

O Pensar Complexo e a Fenomenologia, Contribuições para Ressignificar a Educação no Século XXI

Por Enilda Rodrigues de Almeida Bueno y João Henrique Suanno

Resumo:

Trabalho sistematizado a partir de pesquisa bibliográfica em Husserl (1989, 1992, 1996, 1998, 2000), Merleau-Ponty (1999), Bicudo (1997), Capalbo (2008), Bueno (2001, 2009, 2014, 2016), Morin (1982, 1996, 1999, 2000, 2001, 2007, 2009), Torre (2008, 2009, 2011, 2012), Moraes (2003, 2014, 2015), J. H. Suanno e M. V. R. Suanno (2013) além de outros, com objetivo de compreender conceitos e princípios para ressignificar a educação no século XXI, sob a problemática: como contribuir para repensar a educação contemporânea nas dimensões fenomenológica e complexa de modo criativo, rigoroso, intencional e interdisciplinar? O trabalho se justifica pela investigação de novas perspectivas epistemológicas, ontológicas e metodológicas, para transcender os limites conceituais para a educação de hoje. As abordagens investigadas buscam superar as dualidades teoria e prática, sujeito e objeto, emoção e razão. Apresentamos inicialmente a fenomenologia de Husserl, depois o pensar complexo de Morin e os indícios de contribuições apresentados pelos referenciais investigados, como contraponto, para ressignificar a educação, de modo a atender as especificidade do mundo global e atual.

Palavras-chave: Complexidade - Fenomenologia - Ressignificar - Interdisciplinaridade - Educação no século XXI.

Abstract:

This paper is prepared by means of a bibliographic research on works by Husserl (1989, 1992, 1996, 1998, 2000), Merleau-Ponty (1999), Bicudo (1997), Capalbo (2008), Bueno (2001, 2009, 2014, 2016), Moraes (2003, 2014, 2015), JH Suanno and MVR Suanno (2013), Morin (1982, 1996, 1999, 2000, 2001, 2007, 2009), Torre (2008, 2009), and others. The

most general aim of the paper is to understand concepts and principles in order to give a new-meaning to education in the 21st century centered on the following issue: how to contribute to rethink contemporary education in the phenomenological and complex dimensions in a creative, rigorous, intentional and interdisciplinary way? The work is justified by the research on new epistemological, ontological and methodological perspectives, in order to transcend the conceptual boundaries for today's education. The approaches under inspection in the paper seek to overcome the dualisms between theory and practice, subject and object, emotion and reason. Initially, I present the phenomenology of Husserl, and then the complex thinking of Morin. Finally, I exhibit the indicators of new contributions presented in the texts I studied as a counterpoint to give a new meaning to education, in order to meet the specificity of the global and current world.

Keywords: *Complexity - Phenomenological - Rethink - Interdisciplinary - Education in the 21st century.*

Resumen:

El trabajo sistematizado de la literatura sobre Husserl (1989, 1992, 1996, 1998, 2000), Merleau-Ponty (1999), Bicudo (1997), Capalbo (2008), Bueno (2001, 2009, 2014, 2016), Morin (1982, 1996, 1999, 2000, 2001, 2007, 2009), la Torre (2008, 2009, 2011, 2012), Moraes (2003, 2014, 2015), JH Suanno y MVR Suanno (2013), así como otros, con el fin de entender los conceptos y principios de replantear la educación en el siglo XXI en el marco del problema: cómo contribuyen a repensar la educación contemporánea en las dimensiones fenomenológicas y complejos de manera creativa, rigurosa, útil e interdisciplinaria? El trabajo se justifica por la investigación de nuevas perspectivas epistemológica, ontológica y metodológica, para trascender los límites conceptuales de la educación de hoy. Los enfoques investigados buscan superar la dualidad teoría y la práctica, sujeto y objeto, la emoción y la razón. La fenomenología de Husserl presente inicialmente, y luego pensar complejo Morin y las contribuciones de las pruebas presentadas por la referencia investigado, en oposición a replantear la educación con el fin de cumplir con el mundo global y específica moderna.

Palabras clave: *Complejidad - Fenomenología - Replantear - Interdisciplinaria - Educación en el siglo XXI.*

1 Introdução

Como professora nos Cursos de Graduação em Letras e Pós-Graduação *Stricto Sensu* e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Literários do Curso de Letras da UFT (NIEL), Campus de Porto Nacional, TO, e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia e Educação (NEPEFE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), comungo com a afirmativa de Freire (2007:43), segundo o qual, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Seguindo esse caminho contínuo de formação, deparo-me com mais um desafio, que é o Estágio Pós-Doutoral, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás, como bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD-CAPEs), sob a supervisão do Prof. Dr. João Henrique Suanno⁵.

Nessa oportunidade me vejo frente à possibilidade de continuar minhas investigações sobre a problemática educacional, que ainda no século XXI se apresenta, em geral, com uma visão mercantil, fragmentada, reducionista, voltada mais para o mercado de trabalho, com formação técnica, acrítica e aligeirada. Esse modelo educacional se resume ao desenvolvimento de competências técnicas, para uma atuação prática restrita ao que se vai ensinar, provocando uma distorção no modelo educacional atual. Surge então nosso questionamento para este trabalho: como contribuir para metamorfosear a educação contemporânea nas dimensões fenomenológica e complexa de modo criativo, rigoroso, intencional e transdisciplinar?

Dentro dessa perspectiva de mudanças de olhares e ação, dizem J. H. Suanno, M. V. R. Suanno e Santos (2013) que é necessária a busca de uma educação que se permita construir na ação e reflexão permanentes dos sujeitos que dela fazem parte, construindo e integrando saberes, autorregulando e autoproduzindo suas ações e conhecimentos. Uma educação que contemple o indivíduo, a sociedade e a natureza, compreendendo interesses que são, ao mesmo tempo, o local e o global.

⁵ Pós-doutor em Educação, professor titular da Universidade Estadual de Goiás e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – IELT-UEG. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas– RIEC, a que minha pesquisa de estágio pós-doutoral se vincula.

Nesse sentido, Moraes (2014) propõe o desafio de se romper com uma educação que segue a lógica binária herdada do racionalismo cartesiano, bem como da linearidade de causa e efeito, de certezas absolutas e permanentes e de verdades generalizáveis, ainda presentes na educação de modo geral. Para isso, os autores apresentam a lógica do pensamento complexo, da incerteza, das verdades temporárias e impermanentes, em que o sujeito, em seu contexto e significados, constrói e é construído pelo conhecimento.

Segundo Schön (1995), o conceito de reflexão é mais bem compreendido na ação. Assim, propôs o conceito de reflexão na ação como o processo pelo qual os professores aprendem com base na análise e interpretação de sua própria atividade. Em consonância, visando ultrapassar as concepções tradicionais de educação, delineia-se neste trabalho outro tipo de educação, que tem como seu eixo central a complexidade e a fenomenologia, para, a partir de sua interação e reflexão, contribuir para uma educação criativa, inovadora e humana.

