

MORIN E VIGOTSKI: DIÁLOGOS E INTERSEÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO NA TEORIA DA COMPLEXIDADE E NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Marina Carla da Cruz Queiroz[1]
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC – GO
marinacarlla@gmail.com

Eixos Temáticos.

1. **Complexidade e Transdisciplinaridade;**

Resumo: O artigo pretende estabelecer um diálogo com dois intelectuais que influenciam atualmente a educação no Brasil e no mundo: o francês Edgar Morin e o Russo Lev Vigotski, acerca da concepção de conhecimento para as duas correntes teóricas, a Teoria da Complexidade e a Teoria Histórico-Cultural. Para essa construção, este artigo tem como objetivo analisar as aproximações e especificidades entre a Teoria da Complexidade, proposta por Edgar Morin, e a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida a partir dos estudos de Lev Vigotski, na tentativa de compreender como essas perspectivas teóricas concebem o conhecimento e suas implicações para a formação humana. De cunho bibliográfico e qualitativo, a pesquisa foi desenvolvida a partir do referencial teórico dos referidos autores, além de lançar mão de autores que dialogam e exploram a interface entre suas concepções. A Teoria da Complexidade, com sua crítica à ciência clássica positivista, defende uma visão não fragmentada do conhecimento, partindo de uma dimensão holística que valoriza a interconexão, a incerteza, o indeterminismo e a multidimensionalidade dos fenômenos. Paralelamente, a Teoria Histórico-cultural compreende a aprendizagem como um processo social, histórico e mediado pela linguagem e pela cultura. A pesquisa evidencia que ambas as perspectivas teóricas concebem o conhecimento como um processo dinâmico, interativo e contextualizado, mesmo partindo de referenciais distintos. Assim, podemos concluir que o diálogo entre Morin e Vigotski nos presenteiam com valiosas e significativas contribuições, conduzindo-nos a repensar a formação humana o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Teoria da Complexidade; Teoria Histórico-Cultural; Conhecimento; Formação Humana.

INTRODUÇÃO

O conhecimento, ao longo da historia da humanidade, tem sido objeto de grandes reflexões e debates em diversas áreas do saber, se intensificando na educação e nas

[1] Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC GO. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Docente permanente na rede municipal de Ensino da cidade de Palmas – TO. Realizada pesquisa na perspectiva da teoria histórico cultural. https://lattes.cnpq.br/4967625376932485



ciências humanas. As concepções acerca de como o ser humano conhece e aprende romperam paradigmas ao longo do tempo, evoluindo conforme as transformações sociais, culturais e científicas, fazendo emergir diferentes teorias que buscam compreender a complexidade desse processo. Entre essas perspectivas teóricas, o presente trabalho destaca a Teoria da Complexidade, proposta por Edgar Morin, e a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida a partir dos estudos de Lev Vigotski[2].

Cada uma com sua visão deixa grandes contribuições acerca do processo de construção do conhecimento. A Teoria da Complexidade busca romper coma visão fragmentada e reducionista do conhecimento, herdada do positivismo, propondo um pensamento que leve em conta a multidimensionalidade do conhecimento, a inter-relação, a incerteza e o indeterminismo dos fenômenos.

Trilhando outro caminho, não distante, a Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou seja, a construção do conhecimento como processos mediados pela linguagem, pela cultura e pelas interações sociais, dando maior peso ao caráter histórico e coletivo nesta construção.

Provenientes de contextos distintos e referencias teóricos que dialogam em alguns momentos, Morin e Vigotski nos apresentam, em suas escritas, contribuições que se aproximam para a compreensão do conhecimento, partindo de um processo, aberto, dinâmico, interativo e situado. Neste sentido, estabelecer diálogos e interseções entre esses dois teóricos e suas teorias possibilita ampliar a compreensão sobre os processos que permeiam a aprendizagem e a formação humana.

Partindo deste pressuposto, este artigo tem como objetivo analisar as aproximações e especificidades entre a Teoria da Complexidade e a Teoria Histórico-Cultural, na tentativa de compreender como essas perspectivas teóricas concebem o conhecimento e suas implicações para a formação humana. A pesquisa é de natureza

[2] O nome do autor aparece grafado tanto como "Vigotski" quanto como "Vygotsky" em diferentes fontes e traduções devido às distintas convenções de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino. Essas variações são comuns em nomes russos e não configuram diferenças de autoria, mas sim adaptações linguísticas. Ambas as formas referem-se ao mesmo intelectual russo Lev Semënovich Vygotsky, cujas obras têm impacto seminal na psicologia e educação. Para preservar a fidelidade às fontes originais, optou-se por manter as grafias conforme apresentadas nas citações originais.



bibliográfica, tendo como aporte teórico as obras de Morin, de Vigotski e de autores que dialogam com essas perspectivas teóricas, buscando evidenciar suas contribuições para a compreensão do sujeito e da construção do conhecimento na contemporaneidade.

A pesquisa se justifica pela relevância do objeto tratado em um cenário educacional e social marcado por um contexto neoliberal, no qual o conhecimento fica a mercê de determinações sociais, politicas e econômicas que, muitas vezes, não contribuem para uma emancipação humana. Neste sentido, entendemos ser duplo o papel do conhecimento: de um lado, ele gera reprodução social; de outro, transformação social. A tensão entre estes dois caminhos do conhecimento permeia a discussão para possíveis trabalhos futuros.

