

O compromisso da educação escolar com o mundo comum: reflexões a partir de Hannah Arendt e Edgar Morin

The commitment to school education with the common world: reflections from Hannah Arendt and Edgar Morin

*Jenerton Arlan Schütz**

Resumo: o presente artigo, de cunho bibliográfico, busca tematizar o compromisso da educação escolar com o mundo comum à luz de Hannah Arendt e Edgar Morin. Indagamo-nos se pode haver um compromisso da educação escolar com o mundo comum no momento em que assistimos e experienciamos ao desmantelamento desse espaço comum e o constante descaso para com a educação das novas gerações? No primeiro momento, as análises arendtianas permitem considerar que não podemos nos isentar da responsabilidade pelo mundo, nem pelos recém-chegados e sua educação. Por conseguinte, nas obras de Morin encontramos pistas para pensarmos a transdisciplinaridade como um desafio que a globalidade coloca sobre o tempo presente, em que a instituição escolar seja capaz de produzir conhecimentos pertinentes. O momento clama para uma nova subjetividade na educação, em que a escola e o professor sejam sujeitos da ação, comprometidos com o mundo comum e as gerações vindouras, só assim poderemos reestabelecer os vínculos com este mundo.

Abstract: this article, of a bibliographic nature, seeks to thematize the commitment of school education to the common world in the light of Hannah Arendt and Edgar Morin. We inquire whether there can be a commitment of school education to the common world when we watch and experience the dismantling of this common space and the constant disregard for the education of the new generations? In the first moment, Arendtian analyzes allow us to consider that we can not exempt ourselves from responsibility for the world, nor for the newcomers and their education; Therefore, in Morin's works, we find clues to think of transdisciplinarity as a challenge that globality places on the present time, in which the school institution is able to produce relevant knowledge. The moment calls for a new subjectivity in education, in which school and teachers are subjects of the action, committed to the common world and the generations to come, only in this way we can reestablish the ties with this world.

Palavras-chave: Educação Escolar. Transdisciplinaridade. Mundo Comum.

Keywords: School Education. Transdisciplinarity. Common World.

Introdução

* Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniasselvi), Licenciado em História e Sociologia (Uniasselvi) e Licenciado em Pedagogia (FCE). Bolsista CAPES. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

O âmbito escolar é o espaço onde os recém-chegados desenvolvem comportamentos sociais que contribuem para a formação de uma sociedade mais justa, humanizada e fraterna. Por isso, o ato de educar é, acima de tudo, possibilitar novos caminhos para a construção de conhecimentos transdisciplinares que desvendam os segredos de uma nova visão acerca do mundo e suas constantes mudanças.

Tal movimento exige comprometimento e responsabilidade por todos aqueles que se ocupam com a tarefa de educar as novas gerações. Porém, indagamo-nos se pode haver um compromisso da educação escolar com o mundo comum no momento em que assistimos e experienciamos ao desmantelamento desse espaço comum e o descaso (quase total) para com a educação?

Nessa direção, mesmo que este lugar esteja “fora dos eixos”, é imprescindível apostarmos nele, para que as gerações vindouras possam estabelecer seu vínculo, de modo singular, com esse espaço comum e seu legado cultural e historicamente produzido, pelo qual, no futuro, serão os responsáveis. Essa aposta, entretanto, exige novos modos de encarar a realidade, o que demanda uma profunda reforma de pensamento, para Morin (2012, p. 20),

[...] a reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento.

Desse modo, numa sociedade em que informação e tecnologia se tornam cada vez mais importantes, deve haver uma preocupação por parte da escola em buscar acompanhar o que denominamos de progresso científico e tecnológico, sem, contudo, prescindir do ato de pensar e repensar suas práticas e processos educativos.

A entrada maciça dos símbolos midiáticos nas mais diversas sociedades espalhadas pelo globo, atinge diretamente seu *status quo* e os lança nos turbilhões fluídos das incertezas contemporâneas. E a educação escolar? A educação tem se preocupado com competências e em transmitir certos conhecimentos, mas deixou de se preocupar com a compreensão do mundo. Um modo de pensar que não tem como finalidade resolver os problemas transversais. Estaria, nessa direção, a educação exercendo apenas um exercício de pensar passivamente, e desconsiderando a complexidade do mundo? Num momento em que partilhamos cada vez menos valores universais, parece não fazer sentido ensinar aos recém-chegados princípios que poderão vir a orientá-los em seus julgamentos e decisões futuras.