Na elaboração desta investigação bibliográfica, buscam-se o rigor e o comprometimento da fenomenologia de Edmund Husserl, iniciada no século XIX, assim como a complexidade do pensamento de Edgar Morin, filósofo contemporâneo do século XXI, cujo objetivo é comum: revelar o mistério do homem, do mundo e da razão. Husserl transformou a fenomenologia em uma ciência que prima pelo rigor, ligando o fenômeno à consciência, para compreender a realidade como ela é e apreender o real em sua totalidade. Edgar Morin acredita que a ciência empírica privada da reflexão e a filosofia especulativa são insuficientes para a compreensão do homem, da educação e do mundo, pois a consciência sem ciência e a ciência sem consciência são radicalmente destrutivas.

Entendemos que as investigações propostas por Husserl e Morin se aproximam nas dimensões da complexidade, rigor, interdisciplinaridade e intencionalidade. Trata-se de dimensões que fazem parte do jeito humano de ser, de viver e de se relacionar, primeiro consigo mesmo, com o outro e com o mundo vivido, local onde o homem interage, aprende, relaciona, ama, trabalha, se desenvolve, e onde é educado e transformado. Com esse entendimento, propomos, neste artigo, a partir do nosso mundo vivido e dos referenciais citados, contribuir para o desenvolvimento de uma postura cada vez mais consciente, ética e atuante na luta pela superação de paradigmas e fragmentações educacionais, que afetam toda a humanidade.

A sistematização desta pesquisa, em forma de uma aproximação simultaneamente histórica e reflexiva de dois referenciais importantes como a fenomenologia e o pensamento complexo, não foi um exercício fácil. Isso porque requer uma práxis rigorosa e uma busca seletiva de

categorias significativas dos referenciais investigados, de modo a ressignificar a educação do mundo real no século XXI. Como afirma Merleau-Ponty (1999:5),

[...] o real deve ser descrito, não construído ou constituído. Isso quer dizer que não posso assimilar a percepção às sínteses que são da ordem do juízo, dos atos ou da predicação. A cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundi-los nunca com minhas divagações. A cada instante também eu fantasio acerca de coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, e, todavia, elas não se misturam ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário. Se a realidade de minha percepção só estivesse fundada na coerência intrínseca das “representações”, ela deveria ser sempre hesitante e, abandonado às minhas conjecturas prováveis, eu deveria a cada momento desfazer sínteses ilusórias e reintegrar aos reais fenômenos aberrantes que primeiramente eu teria excluído dele. Não é nada disso. O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis. A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles.

Compreendemos então que, para ressignificar a educação, conforme nos adverte Merleau-Ponty (1999), é necessário descrever o real a partir do seu tecido sólido, e não com base em sínteses e impressões de juízos frágeis, carregados de conceitos antecipados, que não fazem inferência ao mundo vivido no real, que no nosso caso é o contexto educacional do século XXI. Isso nos convida a um novo olhar mais amplo, múltiplo, em conjunto, para analisar todos os aspectos dessa realidade educacional.

Repensar a educação pressupõe ultrapassar o que está posto, superar o que aparentemente está determinado, romper com a forma positivista de investigar o objeto com proposições científicas e supostamente neutras. Temos de conseguir pensar o mundo de modo complexo e em sua totalidade, compreender o fenômeno em sua gênese, em todas as dimensões, com análise rigorosa, mas não exata. Para tanto, é necessário privilegiar as reflexões vividas, as ações, os registros das experiências do sujeito, e de suas relações com a sociedade, para apreender o seu sentido.

A fenomenologia e a complexidade, ao proporem essa reflexão sobre a existência humana, em seus aspectos particular, individual e social, também possibilitam-nos compreender as microrrelações de poder, para nos percebermos em uma dimensão mais ampla e significativa

da nossa existência, como prática social e educacional. Há que se ser superado pela ação humana, pois somente o homem é responsável por atribuir sentido e transformar a sua própria realidade. Como afirma Heidegger, o ser-no-mundo “é um ser para a possibilidade” (1988:44).

De acordo com Husserl (apud BUENO, 2014), para que possamos atingir esse nível de reflexão filosófica, há a necessidade de romper com a atitude natural, do senso comum ou cientificista, presa à aparência, em que o eu, as minhas experiências e os fenômenos em geral são assumidos como coisas em si. É preciso chegar à atitude fenomenológica, a qual nos leva à raiz dos fenômenos e permite-nos ir à essência do objeto, ver o que ainda não foi visto. Esse processo faz com que o homem alcance a condição de ser-para-si, ou seja, que ao mesmo tempo tenha consciência de si, do outro e do mundo.

Portanto, trata-se de um exercício fenomenológico e complexo, no sentido de rever conceitos, apresentar novos referenciais, ampliar as possibilidades históricas para continuar transformando e reinventando nosso mundo, nossa educação e nossa prática, interligando conhecimentos, experiências e sentidos, para uma reforma do pensamento. Para tanto, segundo Morin (2001:20),

[...] faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Esse reconhecimento exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes.

Nessa perspectiva, Moraes (2003) ressalta que, se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude. A necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento, no campo educativo, se torna importante para a transformação das posturas epistemológicas e pedagógicas tradicionais. A interdisciplinaridade busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos educacionais e sinaliza um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento, ou seja, que redimensiona e amplia a educação, numa visão criativa e humana.

Nessa mesma perspectiva, à procura de novos caminhos para ultrapassar a visão reducionista e mecânica do universo, Morin (2015:23),

[propõe] a superação do pensamento linear, reducionista e disjuntivo. E nos desafia a um pensamento complexo, transdisciplinar em busca de novas soluções, que nos ajudem a compreender e a tratar nossos problemas de forma ampla, rigorosa e complexa. É necessário que possamos exercitar um olhar investigador, atento, amplo, diverso, capaz de ver a essência do objeto olhado, sabendo que, aquilo que vemos em um primeiro olhar, pode não ser apenas o que percebemos.

Esses são alguns dos aspectos e das dimensões que tornam esta pesquisa significativamente relevante e que são tratados aqui de forma detalhada a partir de seus precursores. Buscaremos, em dois referenciais rigorosos, extremamente elaborados e ricos, como a fenomenologia e a complexidade, perspectivas epistemológicas, ontológicas e metodológicas inovadoras e/ou criativas que nos proporcionem transcender os limites conceituais acerca da educação para o século XXI. E ainda para possíveis reformulações nas propostas de formação docente, em seus projetos pedagógicos e na práxis⁶ docente.