PERCURSO EPISTEMOLÓGICO DO CONHECIMENTO

O movimento intelectual que marcou o Século XVIII, conhecido como Século das Luzes, fundou-se pela busca do conhecimento nas bases da racionalidade cientifica. Nesse período, as teorias buscavam desvendar a realidade por meio da razão e combater o misticismo religioso. No século XVII, René Descartes, considerado o pai da racionalidade moderna, apresentou em seu Discurso do Método a proposta de fragmentação do conhecimento como estratégia para a compreender os fenômenos complexos. Essa perspectiva cartesiana reduziu a realidade a pares binários, estabelecendo um pensamento linear, mecanicista e limitado a apenas um nível de realidade.

Essa visão de ciência, marcada pela racionalidade instrumental, tornou-se hegemônica e passou a compreender o conhecimento como objetivo, previsível e universalmente ordenado. Enraizada no positivismo, tal racionalidade atribuiu à experiência a função de única fonte de conhecimento, desconsiderando a subjetividade humana e a multiplicidade de perspectivas. Assim, a ciência clássica, ao privilegiar a fragmentação e o reducionismo, acabou por gerar mais cegueira do que elucidação, como alerta Morin (2015a), ao negligenciar as incertezas, as contradições e a complexidade inerentes à realidade.



Durante muito tempo, o conhecimento esteve sob domínio das ciências naturais e exatas, o que reforçou a ideia de um determinismo universal e de uma educação pautada na transmissão e reprodução de saberes**,** em detrimento de processos criativos e reflexivos. Tal modelo manteve a minoria à margem, silenciando vozes e negando a diversidade de experiências humanas.

No final do século XIX, profundas transformações sociais, culturais e políticas marcaram a emergência da sociedade do conhecimento e da revolução da informação, exigindo novas competências dos profissionais de todas as áreas (Behrens, 1999). A sociedade passou a demandar indivíduos autônomos, capazes de tomar decisões, trabalhar de forma colaborativa e permanecer em constante processo de formação.

Nesse cenário, emergiu um novo paradigma científico**,** influenciado pela teoria da relatividade e pela física quântica, o qual propôs uma visão de mundo holística, não fragmentada e interdependente, reconhecendo a complexidade das relações humanas e naturais. Essa mudança paradigmática trouxe novas perspectivas para a educação, que passou a ser compreendida como espaço de produção ativa de conhecimento, em oposição à mera reprodução, memorização e cópia. Nesse âmbito de discussões, portanto, temos a ênfase nas inter-relações:

> A física quântica oferece a visão da totalidade, esclarece a multidimensionalidade do processo educativo, mostrando que o conhecimento decorre dos aspectos inseparáveis e simultâneos que envolvem os aspectos físico, biológico, mental, psicológico, cultural e social. Enfatiza a consciência da inter-relação e a interdependência essencial entre todos os fenômenos da natureza, o que implica a concepção da realidade a ser transformada, a formulação de conceitos e modelos interligados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de organizações sociais compatíveis com esses princípios (Moraes, 1997, p. 23).

Esse novo paradigma educacional, na tentativa de superar a fragmentação e o reducionismo cartesiano, amplia as possibilidades de construção de saberes significativos, críticos, dialéticos e contextualizados, a partir de inter-relações, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar na complexidade do mundo contemporâneo.



TEORIA DA COMPLEXIDADE E A CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDGAR MORIN

A Teoria da Complexidade, desenvolvida por Edgar Morin, emerge em um contexto de crise que desencadeou uma ruptura paradigmática. Para compreender seu surgimento, é necessário percorrer uma trajetória epistemológica que começa na transição da Idade Média para a Idade Moderna, entre os séculos XIV e XV, período marcado pelo teocentrismo, para o qual o conhecimento estava fundamentado na fé.

Do século XVI ao XVII, consolida-se o paradigma tradicional, que permaneceu dominante até o final do século XIX. No início do século XX, esse paradigma entra em declínio, dando lugar a uma ruptura epistemológica que inaugura um paradigma emergente e altera profundamente a visão de mundo (Moraes, 1997). Esse percurso revela como os paradigmas influenciam a forma de ser, conviver e estar no mundo.

Moraes (2019, p. 23-24) traz o condicionamento do ser a partir de suas relações da seguinte maneira:

> crises ontológicas e epistemológicas, produzidas por uma ciência equivocada, geram crises antropológicas que afetam a maneira de SER e ESTAR no mundo. Portanto, nosso modo de ser e estar no aqui e agora, de viver e conviver com a realidade, de enfrentar ou não os problemas do nosso tempo, depende de nossa capacidade de pensar e compreender a realidade, de dialogar com ela, de compreender a sua dinâmica operacional para poder atuar com competência e sensibilidade.

A autora salienta que a ciência clássica, ao não reconhecer o ser e a realidade em sua inteireza, não consegue contemplar as inter-relações presentes na vida e a sua importância na formação humana, revelando o quanto nossos pensamentos são reflexos da nossa capacidade de compreensão deste ser e desta realidade. Quando percebidos separados, apresentam atitudes fragmentadoras, disjuntivas e reducionistas; quando percebidos em sua inseparabilidade, contemplam a sua grandeza, inteireza, dependência e multidimensionalidade.