Ademais, sabemos que conhecer e pensar o mundo na sua complexidade é fundamental para a tarefa da educação. Neste entendimento, buscamos em Hannah Arendt e Edgar Morin os suportes teóricos para encarar e compreender a realidade, ou seja, a necessidade de sairmos da fragmentação, do pensamento passivo, da especialização e da redução do saber. Somos mais do que engrenagens no processo

tecnológico e econômico, fizemos parte de um mundo que não pode se restringir a isso.

Hannah Arendt: pensar a crise na educação e sua relação com o mundo comum

A crise na educação é reflexo das influências do rompimento do projeto da modernidade com a tradição, bem como do surgimento e fenômeno totalitário contemporâneo. Essa crise, para Arendt (2010), está relacionada ainda, às características que perderam importância, como as relações entre as pessoas, as formas de convivência e o sentido que elas dão à existência. Essas atividades especificamente humanas teriam cedido lugar a critérios utilitaristas e à preocupação exagerada com a satisfação de necessidades reais ou ainda inventadas. Para Arendt (2013, p. 222), “[...] certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler”. Portanto, os problemas educacionais são problemas e expressões de uma crise complexa que acomete o mundo moderno¹ e, por isso, a autora usa a expressão “crise *na* educação”, ao invés de “crise *da* educação”.

Todo momento de crise é um desafio para se buscar novas orientações, pois “[...] perdemos as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões” (ARENDRT, 2013, p. 223). Para Almeida (2011), toda e qualquer crise faz com que o homem seja provocado a fazer novamente as perguntas primeiras, e a crise, apesar de tudo, oferece uma nova oportunidade de reflexão sobre a própria essência das coisas. Não obstante,

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDRT, 2013, p. 223).

A pergunta que resume a questão fundamental em torno da educação é: Por que educamos? E ela mesma passa a responder: “Porque a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDRT, 2013, p. 233). A autora percebe que um conjunto de teorias educacionais conhecidas como *educação progressista* alterou completamente as tradições, abandonando métodos de aprendizagens tradicionais que estavam baseados nas questões da própria vida dos alunos a fim de dar respostas aos problemas que ocorrem no mundo comum.

Ao voltar os olhares para a América², logo se percebe o fato de que a crise educacional no país está ligada à política. Este fato se dá em virtude de a América ser um país de imigrantes, que desejam instaurar um *Novo Mundo* por meio da

¹ Para a autora, a Era Moderna inicia com o descobrimento da América, com a Reforma Protestante e a invenção do telescópio, diferentemente do Mundo Moderno que inicia após a Revolução Francesa.

² A autora utiliza o termo América referindo-se aos Estados Unidos da América.

consciência política. Estes povos se estabeleceram com as suas singularidades e diversidades, buscando a superação da pobreza e também da opressão do *Velho Mundo*.

Esse desejo pelo novo concede uma singular importância política à educação, entretanto, não se deve usar a educação como instrumento da política, como ocorreu na Europa. No continente europeu, sob uma forte influência de Rousseau, a modernidade assumiu a noção de que as crianças devem ser a esperança para realizar os ideais políticos de uma sociedade e, desse modo, a educação recebeu caráter de instrumento político. O problema presente na crise educacional americana, contudo, não é ser inferior ao *Velho Mundo*, mas sim, estar muito à frente, ter introduzido tão bem as pedagogias modernas que se afastou da tradição, perdendo a competência de perceber e avaliar a crise presente.

Assim, o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto se torna natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. Referindo-se à política, Arendt (2013) considera ser um grande equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e podendo resultar no fracasso, há uma intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como se este já existisse.

Por esse motivo, a crença de que se deve começar pelos novos se se quer produzir novas condições permaneceu sendo o principal monopólio dos movimentos revolucionários de feição tirânico que, ao assumirem o poder, subtraem as crianças a seus pais³ e simplesmente as doutrina. Este é o ponto-chave das reflexões de Arendt, uma vez que as passagens anteriores levam a autora a afirmar que: “A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (ARENDR, 2013, p. 225), a passagem é paradigmática para se compreender a distinção entre educação e política⁴ elaborada pela autora⁵.

Não obstante, para Arendt (2013), a política é o campo onde os homens estão entre iguais, com diferentes opiniões e ausência de hierarquias, e tomam decisões coletivas diante dos problemas públicos. É a esfera da liberdade pública, isto é, da isonomia, onde a princípio, todos possuem direitos iguais à atividade política, além de partilharem as mesmas responsabilidades pelo mundo comum, preservando-o ou fazendo as mudanças necessárias. Não perceber essa relação pode impedir os adultos da atividade política, uma vez que quem tem essa pretensão quer privá-los de agirem “livremente” no espaço de iguais, no espaço de discussão em que os humanos se

³ A crítica se dirigia principalmente à proposta de educação soviética, porém, atualmente as crianças estão sendo tiradas dos pais pela dinâmica competitiva do mercado de trabalho, e desde os seus primeiros meses de vida são colocadas em escolas de turno integral. Caberia aqui a mesma crítica?