Edmundo Husserl: criador da fenomenologia

Constitui tarefa muito gratificante discutir a origem, a importância e os conceitos fundantes da fenomenologia, mesmo se tratando de um pensamento complexo, portanto, de difícil compreensão, extremamente elaborado e construído ao longo do tempo, com muito rigor. Vale assinalar que essa corrente de pensamento filosófico surgiu no final do século XIX, com Edmund Husserl, num momento em que as ciências humanas entraram em crise exatamente por terem pretendido fundar-se em bases puramente empíricas ou psicológicas. Husserl dedicou-se inicialmente aos estudos da matemática, concluídos em 1884, e só depois disso passou a cursar filosofia, com Franz Brentano. No começo foi por mera curiosidade e sem intenção alguma de se comprometer com a filosofia, disciplina que encarava com certa desconfiança (GILES, 1993).

Franz Clemens Honoratus Hermann Brentano, o mestre de filosofia de Edmund Husserl, nasceu em 16 de janeiro de 1838, em Zurique, Alemanha. Lecionou em Würzburgo e na Universidade de Viena. Em 1864 foi ordenado padre, mas, envolvendo-se em controvérsias sobre a doutrina da infalibilidade papal, abandonou a Igreja em 1873. Morreu em 1917, deixando uma obra volumosa. Sua filosofia verteu em direção a

⁶ A práxis pedagógica, neste trabalho, é compreendida como ação-reflexão-ação, ou seja, considerada como ação do homem sobre a natureza para transformá-la, que nesse processo também é por ela transformado (JAPIASSU; MARCONDES, 2008).

um aristotelismo moderno, nitidamente empírico em seus métodos e princípios. Os trabalhos mais importantes de Brentano são no campo da psicologia empírica (GILES, 1993).

Dessa forma, Husserl encontrou em Brentano o verdadeiro filósofo, aquele que não oferecia respostas já formuladas, mas que ponderava os diversos elementos dos problemas. Demonstrava, assim, o discernimento claro dos equívocos que a própria realidade sugere e, sobretudo, aquele que buscava o retorno às fontes primitivas dos conceitos filosóficos, mediante a intuição das próprias coisas (BUENO, 2014).

Esse contato com o filósofo Brentano, com seu conhecimento e sua metodologia, despertou no matemático Husserl o interesse pela investigação filosófica, a ponto de se tornar um dos maiores pensadores do século XX (GILES, 1993). Sua aproximação com a filosofia e a admiração que passou a ter por ela levaram-no a inicialmente a compreendê-la. Para Husserl a filosofia era digna de ser cultivada com seriedade e rigor, o que o leva a dedicar-se totalmente a ela e lutar pelo seu objetivo.

Para tanto, assim propôs Husserl (1992:9):

Seu objetivo era, como recordamos, uma plena reforma da filosofia, inclusive a de todas as ciências. Pois estas são apenas membros subalternos de uma ciência universal, a filosofia. [...] É necessária uma reconstrução radical que satisfaça a idéia da filosofia como unidade universal das ciências na unidade de uma fundamentação absolutamente racional.

Como pensador consciente e dedicado, Husserl viveu sua vida com o objetivo bem definido de fundamentar cientificamente a filosofia, para que ela fosse considerada uma ciência plenamente rigorosa. O ideal de Husserl, à semelhança de outros grandes filósofos, era fazer da filosofia uma ciência que servisse de base para toda e qualquer ciência. Nas palavras de Husserl (1989:22).

A idéia cartesiana de ciência, a saber, de uma ciência universal fundada e justificada com todo rigor, é apenas o ideal que guia constantemente todas as ciências na sua tendência para a universalidade, qualquer que seja o grau de sua realização prática.

Surge, então, a fenomenologia husserliana, que por meio de inovações buscou construir um conhecimento verdadeiro. A preocupação com o rigor levou Husserl a uma constante autocorreção e à superação das suas próprias análises, sempre à procura de maior clareza para estabelecer a filosofia com uma base sólida, de racionalidade, tal como exige uma fundamentação rigorosa e científica.

Para a fenomenologia, todos os conceitos, todos os termos devem permanecer, de certa forma, em devir, sempre prontos a se modificar, conforme o próprio progresso da análise da consciência e do mundo. A evolução da análise, sem destruir as evidências anteriores, deve proporcionar uma interpretação nova e rigorosa dos fenômenos. É por esse motivo que não encontramos em Husserl um sistema acabado, fechado, pois a fenomenologia pretende ser, por essência, a filosofia fundamental no dinamismo intencional de uma consciência sempre aberta, como explica Bueno (2014:18).

A fenomenologia de Husserl não pretende ser um método ou sistema filosófico definitivamente estruturado. Com Heidegger, seu aluno, podemos dizer que compreender a fenomenologia é captar suas possibilidades. Por isso fecundou e ainda fecunda novos domínios do conhecimento humano.

A fenomenologia descreve a essência do homem como questão de sentido, como ser presente, capaz de integrar ciência e filosofia no mundo concreto da vida, sem desconhecer que a tomada de consciência crítica da realidade é pressuposto de sua transformação histórica (ZILLES, 1996).

O impulso da investigação fenomenológica deve partir das próprias coisas. Para Husserl, não sou eu, nem as minhas convicções, mas sim as próprias coisas, como estas se revelam na sua pureza irrefutável, que têm de se impor como testemunho de verdade. “Não é das filosofias que deve partir o impulso de investigação, mas sim, das coisas e dos problemas” (GILES, 1975:208).

A fenomenologia prescindirá, portanto, do caráter existencial das coisas para dirigir as atenções, bem como para a realização de toda pesquisa. Sendo assim, não podemos separar o sentido do ser e o sentido do fenômeno. E o rigor nos permite apreender a realidade de forma crítica. Trata-se do ato que permite revisar e avaliar os valores, os pressupostos e fundamentos da realidade social, ir às suas raízes, superar as aparências e os preconceitos, para ver o que ainda não foi visto (BUENO, 2014).

A unidade entre o ato de conhecer e o objeto que é conhecido encontra na fenomenologia, na ciência do fenômeno, isto é, da consciência como manifestação de si mesma e das significações objetivas, a possibilidade de instauração da filosofia como uma ciência rigorosa. “Assim a descrição do vivido, dos atos intencionais da consciência e das essências que eles visam, isto é, dos correlatos intencionais, enfim, a disciplina que poderá fundamentar a lógica, é a fenomenologia” (ZILLES, 1996: 8).

Nesse aspecto é que Husserl acreditava que a fenomenologia seria capaz de se destacar como ciência rigorosa, por ser capaz de distinguir, de revelar a essência pela consciência, pela percepção, pela imaginação e pela interação com o objeto. Capalbo (2008:8) assim compreende:

A fenomenologia será uma ciência rigorosa, mas não exata, uma ciência eidética que procede por descrição e não por dedução. Ela se ocupa de fenômenos, mas como uma atitude diferente das ciências exatas e empíricas. Os seus fenômenos são os vividos da consciência, os atos e os correlatos dessa consciência.

Husserl apresenta a fenomenologia como uma filosofia do fenômeno, o que significa uma tomada de posição ante outras correntes filosóficas que a precedem, em especial o criticismo de Kant, que propõe o sujeito puro e o empirismo, excessivamente apegado ao objeto. A pretensão da fenomenologia de Husserl é a de não separar esses dois polos, mas uni-los, de maneira indissociável, na estrutura, ligando dialeticamente, na intencionalidade, o homem e o mundo, sujeito e o objeto, a existência e a significação. Conforme Bueno, 2016, apud Peixoto, (2016:86).

