

O PENSAR E O NÃO PENSAR EM HANNAH ARENDT E EDGAR MORIN

Jenerton Arlan Schütz*

Resumo: Profundas mutações culturais, políticas, econômicas e sociais, irradiados por dispositivos tecnológicos e aparatos de veiculação, caracterizam o limiar do século XXI. O mundo sem fronteiras e o desejo da aldeia global, acenam para a formação de um consenso no campo dos signos sociais e do pensamento. Neste entendimento, em meio ao senso comum e a ideologia de massas, como desenvolver um pensamento refletido? Evocamos Hannah Arendt e Edgar Morin para pensar este contexto. O momento clama para uma nova subjetividade na educação, onde a escola e o professor sejam sujeitos da ação e não exercem de forma instrumental ofícios.

Palavras-chave: Pensar, Complexidade, Educação.

THE THINKING AND NOT THINKING IN HANNAH ARENDT AND EDGAR MORIN

Abstract: Deep cultural, political, economic and social mutations, irradiated by technological devices and vehicles, characterize the threshold of the 21st century. The world without borders and the desire of the global village, beckon for the formation of a consensus in the field of social signs and thought. In this understanding, amidst common sense and mass ideology, how to develop a thought reflected? We have evoked Hannah Arendt and Edgar Morin to think about this context. The moment calls for a new subjectivity in education, where the school and the teacher are subjects of the action and do not perform instrumentally crafts.

Keywords: Thinking, Complexity, Education.

Introdução

* Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniassevi), Licenciado em História e Sociologia (Uniassevi), Bolsista CAPES.

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. Nesta direção, o presente estudo objetiva apresentar reflexões sobre a atividade do pensar e o pensar dentro do pensamento complexo a partir de Hannah Arendt e Edgar Morin. Trata-se de um estudo baseado em pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, o trabalho apresenta uma proposta pedagógica que educa para a atividade do pensar, distinguindo o pensar do conhecer, em busca do conhecimento multidimensional, ou seja, o pensamento complexo, contrapondo-se ao pensamento simplificador.

Para Morin⁶², “por detrás do desafio do global e do complexo, esconde-se um outro desafio: o da expansão descontrolada do saber.” Ainda, citando Eliot, “onde está o conhecimento que perdemos na informação?”. Nesse sentido, a educação está diante de um desafio: os professores perderam o papel daquele que representa aos mais jovens o mundo do jeito que ele é, e a educação visa um futuro incerto e desconhecido, pois seja qual for o seu trabalho ou ainda contribuição, é insuficiente frente às novas gerações.

Para Arendt a tradição é indispensável para o processo educativo. Como educar em um mundo que não possui mais sentido herdado? Os alunos ainda se interessam pelo legado histórico em meio às incertezas da denominada pós-modernidade? De que forma a tirania de procurar e atribuir sentido próprio das coisas interfere no ato de ensinar?

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? A educação tem se preocupado com competências e em transmitir conhecimentos, mas deixou de se preocupar com a compreensão do mundo. Um modo de pensar que não tem como finalidade resolver os problemas. Estaria assim a educação exercendo apenas um exercício de pensar passivamente, e desconsiderando a complexidade do mundo? Ademais, sabemos que conhecer e pensar o mundo na sua complexidade, é fundamental para a tarefa da

⁶² MORIN, 2012, p. 16.

educação. Neste entendimento buscamos em Hannah Arendt⁶³ e Edgar Morin⁶⁴ os suportes teóricos para a reforma do pensamento, a necessidade de sairmos da fragmentação, do pensamento passivo, da especialização e da redução do saber.

1) O pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação

A epígrafe mostra um aspecto essencial do conceito de pensamento para a autora, mas, ao mesmo tempo, nos apresenta a forma de pensar⁶⁵ e a própria trajetória da autora. A triste experiência que Hannah Arendt teve com os regimes totalitários, que procuravam suprir a liberdade e a identidade das pessoas, fez com que ela destacasse de sobremaneira o ato do pensar como caminho para a manifestação da liberdade humana.