⁴ Reconhecer a distinção entre educação e política leva a reconhecer, também, que esses âmbitos “[...] jamais foram totalmente indiferentes entre si; que a extensão maior ou menor das liberdades exercidas na esfera dos assuntos mais específicos da educação sempre dependeu da boa vontade e do consentimento do corpo político” (GARCIA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 20-21).

⁵ Sobre a relação mais aprofundada entre educação e política, ver a pesquisa de Benvenuti (2010).

reúnem para lidar com assuntos de interesse comum (GARCIA; FENSTERSEIFER, 2011).

Por essa razão, Arendt (2013, p. 225) afirma que “[...] a palavra educação soa mal em política” e educar na política só pode significar a pretensão de “agir como guardião na tentativa de impedir a atividade política”. A educação, embora tenha um compromisso com o mundo, e ainda que busque a possibilidade de uma futura participação nos assuntos públicos, “[...] não é o espaço da própria ação política” (ALMEIDA, 2011, p. 93). A educação escolar transmite conhecimentos e cultiva princípios e capacidades que favorecem a *futura* participação dos alunos na esfera pública. Enquanto na política estamos entre iguais, a relação pedagógica se caracteriza por uma desigualdade entre os alunos e professores – baseada não somente nos conhecimentos desiguais, mas também na responsabilidade assumida por cada um, seja frente ao próprio processo educativo, seja em relação ao mundo (ALMEIDA, 2011).

O fato de Arendt propor a separação entre os dois âmbitos, evidentemente, justifica-se para evitar que as crianças se envolvam com/em questões que ainda não lhes dizem respeito, além de querer evitar também qualquer possibilidade de doutrinação e eliminação da possibilidade de pensar e, logicamente, no futuro, de agir. Desse modo, se do ponto de vista do adulto (já educado), a educação antecede necessariamente sua participação política, do ponto de vista da educação, a política também passa a anteceder a educação de forma necessária. Logo, é preciso cuidar para não fazer da escola o palco político para a resolução dos problemas que nós adultos não fomos capazes de resolver. Sendo ainda, uma forma de lhes negar o futuro papel no corpo político, pois, querer preparar uma geração – alunos –, para um amanhã utópico, é recusar a própria possibilidade de inovação que está contida em cada aluno, em cada geração.

Assim, a educação⁶ deve apresentar aos alunos o mundo como ele é⁷ e não como deveria ser, o que supõe que os educadores saibam como ele é, não do ponto de vista individual, mas da objetividade construída nas comunidades de saber, do qual são representantes. Apesar de representar o mundo em certo sentido, a escola não é o mundo e nem pode ter pretensões de sê-lo. Ela é uma ponte entre o passado e o futuro das novas gerações, “[...] que é o presente dos adultos, e pelo qual estes são responsáveis” (FENSTERSEIFER, 2005, p. 157).

Pois, “[...] do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos” (ARENDRT, 2013, p. 226), é pertencente à própria condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que instrumentalizar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos

⁶ Em *A crise na educação*, Arendt explica que a esfera educacional não é parte nem da vida privada, nem da vida pública, mas constitui uma espécie de esfera intermediária. A escola é “[...] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (ARENDRT, 2013, p. 238).

⁷ Com todas as potencialidades, mesmo que virtuais, mas já deslumbradas pelos adultos e suas legislações.

recém-chegados a possibilidade face ao novo (ARENDDT, 2013). Por esse modo, o mundo no qual as novas gerações são introduzidas, é um mundo velho, isto é, um mundo preexistente, povoado por outros seres humanos, construído pelos vivos e pelas gerações anteriores, e só é novo para os que acabaram de adentrar nele.

Com respeito à própria educação, a ilusão emergente pelo *pathos* do novo⁸, produziu consequências sérias, possibilitou, antes de mais nada, àquele complexo de modernas teorias educacionais que consistem na impressionante miscelânea de bom senso e absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional. Derrubou, “[...] como de um dia para o outro, todas as tradições e metodologias estabelecidas de ensino e de aprendizagem” (ARENDDT, 2013, p. 226), grosso modo, “[...] o fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras de juízo humano moral foram postas de parte” (ARENDDT, 2013, p. 227).