Morin tece críticas ao paradigma tradicional, visto que, no período de predominância do paradigma, a ciência passou a monopolizar a produção do conhecimento, sustentada por certezas e determinismo. Nesse processo, ignorou



dimensões humanas, como diálogo, interações, emoções, subjetividade e incertezas, conduzindo à alienação e a uma crise planetária. A tentativa de simplificar e mutilar a complexidade do ser e da vida é resultado do pensamento cartesiano-newtoniano, cujos efeitos ainda são sentidos na contemporaneidade.

Avanços científicos geraram uma ruptura paradigmática, por meio da qual, no início do século XX, avanços na física, biologia e química, especialmente o advento da física quântica, revelaram um universo de possibilidades, incertezas e indeterminação. Essa nova matriz científica rompeu com o determinismo, dando origem a uma nova racionalidade.

Morin (2015a) propõe pensar essa nova racionalidade a partir de seus sete princípios do pensamento complexo, como uma forma de compreender os fenômenos que resgata a subjetividade humana e coletiva, reconhecendo o sujeito como ativo, construtivo, interativo, afetivo e transcendente. Esse pensamento convida a ver o mundo de forma sistêmica e organizacional, ampliando as possibilidades de análise e ação.

Com todas as descobertas que foram surgindo no campo da física, biologia e da química, veio a desordem e o incerto, abrindo as portas para a incerteza, a contradição e o indeterminismo presentes na vida, na realidade e no mundo. Com essa desordem, surge, a partir da termodinâmica e da entropia, um processo de autoecoorganização, no qual, por meio da desordem, cria-se outra ordem.

Surgem, assim, outras maneiras de se enxergar a vida, as coisas, o mundo, o conhecimento, por meio de outras lentes, ampliando os olhares e os modos de se conceber o mundo, a vida e o conhecimento, a partir de outras possibilidades, o que traz novas maneiras de ser, conhecer, fazer, viver e de conviver consigo e com o outro.

No decorrer da ruptura paradigmática, Edgar Morin contou com contribuições teóricas decisivas para ampliar o olhar sobre a realidade e, assim, chegar ao pensamento complexo. São elas as teorias que o ajudaram nesta construção:

- **Teoria Sistêmica:** compreende o real como um todo integrado, não redutível à soma das partes, considerando que sistemas abertos se organizam a partir de desequilíbrios, desordens, para os quais o conhecimento não é mais algo isolado, fragmentado, mas transdisciplinar, a partir de sistemas abertos.



- **Teoria da Informação:** evidencia a presença de ruídos, eventos inesperados e indeterminismo, exigindo uma lógica capaz de lidar com incertezas.
- **Teoria Cibernética:** introduz a noção de retroalimentação e recursividade, rompendo com visões lineares e mecanicistas (Morin, 2015a).

Essas perspectivas abriram espaço para religar saberes fragmentados, conceber a inter-relação da multidimensionalidade do sujeito com seus aspectos físicos, biológico, mental, psicológico, cultural e social, além de contribuir na construção da epistemologia da complexidade.

Partindo da concepção de conhecimento na Teoria da Complexidade, para Morin (2000), o conhecimento é um processo dinâmico e multidimensional**,** no qual sujeito e objeto são inseparáveis. Assim, conhecer implica relacionar partes e totalidades, integrando diferentes saberes e dimensões humanas para construir uma visão contextualizada da realidade.

Essa concepção rompe com o paradigma da simplificação, defendendo a transdisciplinaridade como meio de evitar a disjunção do conhecimento. Para Morin (2015), a fragmentação do saber limita a compreensão dos fenômenos e gera cegueira do conhecimento, enquanto o pensamento complexo possibilita religar os saberes e compreender o mundo em sua inteireza. Assim,

> o conhecimento não é insular, mas peninsular e para conhece-lo temos que ligá-lo ao continente do qual faz parte. O ato de conhecimento ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, logico, linguístico, cultural, social, histórico, faz com que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana e da relação social (Morin, 2015, p. 26).

Nesse sentido, a concepção de conhecimento, em Morin, rompe com o modelo linear e determinista, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de forma retroativa e recursiva, com múltiplos caminhos e possibilidades. Morin (1986) afirma que o conhecimento é, simultaneamente, atividade (cognição) e produto dessa atividade, resultado de interações entre fatores biológicos, sociais, históricos e culturais. Contudo, "devemos conceber o conhecimento a partir das condições bio-antropo-socio-culturais" (Morin, 2015, p. 26). Essa visão exige processos educativos que articulem razão e



emoção, teoria e prática, favorecendo a reflexão crítica e a capacidade de lidar com a incerteza.

Partindo da complexidade e transdisciplinaridade na educação, a perspectiva complexa valoriza a indivisibilidade do ser humano, do conhecer, do fazer e do conviver**.** Para Behrens e Rodrigues (2015, p. 57), *"já é chegada a hora de se fazer um novo caminhar, um novo pensar a sociedade e com ela a educação"*. Isso implica superar a hierarquização dos saberes e promover o diálogo entre diferentes áreas, reconhecendo que não há conhecimentos superiores, mas saberes que se complementam.

Neste sentido, a construção do conhecimento de modo significativo, segundo Morin (1998), parte e apoia-se nos movimentos retroativos e recursivos, posto que não há uma única maneira de aprender, mas diferentes caminhos a serem trilhados, superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes, o que possibilita interações de saberes e de fatores que constituem o ser humano, tais como o biológico, o social, o histórico e o cultural (Morin, 1986).

Neste sentido, Morin (1996) alerta que não existem mais soberanias epistemológicas, e que a competência de cada campo deve ser articulada com outras para formar o anel dinâmico do conhecimento.

Edgar Morin, em sua obra O método 3 – O conhecimento do conhecimento (1986), o autor traz as epistemologias que compõem o fazer cientifico, apresentando a urgência de um conhecimento autorreflexivo. De acordo com Morin (1986, p. 246), "o conhecimento é, ao mesmo tempo, atividade (cognição) e produto dessa atividade". Ou seja, o conhecimento é um produto único da natureza humana, atributo típico da espécie.

> O conhecimento espiritual é o conhecimento propriamente humano. Mas o conhecimento espiritual é a última emergência de um desenvolvimento cerebral, no qual termina a evolução biológica da hominização e começa a evolução cultural da humanidade. O conhecimento cerebral é um desenvolvimento particularmente original de um conhecimento inerente a qualquer organização viva (Morin, 1999, p. 247).

Morin enfatiza a natureza eco-bioantropossocial do processo cognitivo, no qual a atividade intelectual do homem se move em diferentes emaranhados culturais partindo do seu lugar (sua história/memória), ou seja, o conhecimento é fruto de condições físicas, biológicas, antropológicas, sociais e culturais.



> Desde o início, estamos situados diante do paradoxo de um conhecimento que não somente se despedaça desde a primeira interrogação, mas que também descobre o desconhecido em si mesmo e ignora até mesmo o que significa conhecer. As competências e atividades cognitivas humanas necessitam de um aparelho cognitivo, o cérebro, que é uma formidável máquina bio-físico-química; esta necessita da existência biológica de um indivíduo; as aptidões cognitivas humanas só podem desenvolver-se no seio de uma cultura que produziu, conservou, transmitiu uma linguagem lógica, um capital de saberes, critérios de verdade (Morin, 1999, p. 20).

O paradigma moderno do conhecimento presente até os dias de hoje baseia-se em princípios disjuntivos excluindo o sujeito do objeto. Neste sentido, Morin sustenta que necessita integrar o que foi esquecido pela ciência: a relação sujeito/objeto sem cair em um subjetivismo.

> A epistemologia complexa terá uma competência mais vasta que a epistemologia clássica, sem, todavia dispor de fundamento, de lugar privilegiado, nem de poder unilateral de controle. Estará aberta para certo número de problemas cognitivos essenciais levantados pelas epistemologias bachelardiana (complexidade) e piagetiana (a biologia do conhecimento, a articulação entre lógica e epistemologia, o sujeito epistêmico). Propor-se-á a analisar a não somente os instrumentos do conhecimento, mas também as condições de produção (neurocerebrais, socioculturais) dos instrumentos de conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento do conhecimento não poderá dispensar as aquisições e os problemas dos conhecimentos científicos relativos ao cérebro, à psicologia cognitiva, à inteligência artificial, à sociologia o conhecimento, etc. mas estes para ter sentido, não poderão dispensar a dimensão epistemológica: o conhecimento dos componentes biológicos, antropológicos, psicológicos, culturais não poderia ser privado de um conhecimento derivado sobre o próprio conhecimento (Morin, 1999, p. 35).

Desta forma, o conhecimento é resultado das condições físio-bio-antropo-sócio-históricoculturais, uma vez que o conhecimento se constrói a partir do conhecimento cientifico, juntamente com a contribuição das interações do sujeito e do meio no qual está inserido, isto é, as interações sociais e culturais presentes na vida humana são dele integrantes.

Neste sentido, o conhecimento em Edgar Morin se estrutura em diferentes níveis, dialogando com Piaget e Maturana, ao reconhecer que:

- O conhecimento tem raízes biológicas, mas se desenvolve na cultura;
- O cérebro é o instrumento do pensamento, e a cognição é inseparável do meio sociocultural;



- Todo conhecimento é condicionado e, ao mesmo tempo, condiciona o meio que o produz.

> Piaget tentou a aventura interrogando a biologia. Ele tinha a profunda sensação de que as condições do conhecimento, inclusive os dados a priori e as categorias, têm por fonte os princípios fundamentais da organização viva. Por isso, buscava conceber o "isomorfismo estrutural entre as 110 organizações biológicos e cognitivas" (Piaget, 1967, p. 231). [3]"Cedo ou tarde, será preciso que a biologia nos ajude a compreender como as estruturas lógico-matemáticas são possíveis e como se adaptam com eficácia ao meio exterior" (Morin, 1999, p. 49).

Nesta perspectiva, o conhecimento é um fenômeno biológico original e que se torna original com o desenvolvimento dos aparelhos neurocerebrais.

> As operações da computação artificial e da computação viva são de mesma natureza: de associação (conjunção, inclusão, identificação, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão), lógicas no primeiro caso, pré-lógicas no segundo (porque não enunciadas e somente implícitas). A diferença entre os dois tipos de computação é, não lógica, mas programática, isto é, conforme princípio/regras que dirigem a lógica das operações (Morin, 1999, p. 65). O cômputo celular é a fonte, ainda indistinta (na atividade organizadora) e limitada (quanto ao meio de apreensão do mundo exterior), de todos os desenvolvimentos do conhecimento vivo, inclusive dos do conhecimento humano (Morin,1999, p. 79).

