



O restabelecer dos vínculos com a vida e o conhecimento através do pensamento¹

POR PAULINO EIDT Y
ANDRESSA SARTORI

paulino@unoescsmo.edu.br
sartoriandressa@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Repensar a educação em moldes menos especializados e fragmentados, e isso do ensino básico à universidade, ainda não encontrou eco em planejadores e gestores. Talvez implique um panorama inicial, de deixar cair a camisa de força, já tão amarrada em nosso ser e testemunhar o próprio compromisso, de mesmo em um cenário muitas vezes desestimulador e enfraquecido, conseguir sentir que é pela educação que pode acontecer a experiência viva da transformação. 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.”

A passos lentos a educação ensaia manifestações que o Ser e o Saber devem permanecer indissociáveis, a fim de garantir que os seres humanos possam se perceber como sujeitos concretos e reais. A crise humanitária de toda ordem, a violenta negação do outro, da incapacidade do diálogo e da sensibilidade humana e, conseqüentemente, pela fragilidade dos laços humanos e a crescente fragmentação da vida e dos processos de conhecimento clamam por um novo paradigma. 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 ciência e da razão elevados à sua máxima “potência”.

¹ Artigo desenvolvido com apoio do PIBIC/CNPq e vinculado ao projeto “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica.” (EDITAL CAPES Nº 049/2012).



Passamos, portanto, por um inexplicável momento histórico em que a humanidade se percebe incapaz diante do grande potencial tecnológico e evolutivo, da economia do mercado, do processo de globalização e descontinuidade educacional, provocando, dessa maneira, um mal-estar generalizado. Conforme aponta Lindo (2000, p. 9):

[...] estamos vivendo uma série de mutações, tanto nas relações sociais como nas estruturas materiais, tanto nas individualidades humanas como no curso da evolução da vida em geral. O século XXI se abrirá, sem dúvida, como uma época mundializada, transplanetária, biotecnológica, informatizada. Ignoramos, talvez, o essencial: com quais valores funcionará essa nova civilização? Qual será o seu sentido?

A visão cartesiana e newtoniana se constituiu em um paradigma do mundo ocidental, face sua não intercomunicabilidade. Logo, inquietações assinalam o processo ambivalente da vida e do conhecimento, pois ao mesmo tempo que a humanidade rompe as fronteiras entre os países e continentes e busca a cura de inúmeras doenças, cria, igualmente, a bomba atômica e produz antibióticos (que produz a morte) para milhares de pessoas. Nesse sentido, os desafios deste novo século são inúmeros e trazem consigo cenários de incerteza e perguntas incômodas. Cabe, para tanto, as inquietações: é possível na atual conjuntura econômica e cultural a religação dos saberes? É possível pensar uma educação que considere todas as dimensões do ser humano? Como vivenciar uma nova epistemologia que possibilite reduzir o olhar simplista e mecânico? Que desafios precisamos enfrentar na busca por uma humanidade que permita afirmar a vida como uma totalidade aberta? Entre os questionamentos, há também uma aposta, arriscando uma sociedade que busque dentro de suas possibilidades, o entrelaçar do tripé vida/ser humano/conhecimento, a fim de ultrapassar a visão mecanicista e excludente ainda tão presente, permitindo, assim, que a complexidade invada os fenômenos da vida.

Esse é um convite que já não precisa ser formalizado. É um convite às práticas educativas, para que abandonem as visões simplistas, regimentais, metafóricas e imutáveis da vida, da sociedade e das “coisas” do universo. É um convite para visualizar um universo evolutivo reclamando uma nova linguagem para as ciências físicas e para as ciências humanas. É um convite para uma reflexão mais profunda, para um olhar em rede em direção à grande teia de como a vida acontece, qual a sua relação com a ordem, com a desordem, do quanto quer ser mais completa, mais digna e mais construível. É um convite à vida e a vida auto-



organizativa. É um convite para saborear, no universo linguajante, a fantástica possibilidade para melhor entendermos o espantoso mundo em que vivemos. (STRIEDER, 2011, p. 164).