Um procedimento como esse possui sempre grande e perniciosa importância, sobretudo quando se confia no bom senso da vida política. Entretanto, sempre que, em questões políticas, o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise, pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos sentidos estão adaptados a um único mundo a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos (ARENDDT, 2013).

Não obstante, para Arendt (2013, p. 227),

[...] essa crise tem seu sinal mais seguro no desaparecimento do senso comum. Grosso modo, em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós e, a falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento.

Nessa direção, a autora considera que em parte alguma os problemas educacionais de uma sociedade de massas se tornaram tão agudos, e em nenhum outro lugar as teorias mais modernas no campo da Pedagogia foram aceitas tão servil e indiscriminadamente. Assim, “[...] a crise na educação [...], de um lado, anuncia a bancarrota da educação progressista e, de outro, apresenta um problema imensamente difícil por ter surgido sob as condições de uma sociedade de massas e em resposta às suas exigências” (ARENDDT, 2013, p. 228).

O que torna a crise educacional tão particularmente aguda é o temperamento político do país (neste caso, nas reflexões de Arendt (2013), os Estados Unidos da América), que espontaneamente pelega para igualar ou apagar tanto quando possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores. Porém, esses fatores gerais, aqui apresentados, não podem explicar a crise em que nos encontramos presentemente, e tampouco justificam as medidas que a precipitaram.

⁸ *Pathos* do novo é um conceito utilizado por Arendt para denominar o afã das sociedades modernas pelo novo e o conseqüente rechaço ao que é velho (tradicional). Nessa direção, o novo e sua novidade são revestidos de positividade e entendidos como avanço, enquanto os saberes da tradição são considerados como ultrapassados e sem utilidade.

Nesse contexto, faz-se necessário apresentar os três pressupostos básicos (todos mais que familiares) em que essas desastrosas medidas podem ser remontadas. De acordo com a análise da autora, a crise na realidade educacional americana, com caráter progressista, se assenta em três pilares: o primeiro se refere à relação entre os adultos e as crianças, isto é, “[...] o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDDT, 2013, p. 230); o segundo tem a ver com o ensino, isto é, “[...] sob a influência da Psicologia moderna e [...] do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência de ensino geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDDT, 2013, p. 231); e o terceiro foi defendido durante séculos e encontrou expressão conceitual sistemática no Pragmatismo, ou seja, “[...] só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, [...] consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDDT, 2013, p. 232). A atual crise resulta do reconhecimento do caráter destrutivo desses pressupostos básicos e de uma desesperada tentativa de reformar todo o sistema educacional, ou seja, transformá-lo inteiramente.

Ocorre, nesse contexto, a crescente decomposição das bases de um possível mundo comum, a educação concebida como uma introdução ao mundo, perde assim o seu sentido, porém, abrir mão da educação seria, simultaneamente, desistir do mundo comum e abandonar as crianças à própria sorte. Por isso, é fundamental que amemos o mundo, velando por sua conservação, a fim de que guarde uma face decente. É preciso responder pelo mundo e pela educação das crianças, dando-lhes um novo nascimento, eis a missão da educação!

A tarefa de acolher os novos e mostrar a eles como o mundo é e introduzi-los nesse mundo público, através da transmissão dos saberes teóricos⁹, é papel da escola. É a escola que deve apresentar aos mais novos as tradições, as histórias, suas conquistas e os conflitos, é ela que cuida do mundo que confiaremos às próximas gerações, agregando para a continuidade dele. É a partir da educação que também se acolhe os recém-chegados, que têm o direito de conhecer o mundo, de se apropriar dele para *depois* buscarem seus próprios caminhos e intervir naquilo que compartilham com os outros (SCHÜTZ, 2016), percebe-se, desse modo, o papel indispensável da autoridade adulta para com os recém-chegados.

É preciso, pois, dirigir seus olhares, fascinados pelo presente, em direção ao passado, a tradição, aos tesouros e seus respectivos valores, a fim de reintroduzir o passado no presente. O mundo sempre é um produto dos homens, do seu amor por ele, e é sempre em alguma medida um deserto que precisa daqueles que começam para poder, uma outra vez, recomeçar.

⁹ Transmite-se saberes teóricos, isto é, teóricos vem da palavra teoria, que é uma palavra lindíssima, que, por sua vez, vem do étimo grego *theoria*, que significa visão, contemplação. Por isso, o ensino é definido como o processo de “dar a ver”. Dar a ver, exatamente, por esses saberes que introduzem uma visibilidade do mundo e dos seres que o habitam, visibilidade essa que tem como característica fundamental poder ser objeto de transmissão discursiva (POMBO, 2002).