Um momento que marca a vida de Hannah Arendt (1906-1975) é a experiência com os regimes totalitários e, principalmente, a indignação com os intelectuais alemães, entre eles Heidegger, que não se posicionou contra o regime Nazista, e se não fosse o suficiente, ele e vários outros intelectuais ainda produziram teorias extraordinárias sobre a ideologia nacional-socialista. Isso foi assustador para Arendt, pois mostrou o quanto é capaz um pensamento que despreza as experiências reais. Na entrevista concedida em 1964⁶⁶, ela apresenta os intelectuais que se “uniformizaram” (*sich gleichgeschaltet haben*) diante do regime de Hitler, “[...] a respeito de Hitler ele tiveram ideias: em parte, coisas extremamente interessantes. Muito fantásticas e interessantes [...] e coisas que ficam muito acima do nível comum. Pra mim, isso era grotesco”.⁶⁷

⁶³ Hannah Arendt nasceu em 1906, em Hannover, na Alemanha, de uma família judia, experienciou os horrores do totalitarismo nazista e stalinista, o qual serviu de pano de fundo para suas reflexões, por meio das quais intitulou-se teórica política, foi muito influente para o pensamento político do século XX contribuindo até os dias atuais.

⁶⁴ Edgar Morin, nasceu em 1921, em Paris, onde atualmente vive. Obrigado a refugiar-se em Nanterre durante a ocupação da França pela Alemanha na Segunda Guerra Mundial, aderiu à resistência e adotou o apelido Morin. Simpatizante comunista, foi afastado de todas as atividades ligadas ao partido pela sua oposição ao stalinismo. Nunca deixou, como independente, de pensar e agir cívica e politicamente ao longo da sua vida. Após décadas de trabalho desalinhado e, muitas vezes, solitário, Morin é hoje considerado um dos mais importantes pensadores vivos.

⁶⁵ No prólogo do livro *A condição humana*, Arendt (2010, p. 6), “O que proponho, [...] é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo”.

⁶⁶ Entrevista com Günter Gaus, no programa TV alemã *Zur Person* (Sobre a pessoa), publicada com o título, *O que permanece? Permanece a língua materna* (ARENDR, 1976).

⁶⁷ ARENDR, 1976 apud ALMEIDA, 2011, p. 148.

Na mesma ocasião, Arendt⁶⁸ se recusa a ser chamada de filósofa, pois,

Minha profissão, se é que se pode chamar assim, é a teoria política [...] Para mim, o importante é compreender. Escrever é uma questão de procurar essa compreensão [...] o importante é o processo de pensar. Se consigo expressar de modo razoável meu processo de pensamento por escrito, isso me deixa satisfeita.

Em 1961 Arendt assiste ao julgamento de Adolf Eichmann, um dos principais nazistas responsáveis pela “solução final⁶⁹”. Hannah Arendt é enviada pela revista *New Yorker* para acompanhar esse julgamento e, escreve um relatório que posteriormente é publicado como livro, denominado *Eichmann em Jerusalém*. E, a partir desse momento, Arendt volta seu olhar ao ser humano no singular, mas sem se esquecer de que ele existe sob a condição de pluralidade.

“É no momento em que se chega ao indivíduo, e a pergunta a ser feita não é mais como esse sistema funciona? mas, por que o réu se tornou funcionário dessa organização?”⁷⁰ No decorrer do julgamento, Arendt se indaga como um ser humano pôde ser capaz de cometer tais monstruosidades. Ela se surpreende por Eichmann ser uma pessoa comum. Para Arendt⁷¹ não havia maldade naquela pessoa. Apenas tinha cumprido sua função. Mas, o que realmente chamou a atenção de Arendt, foi a incapacidade de Eichmann refletir sobre o acontecido e de pensar sobre o significado de seus atos.⁷²

Tudo isso leva Arendt⁷³ a se perguntar:

Será possível que o problema do bem e do mal [...] esteja conectado com a nossa faculdade de pensar? [...] seria possível que a atividade do pensamento como tal [...] estivesse dentre as condições que levam os homens a se absterem de fazer o mal, ou mesmo que ela realmente os “condicione” contra ele?