Nesta acepção, pretende-se, a partir das reflexões, lançar um convite para continuar semeando o prazer do pensar pela complexidade e, assim, contribuir para que seres humanos se percebam enquanto legítimos; promovam o repensar da função educativa para a superação dos desafios humanos e educacionais, colaborando para a abertura das fronteiras do conhecimento e sua interdependência com a vida.

2 AS TRANSFORMAÇÕES E FRAGILIDADES DO SER HUMANO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA CULTURAL

Na história contemporânea a ideia de progresso ganhou força, passando a reprimir qualquer tipo de cognição que não fosse regida pela causalidade e pelo determinismo. A voracidade que o controle da natureza apresentou nos tempos modernos levou os recursos naturais à exaustão. Conforme Claude Lévi-Strauss (1962), a inexistência de diferença de natureza e grau entre os pensamentos mágico e científico, a hipermodernidade preferiu concentrar-se apenas no prometeísmo da ciência e da razão. Com olhar de preocupação sobre a humanidade e, conseqüentemente, para com a educação, parte-se para a compreensão dos povos que nos antecederam, suas práticas, modos de vida e como isso influenciou no modo em que vivemos e educamos.

Assim, podemos iniciar a reflexão pelos povos e comunidades tribais, no início da civilização. Na sociedade primitiva a identidade humana restringia-se ao “nós” tribal, em que os seres humanos participavam de teia de relações e interações que acontecia de forma harmoniosa consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Desse modo, o respeito ao outro e solidariedade se justificavam pelos laços afetivos e pela busca da necessidade de sobrevivência.

Ainda, as comunidades tradicionais trabalhavam em suas terras, da qual todos eram donos, partilhavam seus alimentos e, mais do que isso, valores humanos. Assim, conforme Saviani (1997, p. 1), “para continuar existindo o homem [...] necessitava



produzir sua própria existência.” E, desse modo, a produção de existência estava entrelaçada com a natureza, trabalho e a existência humana. Portanto, as aprendizagens cotidianas foram importantes e decisivas para o nosso relacionar humano, que se estabeleceu em torno de uma comunidade de ajuda mútua, de experiências e interações sociais.

Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particular, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. (SAVIANI, 2008, p. 38).

Esses grupos, portanto, educam-se num ciclo constante, contribuindo, assim, para a formação de valores sociais não padronizados, alicerçados pela diversidade de pensamentos sobre a vida e o conhecimento.

Ao mergulharmos pela tradição histórica filosófica do mundo ocidental e, mais especificamente, a civilização grega, percebemos que por meio das lentes daquela cultura, manifestações perduram até hoje. Conforme destaca Fabri (2006, p. 73):

Em seus momentos decisivos, o pensamento grego se viu às voltas com o desafio do gênero supremo do outro, que traz para uma esfera de identidade o enigma da diferença, sem o qual o ser estaria condenado ao imobilismo puro e, conseqüentemente, a uma unidade que se cala diante do múltiplo. [...] Pode-se dizer que a história do pensamento ocidental é a história das relações do mesmo e do outro, modalizadas segundo critérios e perspectivas de cada época.

Assim, pode-se perceber que por meio do pensamento grego, o homem, entendido como animal racional, tinha sua completude na atividade reflexiva da esfera pública. Era um ser digno e livre, capaz de participar da vida da pólis, isto é, da política. Este modelo de ser humano excluía a alteridade da mulher, do escravo e todos estrangeiros que não pertenciam à cultura grega. Desse modo, este período pode ser destacado pela visão helênica do pensamento que demarca a fronteira entre o grego e o bárbaro, o qual produz uma imagem do bárbaro que é condenado e reprovado pelo comportamento



grego, ou mesmo pelo ideal grego. Para tanto, os bárbaros, eram vistos como algo sem importância ou valia. Os bárbaros, também conhecidos como estrangeiros, tal como acentua Fabri (2006), eram assim denominados pelos gregos por ser um povo não civilizado e inculto, que não podiam compartilhar da mesma cultura dos gregos, e, por isso, os bárbaros estavam fora dos muros das cidades e da civilização.