A preocupação da educação está justamente na relação entre a instabilidade do pensar e a continuidade do mundo, no qual precisamos familiarizar os novos a partir do seu legado. Neste entendimento, o passado e o presente se entrecruzam. O paradoxo da educação consiste em inserir os novos seres num mundo preexistente. Conforme destaca Castoriadis (1990, p. 160), “[...] temos compromisso com gerações futuras, pois somos consequência de milhares de anos de trabalho e esforço humano”. Assim, preservar das ruínas do esquecimento os valores mais preciosos de uma geração e deixar que tragam ao mundo sua novidade é um desafio da humanidade, e em especial da educação.

Portanto, uma educação comprometida com o mundo comum não deixa de ser uma resistência contra a barbárie, contra a sociedade de massas, contra o isolamento, opõe-se à ameaça da extinção dos espaços de interação humana, não podendo jamais desvincular a educação de seu compromisso com o mundo, pois se a atrelarmos apenas à fragmentação, e à sua utilidade para o desenvolvimento econômico e tecnológico, o mundo comum perde seu lugar e a educação corre o risco de se transformar numa função desse processo. Assim, uma educação comprometida com o mundo comum dá as boas-vindas a todos os recém-chegados na esperança de que possam amar o mundo à sua maneira singular (ALMEIDA, 2011).

Edgar Morin e o restabelecer dos vínculos com o mundo comum e o conhecimento a partir da transdisciplinaridade¹⁰

O conhecimento deve ser entendido como algo inseparável da vida, já que este permite vivenciar a experiência de resignificar os sentidos e contribuir para semear a reflexão sobre uma educação que possa integrar o Ser e o Saber. Para os recém-chegados, que, na escola, se encontram nesse processo de conhecer o mundo, a aquisição dos saberes pode estar voltada/relacionada à reflexão sobre o seu significado. A necessidade de um *revert* epistemológico, indicando a possibilidade de repensar o caminho civilizatório do pensamento humano, de pensar a condição humana e o conhecimento por meio do desabrochar da complexidade.

¹⁰ Os três da transdisciplinaridade são: i) os níveis de realidade; ii) a lógica do terceiro incluído; iii) a complexidade. São eles que determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar. Ver mais em Nicolescu (1999). Ou, de modo simplificado, os autores Akiko Santos, Ana dos Santos e Ana Chiquieri (2009, p. 4) definem que: a lógica do terceiro termo incluído é um instrumento conceitual para dar conta da multiplicidade de interações que são impossíveis de processar segundo a lógica clássica. Quando se realçam as interações dos fenômenos, a realidade é percebida emergindo um novo sentido, possibilitando falar-se da existência de diferentes níveis de realidade, o que, por sua vez, exige diferentes níveis de percepção. Os três pilares da metodologia transdisciplinar estão mutuamente implicados, mas, como o foco fundamental recai no segundo pilar, o da lógica do terceiro termo incluído, convém iniciar a explicação a partir desta lógica que se contrapõe à lógica clássica, nos termos de “antagônicos, embora, complementares”.

É um equívoco querer classificar as disciplinas escolares entre as que promovem o conhecimento e as que fomentam o pensamento (Química e Filosofia). Nas palavras de Morin (2008, p. 270), “o paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada um com sua esfera própria; a filosofia e pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Essa dissociação se prolonga, atravessando o universo de um lado a outro”. Almeida (2011, p. 184), por sua vez, destaca que “[...] em maior ou menor grau, [...] todo assunto exige algum tipo de conhecimento dos alunos, como também [...] sejam instigados a indagar-se sobre o seu possível significado ou a falta dele”. Com isso, querer reunir os saberes não significa querer desenvolver uma transdisciplinaridade homogeneizadora, mas sim, a situá-la com precisão uns em relação aos outros em função de suas alteridades constitutivas historicamente, antropológicamente e epistemologicamente.

Nesta acepção, não devemos submeter as relações pedagógicas e os conteúdos curriculares à “[...] tirania da verdade”, pois estaríamos colocando em perigo os aspectos de um pensar que “vai além dos limites do conhecimento”. (ALMEIDA, 2011). Convidar os recém-chegados para essa atividade do pensar é um desafio para a educação. Vivemos em um tempo marcado pela “solidão”, inabilitando a capacidade do pensar e significar o mundo comum, propiciando assim a banalidade. Educar para a atividade do pensar e ressignificar o mundo que habitamos é uma urgência. Charles Snow (1995, p. 72), ao referir-se à incomunicabilidade das ciências e das humanidades, evidenciou que “[...] quando esses dois sentidos se desenvolvem separados, nenhuma sociedade é capaz de pensar com sabedoria”. O caráter fragmentário e mecanicista da vida, que opera de forma violenta, incluindo e excluindo seres humanos, por meio de uma dialética perversa e fóbica, é a expressão mais aguda da crise da ciência e da razão.

