, I. Ciência e cultura: uma nova aliança. *O Correio da UNESCO (São Paulo)*, v.16, n.7, 1989.

- RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- SAID, E. *Des intellectuals et du pouvoir*. Paris: Seuil, 1996.
- SERRES, M. *Filosofia mestiça: le tiers instruit*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- WEBER, M. *Sobre a universidade*. São Paulo: Cortez, 1989.
- WERNECK SODRÉ, N. *Ideologia do colonialismo*. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.