

Complexidade é a qualidade do que é complexo, do latim *complexus* (cercado, abarcado, compreendido, abrangido) e também de *plecto*, *plexi*, *complexor*, *plexus* (trançado, tecido; enlaçado, entrelaçado, cingido). Deriva também do termo latino *'plicare'*, como 'dobrar' e 'desdobrar'; daí os verbos 'duplicar', 'triplicar', 'multiplicar' e os adjetivos 'duplo' e 'dobrável', 'triplo', 'quádruplo', 'múltiplo'.

O termo complexo, no senso comum, é empregado no sentido de *complicado*, *incompreensível*, *difícil*, *confuso*. O que é complicado, entretanto, pode reduzir-se a um princípio simplificado ou simplificador como um emaranhado de corda ou um nó cego incapaz de ser desfeito. Um computador, por exemplo, é um equipamento complicado, mas não propriamente complexo, pois, para sê-lo, precisaria agir seletivamente, prerrogativa exclusivamente humana. O computador se resume a funcionar por códigos reversíveis e definidos prévia e externamente. Assim, um computador funciona, um animal reage ou é treinado e condicionado a se comportar de determinada maneira, mas só o ser humano é capaz de agir e *co-agir*.

A complexidade é um fenômeno intrinsecamente ambíguo e ambivalente e sua noção representa a superação da visão que pretendeu descobrir princípios simplificadores em uma realidade essencialmente complexa, estando no centro de um paradigma emergente que supera a racionalidade mecanicista e contribui para estimular novas idéias para explicar um universo (ele próprio um sistema) constituído de sistemas complexos (físicos naturais, vivos, projetados e sociais e culturais).

Nesse contexto, a escola é reconhecida como um sistema social complexo porque se apresenta como uma totalidade identificada e organizada em que cada pessoa age e pode coagir (ou ser coagida).

A não-linearidade, a dinamicidade, a ambivalência e a ambigüidade da escola insinuam um funcionamento sistêmico desordenado. No entanto, é possível constatar organização quando se vislumbra, a despeito dessa aparente desordem em nível elementar, algum padrão em seu funcionamento ao longo de um determinado período de tempo, o que garante sua identidade. Mas o que de fato identifica a escola não é o seu funcionamento como sistema, mas a ação humana em seu interior.

Ação é substância do 'agir' (do latim *agere*), no sentido de 'iniciar', 'empreender', 'tomar iniciativa', sendo inerente exclusivamente à condição humana.

O problema da ação se inscreve no domínio da *vita activa*, conceito resgatado por Hannah Arendt, que entendia que a vida dependia de algumas condições básicas que seriam garantidas por três atividades fundamentais: o labor, o trabalho e a ação. Completando as atividades fundamentais da *vita activa*, o labor se refere às atividades do processo biológico do próprio corpo humano (do *Animal laborans*), enquanto o trabalho, a atividade de nossas mãos, corresponde à produção de um mundo de objetos artificiais (como *Homo faber*).

A ação é a categoria fundamental da vida humana, constituindo a forma da expressão de sua singularidade, bem como sua capacidade de iniciar o novo que revela sua identidade. Mas a ação precisa do discurso para que a pessoa mostre quem ela é — mais do que ela é — apresentando-se assim ao sistema social humano e agindo nele. A ação e o discurso emergem das atividades mentais básicas da existência racional — o pensar, o querer e o julgar — inscritas na trama inextricável da escola.

A ação e o discurso, contudo, não bastam como explicação para o funcionamento da escola. Nesse caso, a *co-ação*, exercida pelo poder, garante a atividade do sistema, além de redefinir os padrões da compreensão das pessoas, compatíveis com a extrema complexidade do contexto escolar.

O poder é gerado pela convivência entre as pessoas, que só o retêm quando vivem tão próximas umas das outras que as potencialidades da ação estão sempre presentes. O que mantém as pessoas unidas, portanto, é o poder como potencialidade de convivência. Ter o poder, porém, é diferente de exercê-lo. A escola, como instituição, tem o poder, mas pode delegar seu exercício a gestores ou líderes para a realização de seus objetivos. O poder, então, exercido por coação legítima, organiza o sistema para a realização de seus objetivos, mediante planejamento, organização de processos, julgamento, arbitragem de disputas, deliberações e definição de direções.

A tomada de decisões, nesse caso, submete-se a um complexo jogo de interesses, alternando-se ou concorrendo pressões das redes formais com aquelas informais, com resistências veladas ou explícitas, demandas e solicitações (*lobbies*), pedidos satisfeitos ou frustrados e apoios desinteressados ou visando a resultados pessoais. O poder, portanto, representa um condicionamento fundamental das complexas relações internas do sistema e a relação do sistema com seu entorno na realização (ou não) de seus objetivos e de sua finalidade.

Nesse caso, deve-se considerar também o poder informal da liderança, legitimado como autoridade 'moral' que transcende a cargos e posições formais, acolhida por sua credibilidade e repousando na sua

capacidade de convencer as pessoas e catalisar seus anseios, mediante adesão voluntária e obediência consentida.