Eis, portanto, a exigência da educação escolar transformar-se em uma forma de organização transdisciplinar e complexa, produzindo conhecimentos pertinentes, onde professores e alunos aprendam a se situar e a se compreender no mundo onde convivem e atuam, a fim de potencializar características planetárias (MARTINAZZO, 2011); contudo, para Morin e Kern (2003), isso ainda não é possível pois a educação escolar nos ensinou a separar, dividir, isolar, e não a ligar os conhecimentos, logo, nos faz conceber nossa humanidade de forma insular, fora do cosmos que nos cerca. Sem considerar que, na maioria das vezes, no âmbito educacional observamos que os problemas tendem a ser reduzidos para conceitos quantitativos, que precisamos de mais conteúdo, mais créditos, mais ensinamentos, menos conteúdos programados, professor menos rígido.

Esse modo de ensino e de formação escolar estão voltados à separação dos objetos de seu contexto. Se não fosse o bastante, separa as disciplinas umas das outras. Com isso, fragmentamos e separamos o tecido que está em conjunto, ou seja, o complexo. Esse pensamento que fragmenta e isola permite aos especialistas em suas áreas terem um bom desempenho, porém, não conseguem cooperar de maneira eficaz nos setores complexos do conhecimento. Esse pensamento que só consegue separar e reduzir separa e reduz também o complexo do mundo, os fragmentos da união. É um pensamento “[...] cada vez mais míope, daltônico e vesgo, eliminando na

raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretivo ou de uma visão a longo prazo”. (MORIN, 2013, p. 19)

Diante do contexto, ressalta-se que as ideias de reformas projetadas até este momento giraram em torno, do que Morin (2013) denomina de “buraco negro”, onde encontramos a mais profunda carência das nossas mentes, da sociedade e do nosso tempo, resultado do nosso ensino. Portanto, superar esse buraco negro nos remete à reforma do ensino que, por sua vez, levará a reforma do pensamento e vice e versa. Pois pensar a reforma do pensamento é também pensar na reforma do paradigma dominante (de separação e redução), que seguimos sem nenhuma contestação. Em compensação, o paradigma da complexidade fundamenta-se na distinção, conjunção e nas implicações mútuas.

Para Morin (2013), é preciso ir mais longe e, nessa concepção surge o termo transdisciplinaridade, ressaltando que, “[...] os princípios transdisciplinares fundamentais da ciência, como a matematização e a formalização são precisamente os que permitiram desenvolver o enclausuramento disciplinar [...]” (MORIN, 2013, p. 53). Entretanto, para o autor, o problema não está no fazer transdisciplinar, mas que a transdisciplinaridade é preciso ser feita respeitando o saber da modernidade.

Não obstante, para Nicolescu (1999, p. 53), a transdisciplinaridade transcende as fronteiras do conhecimento disciplinar, pois, “[...] como o prefixo *trans* indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, por meio das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina”, logo, o objetivo é de compreender o mundo presente, para o qual a unidade do conhecimento é imprescindível. Supera-se, desse modo, as fronteiras disciplinares com “[...] o intuito de superar a fragmentação do conhecimento e construir uma compreensão que organize hologramática¹¹ e sistematicamente o objeto de investigação ou o objeto de estudo” (MORAES, 2014, p. 103).

No artigo 11 da Carta da Transdisciplinaridade (1994), referindo-se à educação, afirma-se que:

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

Nessa direção, “[...] esse novo olhar da transdisciplinaridade traz ainda um desafio maior: o de transitar pela diversidade dos conhecimentos (biologia, antropologia, física, química, matemática, filosofia, economia, sociologia)” (SANTOS, 2008, p. 76). Isso requer espírito livre de preconceitos e de fronteiras epistemológicas rígidas. Para Random (2000, p. 19):

O pensamento transdisciplinar é precisamente uma primeira abertura, uma ação concreta sobre a nossa realidade, para nela inserir a visão de um real global e não mais causal, revelado pela nova física quântica, um real

¹¹ Por holograma, entende-se que: “[...] cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado; em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 33-34).

‘holístico’ no qual todos os aspectos da realidade podem ser considerados e respeitados, sejam eles científicos, materiais, afetivos ou espirituais.

Considera-se que uma educação pautada na transdisciplinaridade permite criar uma visão global dos conhecimentos, isto é, ajuda a compreender um sistema dentro do contexto do todo maior, uma vez que para se apresentar um fato, conjunto de ideais ou ainda conceitos, é imprescindível que se considere o contexto. Por isso, num sistema que oportuniza pouco diálogo e abertura às novas possibilidades de interligar os saberes e contextos, carece de humanização, logo, falta o sentimento de mundo comum.

O mundo comum necessita da transdisciplinaridade, assim como a ciência jamais seria ciência se não tivesse se baseado na transdisciplinaridade, nesse sentido, Morin (1982, p. 217-218) considera que ainda temos muito a alterar, pois,

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro da categoria isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre, sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso também recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o que o cerca, onde vai buscar energia e organização.

A abordagem transdisciplinar transcende as dualidades, passa a manifestar as incertezas presentes, propõe o grande reencontro entre a teoria e a prática. O grande desafio da condição humana é viver no risco e na incerteza, assim, a escola em todos os níveis deveria ter a preocupação de preparar os alunos para enfrentar a superação das dualidades que irão encontrar ao longo da vida, ou seja, aprender a conviver com as situações ambivalentes, buscando a unidade na diversidade da complexidade, dessa forma, possibilitando a existência de um mundo comum, um mundo que está para além do particular, do individual e fragmentado.

Contudo, é importante destacarmos que praticar a transdisciplinaridade na instituição escolar não significa que devemos abolir o disciplinar, mas sim, acreditar que a interligação dos saberes e disciplinas possam permitir um crescimento pessoal e intelectual mais poderoso¹². Pois, segundo Michael Young (2007, p. 1297), “Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares”.

Nota-se, portanto, a necessidade de irmos para além das circunstâncias locais, particulares, fragmentárias, isoladoras, somente assim podemos dizer que verdadeiramente temos nos preocupado/responsabilizado pelas novas gerações e a continuidade do mundo comum. Este princípio de responsabilidade, que podemos atribuir a Hans Jonas (2006) é prioritário e inadiável.

¹² Referimo-nos à concepção do “conhecimento poderoso” de Michael Young (2007).

A responsabilidade deve impregnar não apenas indivíduos e nações. Organismos internacionais, instituições públicas e privadas poderiam, por exemplo, empenhar-se na construção de uma harmonia planetária que respeite simultaneamente a diversidade e a unidade dos processos civilizatórios sem esquecer que humanidade e animalidade constituem patrimônios histórico-culturais a serem preservados a qualquer custo (CARVALHO, 2007, p. 27).

Ademais, o desafio da educação escolar é desenvolver e despertar em cada singularidade as possibilidades para a formação da sua identidade (singular e plural), a fim de que cada um consiga compreender a totalidade humana num mundo plural. Para isso é necessário compreender o processo da constituição da história humana desde os primórdios até a presente era planetária. Para tal, é fundamental frisar tanto os exemplos solidários como também as opressões, dominações e barbáries que foram fruto do ser humano.

Conhecer esta identidade do mundo comum é indispensável ao ser humano para se compreender e conseguir compreender a humanidade à qual pertence. Por isso, o professor é o mediador entre os novos e aquilo que já se passou, tornando-se um “elo de ligações entre as gerações” e, nessa condição, a transmissão de um patrimônio (legado) é indispensável, não para reproduzi-lo, recitá-lo sem alterações, mas para enriquecê-lo, vivificá-lo, renová-lo. Outrossim, Morin (2000, p. 47) afirma que os alunos “[...] devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” e, “[...] educar para este pensamento [complexo e transdisciplinar] é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrena” (MORIN, 2000, p. 65).

Concordamos com Nicolescu (1999) quando afirma que Edgar Morin tem razão quando assinala que o conhecimento do complexo condiciona uma *política de civilização*, dito de outra forma, uma política *comprometida com a educação, com os novos e com o mundo comum*, é essa a nossa responsabilidade enquanto educadores e representantes do mundo para com todos aqueles que adentram na Terra-pátria.