O papel da fenomenologia como ciência ‘descritiva’ é o de distinguir e revelar o que há de essencial na percepção do fenômeno. Para que isso aconteça, é fundamental a suspensão dos juízos sobre a realidade que nos cerca. [...] pois a redução fenomenológica ou *epoché* revela a dimensão essencial do mundo e da consciência.

A fenomenologia é uma ciência que se faz como tal, pelo contato direto com o ser absoluto das coisas, capaz de, pelo seu rigor, revelar a essência, pela sua incompletude, pela sua objetividade, pela sua veracidade, ser a ciência orientadora e esclarecedora dos desígnios filosóficos do homem.

Edgar Morin: Idealizador da Complexidade

Apresentar o pensamento complexo de Edgar Morin é algo que desafia e encanta ao mesmo tempo, pela profundidade e amplitude das relações por ele enunciadas. Morin é um dos mais proeminentes autores que discorrem sobre a complexidade. É pesquisador emérito do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia e é autor de mais de trinta livros.

Morin nasceu em 1921, em Paris, onde atualmente vive. Durante a ocupação alemã, na Segunda Guerra Mundial, refugiou-se em Nanterre. Atuante e participante ativo até hoje da vida cívica e política na sociedade que integra, tem-se dedicado sem cessar ao objetivo de efetivar o pensamento complexo, no sentido da superação do pensamento linear e ingênuo.

É o reformulador da teoria da complexidade, explicitada nos seis volumes da série *O Método* e nas demais obras do autor, em que defende a interligação de todos os conhecimentos, combate o reducionismo instalado em nossa sociedade e valoriza o pensar complexo. Estudioso das ciências humanas e sociais, Morin advoga a necessidade da integração das diversas áreas do saber, para uma compreensão alargada dos problemas humanos, como assinala Moraes (2003:22).

O desafio da complexidade diz respeito não apenas às decisões e ações de nossas vidas pessoais e profissionais, as nossas sociedades em transformação contínua, mas também o nosso mundo humano. O desafio da complexidade chamado de renovação de formas de pensar e apreensão de conhecimentos, tanto na educação e cultura em todas as formas de atividades humanas individuais e coletivas.

Um pensamento complexo não pode pretender ser um pensamento completo, nem isento de dúvidas e questionamentos. É a incerteza que nos move e nos orienta ao destino da humanidade, no caminho para a convivência em um universo de transformação permanente. Segundo Morin (2009 :23),

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca 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, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

A abordagem do pensar complexo transcende as dualidades, manifesta as incertezas, propõe o reencontro entre a teoria e a prática e entre a emoção e a razão. O grande desafio da condição humana é viver no risco e na incerteza, assim, o mundo, a educação e a escola, em todos os níveis, deveriam ter a preocupação de preparar os sujeitos 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 complexa. Sobre isso refere Morin (2000:206).

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.

Nessa dimensão Morin propõe superar o pensamento linear e a ingenuidade diante dos fenômenos, para buscar o pensamento complexo que tem como princípio a dialogia, isto é, compreende os contrários sem a necessidade de exclusão. É um conhecimento voltado para o conhecimento. Por conseguinte, afirma Morin (2009:23).

[...] todo o conhecimento supõe ao mesmo tempo separação e comunicação. Assim, as possibilidades e os limites do conhecimento revelam do mesmo princípio: o que permite o nosso conhecimento limita o nosso conhecimento, e o que limita o nosso conhecimento permite o nosso conhecimento. O conhecimento do conhecimento permite reconhecer as origens da incerteza do conhecimento e os limites da lógica dedutiva-identitária. O aparecimento de contradições e de antinomias num desenvolvimento racional assinala-nos os estratos profundos do real.

O pensar complexo é sustentado, sobretudo, pela abordagem sistêmica. Esta compreende uma teoria que liga olhares para o todo e para as partes revelando as relações entre elas, tendo-se consciência de que o todo é diferente da soma das partes, e estas, por sua vez, são diferentes do todo, mas estão interligadas. São os paradigmas que determinam as concepções de conhecimento e se refletem na atuação dos profissionais em todas as áreas. Na educação, esta abordagem paradigmática tradicional imprimiu uma docência baseada na reprodução do conhecimento e na visão positiva do universo (MORAES, 2015).

A complexidade apresentada por Morin tem o mérito de nos introduzir em uma nova e criativa reflexão no contexto das discussões que estão ocorrendo sobre a educação para o século XXI. Leva-nos a olhar e abordar temas fundamentais de modo criativo e inovador para a educação contemporânea, os quais por vezes são ignorados ou deixados à margem dos debates sobre a política educacional na perspectiva do humano e da totalidade. É por isso que ousamos aproximar a fenomenologia da complexidade, pois acreditamos que os dois referenciais têm muito a contribuir para redimensionar a pesquisa em ciências humanas e sociais e para ressignificar a educação contemporânea e a prática docente.

Inter-Relações da Fenomenologia e Complexidade

Acreditamos ter avançado nas investigações sobre a temática deste artigo científico, e o que apresentamos até agora nos permite afirmar que a fenomenologia de Husserl e a complexidade de Morin, tanto em suas dimensões epistemológicas quanto pedagógicas, estão sustentadas por um conjunto de princípios e indícios teóricos que apresentam, sobretudo, possibilidades de ressignificar o modelo educacional para o mundo atual.

Assinale-se que as duas abordagens teóricas investigadas se apresentam abertas à incompletude do ser, buscam a essência do objeto, utilizam-se do rigor a partir da realidade vivida e não possuem uma ortodoxia, pois se questionam constantemente. Tais formulações, por conseguinte, produzem mudanças profundas no mundo das ciências em geral e da educação em particular. Dada a compreensão do caráter de interdependência e interatividade existente entre sujeito e objeto, homem e mundo, razão e emoção, resgatam a visão de contexto da realidade, demonstrando que vivemos numa grande rede ou teia de interações complexas e inacabadas.

Conforme já enunciado na introdução deste trabalho, entendemos que os dois teóricos investigados apresentam aproximações significativas, mesmo tendo vivido em momentos tão distintos e distantes, no que diz respeito a espaço e tempo. As suas ideias se entrelaçam e se complementam, embora Husserl não tenha tratado especificamente da educação. Mas as categorias por ele elaboradas a partir da reflexão fenomenológica permitem repensar a educação e a formação docente, assim como o pensar complexo elaborado na contemporaneidade por Morin.

As ideias de Husserl e Morin se apresentam adequadas e ricas para responder à problemática investigada de como superar um modelo educacional mercantil e fragmentado em prol de uma perspectiva educacional inovadora, interdisciplinar e criativa, para o século XXI. Destacamos as dimensões que, a nosso ver, são mais significativas e visíveis no pensamento dos dois teóricos e as que mais se aproximam ao nosso objeto e nos ajudam a ter um olhar mais sensível e humano para educação no mundo real e atual.