⁶⁸ ARENDT, 1993, p. 5.

⁶⁹ Termo nazista que se referia ao extermínio dos judeus.

⁷⁰ ARENDT, 2004, p. 121.

⁷¹ ARENDT, 2004.

⁷² Ainda em relação aos nazistas, para cometer atrocidades, foram capazes de aplicar tecnologias e conhecimentos avançados, ou mesmo produzir conhecimentos novos, mas foram incapazes de refletir sobre aquilo que estavam fazendo (ALMEIDA, 2011).

⁷³ ARENDT, 1993, pp. 6-7.

A partir da experiência com Eichmann, podemos perceber que, apesar do pensamento se localizar fora do mundo, ele é fundamental para a nossa ação no mundo. Assim, o olhar e a preocupação da autora se voltam para as atividades do espírito. E, uma das principais preocupações da autora se refere a essa atividade do pensamento, que é exercida em um distanciamento do mundo, mas ao mesmo tempo precisa assumir a responsabilidade por ele e se relacionar com ele. Assim, como respondemos ao mundo não só “a partir das nossas ações, mas também em nossa reflexão?”.⁷⁴

Para a autora, é necessário se distanciar temporariamente do mundo e dos outros para permanecer, por um momento na presença de nós mesmos, essa é a atividade do pensar. A retirada do mundo das aparências é essencial para o pensamento.⁷⁵ O pensar parte da experiência concreta, mas necessita distanciar-se da experiência para submetê-la à reflexão, ou segundo Arendt, precisamos “parar para pensar”⁷⁶. No momento em que estamos sozinhos⁷⁷, é possível exercer um diálogo entre eu e eu mesmo.⁷⁸ Esse modo de nos retirarmos do mundo diz respeito à “condição paradoxal de um ser vivo que [...] tem [...] a habilidade de pensar, que permite ao espírito retirar-se do mundo, sem jamais poder deixá-lo ou transcendê-lo”.⁷⁹

O pensar é o que nos permite buscar significados e sentidos, para qual em outras esferas de nossa existência não é possível, ou não temos espaço e nem tempo. Nossa capacidade de relacionamento com os demais e a possibilidade de assumirmos a responsabilidade por aquilo que nos é comum, depende da nossa retirada temporária do mundo e do encontro com nós mesmos, ainda que isso não ocorra de forma imediata. Portanto, distanciamos-nos do mundo para buscar a compreensão da nossa experiência nele, lembramos os acontecidos e perguntamos qual é o sentido de tudo isso.

⁷⁴ ALMEIDA, 2011, p. 151

⁷⁵ ARENDT, 1993.

⁷⁶ “Nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que quando a sós consigo mesmo” (ARENDT, 1993, p. 5). Cabe aqui ainda a relação com os regimes totalitários, os quais, não pensaram, já que não pararam para se perguntar sobre o sentido e o significado do que estavam fazendo, isso para com as vítimas e com o mundo.

⁷⁷ “Sempre que pensamos, interrompemos qualquer outra coisa que poderíamos estar fazendo [...]” (ARENDT, 2004, p. 170). A autora diferencia o estar só (apesar de estar sozinho, estou na companhia de mim mesmo), da solidão (experiência de abandono, o que foi a essência do totalitarismo) (ARENDT, 2004).

⁷⁸ ARENDT, 1993.

⁷⁹ ARENDT, 1993, p. 36.

Ainda para a autora, o pensamento seria como o mito de Penélope, na qual, “O pensamento é como a teia [...], desfaz-se toda manhã o que se terminou de fazer na noite anterior”.⁸⁰ É o pensar que para Arendt importa mais do que os pensamentos. A atividade é mais importante que os resultados. Sabemos que a atividade do pensar é invisível e seus resultados visíveis, embora mostrem algo do pensar, não são iguais à atividade que antecede esse resultado. Todas as pessoas, em princípio, tem a capacidade de pensar e o pensar não se partilha. Essa reflexão não depende de conhecimentos, aptidões, inteligência ou alguma instrução, desenvolvidas nas ciências ou no ensino. O pensar assim ocorre na vida diária de qualquer um.