Não fosse a confiança grega numa totalidade de sentido, ou seja, numa hierarquia ontológica que completa a inter-relação horizontal e dinâmica de tudo o que existe, não haveria nenhuma justificativa filosófica para a luta. Assim, a estrutura relacional, pela qual a identidade de um ente é alcançada graças ao seu outro, faz ver que todas as coisas estão como que unidas por um parentesco comum, alcançando sua justificativa racional na hierarquia vertical da totalidade cósmica. Todas as coisas estão, por assim dizer, em seu lugar. O grego é, então, superior ao bárbaro. O homem está acima dos outros animais. A mulher, por sua vez, é inferior ao sexo oposto, e assim por diante (Cf. WALDENFELS, p. 20). Nesse contexto, nenhuma alteridade radical pode ser pensada. Os outros são sempre aqueles que ainda não se harmonizaram à ordem que, no final das contas, justifica o combate dialético interminável entre diferentes. (FABRI, 2006, p. 74).

Pensando assim, o ser humano, já no pensamento grego, mostra-se indiferente em relação ao outro, demonstrando a frágil relação entre as pessoas. No entanto, do pensamento grego, que caracteriza o outro como limite de toda adequação, podem ser destacados como traços marcantes desta época, também, a cultura helênica que se funde à cultura das civilizações dominantes, formando o helenismo; a criação de muitas leis que hoje fazem parte de nossa sociedade e a educação vista como enciclopédica. Saindo do pensamento grego e adentrando à idade média, percebemos que o ser humano é em função de Deus, submisso às verdades inquestionáveis da fé e, para tanto, a igreja católica detinha grande poder e supremacia. É também, na idade moderna que surgem os principais dogmas religiosos, muitos dos quais persistem como verdades relativas ou absolutas até os dias de hoje. Por conseguinte, é necessário refletir e perceber o quanto a igreja influenciou de forma dominante, mas nem sempre de forma positiva, pois o ser humano, nesse cenário, era concebido como algo perfeito. Caso não fosse assim, eram vistos como “sujeira humana” (1998).



Se a “sujeira” é um elemento que desafia o propósito dos esforços de organização, [...] não é de surpreender que as pessoas do lugar, em toda a parte e em todos os tempos, em seus frenéticos esforços de separar, confinar, exilar ou destruir os estranhos, comparassem os objetos das suas diligências aos animais nocivos e às bactérias. Não é de surpreender, tampouco, que comparassem o significado de sua ação a rotinas higiênicas; combateram os “estranhos”, convencidos de que protegiam a saúde contra os portadores de doença. (BAUMAN, 1998, p. 19).

Consequentemente, a idade média demonstrou que o problema da diferença é visto como segregador, excludente e homogeneizador, basta perceber que no período da decadência do Império Romano Ocidental, predominou na Europa a organização feudal da sociedade, com demarcação de valores e conceitos que perpetuaram a organização social ao longo da história. Em meados do século V a divisibilidade em estamentos sociais, dos seres humanos, era causa de práticas brutais de discriminação social, conspirações religiosas e culturais, suscitando agressividades cruéis com os denominados “diferentes”. Além desse tratamento cruel também havia a supremacia da produtividade e do lucro sobre os valores humanos, o que, de acordo com Assmann e Sung (2000, p. 110-111), evidenciava desigualdades aberrantes. Assim, conforme vai passando o tempo, percebemos que um projeto de alteridade está longe de ser iniciado, e para tanto, as consequências geradas pela intolerância e insensibilidade frente ao outro trazem consigo graves problemas e inúmeros desafios que precisam ser enfrentados.

Seguindo uma ordem cronológica, saímos da idade média para a procura da nova imagem de homem e de cultura em contraposição aos ideais teológicos. Desse modo, a idade moderna, é principalmente caracterizada pela época da razão como sendo a chave para o ser humano enfrentar a vida e os problemas. Além disso, é por meio da razão que se enaltece um novo referencial de certeza.

Podemos entender o sujeito moderno como o grande legislador do mundo, isto é, o sujeito que autonomamente é capaz de criar e seguir livremente suas próprias leis. Um sujeito capaz de estabelecer critérios racionais de organização social aos diferentes modos de vida com vistas a garantir o melhor convívio entre as diferentes culturas e sociedades, além de instituir racionalmente e seguir livremente as normas que orientam seu agir moral. Essa foi a grande



aposta do projeto filosófico iluminista na modernidade. (MIRANDA, 2014, p. 465).

O que não se esperava com o projeto da modernidade era que novamente a humanidade traçasse um destino excludente. Assim, a modernidade se configura por meio da racionalidade, que guiada pelo método científico das ciências da natureza, torna-se dominadora da verdade ao reduzir do universo as relações humanas, e, portanto, revela-se contraditória quanto aos seus critérios de favorecer a emancipação. Desse modo, o pensamento moderno foi um período de mudanças profundas, observadas e sentidas em todas as esferas. Foi um momento em que as afirmações passaram a ser questionadas, os dogmas foram problematizados e a sociedade passou a olhar-se de modo diferente.

Alicerçada pela ciência, pelo capitalismo e por um novo modelo de produção provocado pela ciência moderna, a modernidade trouxe grandes conquistas, mas, também, muitas perdas. Isso significa para Goergen (2005, p. 19), que, “ao lado de suas inegáveis conquistas no campo da ciência e da tecnologia com consideráveis vantagens para o homem, exigiu dele sacrifícios imensos, que no limite, implicam a submissão total do ser humano.”

De fato, o avanço técnico-científico e tecnológico permitiu um melhor bem-estar à sociedade, no entanto, com todos estes avanços houve, por conseguinte, uma estruturação da vida humana que nem sempre trouxe uma realização profunda do existir, pois o descarte da complexidade da vida humana faz com que os seres humanos se omitam da verdadeira comunidade, esquecendo princípios e valores essenciais, e, ainda, negociando e substituindo as relações humanas, as quais se tornam fragilizadas e esquecidas.

O tipo de incerteza, de obscuros medos e premonições em relação ao futuro que assombram os homens e mulheres no ambiente fluido e em perpétua transformação em que as regras do jogo mudam no meio da partida sem qualquer aviso ou padrão legível, não une os sofredores: antes os divide e os separa. As dores que causam aos indivíduos não se somam, não se acumulam nem condensam numa espécie de “causa comum” que possa ser adotada de



maneira mais eficaz unindo as forças e agindo em uníssonos. A decadência da comunidade nesse sentido se perpetua; uma vez instalada, há cada vez menos estímulos para deter a desintegração dos laços humanos e para procurar meios de unir de novo o que foi rompido. A sina de indivíduos que lutam em solidão pode ser dolorosa e pouco atraente, mas firmes compromissos a atuar em conjunto parecem prometer mais perdas do que ganhos. (BAUMAN, 2003, p. 48).

Com efeito, houve uma mudança radical nas relações humanas e o sonho de um futuro melhor para a humanidade exige, no plano teórico, novas reflexões em torno da noção de identidade que contemplem em seu interior a própria noção de alteridade.

No plano histórico, sempre ocorreu a polarização seja da identidade, seja da alteridade, nas relações humanas favorecendo a intolerância, a indiferença e a falta de dignidade, já que a alteridade passou a ser considerada um grau inferior de comportamento que deve ser desenvolvido ou, mais radicalmente, um desvio do padrão a ser corrigido ou eliminado. Logo, “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.” (FOUCAULT, 2007, p. 153).

A noção de progresso parece andar em crise e, como apontou Rossi (2000, p. 98), temas, como a escravidão do homem, a erosão da subjetividade, as extinções de espécies vegetais e animais retornaram à cena político-cultural de modo obsessivo, sinalizando a urgência de uma tomada de posição diante dessa geopolítica do caos. Na concepção do autor tudo indica, “o que é moderno não coincide mais com o que é humano.” A condição humana é insignificante frente ao narcisismo da política e a arrogância da Ciência. Conforme o autor “olhar para o futuro assemelha-se a uma viagem oceânica em frágeis caravelas.” (ROSSI, 2000, p. 130).

O ponto de partida de qualquer iniciativa regida pela sustentabilidade requer uma crítica contundente à civilização tecnológica, impelindo indivíduos e sociedades a se mobilizarem em favor da vida e da alteridade. Percebemos no decorrer da história que “se houve alteridade, inevitavelmente, foi uma alteridade relativa.” (FABRI, 2006, p. 74).



Em busca de explicações que respondam à crise gerada pela modernidade, a pós-modernidade, o uso correto da razão, assim como de seu projeto político de construção de um ser humano dualista, fracassou. A contemporaneidade vem afirmar-se exatamente como negação aos ideais da modernidade. Bauman (1998, p. 26), em suas explicações afirma que “a pós- modernidade [...] vive num estado de permanente pressão para se despojar de toda interferência coletiva no destino individual, para desregular e privatizar.” Para tanto, a pós-modernidade é a condição atual da modernidade, com seus entraves e possibilidades. Ela vem como uma espécie de acusação, denunciando a visão fragmentada da vida, da preocupação exacerbada com o corpo, com o desejo de bem estar e *status* e, conseqüentemente, pela fragilidade dos laços humanos.

Com base nos períodos da vida humana, cabe, portanto, refletir que o ser humano está cada vez mais distante de seu ser. Com isso, torna-se difícil superar as fragilidades que o tempo deixou. No entanto, há motivos que mostram e apontam um novo recomeçar. A complexidade da vida enseja inúmeras surpresas.

3 A CRISE PARADIGMÁTICA E O DESAFIO DA RELIGAÇÃO DO SER E SABER

Mais do que nunca os seres humanos sentem a necessidade de repensar os sentidos da vida e preocupam-se com o destino planetário da humanidade. Isso se deve, em contrapartida, à crise da modernidade, que de forma violenta estimulou práticas excludentes e fragmentárias, as quais, ao buscar explicações ao mistério que envolve a vida, ocasionaram rupturas, estas sentidas até hoje.

No plano histórico e social saímos da legitimação da tradição, ancorados pela certeza e segurança, e adentramos ao campo da incerteza. Perdemos categorias e valores que serviam de orientação. Não mais herdamos princípios e significados por fazer parte de determinada comunidade, mas fazemos escolhas individuais. No, entanto, de acordo com Bauman (1998, p. 17), “nenhum de nós pode construir o mundo das significações e sentidos a partir do nada: cada um ingressa num mundo ‘pré-fabricado’, em que certas



coisas são importantes e outras não o são; em que as conveniências estabelecidas trazem certas coisas para a luz e deixam outras na sombra.” De tal modo, inauguramos uma época em que a incerteza e flexibilidade da vida são palavras-chave essenciais para a condição de vida no atual período histórico.

No campo econômico, técnico e científico, as transformações ocorridas provocaram uma ruptura do modo de viver e conviver das pessoas. Impulsionado pela dominação da natureza e de si mesmo, o ser humano é surpreendido pelas tragédias e catástrofes e, ao se despirmos da totalidade de sentidos, de maneira agressiva e destrutiva, o modelo de progresso conduziu o ser humano para sua própria fragmentação.

As sociedades modernas aceitaram as riquezas e os poderes que a Ciência lhes oferecia. Mas não aceitaram ou vagamente se aperceberam da mensagem mais profunda da ciência: a definição de uma nova e única fonte de verdade, a exigência de uma revisão total dos fundamentos da ética, de uma ruptura radical com a tradição animista, o abandono definitivo da “antiga aliança”, e a necessidade de criar outra. Armadas de todos os poderes, usufruindo de todas as riquezas que devem à Ciência as nossas sociedades tentam, ainda, viver e ensinar sistemas de valores, roídos já, na raiz, pela própria ciência. (MODOD, 2002, p. 114).

Assim, a modernidade, na tentativa de manter esse modelo de vida, negligenciou os mecanismos de respostas sustentáveis, éticas, comunitárias, locais, e, principalmente, coletivas.

Conforme Frigotto (2009, p. 66), “[...] o pensamento iluminista e racionalista afirmou a visão de que ciência e o conhecimento livrariam o ser humano do sofrimento, das epidemias, da pobreza e da fome.” No entanto, como podemos observar, a ciência não conseguiu manter seu legado, contudo, acelerou por meio do sistema capitalista, o individualismo, a competição e consumismo desenfreado. Para manter-se e para prosseguir, o sistema capital funda-se cada vez mais num metabolismo do desperdício, da “obsolescência planejada”, na produção de armas, no desenvolvimento do complexo militar, na destruição da natureza, na produção do “trabalho supérfluo”, vale dizer, desemprego em massa (MÈSZÁROS, 2002 apud FRIGOTTO, 2009, p. 67).



Assim, a máquina capitalista deslocou o ser humano do centro da atividade produtiva e, também, da finalidade desta. E, para tanto, acreditando em mundo sem limites, capaz de permitir a tão sonhada sociedade em desenvolvimento, vem até nós, hoje, o estímulo ao consumo desenfreado e ameaçador. Em nome desse progresso, a sociedade produz, sem perceber que, lentamente, cria as condições para uma autodestruição. Nega-se, portanto, os princípios tradicionais e valores historicamente sustentados, para fazer deste mundo um grande cassino financeiro. A deriva planetária sinaliza um planeta cansado e contaminado por dejetos tóxicos e catástrofes nucleares. A acumulação material e imaterial dos ávidos consumidores gera sintomas visíveis a olhares mais complexos e sensíveis. As ausências sociais repercutem a cada dia na pauperização do trabalho e da vida.

Partindo desta reflexão, passamos a adentrar ao campo educativo, que carrega consigo o paradigma cartesiano que, ao separar sujeito/objeto, desencadeou também o rompimento do ser humano/natureza, e, conseqüentemente, vida/conhecimento, abrindo uma fenda na identidade humana terrena. 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.” O pensamento cartesiano foi tão forte durante a modernidade que ainda hoje pensamos de forma dicotômica, separando corpo e mente, razão e emoção. Ainda, a concepção racionalista e mecanicista separou e desligou o ser humano das teias da vida que os constituem.

Sobre o campo da Educação, Morin (2005, p. 46) assinala que “[...] nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a ligar os conhecimentos, e portanto nos faz conceber nossa humanidade de forma insular, fora do cosmos que nos cerca e da matéria física com que somos constituídos.” Dessa forma, a educação no cenário pós-moderno se apresenta com uma visível fragilidade, na qual o ser humano enfrenta diariamente os mecanismos do poder que não consegue suprimir. Além do mais, o discurso pedagógico parece estar camuflado pela falência das metanarrativas, que de



forma demasiada promove a impossibilidade de romper com as marcas de um modelo elitista e competitivo.

No *front* da sala de aula, a adoção de um currículo engessado e descontextualizado, consolidado pelo formalismo racionalista, coloca parte dos professores frente a uma encruzilhada e na desordem. Agregam inquietações individuais nascidas das incertezas do seu papel de educadores e de medos provocados pela ameaça de trair o novo que se apresenta. Na concepção de Cornelius Castoriadis (1996), não se trata, apenas, de uma insignificância na cultura ou na política, mas também no pensamento e nos pensadores acometidos pelo conformismo e pela apatia, incapazes de enxergarem para além dos contornos do infinitamente pequeno, especialistas nos fragmentos do corpo, da alma, da sociedade, da mente. Para Castoriadis, torna-se prioritário desentranhar forças psíquicas capazes de bater de frente no progresso instrumental que impede a emergência de uma criação imaginária.

Momentos de crise são também momentos de possibilidades. A educação exige intelectuais polivalentes, universalistas e éticos, que enfrentem com vigor e determinação as contradições do cenário planetário contemporâneo. Assim, o grande desafio contemporâneo está em restabelecer os vínculos com a vida e o conhecimento, ignorados no processo evolutivo do pensamento científico.

Para Morin, a religação “[...] é uma necessidade vital para o pensamento, para o desabrochar dos seres humanos que precisam de amizade e de amor e que, sem isso definham e se amarguram.” (PENA-VEGA; ALMEIDA; PETRAGLIA, 2003, p. 53). Desse modo, religar é essencialmente necessário para superar o saber hiperespecializado e fechado, e nos coloca a refletir a educação desde a perspectiva da complexidade, local de conexões e interdependências, espaço onde valores se relacionam com o meio ambiente, a ética, a humanização, ou seja, a tarefa do pensamento complexo é, em suma, desafiador, no entanto, essencial à prática humana, que busca dar um novo rumo à humanidade.



Nas palavras de Morin, “o conhecimento complexo conduz ao modo de pensar complexo, e esse modo de pensar complexo, ele mesmo, tem prolongamentos éticos e existenciais.” (CASTRO; CARVALHO; ALMEIDA, 2006, p. 18). Assim, a complexidade vem como uma alternativa, cujo fluido transformador apresenta a possibilidade de unir o que está separado, de religar o que está desconectado. Fica salientado, portanto, o quanto necessário é pensar a ação educacional na perspectiva da complexidade, pois permite uma reforma no pensamento, abrindo horizontes que reforçam o convite a viver de maneira solidária e ética, resgatando os valores e redescobrimo a experiência fundante da interdependência. Essa maneira de olhar é verdadeiramente uma arte de conhecimento que requer, acima de tudo, intuição intelectual. Somente assim será possível voltar a reconhecer que a totalidade nunca será capturada pela soma das partes, porque implica sempre a interconexão contraditória e indeterminada de todos os eventos.

Nesta dinâmica, compreender o ser humano no ponto de vista da complexidade é percebê-lo em sua multidimensionalidade, compreendendo que já não cabem seres humanos mecânicos, fazedores e submissos, e, para tanto, urge a necessidade de um ser humano mais conectado a si mesmo, que aceite e reconheça o outro em sua legitimidade e diversidade.

Assim, a complexidade, vista como um processo dinâmico de interconexões, reconfigura não somente a dinâmica educacional, mas todos os ambientes que procuram e apostam novas perspectivas de um conviver mais aberto, solidário, digno, humanizado e dialógico. Todavia, essa aposta exige superar o pensamento fragmentário, excludente e simplificador. Perceber a importância da complexidade é, também, vislumbrar um caminho que possibilite reconhecer o ser humano como alguém que ainda tem muito a aprender. Também, requer acreditar num ser humano que assuma prazerosamente o compromisso de perceber na pluralidade humana a manifestação mais bonita de si mesmo. De tal modo, “o desafio que se impõe à educação é o da reconstrução do ser humano, o que só pode ser feito na medida em que ela abre espaço [...] para a transcendência, a abertura, o respeito para com a Alteridade.” (SILVA,



2014, p. 87). Diante do exposto, merece destaque particular a compreensão de que a abertura para com outro não deve ou pode ser algo forjado ou, até mesmo, imposto, e, para tanto, torna-se urgente uma nova epistemologia, capaz de construir novas formas de ser e de estar no mundo. Jonas (1999, p. 415) defende que assumamos a necessidade da temperança antes que seja tarde demais. “Nós podemos até chegar a reduzir a extensão da voragem e voltar a viver com menos, antes que um esgotamento catastrófico ou a poluição do planeta nos constringam a algo pior que a temperança.”

Acreditamos na não linearidade da cultura e a volta da complexidade irá permitir uma convivência harmoniosa e integradora com os sentidos da vida e processo de conhecimento, se provocar, num sentido positivo, a desestabilização das certezas absolutas e propiciar a mais profunda necessidade humana de recultivar a sementeira da sensibilidade, da esperança, da reflexão, do questionamento perturbador, da pluralidade, enfim, de nutrientes que alimentem a humanidade, permitindo que a existência evolutiva da vida possa se revitalizar, sendo capaz de brotar um pensamento solidário que reúna e que integra o ser humano ao conhecimento, possibilitando, dessa maneira, reencontrar-se com o significado perdido ao longo da trajetória do pensamento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautado pelo paradigma cartesiano, racionalista e mecanicista, o ser humano se afastou de elementos primordiais constitutivos da vida, ocasionando, dessa maneira, a crise de pensamento, o qual, por sua vez, está ligado à fragmentação do conhecimento.

Imerso num fluido transformador, a humanidade se encoraja no esforço de redimensionar os sentidos da vida humana com o propósito de resgatar e fortalecer os vínculos humanos e os sentidos do conhecimento. Entendemos, no entanto, que a Educação começa a perceber o compromisso para com a vida de seres humanos que buscam a experiência indispensável de um conhecimento capaz de reintegrar os múltiplos saberes. Grande parte das ações permanece inerte frente a um currículo engessado, práticas excludentes perfiladas pelo individualismo, pela competição e por



ideologias reprodutivistas que impedem a tentativa de permitir uma educação baseada no pensar, inviabilizando o encontro deste ser humano presente nas salas de aula com a complexidade do aprender.

Diante das incertezas, estende-se um convite para começar a pensar sobre uma nova educação, ultrapassando a visão nebulosa e fragmentária da vida e do conhecimento, a fim de semear o compromisso desafiador de quebrar com as muralhas da conformidade, dos velhos paradigmas, das certezas absolutas e da resistência.

Apostamos no pensamento complexo, capaz de permitir uma reforma no pensamento que conduz a novas práticas e intenções, no qual o ser humano possa ser compreendido e reconhecido pelo seu ser e o conhecimento rompa com as fronteiras reducionistas que marcaram a modernidade.

O convite pela complexidade traz o desafio autêntico do diálogo, do reconhecimento e diversidade, como forma de desenhar a possibilidade de transformação. Outra humanidade pode ser possível se a complexidade instaurar-se como presença fundante nas relações.



REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo; MO SUN, Yung. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 138 p.

_____. **Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 272 p.

CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição (Org.). **Ensaio de complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CASTORIADIS, C. **La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV**. Paris: Seuil, 1996.

LÉVI-STRAUSS, C. **La pensée sauvage**. Paris: Plon, 1962.

FABRI, Marcelo. Harmonização e Estranhamento: a proposta de uma fenomenologia responsiva. In: TREVISAN, Luiz Amarindo; TOMAZETTI, M. Elisete (Org.). **Cultura e Alteridade**: Confluências. Ijuí: Unijuí, 2006. 443 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 262 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Eliza Batolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

JONAS, H. **Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique**. Tradução Jean Greisch. Paris: Flammarion, 1990.



LINDO, Augusto Pérez. **Era das mutações: cenários e filosofias de mudanças no mundo.** São Paulo: Unimep, 2000.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque de. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética: aproximações com o campo da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, abr./jun. 2014.

MONOD, J. **O acaso e a necessidade.** Portugal: Publicações Europa-América, 2002.

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

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-pátria.** 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Isabel (Org.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez: 2003.

ROSSI, P. **Naufraágios sem espectador. A idéia de progresso.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997. 242 p.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. 474 p.

SILVA, Davi José de Souza da. Apontamentos sobre a experiência do outro, amizade e solidariedade em H. G. Gadamer. **Peri**, v. 6, n. 1, p. 77-98, 2014.

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

STRIEDER, Roque. A ciência numa perspectiva transdisciplinar: o cenário da complexidade. In: SALVI, Rosana Figueiredo; MARANDOLA, Eduardo. **Geografia e interfaces de conhecimento: debates contemporâneos sobre ciência, cultura e ambiente.** Londrina: Eduel, 2011.