

ARTIGO DE REFLEXÃO

APLICABILIDADE DO PENSAMENTO COMPLEXO À PRÁTICA PEDAGÓGICA
NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEMMara Regina Rosa Ribeiro¹
Maria Helena Trench Ciampone²

RESUMO

O objetivo do presente artigo foi refletir sobre a aplicabilidade do Pensamento Complexo proposto por Edgar Morin à prática pedagógica no ensino de graduação em enfermagem. As autoras tomaram por base suas experiências como professoras da área de administração em enfermagem em universidades públicas do Brasil e problematizaram a prática pedagógica, analisando e discutindo questões relacionadas ao cotidiano do trabalho docente, à luz do Pensamento Complexo. Algumas referências teóricas foram utilizadas para dar sustentabilidade às reflexões realizadas, em especial a produção de Morin, autor francês de extensa obra sobre o Pensamento Complexo. O texto aponta que este referencial de análise e compreensão da realidade pedagógica, atende às necessidades contemporâneas na formação do profissional enfermeiro, possibilitando a concretização de uma prática educativa pautada na compreensão, na solidariedade e na interligação dos saberes. Além disso, permite a crescente construção e consolidação da participação, cidadania e autonomia dos atores sociais nela envolvidos – professores e alunos.

Palavras-chave: Educação Superior. Educação em Enfermagem. Programas de Graduação em Enfermagem.

INTRODUÇÃO

Neste início de século o campo da formação de profissionais de saúde, particularmente de enfermagem, tem sido permeado por novos conceitos, termos e referências, decorrentes tanto das proposições contidas nas políticas nacionais de educação quanto de iniciativas institucionais, ou mesmo individuais, de realizar inovações no processo de formação de novos profissionais.

Observamos que, embora de maneira tímida, o Pensamento Complexo vem sendo utilizado por profissionais enfermeiros, o que se torna evidente por algumas publicações disponibilizadas no meio científico⁽¹⁻⁸⁾. Tendo em vista as contribuições que esse referencial pode dar ao ensino de graduação em Enfermagem, ousamos interpretar nesta produção, ainda que de modo inicial e parcial, o Pensamento Complexo de Edgar Morin, por acreditarmos que esse ensaio pode trazer contribuições à prática de professores de Enfermagem. Nesse exercício, assumimos que

este texto é uma tradução de um pensamento proposto, aplicando-o à realidade concreta que vivenciamos em nosso cotidiano de trabalho, como professoras de enfermagem.

BASES TEÓRICAS DO PENSAMENTO
COMPLEXO

Complexidade vem do termo *Complexus*, que “significa o que foi tecido junto”^(9:38). Desse modo, compreende-se que “há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...] e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”^(9:38).

A complexidade nega a simplificação, a unicausalidade, e busca o entrelaçamento de aspectos aparentemente contraditórios, a compreensão da totalidade dos fenômenos. Nesse sentido, quando falamos em complexidade não estamos nos referindo à

¹Enfermeira. Doutora em Ciências. Professora da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: mrrribeiro@terra.com.br

²Enfermeira. Doutora em Psicologia. Professora Titular do Departamento de Orientação Profissional da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EE-USP). E-mail: mhciamp@usp.br

simples noção de complicação, mas em aprofundamento e contextualização da análise de fenômenos e fatos sociais⁽¹⁰⁾.

O conjunto de propostas filosóficas, teóricas e metodológicas denominado pelo termo Pensamento Sistêmico é utilizado na construção do Pensamento Complexo e apresenta características que o diferenciam das teorias tradicionais, entre elas a noção de incertezas e instabilidade dos fenômenos sociais e a substituição da objetividade pela intersubjetividade como componente integrante da realidade, portanto, também de sua compreensão⁽¹¹⁾.

Um dos principais pressupostos das teorias sistêmicas que abordam os seres vivos é a necessidade de contextualizar os temas de estudo, analisando todas as interações neles presentes, a instabilidade - ou seja, o constante processo de devir, de imprevisibilidade e incontabilidade de fenômenos - e a intersubjetividade (sujeito e objeto estão em constante interação, influenciam-se mutuamente e promovem mudanças, assim como sofrem influências do ambiente)⁽¹¹⁾.

A teoria sistêmica ainda é pouco utilizada na área de educação, como se tal fato implicasse a manutenção de paradigmas de cunho biologicista, quando, ao contrário, sua adoção abre perspectivas mais abrangentes de análise de fenômenos além do biológico, incluindo-se o social, o ecológico, o educacional e o cultural - para citar alguns⁽¹¹⁾.

Neste ponto, cabe apresentar o que Morin⁽¹²⁾ denomina de princípios ou operadores da complexidade, que nos ajudam a pensar de forma complexa, ou seja, a construir um pensamento que religa saberes das diversas ciências e busca a transdisciplinaridade e a compreensão contextualizada de fenômenos. Esses princípios, que são complementares, interdependentes e operados conjuntamente na análise e explicação de fenômenos, são o princípio hologramático, o princípio recursivo e o princípio dialógico.

Pelo *princípio hologramático* a parte está no todo, assim como o todo está inscrito na parte. Este princípio encontra-se presente no mundo biológico e no mundo sociológico. Pode-se citar como exemplo que “Cada célula de nosso organismo contém toda a informação genética

desse organismo; a sociedade está presente no indivíduo, inscrita nele, por meio da cultura, da linguagem, das normas compartilhadas”^(12:94), assim como o indivíduo está na sociedade, que ele próprio contém. Nesta perspectiva, considera-se não ser possível dissociar a parte e o todo, pois o todo está na parte e a parte está no todo. A noção de totalidade nunca será igual à simples soma das partes. A totalidade pode ser mais ou menos que a soma das partes.

Pelo *princípio recursivo*, “os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”. Uma causa produz um efeito que produz a causa. Como exemplo, “os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura”^(12:95).

O *princípio dialógico* assume que noções contraditórias são inseparáveis e constitutivas de um mesmo fenômeno complexo. Exemplificando este princípio pode-se dizer que “dentro das duas continuidades que são a espécie e a sociedade, o indivíduo desaparece quando se consideram a espécie e a sociedade; e a espécie e a sociedade desaparecem quando se considera o indivíduo”^(12:96). Dialogia significa entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas – razão e emoção, o sensível e o inteligível, o real e o imaginário. Nesta perspectiva, não há síntese. A dialógica distingue-se da dialética hegeliana, pois se admite que os antagonismos persistem, são parte integrante dos fenômenos complexos⁽¹³⁾.

Esses princípios/operadores da complexidade, aliados ao denominado circuito tetralógico, constituem a base fundamental do pensamento complexo. O circuito tetralógico pressupõe que qualquer atividade de qualquer sistema vivo é guiada por uma tetralogia: ordem, desordem, interação, reorganização. Ordem diz respeito a regularidades; desordem, a desavenças, turbulências, desigualdades, agitações; interação supõe encontro entre elementos, seres ou objetos; e reorganização é para onde o sistema vai.

O circuito tetralógico propõe que esses termos ordem/organização/desordem/interação precisam ser concebidos de maneira conjunta, simultaneamente complementar, concorrente e

antagônica⁽¹⁴⁾.

Na educação, essa perspectiva de análise e conhecimento da realidade exige

[...] uma formação docente e discente que supere a visão linear e torne-se mais integradora, crítica e participativa. [...] O professor, ao tomar o novo paradigma na ação docente, necessita reconhecer que complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, que lacem novas atitudes para encarar a vida, que gerem situações de enfrentamento dos medos e das conquistas^(10:21).

PENSAMENTO COMPLEXO COMO REFERENCIAL DE ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ENFERMAGEM

Orientados pela perspectiva do pensamento complexo, precisamos, na prática docente, provocar a dúvida, trabalhar com as incertezas ao invés de negá-las, promover a busca de compreensão integrativa e totalizadora de conceitos, conteúdos e temas a serem abordados com os alunos. Isso implica em (re)ligar os saberes até então fragmentados e apresentados separadamente. Significa negar a mera transmissão vertical de conhecimentos, num processo de disciplinarização que delega ao acadêmico a responsabilidade de, em tempo posterior, e provavelmente de modo solitário, interligar saberes apresentados de forma desconectada, (des)contextualizada e fragmentada. A nossa missão, na perspectiva do pensamento complexo, passa a ser, portanto, (re)ligar os saberes, mostrando na prática como o futuro profissional irá utilizar, em cada situação de vivência concreta do real, de forma indissociável, os saberes apresentados pela sociologia, ecologia, filosofia, anatomia, fisiologia e outros.

O que seria tecer saberes no ensino de graduação em Enfermagem? Implicaria em abortar o modelo disciplinar tão arraigado à prática pedagógica em Enfermagem? Significaria abandonar as especializações, porto seguro dos profissionais na atualidade? Dizemos que não necessariamente. Tecer saberes é uma prática indispensável e em grande parte dependente da postura de cada profissional na relação com o conhecimento. Podemos, por

exemplo, em uma proposta ou modelo não disciplinar, fragmentar conhecimentos, assim como podemos, em uma proposta ou modelo disciplinar, alcançar a interdisciplinaridade de saberes.

Queremos com isso enfatizar que o nó crítico não está simplesmente na existência ou não de especialidades e disciplinas, mas no modo como os profissionais abordam os saberes de suas disciplinas ou especialidades. A inovação em propostas pedagógicas, constantes tão somente nos projetos elaborados, não assegura que isso ocorra nas práticas concretas e cotidianas dos atores sociais envolvidos. Verificamos em nossas realidades de trabalho que por vezes os docentes realizam práticas autodenominadas inovadoras, mas sem o domínio, inclusive teórico, para tal, o que resulta, de fato, na reprodução do enfoque tradicional, ainda que com novas feições. Verifica-se aqui um descompasso entre o discurso, que avança, mostra-se inovador e progressista, e a prática, que se preserva reiterativa e tradicional.

A partir dessa compreensão, a aquisição do conhecimento necessariamente há de ser um processo com participação ativa e interativa do sujeito que conhece, durante o qual o indivíduo conhecedor utiliza todo um instrumental previamente existente, acumulado ao longo dos anos pelo convívio sociocultural.

A abordagem precisa se dar em contexto, isto é, contemplando a relação homem-mundo, homem como sujeito de sua aprendizagem, em processo de construção de sua realidade histórico-social e em permanente interação com outros, porque é um ser simultaneamente social, histórico, político, cultural, ético e estético. No ensino, isso requer uma aproximação consistente com a realidade da prática profissional – não somente aquela que tem lugar quando das práticas com alunos. Requer também o estabelecimento de uma relação professor-aluno de compartilhamento de saberes e de experiências, num processo permanente de trocas e reflexão crítica sobre o contexto de vida e saúde das pessoas, assim como sobre o contexto de trabalho em saúde e Enfermagem.

Desse modo, na Complexidade, os “temas de estudo são entendidos como objetos em contexto. Contextualizar é ver um objeto existindo dentro do sistema e pôr foco nas suas

interligações, conexões e redes de comunicação [...] realçando o que ele tem de específico e integrando-o no todo do qual faz parte”^(11:136). Essa afirmação coloca-nos o imperativo de que criemos

ambientes educativos que superem a função de oferecer aprendizagens não baseadas em fatos ou habilidades e que busquem um estado de conexão com a vida [...] impregnando os alunos com a experiência de ser, de pertencer e de cuidar do universo, sendo sensível, tendo compaixão com seus semelhantes e consigo próprio^(10:26).

Conhecer, estudar, decifrar a complexidade humana é tarefa necessária aos profissionais que tenham como característica do seu trabalho a interação com o outro. O trabalho em educação apresenta essa peculiaridade – trabalha-se com e pelo outro; o fazer técnico-científico está, quase invariavelmente, associado à interação direta com o sujeito/objeto alvo das intervenções. Consideramos o trabalho docente um processo de interação humana, portanto, um processo social.

A interação ocupa lugar de destaque no trabalho realizado por docentes, e podemos afirmar que a comunicação, em todas as suas formas, constitui-se num dos principais instrumentos utilizados pelo professor em seu labor diário⁽¹⁵⁻¹⁸⁾. É fundamental, portanto, que professores de enfermagem adquiram mestria no processo de comunicação engendrado com alunos, contribuindo para desenvolver a competência comunicacional, tão necessária e fundamental à prática assistencial e gerencial do enfermeiro.

É necessário criar um clima de diálogo, de reflexão compartilhada, para o estabelecimento de uma relação de confiança, todos esses, elementos necessários a uma prática educativa que não é linear, mas respeita o ser humano dela participante em todas as suas dimensões. Atualmente, evidencia-se a necessidade de que o processo de cuidar seja desenvolvido na

interação entre professores e alunos, ou seja, espera-se que os alunos sejam “cuidados” e que a interação seja mediada pelo diálogo⁽¹⁹⁻²⁰⁾.

REFLEXÕES FINAIS

Cabe, neste ponto, questionar e realizar algumas reflexões finais. Será que ensinamos, ou são as pessoas que simplesmente aprendem? Qual seria, então, o papel do professor na aprendizagem do aluno? O termo “ensinar”, na perspectiva do pensamento complexo, refere-se a processos globais, multifacetados, que deveriam ser tratados junto com os alunos - por exemplo, ensinar sobre a condição humana, a compreensão, a ética, ensinar a lidar com incertezas, etc. A aprendizagem se realizaria como resultado da interação estabelecida entre professor, aluno e objeto do conhecimento, sendo que o professor atua nesse processo como mediador da aprendizagem do aluno.

O papel do professor neste processo seria diagnosticar a distância a percorrer entre o lugar em que se encontra o aluno e o lugar onde acreditamos que deveria se encontrar. Aqui efetivamente tem início a maior tarefa do professor: fazer o aluno caminhar em direção ao ponto a que pensa que deveria chegar, ou seja, ajudá-lo e apoiá-lo na superação de possíveis dificuldades, realçando suas potencialidades, comemorando suas conquistas e vitórias.

A construção da autonomia do aluno nos processos de aprender a fazer, a conviver, e a ser, torna-se um desafio colocado aos professores de enfermagem. A autonomia caminha de modo inseparável da liberdade e da responsabilidade, e não está dissociada do convívio social, em comunidade; é um processo simultaneamente individual e coletivo, micro e macro-orientado, e se desenvolve por meio da participação ativa do sujeito - neste caso, o aluno.

APPLICABILITY OF THE COMPLEX THOUGHT TO THE PEDAGOGIC PRACTICE ON THE UNDERGRADUATE NURSING TEACHING

ABSTRACT

This article aimed at analyzing the applicability of the Complex Thought proposed by Edgar Morin to the pedagogic practice on the undergraduate teaching of nursing. The authors took their experience as professors of management in nursing, in Brazilian public universities, examined the pedagogic practices, analyzing and discussing topics such as interdisciplinarity, learning and knowledge from the perspective of the Complex Thought. Some theoretical references were used to sustain the analysis, mainly to Morin's work, French author of

extensive contribution to the Complex Thought. This article points that this referential of analysis and comprehension of the pedagogic reality fulfill the contemporary needs for preparation of the nursing professional, allowing an educational practice based on comprehension, solidarity and on the linkage of knowledge. Furthermore, it allows the continuous development of the participation, citizenship and autonomy of the social actors involved – professors and pupils.

Key words: Higher Education. Nursing Education. Nursing Education Programs

APLICABILIDAD DEL PENSAMIENTO COMPLEJO A LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE GRADUACIÓN EN ENFERMERÍA

RESUMEN

El objetivo del presente artículo fue reflejar la aplicabilidad del Pensamiento Complejo propuesto por Edgar Morin a la práctica pedagógica en la enseñanza de graduación en enfermería. Las autoras, basándose en la experiencia como profesoras del área de administración en enfermería, en universidades públicas de Brasil, y problematizaron la práctica pedagógica, analizando y discutiendo preguntas relacionadas al cotidiano del trabajo docente, a la luz del Pensamiento Complejo. Algunas referencias teóricas fueron utilizadas para apoyar las reflexiones realizadas, en particular la producción de Morin, autor francés de una extensa obra sobre el Pensamiento Complejo. El texto indica que este referencial de análisis y comprensión de la realidad pedagógica, cumple con las necesidades contemporáneas en la formación del profesional enfermero, posibilitando la concretización de una práctica educativa basada en la comprensión, solidaridad, y la interconexión de los conocimientos. Además, permite la creciente construcción y consolidación de la participación, ciudadanía y autonomía de los actores sociales involucrados - profesores y alumnos.

Palabras clave: Educación Superior. Educación en Enfermería. Programas de Graduación en Enfermería.

REFERÊNCIAS

1. Silva AL, Ciampone MHT. Reflexão sobre o pensamento complexo e o conhecimento relacionado à doença arterial coronária. *ConSCIENTIA e Saúde*. 2002;1:41-6.
2. Silva AL, Ciampone MHT. Um olhar paradigmático sobre a assistência de enfermagem: um caminhar para o cuidado complexo. *Rev Esc Enferm USP*. 2003;37(4):13-23.
3. Terra MG, Camponogara S, Silva LC, Girondi JBR, Nascimento K, Radunz V, et al. O significado de cuidar no contexto do pensamento complexo: novas possibilidades para a enfermagem. *Texto & Contexto Enferm*. 2006;15(Esp):164-9.
4. Santos SSC. O ensino de enfermagem gerontogeriatrica e a complexidade. *Rev Esc Enferm USP*. 2006;40(2):228-35.
5. Silva LC, Terra MG, Camponogara S, Erdmann AL. Pensamento complexo: um olhar em busca da solidariedade humana nos sistemas de saúde e educação. *Rev Enferm UERJ*. 2006 out-dez;14(4):613-9.
6. Silva AL, Camillo SO. A educação em enfermagem à luz do paradigma da complexidade. *Rev Esc Enferm USP*. 2007;41(3):403-10.
7. Nascimento KC, Backes DS, Koerich MS, Erdmann AL. Sistematização da assistência de Enfermagem: vislumbrando um cuidado interativo, complementar e multiprofissional. *Rev Esc Enferm USP*. 2008;42(4):643-8.
8. Nascimento KC, Erdmann AL. Compreendendo as dimensões dos cuidados intensivos: a teoria do cuidado transpessoal e complexo. *Rev Latino-am Enfermagem*. 2009 mar-abr;17(2):215-21.
9. Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO; 2004.
10. Behrens MA. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis (RJ): Vozes; 2006.
11. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9ª ed. Rev. e ampl. São Paulo: Hucitec; 2006.
12. Morin E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil; 2004.
13. Morin E. O método 5: a humanidade da humanidade: a identidade humana. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina; 2005.
14. Morin E. O método 1: a natureza da natureza. Tradução Ilana Heineberg. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; 2005.
15. Cito P. A organização da fala-em-interação de sala de aula e a comunicação pedagógica de uma professora de língua inglesa. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. [Internet] 2006 [citado ano mês dia];3(5):1-20. Disponível em: <http://www.letramagna.com/salaaula.pdf>.
16. Coracini MJRF. Interação e sala de aula. *Calidoscópio*. 2005 set-dez;3(3):199-208.
17. Vasconcelos AA, Silva ACG, Martins JS, Soares LJ. A presença do diálogo na relação professor aluno. [Interent] In: V Colóquio Internacional Paulo Freire; 2005 set 19-22; Recife: Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas, 2005. [acesso ano mês dia]Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20PRESENÇA%20DO%20DIÁLOGO%20NA%20RELAÇÃO%20PROFESSOR-ALUNO.pdf.
18. Ens RT. Relação professor, aluno, tecnologia: um espaço para o saber, o saber fazer, o saber conviver e o saber ser. *Colabora*. 2002;1(1):37-44.
19. Silveira RS, Lunardi VL, Martins CR, Maia AR, Mano PS. Conceptualizando a prática da enfermagem a partir de Paulo Freire. *Cienc Cuid Saúde*. 2005 maio-ago;4(2):156-62.

20. Szewczyk MSC, Lopes FL, Cestari MEC, Santos SSC, Lunardi VL. Refletindo sobre a educação e o trabalho da enfermagem à luz das idéias de Paulo Freire: a

possibilidade de um novo olhar para a educação. Cienc Cuid Saúde. 2005 set-dez;4(3):276-83.

Endereço para correspondência: Mara Regina Rosa Ribeiro. Rua 35, n. 44, Bairro Boa Esperança, CEP: 78068-370, Cuiabá, Mato Grosso. E-mail: mrrribeiro@terra.com.br

Data de recebimento: 27/03/2009

Data da aprovação: 27/11/2009