O pensamento [...] pode surgir a partir de qualquer ocorrência; está presente quando eu, depois de observar um incidente na rua ou me ver implicada em alguma ocorrência, começo [...] a considerar o que aconteceu, contando o fato a mim mesmo como uma espécie de história, preparando-o [...] para sua subsequente comunicação aos outros, e assim por diante.⁸¹

Para Arendt⁸², voltando-se para as ciências, “seja como for, o assunto não pode mais ser deixado aos ‘especialistas’, como se o pensamento, à maneira da alta matemática, fosse monopólio de uma disciplina especializada”. Há um princípio ao qual Arendt não abre mão: o ato de refletir sobre as experiências. O pensar é “vivo quando delas se alimenta, e morto quando começa a girar apenas em torno de si mesmo”.⁸³ Portanto, o que os mais diversos “modelos” de pensamentos tiveram em comum é justamente a procura de compreender o significado de nossas experiências.

Uma atividade que não tem um fim e que nos instiga a prosseguir, a procurar respostas para as questões que só podemos receber respostas provisórias. Mas, essa busca está ligada a nossa capacidade de assumirmos a responsabilidade pelo mundo, pois, somente quando o mundo, onde nós estamos e tudo o que acontece nele, faz algum sentido para nós, deixa de ser um lugar inóspito e passa a ser a nossa casa, que precisa de nós para ser organizada, transformada, reformada e conservada.

⁸⁰ ARENDT, 1993, p. 69.

⁸¹ ARENDT, 2004, p. 158.

⁸² ARENDT, 1993, p. 13.

⁸³ ALMEIDA, 2011, p. 164.

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 Castoriadis⁸⁴ “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, conhecer o mundo é parte fundamental da educação, pensar sobre o mundo também é refletir sobre os conhecimentos que fazem parte dele. Conhecer o mundo não significa apenas ter acesso às informações sobre ele, pois para isso, não precisaríamos da escola hoje. O papel do educador é o de ser o mediador entre o mundo e os jovens. Para Almeida⁸⁵, é ir além de um “abrir portas”, que poderia ser feito pelo professor de modo mecânico e até indiferente. Ao professor cabe a tarefa de zelar pela transmissão das heranças simbólicas do mundo, além de provocar estímulos para que as novas gerações a ele se possam se integrar.

O que preocupa na educação é a excessiva normatização e a falta de autonomia dos professores e da escola. Estes, ocupam grande parte do seu tempo na administração de projetos e modelos assimétricos pensados de fora da sala de aula. A faculdade de pensar e criar são excessivamente tolhidos quando se direciona o ensino para avaliações em larga escala, concursos de toda a ordem promovida por bancos e instituições externas à escola. Os ofícios criados de fora para dentro, seja pelas políticas públicas ou por instituições que pretendem criar nichos de mercado, usando a escola, exime os professores da responsabilidade da ação, que é transferida a outro que a solicita e a torna operativa. Assim, o paradigma do dever do ofício de um professor e de uma escola sem autonomia, pode ser comparado ao exemplo trágico de Eichmann.

⁸⁴ CASTORIADIS, 1990, p. 160.

⁸⁵ ALMEIDA, 2011.

2) O restabelecer dos vínculos com a vida e o conhecimento através do pensamento complexo: reflexões à luz de Edgar Morin

O conhecimento deve ser entendido como algo inseparável da vida, já que este permite vivenciar a experiência de ressignificar os sentidos e contribui 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 *revers* epistemológico, indicando a possibilidade de repensar o caminho civilizatório do pensamento humano e sugere pensar a condição humana e o conhecimento por meio do desabrochar da complexidade.

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 Morin⁸⁶, “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.” Almeida⁸⁷ 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”.

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”.⁸⁸ 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, propiciando assim a banalidade. Educar para a atividade do pensar e ressignificar o mundo que habitamos é uma urgência. Charles Snow⁸⁹, 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

⁸⁶ MORIN, 2008, p. 270.

⁸⁷ ALMEIDA, 2011, p. 184.

⁸⁸ ALMEIDA, 2011.

⁸⁹ SNOW, 1995, p. 72.

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.

Nesta direção, a abertura e a imprecisão são características essenciais da atividade do pensar. Precisam ser assumidas como necessárias para a prática educativa. Os conhecimentos são fundamentais, porém, como já firmamos educar para a atividade do pensar, como essência, a abertura e a imprecisão, é indispensável. Possibilidade de estabelecer um significado, uma relação com esse lugar e principalmente com sua memória, depende em grande parte, da atividade do pensar, a reflexão sobre o mundo, seus acontecimentos, a indagação sobre seu significado e a busca de fazer dele a nossa casa.

Ainda em outras palavras,

[...] pensar e estar completamente vivo são a mesma coisa, e isto implica que o pensamento tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a vida e tem a ver com os conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos pela própria linguagem, expressando o significado de tudo o que aconteceu na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos.⁹⁰

Portanto, a educação comprometida com a atividade do pensar, precisa introduzir a criança no mundo humano e deve contribuir para a capacidade de reflexão do próprio aluno, já que este não é capaz somente de adquirir conhecimentos, mas também de pensar e compreender as experiências humanas no mundo e refletir sobre seus significados. Neste entendimento, o ato de ensinar é muito mais do que um ofício. Assim, como bem defende Agamben⁹¹ o dever de ofício separa a consciência ética da ação funcional e provoca uma dupla cisão na pessoa do funcionário: divide a sua vida da função que realiza e também separa o dever da função das suas convicções éticas pessoais. Nesta direção, súditos ou submissos exercem atos, como dever do seu ofício com o qual muitas vezes não concordam.

⁹⁰ ARENDT, 1993, p. 134.

⁹¹ AGAMBEN, 2003.

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. A reforma do pensamento aqui apresentada é aquela que leva em conta a “nossa aptidão para organizar o conhecimento – ou seja, pensar”.⁹²

É fundamental que tenhamos uma reforma do pensamento. Neste entendimento, Morin⁹³ reitera que, só é possível reformar o pensamento, reformando as mentes. Seria esse um impasse? Sim, pois, não podemos reformar as instituições sem antes reformar as mentes, mas não podemos reformar as mentes sem reformar as instituições. A busca de uma educação que consiga dentro de suas possibilidades, o entrelaçar do tripé vida/ser humano/conhecimento, a fim de ultrapassar a visão mecanicista e excludente sofre resistência por educadores

Professores fechados em suas disciplinas e instalados em seus hábitos devem ser convidados a promover 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. Morin⁹⁴ citando Curien, nos mostra que muitos professores são como “os lobos que urinam para marcar território e mordem os que nele penetram. Há uma resistência obtusa, inclusive entre os espíritos refinados. Para eles, o deságio é invisível”.

Depois de tentar a reforma, por menor que seja a tentativa, a resistência sempre aumenta. O problema se encontra nas mentes, que em sua maioria, foram/são formadas segundo o modelo de especialização, ou seja, fechada para a possibilidade de um conhecimento que vai além dessa especialização. Para Morin⁹⁵ “O reino dos especialistas⁹⁶ é o reino das mais ocas ideias gerais, sendo que a mais oca de todas é de que não há necessidade de ideia geral”.

⁹² MORIN, 2012, p. 83.

⁹³ MORIN, 2012.

⁹⁴ MORIN, 2012, p. 99.

⁹⁵ MORIN, 2012, p. 100.

⁹⁶ Morin (2012, p.16) citando Hayek nos mostra que, “Ninguém pode ser um grande economista se for somente um economista.” Chegava até a acrescentar que “um economista que só é economista torna-se prejudicial e pode constituir um verdadeiro perigo”.