O poder exercido de uma maneira real ou simbólica sobre a vontade das pessoas, todavia, ocorre na escola como uma concorrência dessas formas todas, incluindo outra difusa, espontânea e assistemática que surge na escola, mas reflete a pressão do seu entorno, que age eficazmente no sentido de motivar e inspirar as pessoas no seu interior na realização de seus objetivos e da finalidade do sistema.

A escola, portanto, só se realizará se submeter o poder, sob qualquer forma, à alteridade, o que implica o empenhamento ético das pessoas na condução da sua ação. Na alteridade, as pessoas se reconhecem para não permanecerem diferentes, sendo a ação e o discurso a maneira como elas se manifestam umas às outras para agirem juntas visando à realização da finalidade da escola. Essa manifestação depende da iniciativa para a reciprocidade, de que nenhuma pessoa pode se abster sem deixar de ser gente e agente.

Sem essa condição, a vida humana “está morta para o mundo; deixa de ser uma vida humana”, pois já não é vivida por pessoas humanas nem entre elas. Mas com ela, as pessoas se inserem no mundo como um renascimento em que “confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original” que não é imposto pela necessidade, como no labor, tampouco pela utilidade, como no trabalho, mas como ação nascida na reciprocidade. (Arendt, 2002, p. 189)

Desse modo, as pessoas resgatam ou preservam sua capacidade de se revelar como agentes, ainda que o seu conteúdo esteja voltado para o mundo ‘objetivo’ em que as pessoas se movimentam e se interpõe entre elas e do qual se origina o que de fato lhes *inter-essa*, isto é, o que se coloca entre as pessoas, relacionando-as e vinculando-as organicamente (do latim ‘*essere*’, que deu origem também a ‘*essência*’, ‘*presença*’).

Tal mediação resulta da ação comunicativa que as pessoas estabelecem entre si de uma maneira muitas vezes intangível, constituindo no entanto uma teia de relações humanas que indica, pela metáfora, sua qualidade tangível, tão real quanto as coisas tangíveis do mundo físico. (Arendt, 2002, p. 195)

No entanto, a ação pode implicar perigo (como ‘ensaio’, tentativa’, ‘prova’). O radical *per* (do latim *periculum*) compõe palavras como ‘*experiência*’ (também do grego ‘*empeiria*’) e ‘*perito*’ (‘o que tem experiência’). O que é perigoso está, assim, submetido a duas contingências: de benefício e de adversidade. O perigo corresponde à dúvida, à incerteza ou à insegurança quanto à tentativa ou escolha diante do improvável ou imprevisível destas duas alternativas. A outra pessoa sempre representa um perigo, fazendo com que hesitemos em confiar nela. E, dependendo da nossa *experiência*, podemos tender sempre a imaginar o pior, seja porque já tivemos alguma experiência adversa nesse sentido, ou porque o outro é sempre “formalmente, constitutivamente perigoso”. (Ortega-y-Gasset, 1973, p. 193-194)

A ação também provoca conseqüências imprevisíveis e irreversíveis que só podem ser superadas por poderes humanos inusitados: o de perdoar — que reverte ações passadas, contradizendo a condição de irreversibilidade —, e o de prometer e cumprir promessas — que garante a continuidade nas relações. E não é só o amor que tem esses poderes. No domínio coletivo, institucional ou comunitário, como é o caso da escola, também os sentimentos de misericórdia, admiração e respeito mútuo exercem esse poder. (Arendt, 2002, p. 248-259)

O poder de perdoar nos reporta a um outro correspondente: o das virtudes. A virtude é histórica como é a humanidade, e ambas, virtude e história, sempre coincidem na pessoa virtuosa: a virtude de uma pessoa é o que a torna ainda mais humana, e constitui o poder específico que ela tem de afirmar sua própria humanidade. A virtude, como poder, acontece no encontro do *Animal laborans* com o *Homo faber* (como hominização) e do *Homo faber* com a pessoa (como humanização). É a maneira que o ser humano encontra de poder ser e agir humanamente, isto é, de agir *bem*, sendo ético.

A ação humana na escola constitui, portanto, a essência do seu magistério que, discernindo a evolução da insignificância de um tempo impregnado de resignação desumana e de desumanização, usará o antídoto da significação, isto é, da ação consentida e com sentido. E será esse magistério da ação que poderá edificar e transformar em conteúdo e mediação escolar um estatuto ético cujo compromisso crucial é a condição de vida e de dignidade da pessoa humana, como bem supremo e origem primordial dos valores que permitem o encontro do conhecimento com a consciência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDETT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. Pós-facio de Celso Lafer. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- ORTEGA-Y-GASSET, José. **O Homem e a Gente**. Intercomunicação humana. Trad J. Carlos Lisboa. 2.ed. Rio de Janeiro: LIAL – Livro Ibero-Americano Ltda., 1973.