Considerações finais

A pertença no mundo (sentir-se em casa), mesmo que este não seja como gostaríamos, mas não podemos nos isentar da responsabilidade pelo mundo, pelos nossos alunos e pela educação. Estabelecer um vínculo singular com esse espaço comum e também por seu legado é necessário para àqueles que serão responsáveis por ele no futuro. A tarefa do professor é apresentar o mundo como ele é, e a partir disso, buscar sentido e significado com a atividade do pensar, logo, a tarefa da educação está em contribuir para que os recém-chegados possam se encontrar nele, possibilitando uma relação própria com esse lugar e seu legado a partir de um pensamento complexo, pois, é a partir da reflexão sobre o mundo (partes-todo e todo-partes) que ele se torna significativo, eis a grande contribuição de Hannah Arendt e Edgar Morin.

Enfim, é preciso considerar o todo a partir de suas partes e compreender as partes para entender o todo, grosso modo, é imprescindível compreender o mundo em que estamos inseridos a partir dos fatos, acontecimentos que nele ocorrem e como estes se tornam significativos e passam a fazer sentido para nós. No âmbito da educação, buscar a relação com o mundo está intrinsicamente voltada a conteúdos ou disciplinas que o professor leva para a sala de aula, por isso, a transdisciplinaridade é fundamental pois articula as disciplinas para que não se congelem no pensamento da hiperespecialização, fragmentação e isolamento.

Esse objetivo é um grande desafio a ser enfrentado nos debates que se referem à melhor forma de buscar o conhecimento. No âmbito educacional podemos ir além: é necessário enfrentamento. Ademais, o desafio atual da educação é tornar significativo àquilo que o professor comunica e evitar um pensamento passivo, buscar relações intersubjetivas, mediações a partir do diálogo, constituir a formação da subjetividade, indivíduos capazes de enfrentar as incertezas e reconstruir o conhecimento.

Estabelecer o diálogo entre cultura científica, humanística e os saberes da tradição é outro desafio a ser enfrentado. Arendt e Morin insistem num diálogo com os saberes transmitidos de geração a geração a fim de que a religião possa se expressar num elo mais consistente e amplo entre os diversos tipos de conhecimento. Enfim, religar os múltiplos saberes historicamente constituídos é um movimento inadiável do tempo presente. Tal movimento pode ser enfrentado se acolhermos o pensamento complexo e a visão transdisciplinar nas diversas áreas, comprometidos com o mundo, os novos e sua educação.

Referências

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. de Roberto Raposo. Revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BENVENUTI, Erica. **Educação e política em Hannah Arendt**: um sentido político para a separação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARVALHO, Edgard de Assis. **Da perdição à esperança**: Terra-pátria 14 anos depois. Conferência do 1º Colóquio sobre Estudos em Complexidade, João Pessoa, 2007, p. 23-29. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/14297/10446>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto IV**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

CONVENTO DA ARRÁBIDA. **Carta da transdisciplinaridade**. Portugal, 1994. Disponível em: <<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A responsabilidade social da educação escolar (ou “A escola como instituição republicana”). In: MASS, Adriana K.; ALMEIDA, Airton L.; ANDRADE, Elisabete (Orgs.). **Linguagem, escrita e mundo**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.

GARCIA, Cláudio Boeira. FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Diálogo na política e na educação republicana. **Revista Diálogo**. Canoas, RS, jul./dez. 2011, n. 19, p. 13-36.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Trad. Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

MARTINAZZO, Celso J. Identidade humana: unidade e diversidade enquanto desafios para uma educação planetária. **Contexto Educação**, v. 84, p. 31-50, 2011.

MORAES, Maria Cândida. *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). Trad. de Edgard de Assis Carvalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, Edgar. **O método IV**. As ideias. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Lisboa, Europa-America, 1982.

MORIN, Edgar. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar.; CIURANA, Emilio-Roger.; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

POMBO, Olga. **A escola, a recta e o círculo**. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

RANDOM, Michel. **O pensamento transdisciplinar e o real**. São Paulo: Triom, 2000.

SANTOS, Akiko.; SANTOS, Ana C. S. dos.; CHIQUIERI, Ana M. C. **A dialógica de Edgar Morin e o Terceiro Incluído de Basarab Nicolescu**: uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, Anais de Evento, 2009. Disponível em:

<http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIIedipe/pdfs/4_conferencias/conf_a_dialogica_de_edgar_morin.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. v. 13, n. 37. **Revista Brasileira de Educação**. jan/abr., 2008.

SCHÜTZ, J. A. **Educação e cidadania**: reflexões à luz de Hannah Arendt. 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências. Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, 2016.

SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. Trad. Geraldo G. de Souza/Renato de A. Rezende. São Paulo: Edusp, 1995.

YOUNG, Michael F. D. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007.

Recebido em: 26/08/2018.

Aprovado em: 16/12/2017.