De fato, podemos afirmar que a *hiperespecialização*⁹⁷, impede ainda a abertura para o global e a contextualização⁹⁸, como também para o essencial, pois fragmenta e dissolve. Além de, tratar os problemas particulares somente em seu contexto, tornando assim os problemas cada vez mais parcelados e ignorando os problemas globais. Ao mesmo tempo, esse parcelar, fragmentar e dissolver torna impossível aprender aquilo que está “tecido junto”⁹⁹, isto é, a origem do termo complexo.

Nosso ensino e 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”.¹⁰⁰

Para Morin¹⁰¹, o maior problema que devemos enfrentar é a maneira que utilizamos o nosso pensar para resolver os problemas mais graves de nossa era planetária. Quanto mais multidimensionais os problemas se tornam, maior a incapacidade de pensá-los em sua multidimensionalidade; quanto mais progride a crise, mais progride também a incapacidade de pensá-la. Para tanto, faz-se necessário buscar “um conhecimento da integração das partes ao todo, e que seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes”.¹⁰²

⁹⁷ Do mesmo modo, “a especialização que se fecha sobre si mesma sem permitir sua integração na problemática global ou na concepção de conjunto do objeto do qual ela só considera um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2004, p. 41).

⁹⁸ Assim, é preciso “contextualizar o problema da ecologia. Nenhum ser vivo pode viver sem seu ecossistema, sem seu meio ambiente. Isso quer dizer que não podemos compreender alguma coisa de autônomo, senão compreendendo aquilo de que ele é dependente” (MORIN, 1999, p. 25).

⁹⁹ MORIN, 2004, p. 41.

¹⁰⁰ MORIN, 2013, p. 19.

¹⁰¹ MORIN, 2013.

¹⁰² MORIN, 2013, p. 20.

A complexidade surge sem deixar à luz seu nome, durante o século XIX, na microfísica e na macrofísica. Na microfísica não temos apenas uma relação complexa entre aquele que observa e o observado, mas também o modo da apresentação da partícula observada. Já na macrofísica, temos a relação entre o local observado e a complexidade das relações entre o tempo e espaço até então concebidas como transcendentais e independentes.¹⁰³ Porém, “a complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso”¹⁰⁴. Desse modo, esse pensamento complexo, deve buscar

[...] sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidade que são simultaneamente solidárias e conflitivas, que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes^{105 106}.

A inteligência parcelada, reducionista, classificatória¹⁰⁷ e disjuntiva rompe com esse complexo do mundo, rompe com o elo que une aquilo que está distante, pois, fraciona os problemas e separa aquilo que está unido. Incapaz de considerar o contexto e o complexo, essa inteligência se torna cega e irresponsável. A reforma do pensamento¹⁰⁸ deve entender esse pensamento que reduz e separa, em detrimento do pensamento que distingue e une. Precisa ainda, enfrentar os problemas de seu tempo, pois, uma vez que esses problemas do nosso tempo nos desarmam, “torna-se necessário

¹⁰³ MORIN, 2011.

¹⁰⁴ MORIN, 2011, p. 35.

¹⁰⁵ Não obstante, “começamos a compreender o que quer dizer a complexidade, é não poder isolar totalmente um fenômeno para compreendê-lo; é, pelo contrário a necessidade de ligá-lo às suas articulações naturais” (MORIN, 1986, p. 57)

¹⁰⁶ Morin 2013, p. 22.

¹⁰⁷ Assim, as pessoas que vivem no universo classificatório agem com a percepção de que todo sistema é fechado, a menos que ele seja de outro modo.

¹⁰⁸ “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” (MORIN, 2012, p. 20).

que nos rearmemos intelectualmente, instruindo-nos para pensar a complexidade¹⁰⁹, para enfrentar os desafios e problemas da humanidade na era planetária”.

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 quão 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. Segundo Morin¹¹⁰, “cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade”. Assim, a educação deve ter este princípio de unidade e diversidade em todas as suas esferas.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente, “em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral”.¹¹¹ Mas, para isso precisamos do livre exercício da curiosidade, que necessita ser estimulada e despertada. Porém, é fundamental conhecer o humano, situá-lo e não separá-lo do universo ou do mundo, pois, todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para que consiga ser pertinente. Perguntar “Quem somos?”, não deve ser separado da pergunta “Onde estamos?”.

A educação tem o papel de “sacudir essa preguiça mental, [...] lição que nos oferece o pensamento complexo^{112,113}. É claro que, o pensamento complexo por si não irá resolver os problemas, mas ele se constitui em uma estratégia que pode resolver os problemas. Referindo-se ao pensamento complexo, Morin¹¹⁴ nos mostra que o que

¹⁰⁹ “A palavra complexidade só pode exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa capacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, para ordenar nossas ideias” (MORIN, 2011, p. 5).

¹¹⁰ MORIN, 2004, p. 55.

¹¹¹ MORIN, 2004, p. 39.

¹¹² [...] deve ultrapassar as entidades fechadas, os objetos isolados, as ideias claras e distintas, mas também não se deixar enclausurar na confusão, no vaporoso, na ambigüidade, na contradição. Ele deve ser um jogo/trabalho com/contra a incerteza, a imprecisão, a contradição. Sua exigência lógica deve, pois, ser muito maior que aquela do pensamento simplificante, porque ele combate permanentemente numa 'terra de ninguém', nas fronteiras do dizível, do concebível, do alógico, do ilógico (MORIN, 2000, p. 387).

¹¹³ MORIN, 2011, p. 83.

¹¹⁴ MORIN, 2011, p. 83.

pensamento complexo pode fazer “[...] é dar, a cada um, um momento, um lembrete, avisando: Não esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir”.

Saber pensar¹¹⁵ não é algo que se obtém por técnica, receita ou método. “Saber pensar não é só aplicar a lógica e a verificação aos dados da experiência. Pressupõe, também, saber organizar os dados da experiência”.¹¹⁶ Necessitamos compreender o que Morin compreende por conhecimento pertinente, fundamental para a prática educativa e o pensamento complexo.

Para Morin¹¹⁷ “um conhecimento não é pertinente porque contém uma grande quantidade de informações”. Assim, nos damos conta que frequentemente somos influenciados e submergidos pelas informações transmitidas pelos meios de comunicação. O problema não está na quantidade, mas na organização da informação; cabe aqui a passagem já mencionada de Eliot: “Qual é o conhecimento que perdemos na informação?” Como iremos organizá-la?

É a partir da contextualização que o conhecimento se torna pertinente, e ele busca situar essas informações em um contexto global, e na medida do possível, em um contexto geográfico e/ou histórico. A reforma do pensamento tem justamente esse objetivo, transformar o ensino fechado nas disciplinas para um ensino de pertinência, para situar e contextualizar. Um ensino comprometido com “um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes”.¹¹⁸

A partir de um conhecimento pertinente, precisamos ensinar o que é a condição humana. Segundo Morin¹¹⁹, em nenhum lugar nos ensinam sobre nossa identidade de ser humano. O problema central ‘Quem somos nós?’ encontra-se inteiramente ausente. Como podemos tratá-lo? Temos os elementos para fazer isso, particularmente, desde os

¹¹⁵ “Isso significa que a arte de pensar é uma arte difícil. [...] Implica a luta permanente contra as degenerescências, fossilizações, delírios, mistificações que surgem do próprio exercício do pensamento” (MORIN, 1986, p. 170).

¹¹⁶ MORIN, 1986, p. 111.

¹¹⁷ MORIN, 2013, p. 89.

¹¹⁸ MORIN, 2013, p. 91.

¹¹⁹ MORIN, 2013.

anos sessenta, e isso porque desde essa época a cosmologia constituiu-se como conhecimento de um universo que tem uma aventura, uma história gigantesca.

Não obstante, observamos a separação das ciências humanas das outras. No momento em que indagamos sobre, Quem somos nós?, Morin¹²⁰ nos diz que “temos uma natureza biológica, uma natureza social e uma natureza individual”. Contudo, a Psicologia nos mostra o destino do indivíduo; a História, o destino histórico; a Sociologia o destino social; a Economia o destino econômico. Tudo isso de forma separada¹²¹.