O rigor em Husserl e Morin

A dimensão do rigor se apresenta nos dois autores. No pensamento complexo de Morin, não são negados os modelos de pensamento linear, mas pode-se ir além, por serem incluídas a aleatoriedade, a incerteza, a imprevisibilidade e impossibilidade de separação entre sujeito e

objeto. Para Pinto (1992), no pensar complexo, o homem, a máquina e o ambiente estão intrinsecamente interligados. O raciocínio linear aumenta a produtividade industrial por meio da automação, mas não consegue resolver o problema do desemprego e da exclusão social por ela gerado.

O rigor, para a fenomenologia, é ir às próprias coisas, é compreender a realidade como ela é, é fazer o exercício da *epoché*, suspensão provisória dos juízos para apreender o real em sua totalidade. O rigor nos permite apreender a realidade de forma crítica, ir às suas raízes, superar as aparências e os preconceitos. Exercitar o rigor, segundo Husserl, possibilita a superação da atitude natural e a consequente tomada da atitude fenomenológica.

Como tarefa da fenomenologia e da complexidade, temos, pois, de estudar a significação das vivências da consciência na sua interação dialética com o mundo, em especial no que concerne a este trabalho com a práxis docente. O rigor, nessas perspectivas, propõe, portanto, uma epistemologia que busca o entendimento da essência, sendo capaz, portanto, de superar o mundo da fantasia e da aparência. Essa epistemologia não oferece respostas prontas e acabadas dos problemas, e sim possibilidades de uma compreensão mais alargada do real.

Essa dimensão do rigor proposto pela fenomenologia e pela complexidade precisa ser exercitado tanto pelo professor como pelo aluno, para que a formação de ambos seja ampliada e para que todas as reflexões sobre a realidade do mundo vivido ocorram de modo rigoroso, no que diz respeito à compreensão e interpretação de seu sentido e significado. Temos de ter a percepção de que o que se mostra ou o que se expõe num primeiro olhar sobre o fenômeno não se apresenta na sua inteireza.

Por isso é que Husserl e Morin afirmam que o expor-se à luz, sem obscuridade, necessita da busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e que procura ver além da aparência. Assim explica Husserl (1996:31).

[...] na atitude natural, a consciência ingênua vê o objeto como exterior e real. Na atitude fenomenológica o objeto é constituído na consciência. E a fenomenologia torna-se o estudo da constituição do mundo na consciência. Constituir significa remontar pela intuição até a origem, na consciência do sentido de tudo que é origem absoluta. Mas não só o mundo é constituído, recebe seu sentido na consciência ou no sujeito, mas o próprio sujeito se constitui pela reflexão sobre sua própria vida irrefletida. A redução fenomenológica faz, assim, o mundo aparecer como fenômeno.

Podemos dizer, então, que a atitude natural ou dogmática parte de uma objetividade dada, sem questionamento, já a atitude fenomenológica e complexa, parte do questionamento da objetividade e o relaciona à vivência, tendo sempre a preocupação com o rigor, sem a pretensão de exatidão. No caso deste trabalho, a formação docente na perspectiva de rigor contribui para uma práxis em aberto, incerta e capaz de auto avaliação para rever posições e mudanças, uma ação seguida de reflexão para uma nova ação, criativa e inovadora.

A interdisciplinaridade na perspectiva fenomenológica e complexa

Vivemos num mundo globalizado, onde a necessidade de novas metodologias de trabalho é emergente, visando à formação do cidadão consciente, criativo, inovador e protagonista na luta pelas transformações necessárias na sociedade e na educação. A proposta interdisciplinar está presente no referencial fenomenológico e no pensar complexo, pois estes propõem romper com o pensamento linear, superar as fragmentações para aproximar os saberes das diferentes áreas do conhecimento.

Para Fazenda (2001:17), o “pensar interdisciplinar [...] tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas [...] não se ensina, nem se aprende, vive-se, exerce-se”. Esse pensar interdisciplinar é proposto por Husserl e Morin quando afirmam que o ser humano está em constante transformação, vivendo e aprendendo a cada dia, com o novo que se apresenta, em seu mundo vivido. Compreendem o humano como ser aberto e inconcluso, que busca sempre completar-se, embora nunca alcance isso.

Acreditamos que a interdisciplinaridade como prática de vida pode contribuir para mudar o campo educacional, em prol de uma educação ampla, integral, que considere a globalidade e a especificidade de cada sociedade. Para tanto, vale dizer, como o faz Savater (2000:171), que “a educação tem como objetivo completar a humanidade”. Assim, a interdisciplinaridade busca conciliar interesses da convivência humana.

O trabalho interdisciplinar é particularmente complexo e fenomenológico, pois diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural e filosófico, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e de decisão, tanto no plano individual quanto no coletivo. Um trabalho interdisciplinar busca contrapor as atividades autoritárias e individualistas que estão presentes nas práticas sociais e também nas educativas, propondo assim uma atuação coletiva que se apresente como uma possibilidade de reorganizar nossas atividades, a partir da pessoa e do seu mundo.

Bastos, apud Davel e Vergara (2001:94) assinala:

[...] a ação humana constitui uma unidade que integra práticas, significados pessoais e culturais a elas associados e, certamente, componentes emocionais e afetivos. O sentir, o pensar, o agir interligam-se em complexas redes que geram “atos” e são resultantes de uma história singular em um contexto que também é singular, naquilo em que é percebido, interpretado e construído pelo próprio sujeito.

A proposta interdisciplinar considera que as atividades humanas, dentro de uma instituição, estão relacionadas diretamente com a dimensão humana. Propõe um ressignificar na concepção sobre o trabalho interdisciplinar, de modo que ultrapasse o modelo tecnicista, apoiado em paradigmas positivistas de ciência. A interdisciplinaridade se apresenta como complementaridade epistemológica na consecução e compreensão das mudanças e transformações por que passam as sociedades contemporâneas.

Para Davel e Vergara (2001), a interdisciplinaridade deve ser concebida como uma mentalidade. Trata-se de uma forma constantemente renovada de pensar a atuação e a interação humana na sociedade, reconhecendo o que é uno e múltiplo no ser humano, mostrando como todo fenômeno estudado é perpassado pela subjetividade. Reafirma-se, desse modo, o papel da pessoa, de sua experiência e do simbolismo nas organizações e, ao mesmo tempo, restitui-se a pessoa a seu quadro sócio-histórico. Os referido autores (2001:50) ressaltam:

A ‘realidade holográfica’, todavia, é acessível somente pelas lentes de uma epistemologia reflexiva, a qual, explicitamente, considera o papel constituinte dos seres humanos em recriar o mundo social. Seria como se cada um, simultaneamente, recebesse e projetasse o que considera como realidade social. Como se uma pessoa em trânsito, passeando dentro de si mesma ao mesmo tempo em que participa com e contempla os que estão a sua volta.