Desta maneira, a epistemologia complexa amplia o escopo da epistemologia clássica ao analisar não apenas os instrumentos do conhecimento, mas também suas condições de produção desde o nível neurobiológico até o sociocultural, posto que nosso conhecimento é de natureza cerebral e sociocultural**,** com vastas possibilidades de aprendizagem e memorização. Existe uma relação intrínseca entre espírito e cérebro: o primeiro é o instrumento do pensamento, enquanto a atividade espiritual é uma produção do cérebro. Todo conhecimento, portanto, comporta dimensões individuais, subjetivas e existenciais**.**

O conhecimento depende de múltiplas condições socioculturais que, em contrapartida, também o condicionam. Ele está ligado à estrutura da cultura, à

[3] PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento:** Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Original publicado em 1967).



organização social e à práxis histórica. Sempre transita pelos espíritos individuais, que dispõe de autonomia potencial, e, em determinadas circunstâncias, podem atualizar-se como pensamento pessoal (Morin, 1998).

O conhecimento que herdamos, em grande parte, foi constituído sob a égide do paradigma da ordem, ancorado nas bases newtonianas **e** copernicanas. No entanto, Morin defende a urgência de um conhecimento pertinente, que se aproxima da emancipação do sujeito proposta por Paulo Freire, reconhecendo que é por meio da linguagem que se realizam todas as atividades humanas. Trata-se de um conhecimento que contempla a multidimensionalidade dos fenômenos, rompe com a fragmentação e promove o diálogo e a interconexão entre diferentes saberes. Esse conhecimento compreende o contexto a partir da relação com o ambiente, a cultura e a história, adotando uma visão holística e integrada da realidade**.**

Como aspecto central do pensamento complexo (Morin, 2015, 2019), o conhecimento pertinente se dinamiza em instituições que promovem práticas pedagógicas transdisciplinares (Nicolescu, 2018) e ecoformadoras (Pineau, 2004), comprometidas com o bem-viver individual, social e ambiental (Zwierewicz, 2017).

Morin (2011) aponta alguns princípios para orientar o conhecimento pertinente:

1. **Contextualização:** situar informações e dados em seu contexto para que adquiram sentido;
2. **Visão global:** compreender o todo como algo que contém qualidades não encontradas nas partes isoladas;
3. **Multidimensionalidade:** reconhecer as múltiplas dimensões do ser humano, da sociedade e da realidade;
4. **Enfrentamento da complexidade:** considerar a interdependência e a retroatividade entre conhecimento e contexto, entre partes e todo, e entre as próprias partes.

Esse conhecimento não abandona a abstração, mas busca construir-se em constante referência ao contexto, mobilizando-se a partir do que o sujeito sabe do mundo.



É nesse ponto que se evidencia a importância da reforma do pensamento, superando o modelo simplificador, descontextualizado e incapaz de articular o local e o global.

Neste sentido, o conhecimento pertinente, dinamizado pela transdisciplinaridade e pela ecoformação, estimula processos de ensino e aprendizagem que aumentam a percepção e a compreensão da realidade. Segundo Lobo e Suanno (2017), ao articular conhecimentos científicos e vivenciais, o estudante rompe a fragmentação e constrói um novo saber contextualizado.

Para Sá (2019, p. 20-21), o conhecimento pertinente é um conhecimento complexo, pois *"abarca a vida, abraça o objeto de estudo, o fato e o fenômeno"*. Isso porque nada no universo existe de forma isolada — toda realidade é interligada.

Todo conhecimento sofre determinações sociológicas, regidas por uma realidade antropossocial. Como afirma Morin (1977, p. 339), *"todo conhecimento é uma práxis física e é, ao mesmo tempo, uma práxis antropossocial"*, e o princípio organizador do conhecimento nos alerta para a verdadeira dificuldade: não é apenas aprender, reaprender ou desaprender, mas sim *"reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender"* (Morin, 1977, p. 22). É necessário interrogar não apenas o que sabemos, mas, sobretudo, o nosso entendimento**.**

Nesta perspectiva, Morin (1977) defende integrar o conhecimento objetivo a uma reflexão mais ampla, capaz de oferecer o que chama de *terceiro olho,* a visão para aquilo que não conseguimos perceber, para, assim, repensar nossas estruturas mentais**.** Afinal, o conhecimento fechado oculta as articulações possíveis e limita a compreensão da realidade.

Para Morin (1998), a construção significativa do conhecimento se apoia em movimentos retroativos e recursivos, reconhecendo que não há um único caminho para aprender, mas múltiplas rotas possíveis. Essa abordagem rompe o preconceito herdado da hierarquização dos saberes**,** permitindo que diferentes formas de conhecimento dialoguem em pé de igualdade, a fim de que o conhecimento possa ser concebido a partir da interação das condições bio-antropo-socio-culturais.

Teoria Histórico-Cultural e a concepção de conhecimento em Vigotski



A Teoria Histórico-Cultural, formulada por Lev S. Vigotski compreende o desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico, mediado pela linguagem e pelas interações sociais. Nessa abordagem, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, sendo viabilizada por instrumentos e signos historicamente constituídos.

A construção do conhecimento ocorre por meio da mediação entre o sujeito e o meio social. Instrumentos materiais e signos simbólicos, especialmente a linguagem, funcionam como mediadores que possibilitam a internalização de saberes, valores e modos de agir. Conforme Vygotsky (2001, p.27), “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social e, depois, no plano psicológico”.

O conhecimento, portanto, é inicialmente construído de forma intersubjetiva, nas interações sociais, e, posteriormente, reelaborado de forma intrasubjetiva, no plano individual, constituindo a base para o desenvolvimento da consciência e da identidade social.

Um conceito-chave dessa teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado pela capacidade de resolver problemas de forma autônoma, e o desenvolvimento potencial, evidenciado pela resolução de tarefas com auxílio de outros mais experientes. A ZDP destaca o papel da mediação e da colaboração como fatores centrais no avanço cognitivo.

A linguagem, enquanto sistema simbólico por excelência, desempenha papel fundamental nesse processo. Ao apropriar-se da linguagem, a criança amplia suas capacidades cognitivas, desenvolve funções psicológicas superiores e transforma qualitativamente sua relação com o mundo.

Assim, na perspectiva histórico-cultural, a linguagem constitui-se como a principal ferramenta psicológica, mediadora da atividade humana e condição para o pleno desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social e histórico. Neste sentido, a linguagem é a ferramenta que torna o individuo verdadeiramente humano.



> A teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano como resultado da apropriação da cultura humana historicamente elaborada, por outras palavras considera que o homem é um ser histórico, resultante de suas relações sociais e culturais, que se desenvolve a partir das interações que faz com o meio a que pertence (Santos, 2013, p. 50).

Vygotsky (2007) afirma que o processo de aprendizagem não pode ser dissociado do contexto histórico, social e cultural no qual o indivíduo está inserido. Para que o ser humano possa aprender e elaborar conhecimentos, é indispensável a interação com outros membros de sua espécie, com o meio e com a cultura. As relações sociais, nesse sentido, tornam-se fontes privilegiadas de aprendizagem por meio da mediação, processo no qual instrumentos e signos, socialmente construídos, são utilizados para potencializar o desenvolvimento humano.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento ocorre a partir da interação social e da ação partilhada, já que o conhecimento é construído tanto nas relações entre indivíduos quanto na relação destes com o meio. Mais do que agir de forma isolada sobre o ambiente, o sujeito precisa interagir com ele de maneira ativa e significativa. Todo conhecimento é construído a partir de relações interpessoais e trocas simbólicas, o que justifica o uso do termo *interatividade* por Vygotsky (2007) para descrever esse processo.

Ainda que o indivíduo possua potencialidades biológicas, essas não se realizam plenamente sem a mediação social. Desde o nascimento, o ser humano constrói suas experiências, que não precisam ser exclusivamente diretas. Muitas vezes, aprende a partir das vivências de outros, ocorridas em diferentes tempos e espaços, e que lhe são transmitidas por meio da cultura (Vygotsky, 1991). Tais experiências, inicialmente desorganizadas, são progressivamente organizadas e coordenadas ao longo do desenvolvimento.

Dessa forma, o conhecimento possui uma dimensão histórica e resulta de um processo coletivo, o que evidencia o papel fundamental dos fatores sociais e culturais. Embora guiado por necessidades, o acesso ao saber não se limita a elas: o sujeito pode mobilizar suas funções psicológicas superiores para aprender aquilo que considera significativo (Vygotsky, 1991).

À medida que atinge níveis mais elevados de desenvolvimento do pensamento, o sujeito amplia sua compreensão de si, do outro e das múltiplas dimensões culturais e



históricas da realidade. Como sintetiza Vigotski (2000, p. 24), "através dos outros constituímo-nos". A apropriação do conhecimento envolve, portanto, a internalização dos signos e da cultura, possibilitando ao indivíduo interpretar, criticar e transformar o mundo em que vive.

Nesse sentido, o ser humano configura-se como um sujeito simultaneamente histórico, social, cultural e singular. Essa constituição se dá nas interações sociais, por meio de encontros, confrontos e negociações, os quais permitem ao sujeito reconhecer-se como um ser biológico e cultural. A aprendizagem e o desenvolvimento humano, sob essa ótica, são processos dinâmicos, interdependentes e historicamente situados, mediados pela linguagem, pelo diálogo e pela colaboração.

A Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano como resultado da articulação entre duas dimensões complementares: uma de natureza biológica e outra de natureza sociocultural. Essa interação dá origem às funções psicológicas superiores, o que caracteriza um processo dialético, com avanços, regressões e saltos qualitativos. Vygotsky concebe o ser humano em sua totalidade: física, psíquica, mental, biológica e cultural.

A relação do sujeito com o meio, mediada por instrumentos e signos, expressa um movimento dialético fundamental: ao transformar a natureza, o homem transforma também a si mesmo. Nesse sentido, Martins (2005, p. 75) ressalta que o conhecimento é "algo que se constrói/reconstrói conforme as relações objetivas que se estabelecem entre os indivíduos". O ser humano, assim, está sempre em processo de vir-a-ser.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento não ocorre de maneira linear ou uniforme. O conhecimento é construído socialmente, a partir da interação entre sujeitos que compartilham práticas, saberes e formas simbólicas de representação. É, ao mesmo tempo, individual e coletivo, sempre condicionado pelas relações sociais e pelo contexto histórico e cultural no qual está inserido.

Por fim, o conhecimento promove transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico, reorganizando e complexificando o pensamento. A aprendizagem de novos conceitos implica a formação de operações mentais mais elaboradas e exige formas progressivamente sofisticadas de raciocínio. Nesse processo,



as dimensões históricas, sociais e culturais constituem a base sobre a qual se alicerçam tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento humano.

Lev S. Vygotsky compreende o conhecimento como um processo essencialmente social, histórico e cultural, cuja efetivação ocorre por meio da interação entre sujeitos e da mediação de instrumentos simbólicos, com destaque para a linguagem. Sob essa ótica, o desenvolvimento humano não se reduz a aspectos biológicos, mas se constitui a partir das relações sociais vividas em contextos historicamente determinados (Vygotsky, 2001).

A construção do conhecimento, portanto, caracteriza-se como um processo social e culturalmente mediado, evidenciando a interdependência entre o sujeito, o meio e os demais com os quais interage. Esse processo envolve a criação e a ressignificação de significados, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sendo sustentado pelo uso de ferramentas e signos elaborados ao longo da história cultural da humanidade.

Nesse sentido, a formação do indivíduo está diretamente vinculada às práticas sociais, por meio das quais os significados culturais são internalizados. Essa internalização ocorre com a mediação de sujeitos mais experientes, reforçando a ideia de que a aprendizagem precede o desenvolvimento e exerce um papel estruturante na constituição das funções psicológicas superiores.

Dentre os conceitos fundamentais da teoria vigotskiana, destaca-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que evidencia a centralidade da interação social no processo de ampliação das potencialidades cognitivas. O conhecimento, nessa perspectiva, não é compreendido como um produto acabado, mas como um processo contínuo, dinâmico e situado, permanentemente reconstruído nas relações sociais, culturais e históricas em que o sujeito está inserido.

A Teoria Histórico-Cultural, ao enfatizar os princípios da mediação, da cultura e da historicidade na formação humana, oferece importantes contribuições teóricas para a compreensão do conhecimento como fruto de um movimento coletivo e interativo. Essa abordagem reforça o papel da educação como espaço privilegiado de diálogo, cooperação e construção compartilhada de saberes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos.



DIÁLOGOS E INTERSEÇÕES ENTRE MORIN E VIGOTSKI

Diante das concepções de conhecimento apresentadas a partir das perspectivas da Teoria da Complexidade e da Teoria Histórico-Cultural, observa-se um ponto de convergência entre os pensamentos de Edgar Morin e Lev Vigotski, especialmente no que se refere à compreensão do conhecimento como um processo relacional, contextualizado e dinâmico.

Edgar Morin, principal expoente da Teoria da Complexidade, desenvolve uma crítica contundente às limitações da ciência clássica, cuja lógica de produção do conhecimento está ancorada no paradigma da simplificação, herdeiro direto do pensamento cartesiano. Em contraposição a essa visão reducionista, Morin propõe a superação da fragmentação do saber por meio da valorização da complexidade, defendendo a necessidade de integrar diferentes domínios do conhecimento e de reconhecer as inter-relações entre múltiplas dimensões da realidade e do sujeito.

Por sua vez, Lev Vigotski concebe o conhecimento como um processo historicamente construído, mediado pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais, especialmente a linguagem. Sua abordagem, fundamentada no materialismo histórico-dialético, articula-se a uma compreensão de educação, cultura, currículo e sociedade como elementos constitutivos do desenvolvimento humano, compreendido como produto da imersão do sujeito em contextos históricos específicos.

A crítica de Morin à fragmentação do saber estabelece um ponto de diálogo relevante com Vigotski, cujas contribuições também rompem com visões isoladas e estanques do conhecimento. Ambos os autores rejeitam abordagens que desconsideram a totalidade, o contexto e a interdependência entre os elementos que constituem a realidade e o processo formativo do sujeito.

O primeiro ponto de aproximação entre Morin e Vigotski diz respeito à rejeição do conhecimento isolado. Para Morin, conhecer implica articular saberes e reconhecer as conexões entre os fenômenos, compreendendo a realidade e o sujeito de forma integrada. Vigotski, de modo convergente, entende o conhecimento como um processo social, histórico e cultural, construído por meio da interação com o outro e mediado por



instrumentos simbólicos, com especial destaque para a linguagem. Em ambos os casos, o conhecimento só adquire sentido quando contextualizado nas múltiplas dimensões da realidade.

Outro ponto de diálogo refere-se à centralidade da interação no processo de construção do conhecimento. Para Morin, a superação da fragmentação epistemológica demanda o diálogo entre áreas do saber, o que possibilita visões mais amplas e integradas. Já Vigotski compreende a interação social como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que é nas relações interpessoais que os sujeitos internalizam significados e constroem funções psicológicas superiores. Assim, tanto no plano epistemológico (Morin), quanto no plano psicossocial (Vigotski), a interação constitui elemento estruturante da aprendizagem.

A mediação representa ainda outro ponto de convergência entre os dois autores. Em Morin, a mediação ocorre por meio de ferramentas conceituais e metodológicas que evitam simplificações reducionistas e permitem uma apreensão mais completa dos fenômenos. Em Vigotski, a mediação se dá principalmente através da linguagem e de outros instrumentos culturais, os quais tornam possível tanto a aquisição quanto a partilha do conhecimento.

Por fim, ambos partilham uma concepção dinâmica, inacabada e processual do conhecimento. Morin o compreende como um processo em constante reelaboração, aberto à incorporação de novas informações e interpretações. Vigotski, por sua vez, concebe o conhecimento como um processo contínuo de transformação, condicionado pelas interações sociais e pela historicidade. Em ambas as abordagens, o conhecimento não é um produto estático, mas um movimento permanente de construção e reconstrução, sempre vinculado ao contexto e às relações que o constituem.

Considerações provisórias

Diante do objetivo proposto neste artigo, é possível concluir que, embora Edgar Morin e Lev Vygotsky estejam inseridos em tradições teóricas distintas – a Teoria da



Complexidade e a Teoria Histórico-Cultural, respectivamente –, seus pensamentos convergem em aspectos fundamentais no que se refere à concepção de conhecimento.

Ao buscar um diálogo entre esses dois autores, observa-se que ambos reconhecem a centralidade do contexto social e cultural na construção do conhecimento. Suas abordagens criticam as limitações do paradigma positivista, questionando a noção de um conhecimento absoluto, estático e universal. Em contrapartida, compreendem o saber como um processo dinâmico, gradual, histórico e dialético, em constante transformação.

Morin, ao elaborar a Teoria da Complexidade, enfatiza a necessidade urgente de uma concepção de conhecimento que considere a articulação entre saberes e o contexto no qual são produzidos e aplicados. Defende uma educação orientada para a vida, pautada na interconexão entre as áreas do conhecimento e na rejeição de visões reducionistas, como aquelas oriundas do positivismo, que privilegiam uma ideia de objetividade dissociada da realidade vivida.

Vygotsky, por sua vez, ao desenvolver uma psicologia de base dialética, ressalta o papel das interações sociais e dos instrumentos culturais no processo de formação e desenvolvimento humano. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo é indissociável do meio social e cultural no qual o sujeito está inserido, sendo constituído a partir das mediações simbólicas que permeiam a relação entre indivíduo e sociedade.

No que tange ao papel da interação, ambos os pensadores a reconhecem como elemento essencial para a aprendizagem e para a produção do conhecimento. Morin destaca que o saber emerge da interação entre diferentes elementos e perspectivas, as quais, ao dialogarem, promovem a construção de novos entendimentos. Vygotsky, por sua vez, evidencia o papel da interação social na internalização de conhecimentos, habilidades e valores, concebendo o desenvolvimento humano como um processo de mediação constante entre sujeito e cultura.

A principal diferença entre os dois autores reside na ênfase teórica e no foco analítico. Vygotsky concentra-se na dimensão sociocultural do desenvolvimento individual, priorizando os processos de aprendizagem mediados socialmente. Morin, por outro lado, propõe uma visão ampliada que considera a complexidade do mundo



contemporâneo, reivindicando uma abordagem integradora que ultrapasse os limites disciplinares e valorize a inter-relação entre os saberes.

Assim, apesar das particularidades epistemológicas de cada autor, ambos contribuem significativamente para uma compreensão mais ampla e crítica do conhecimento, apontando para a urgência de práticas educacionais que valorizem o contexto, a interação e a complexidade na formação de sujeitos reflexivos, críticos e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BEHRENS, Maria Aparecida; RODRIGUES, Daniela Gureski. O paradigma emergente: um novo desafio. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 1-14, abr. 2015.

LOBO, Erika Oliveira; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Transdisciplinaridade e práticas pedagógicas emergentes. *In*: Semana de Integração, 6, 2017. **Anais** [...]. Goiânia: UEG, 2017, p. 363-397.

MARTINS, José Carlos. **Serviço Social:** Formação e Trabalho Profissional. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, Maria Cândida **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Saberes para uma cidadania planetária:** homenagem a Edgar Morin. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

MORIN, Edgar. **O método 1:** A natureza da natureza. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. 2ª ed. Portugal: Editora Du Seuil, 1977.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, Dora Fried. (org.). **Novos paradigmas e cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-289.



MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. *In*: PENA, Alfredo.; ALMEIDA, Elimar Pinheiro. (orgs.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 1-9.

MORIN, Edgar. **O Método 4:** as idéias. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 22ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **O Método 3:** O Conhecimento do Conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. Amor, poesia e sabedoria. *In*: ALMEIDA, Maria Conceição; REIS, Mônica Karina Santos; FRANÇA, Fagner Torres. (orgs.). Edgar Morin: Conferências na cidade do sol, Natal/Brasil. 1989 a 2012. **Anais**. Natal: EDUFRN, 2019, p. 22-28.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3ª ed. São Paulo: Triom, 2018.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

SÁ, Ricardo Antunes. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. *In*: SÁ, Ricardo Antunes; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). **Teoria da complexidade:** contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019, p. 17-64.

SANTOS, Amanda Sertori. **Fundamentos da teoria histórico-cultural para a competência em informação no contexto escolar**. 2013. 89 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/93637. Acesso em: 28 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. (2007). **A Formação Social da Mente:** o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZWIEREWICZ, Marlene. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. *In*: DITTRICH, Maria Glória. *et al*. (Org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade**: olhares cartográficos temáticos. Itajaí: Univali, 2017, p. 217-231.