Conhecemos coisas que fazem parte de nosso universo, embora precisamos de um autoconhecimento que inicia quando refletimos sobre a relação de nós mesmos. Encontramo-nos neste universo e o conhecemos na medida em que somos estranhos a ele. Portanto, o método do pensamento complexo aqui apresentado,

[...] é a ativação de princípios anti-cartesianos e pós-cartesianos, no sentido de que não rejeita os resultados da ciência reducionista, mas descobre a possibilidade de recusar as limitações, no que concerne, pelo menos, à modelização dos problemas propostos.¹²²

É necessário dar lugar ao sujeito pensante, co-produtor de seu objeto de estudo. Na medida em que é uma de suas construções possíveis, faz com que seu pensar não seja uma fórmula vazia.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.¹²³

¹²⁰ MORIN, 2013, pp. 93-94.

¹²¹ “Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade” (MORIN, 2012, p.14).

¹²² MORIN, 1999, p. 125.

¹²³ MORIN, 2012, p. 16.

Cabe à educação, esforçar-se para que essa reforma aconteça, mas, devemos considerar que a influência das políticas públicas e também a valorização profissional são elementos essenciais para que a reforma do pensamento se concretize. Precisamos romper com a produção da cegueira e a ignorância que acompanha a educação como modelo dominante. Cabe à reforma, ainda, o emprego da inteligência pertinente, do pensamento multidimensional, considerando a parte e o todo. Por fim, acreditamos que uma educação que se fundamente no pensamento complexo¹²⁴ pode acontecer a partir dos espaços oportunizados para a elaboração de projetos de referência, estabelecendo diálogos com os saberes presentes em seus diversos espaços/contextos educativos.

Enfim, o ato de pensar defendido por Hannah Arendt, só pode ser plenamente exercido dentro da complexidade, pois este visa um processo dinâmico de interconexões e 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.

Considerações Finais

Educação para a atividade do pensar e a reforma do pensamento ainda é um grande desafio para nós educadores. A pergunta feita por Marx “Quem educará os educadores?”, continua sem resposta. Como apontamos no texto, é necessário que os próprios educadores se educassem, mas o problema é que muitos não possuem essa vontade de fazê-lo.

É considerável ainda, 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

¹²⁴ “Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrena” (MORIN, 2004, p.65).

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.

A capacidade de reformar o pensamento e “parar para pensar”, produz conhecimentos sobre o mundo que são de enorme importância para orientação e garantia de estabilidade. 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 da atividade do pensar. É a partir da reflexão sobre o mundo que ele se torna significativo.

Essa reflexão pode ser considerada como um desafio da complexidade. Considerar o todo a partir de suas partes, compreender as partes para entender o todo, é do mesmo modo, 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 intrinsecamente voltada aos conteúdos ou disciplinas que o professor traz/leva para a sala de aula. É fundamental articular as disciplinas para que não se congele o pensamento na hiperespecialização. Eis o objetivo da reforma do pensamento.

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 aquilo que o professor comunica 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.

Enfim, o momento clama para uma nova subjetividade na educação, onde a escola e o professor sejam os verdadeiros sujeitos da ação e não exercem de forma instrumental ofícios.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. OPUS DEI - ARQUEOLOGIA DO OFÍCIO. São Paulo: Boitempo, 2003. **TRADUÇÃO:** Daniel Arruda Nascimento

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

ARENDT, H. **Responsabilidade e julgamento.** Tradução de Rosaura Eichenberg. Edição de Jerome Kohn. Revisão técnica de Bethânia Assy e André Duarte. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **A vida do espírito.** Tradução de Antonio Abranches e Helena Martins. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Ed. UFRJ, 1993.

_____. Was bleibt? Es bleibt dia Muttersprache. In: REIF, Adalbert (Hg.). **Gespräche mit Hannah Arendt.** München: Piper, 1976.

_____. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10.ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **As Encruzilhadas do Labirinto IV.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

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

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

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

_____. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** Alfredo Pena-Veja, Elimar Pinheiro de Almeida (Orgs.). Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Para sair do século XX.** Tradução de Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

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