Para efetivação do trabalho interdisciplinar, a realidade deve ser observada e analisada pela utilização da metáfora do holograma. Conforme Bueno (2009), essa metáfora permite ao homem sentir-se à vontade com as contradições e paradoxo existentes nas relações humanas contemporâneas. Holograficamente é possível para as pessoas serem flexíveis e especializadas, centrais e periféricas, desengajadas e comprometidas.

Segundo Morin, (2005) o princípio hologramático considera que a parte está no todo, mas também o todo está na parte. Esta ideia ultrapassa o reducionismo, que só vê as partes, e o

holismo, que só vê o todo. Assim, a interdisciplinaridade implícita na reflexão fenomenológica e apresentada no pensar complexo contribuirá para ultrapassar a integração dos muitos elementos do conhecimento.

Para tanto, uma verdadeira aproximação interliga as partes ao todo e o todo às partes, numa rede de tessituras criativas e significativas para produção de novos conhecimentos capazes de ver e considerar a essência, e não a aparência, capaz de dimensionar o todo, e não apenas um aspecto do fenômeno.

A fenomenologia e a complexidade advogam, portanto, uma epistemologia que busca o entendimento da essência, no sentido da superação do mundo da fantasia, da aparência. Essa epistemologia não oferece respostas prontas e acabadas dos problemas, mas sim possibilidades de uma compreensão mais alargada do real, para de forma criativa buscar e propor as transformações necessárias para sociedade, para educação e para o humano.

Entendemos a criatividade como complementaridade, como soma, processo, crescimento, que deve ser perseguido individualmente e com o outro. É um recriar inovador daquilo que já temos e que sempre pode, gradativamente, ser melhorado. É ir além do que está estabelecido, é um ampliar dos horizontes, é estar aberto às transformações e inovações considerando o todo, sem descartar ou desmerecer as partes.

A intencionalidade na visão fenomenológica e complexa

Outra categoria que se apresenta nos dois referenciais investigados é a intencionalidade. Para a reflexão fenomenológica, Husserl compreende que toda consciência é intencional. Isso significa que não há pura consciência, separada do mundo, mas que toda consciência tende para o mundo, toda consciência é consciência de alguma coisa (BUENO, 2014). A consciência não é passiva. Na verdade, ela é ativa, é liberdade, doadora de sentido às coisas. Para o pensar complexo, a intencionalidade se apresenta de maneira explícita.

Para Moraes (2015), a consciência é o que garante uma integração transdisciplinar, em que o ser e o estar estão imbricados. Nesse sentido, a pretensão da fenomenologia e do pensar complexo é aproximar, de maneira indissociável, na estrutura, reunindo, dialeticamente, a intencionalidade, o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação. Sobre isso discorre Rezende (1990:35).

O homem não é o mundo, o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro. É neste sentido fundamental que a dialética se faz presente no seio mesmo

da estrutura fundamental. Por outro lado tanto o homem como o mundo continuam sendo percebidos, cada qual a seu modo, como uma estrutura, e no dizer de Merleau-Ponty, o fenômeno é, na verdade, uma estrutura de estruturas.

É necessário compreender como a fenomenologia e a complexidade apresentam a estrutura da consciência como intencionalidade. Este conceito significa dirigir-se para, visar alguma coisa, compreender o objeto de forma ampla e contextualizada. Assinala Husserl apud Zilles (1996:7).

A consciência é intencionalidade, significa: toda consciência é consciência de alguma coisa. Portanto, a consciência não é uma substância (alma), mas uma atividade constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, avaliação, paixão, etc.), com os quais visa algo.

Nessa perspectiva, o educador deve apropriar-se do conhecimento científico, deve saber organizar e articular as relações, ter competências e habilidades, mas carregado de humildade e simplicidade de atitudes. É preciso enxergar o outro, relacionar e construir com ele o alicerce do conhecimento, não só para viver em sociedade, mas para enaltecer a vida, visto que todos os conceitos fazem parte de um sistema inacabado, no dinamismo intencional de uma consciência sempre aberta.

A volta ao mundo vivido nos proporciona uma situação para reconstruir, ampliar e aprofundar o que foi dito e o que foi visto. Isso possibilita ampliar, afinar e modificar a compreensão do processo humano de viver no mundo, em sociedade e na escola, ajuda a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos.

Indícios para uma Educação no século XXI

Tanto a perspectiva fenomenológica como a complexidade, apresentam a importante tarefa de se continuar buscando uma educação para o século XXI, que verdadeiramente possa formar, a partir de princípios éticos e humanos, sujeitos autônomos e responsáveis, que se percebam parte da tessitura de um sistema que influencia e que por ele são influenciados. Como um novo modo de repensar a nossa atitude frente ao mundo, a sociedade, a educação, a escola e o homem, não pretendemos propor métodos ou modos de fazer, prontos e acabados. Mas pensar esses indícios apresentados como possibilidades para que assumam a abertura e a flexibilidade compatíveis com as singularidades dos contextos e sujeitos, num desafio ao modo de pensar pragmático e prescritivo.

Nesse processo de superação de paradigmas e transformações é fundamental a preocupação em formar professores capazes de atuar e ensinar conhecimentos significativos para a vida dos educandos e relacionados com o seu universo sociocultural. O objetivo do fazer pedagógico é, dentre tantos, contribuir para a formação integral do cidadão, numa perspectiva de compreensão crítica da realidade social em que os educandos estão inseridos. Para tanto, é preciso motivá-los a sair da sua condição de sujeitos que apenas assimilam para a condição de sujeitos que constroem e reconstróem o conhecimento, propiciando autonomia e contribuindo para a humanização tanto deles quanto da sociedade, como diz Freire (2007:29),

[...] como ser de possibilidades somos também sujeitos que se relacionam entre si, cujas ações trazem consigo um horizonte de sentido, que é produzido na cotidianidade do existir humano. A busca por viver uma vida que vale a pena ser vivida e com sentido remete-nos para algo que faz parte da essência humana, o humano.

É necessário coragem para questionar a racionalidade acrítica, a linearidade a partir da descoberta da subjetividade, cuja essência, segundo Husserl (1998), está no ser e só se dá na forma de desenvolvimento. Para isso, a cada nova situação e cada nova ação, o sujeito deverá ser motivado, necessariamente, a uma nova transformação. Os conhecimentos que fazem sentido devem ser ensinados e avaliados a partir dessa construção, para que gerem ações que de fato beneficiem o indivíduo, a sociedade e a natureza.

Entendemos que o rigor no pensamento complexo e na fenomenologia para a educação propiciará ao professor a construção de um clima facilitador da aprendizagem. O professor propõe suas regras, escuta as sugestões dos alunos, explicita quais são os objetivos; em síntese, estabelece uma coparticipação com seus alunos. Estando claro o objetivo, todos participam de sua execução. O professor deve cultivar uma posição empática em relação a seus alunos e se colocar na perspectiva de quem aprende. Precisa reconhecer seus sentimentos e aptidões, seus limites e seus potenciais.

Deve ser congruente e autêntico, revelando seus sentimentos e opiniões.

A fenomenologia e a complexidade estão presentes em várias teorias que têm como fundamento básico as percepções do indivíduo e os significados atribuídos a essas percepções. A aprendizagem ocorre quando o indivíduo incorpora, como seu, o conhecimento. Este conhecimento é capaz de alterar a realidade, dar dimensões novas e transformadoras para o indivíduo, possibilitando seu desenvolvimento. Os conteúdos se

somam, fazem parte de um mesmo sistema. Aprender significa atribuir significados, manipular os significantes e alterar novamente as percepções. (TORRES, 2002).

A condição de aluno é a condição de ser no mundo. Edmund Husserl, (1989) chamou o “mundo” de *Lebenswelt*, o “mundo da vida”, o mundo em que eu experiencio e compreendo quem sou. Quando estamos no universo institucionalizado da escola, com hora marcada, metodologia didática, o ser do saber, a intencionalidade do discurso pedagógico, essa reunião de condições dispostas para o aprendizado, não necessariamente estão disponíveis os atos da construção do conhecimento.

Na educação, muitas vezes, o que está em jogo é o aluno tentando ser no mundo, dar sentido para sua existência. Se sua existência estiver aberta para refletir e agir para novos desafios e descobertas, muito que bem, se não, estaremos num jogo de cena. E esse é também o jogo em que o docente se insere. A fenomenologia tem o mundo como problema ontológico. Aprender significa dar sentido aos segredos que nossa ignorância não permite revelar. O esclarecimento é exatamente criar um elo de sentidos entre os objetos, os fenômenos, os significados e os significantes criados para a comunicação entre os seres.

Para aprender é preciso estar com vontade de crescer. É preciso descobrir algo novo em si. É saber sobre suas ausências, suas lacunas, o que não possui e que você deseja. Poderíamos tentar desejar ser melhores do que somos, renunciar as nossas defesas baseadas nos sentimentos instintivos quando agimos pelo desespero. A insegurança emocional atrapalha em muito a “fachada” erguida pela tal racionalidade (PILLAR, 2002).

Vivemos um momento transecular, onde o mundo, a sociedade, a educação e a escola precisam rever seus posicionamentos diante do conhecimento. Não dá mais para exercitar uma cultura efêmera do aqui e agora. É hora de ultrapassar os limites, ousar ir além, buscar a autonomia da consciência e a problematização. Trata-se da transposição de um modelo conservador para uma proposta inovadora que atenda a uma concepção diferenciada que envolva uma mudança radical na visão do ser humano, de sociedade e de mundo.

Também é nessa perspectiva que se move Heidegger (1988:89), um dos pensadores mais marcantes da tradição fenomenológica e que fora aluno de Husserl. Em suas palavras:

É bem sabido que ensinar é ainda mais difícil que aprender. Mas raramente se pensa nisso. Por que ensinar é mais difícil que aprender? Não porque o mestre deva possuir um maior acervo de conhecimentos e os ter sempre à disposição. Ensinar é

mais difícil do que aprender, porque ensinar quer dizer “deixar aprender”. Aquele que verdadeiramente ensina não faz aprender nenhuma outra coisa que não seja o aprender. É por isso que o seu fazer causa muitas vezes a impressão de que junto dele nada se aprende. Isso acontece porque inconsideradamente entendemos por “aprender” a só aquisição de conhecimentos utilizáveis. O mestre que ensina ultrapassa os alunos que aprendem somente nisto: que ele deve aprender ainda muito mais do que eles, porque deve aprender a “deixar aprender”. O mestre deve poder ser mais ensinável que os alunos. O mestre é muito menos seguro de seu ofício que os alunos do seu. Por isso, no relacionamento do mestre que ensina e dos alunos que aprendem, quando o relacionamento for verdadeiro, jamais entram em jogo a autoridade de quem sabe muito bem, nem a influência autoritária do representante magistral. Por causa disso é ainda uma grandeza ser mestre – que é bem outra coisa que ser professor célebre. Se hoje – onde tudo é medido sobre o que é baixo e conforme ao que é baixo, por exemplo, sobre o lucro – ninguém mais deseja ser mestre, isso é devido, sem dúvida, ao que esta grande “coisa” implica e à grandeza de si própria.

É essa a perspectiva da educação para o século XXI. É fundamental que a educação propriamente dita, mais que uma mera transmissão de conteúdos, se revelasse como uma arte e/ou uma rede. Arte e rede no sentido de um ouvir permanente, uma incansável percepção do outro, do corpo, do mundo. Em suma, do comportamento autenticamente pedagógico e humano, em cujo cenário privilegiado todos os personagens envolvidos no processo educacional contracenam um só enredo.

Nessa rede de relações, o que se estabelece é um intenso diálogo com a realidade, o verdadeiro retorno às coisas mesmas, permeado por um espírito de complexidade e rigor, na devoção à tarefa mesma do pensamento e da educação interdisciplinar, plural e em aberto.

A opção por uma abordagem educacional assentada no paradigma da complexidade e na dimensão fenomenológica exige um profundo processo de reflexão sobre o mundo, a sociedade e a educação, para assim repensar o papel da educação de modo amplo e intencional. Morin (2000) critica a fragmentação do conhecimento e questiona a fragilidade dos saberes parciais. Ele propõe o desenvolvimento do pensamento complexo, capaz de formar cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentar os desafios dos tempos atuais.

Nesse caminho reflexivo, os professores-pesquisadores precisam analisar a relevância do seu papel social e encarar o grande valor da docência no Universo, pois educam para a vida, ou

seja, existem como cidadãos que formam as novas gerações para a cidadania responsável e consciente do mundo vivido e suas necessidades.

Para atender a uma visão complexa, todos os agentes educacionais precisam ultrapassar esse modelo educacional focalizado em cumprir a exposição de conteúdos e, em vez disso, buscar caminhos para oferecer processos de aprendizagem para a produção de conhecimento, processos que sejam inovadores, alternativos, midiáticos, flexíveis, individualizados e/ou colaborativos (TORRES, 2002). As metodologias empregadas devem atender às múltiplas visões e questionamentos, permitindo articulações diferenciadas de cada aluno envolvido no processo educativo.

Diante disso, cabe à educação institucionalizada a responsabilidade social de oportunizar ações e intervenções que levem a comunidade acadêmica a refletir, analisar e buscar construir projetos pedagógicos criativos, interdisciplinares, com rigor e intencionalidade que venham suprir a formação da humanidade com uma visão de mundo mais igualitária (TORRE, 2012).

Refere-se a uma “pedagogia sem pressupostos iniciais”, como concebe Machado (1997:14), uma experiência que fale do mundo vivido como ele realmente é, em carne e osso, real. Nesse contexto, a figura do educador e do educando se desconstrói radicalmente, para além de toda relação formal, hierárquica. Assim, transcendemos qualquer polarização pedagógica, já que, em tal modelo de proposta, não se trata de simplesmente, como lembrara antes Heidegger, transmitir conteúdos, menos ainda formar discípulos.

Considerações Finais

O mundo vem sofrendo mudanças em vários aspectos, entre as quais a transformação da sociedade industrial para a sociedade da informação. Trata-se de progresso que exige saber lidar com o imprevisível e estar em busca contínua de novas soluções, o que nos remete ao tema percorrido, para enfrentar os problemas de forma inovadora e criativa. Mais do que em qualquer outra época, é preciso lembrar as palavras de Toynbee (apud Moraes, 2003:20), que assim afirma:

A dignidade humana não pode ser obtida no campo da tecnologia onde os homens são tão hábeis. Ela só pode ser conquistada no campo da ética, e é no progresso ético que a dignidade humana é medida pelo grau em que nossos atos são pautados, pela compaixão e pelo amor e não pela cobiça e agressividade.

Assim, é necessária uma transformação da prática educativa em convergência com as necessidades de sustentabilidade planetária, para o estímulo às relações de convivência solidária. Esses aspectos são fundamentais em projetos institucionais educativos preocupados em formar de modo integral o aluno, não só para a profissão, mas para a vida no planeta. Essas foram algumas das motivações para esta pesquisa.

Dentro desse contexto mundial e global aberto às inovações a escola tem um papel importante a cumprir para contribuir de forma efetiva na formação de cidadãos criativos, críticos, resilientes e humanos, que saibam associar a teoria à prática para resolver problemas no seu mundo vivido. Nessa direção, segundo Torre (2009), as Escolas Criativas precisam contribuir para uma educação sensível e comprometida com os interesses e necessidades humanas, sociais, afetivas e espirituais do aluno, estimulando o desenvolvimento da consciência, da solidariedade, da criatividade e do rigor.

O educando também deve ser sujeito protagonista da autêntica práxis pedagógica, num espírito de livre investigação. Ele deve aprender a caminhar com autonomia, isto é, construir seu próprio percurso investigativo, visando, sempre, sua emancipação intelectual. Ora, mas para que essa difícil conquista venha lograr algum êxito, será preciso, como exortava Heidegger, que o mestre reconheça que ele necessita aprender ainda muito mais do que o aluno, justamente porque deve aprender a deixar aprender.

Nesse processo de busca de indícios para reflexão da educação no século XXI, apresentamos o rigor, a interdisciplinaridade e a intencionalidade como sendo possibilidades de avanços, pois pressupõem olhares diferentes sobre a elaboração do conhecimento, porque implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e métodos, e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos com maior complexidade.

É sob essa perspectiva que a fenomenologia e a complexidade nos fornecem elementos para uma reflexão mais efetiva, profundamente engajada, ousada, crítica e criativa de todo fazer educacional para o século XXI. Esses referenciais coadunam para uma educação emancipadora, integral, intencional, espiritual, humana e global. Entendemos assim que é necessário explorar as aproximações das diversas áreas do conhecimento, bem como trabalhar a ideia de que teoria e prática não são inseparáveis, pois são duas faces de uma mesma moeda, cujo valor é inesgotável, considerando a incompletude humana e o mundo onde habitamos.

Referências

- Bastos, Antônio V. B. 2001. *Cognição e ação nas organizações*. In: DAVEL, E. & VERGARA, S. C. (Org.) *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas.
- Bicudo, M. A. V.; Belluzzo, R. C. B. (Org.). 2002. *Formação humana e educação*. Bauru, SP: EDUSC.
- Bicudo, M. A.V.; Espósito, V.H.C. 1997. *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba: Ed. Unimep.
- Bueno, E. R. de A. 2014. *Fenomenologia: a volta às coisas mesmas*. In: Peixoto, A. J. (Org.) *Interações entre Fenomenologia e Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- _____. 2001. *Fenomenologia e a resignificação do trabalho docente*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- _____. 2009. *O perfil da gestão educacional na perspectiva fenomenológica a partir da experiência vivida por gestores/pesquisadores educacionais fenomenólogos*. 188f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- _____. 2016. *Gestão Educacional Fenomenológica: projeto humano em construção*. In: Peixoto, Adão J. (Org.). *Fenomenologia e Formação*. Curitiba: CRV.
- Capalbo, C. 2008. *Fenomenologia e ciências humanas*. Aparecida, SP: Idéias & Letras.
- Freire, P. 2007. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, (coleção Leitura).
- Giles, T. R. 1993. *História do Existencialismo e da Fenomenologia*. São Paulo: EDUSP.

_____. 1975. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: EPU.

Husserl, E. 1989. *Meditações Cartesianas: Introdução à Fenomenologia*. Porto-Portugal: Rés-Editora.

_____. 1992. *Conferência de Paris*. Rio de Janeiro: Edições 70.

_____. 1996. *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. Porto Alegre: EDI PUCRS.

_____. 1998. *Investigações Lógicas*. Nova Cultura Ltda, (Coleção: Os Pensadores).

_____. 2000. *A Idéia da Fenomenologia*. Lisboa-Portugal: Edições 70.

Machado, O. V. M. 1997. *Pesquisa Qualitativa: Modalidade do Fenômeno Situado*. In: Bicudo M.A.V.; Espósito, V.H.C. (Org). *A Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba: Unimep.

Merleau-Ponty, M. 1999. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.

Moraes, M. C. 2003. *O paradigma educacional emergente*. Campinas/SP: Papirus.

Moraes, M. C. 2014. *O pensar complexo na Educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. 1ª. ed. São Paulo: WAK Editora.

Moraes, M. C. 2015. *Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Colaboração de Juan M. Batallero Navas. Campinas, SP: Papirus.

Morin, Edgar. 2001. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand.

Morin, Edgar. 2015. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina.

_____. 2000. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

_____. 2009. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma. Reformar o pensamento. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand.

Pillar, A. D. 2002. *A educação do olhar no ensino da arte*. In: Barbosa, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.

Pinto, A. M. R. 1992. *Pessoas Inteligentes Trabalhando com Máquinas ou Máquinas Inteligentes Substituindo o Trabalho Humano*. In: Pinto, A. M. R. et al. *Trabalho e Educação*. Campinas: Papirus.

Schön, D. A. 1995. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 77- 92

Suanno, J. H.; Suanno, M. V. R.; Santos, A. (Org.) 2013. *Didática e Formação de Professores: Complexidade e Transdisciplinaridade*. 1. ed. Porto Alegre - RS: Editora Sulina.

Torre, S. 2009. *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. São Paulo: TRIOM.

_____. 2012. *Instituciones educativas creativas*. Sevilla: Círculo Rojo.

Torres, P. L. 2002. *Laboratório on line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Tese de doutorado. UFSC.

Zilles, U. 1996. *A fenomenologia como método radical*. In: Husserl, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre.