



## PARA ALÉM DO MUNDO DOS ESPECIALISTAS: REFLEXÕES SOBRE O FAZER EDUCACIONAL A PARTIR DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

*Fábio César Junges*<sup>1</sup>, *Leandro José Kotz*<sup>2</sup>, *Cassiana Everling*<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo problematiza, inicialmente, o pensar simplificador, tendo a hiperespecialização como um dos seus elementos constitutivos. Em contrapartida, enquanto alternativa sempre aberta e em constante elaboração, é apresentado o paradigma da complexidade, tendo como principais referências o pensamento de Edgar Morin em diálogo com Hannah Arendt, apontando para a possibilidade e a necessidade de um fazer educacional voltado ao pensar o mundo comum em sua complexidade. Trata-se, por isso mesmo, de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Em um mundo cada vez mais regido pela técnica e pela tecnologia, com uma educação voltada à aquisição de competências, tendo a hiperespecialização, como forma de produção de conhecimentos e de transmissão dos mesmos, cada vez mais se impõe, como desafio, pensar o mundo comum milenarmente constituído.

**Palavras-chave:** Complexidade; Especialização; Mundo Comum.

**Abstract:** This article first problematizes simplifying thinking, having hyperspecialization as one of its constitutive elements. On the other hand, as an always open and constantly elaborating alternative, the complexity paradigm is presented, having as main references the thought of Edgar Morin in dialogue with Hannah Arendt, pointing to the possibility and the necessity of an educational doing focused on thinking the world common in its complexity. For this reason, it is a bibliographical research. In a world increasingly governed by technology and technology, with an education focused on the

<sup>1</sup>Doutor em Teologia. Pós-Doutorando em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela UNICRUZ, com bolsa Capes. E-mail: fabiocesarjunges@gmail.com.

<sup>2</sup>Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), com bolsa CAPES. Professor do Curso de Teologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: leandrokotz@hotmail.com.

<sup>3</sup>Mestra em Educação nas Ciências. Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Santo Ângelo. E-mail: cassi1902@yahoo.com.br.



acquisition of skills, with hyperspecialization as a way of producing knowledge and transmitting it, it is increasingly challenging to think about the millennial constituted common world.

**Keywords:** Complexity. Specialization. Common World.

## INTRODUÇÃO

Diversas perspectivas de pensamento atuais demarcam distanciamentos em relação ao pensar simplificador, especialmente no que o mesmo estabelece entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as consequências de um pensamento circunscrito na hiperespecialização. Morin compreende que este pensar carrega certa “inteligência cega” para o todo da complexidade da realidade, aos poucos desvendada pela contemporaneidade.

A questão das novas formas de compreender os seres humanos e o mundo como um todo, manifesta, para Morin (2011), a falta de complexidade do pensamento e uma análise que compreende que cada objeto é estudado fora da teia em que se liga. De modo análogo, Arendt (2008; 2014) propõe a adoção de uma visão mais crítica sobre os conhecimentos e o pensamento de modo geral, uma vez que a utilização errônea destes pode incorrer em graves ameaças à humanidade. Desta problemática advém o problema central do presente artigo: qual o papel da educação na ruptura com o saber dos especialistas? E, por extensão, qual a função da educação na acolhida das novas gerações no nosso mundo comum?

Desta forma, o presente artigo, de cunho bibliográfico, pretende, partindo do pensamento de Morin em diálogo com Arendt, apresentar possibilidades de um novo paradigma de conhecimento e, por consequência, de um fazer educacional na perspectiva de pensar o mundo comum em sua complexidade, sem negligenciar a necessidade do mundo dos especialistas, enquanto técnicas, instrumentos, ferramentas sempre novas, que garantem a sobrevivência dos indivíduos e das instituições num mundo assim organizado.

Isso significa que a função educacional não se limita à aquisição de conhecimentos produzidos pela hiperespecialização da ciência, enquanto garantias de sobrevivência no mundo do mercado, mas em pensar o mundo comum com todas as dimensões que o envolvem, com base nas infinitas relações que se estabelecem.



## A MODERNIDADE E O MUNDO DOS ESPECIALISTAS

Em termos epistemológicos e educacionais, a modernidade realiza uma verdadeira revolução copernicana no que diz respeito à capacidade humana de *conhecer* o mundo e de partilhar as descobertas científicas. Na modernidade se dá a identificação do ser humano com a noção de sujeito e, conseqüentemente, a constituição do humano como fundamento de suas palavras e ações, que possibilitaram a ele colocar o mundo diante de si, com condições de possibilidade de apreendê-lo em sua extensão. Com a ajuda de um bom e eficiente método, o ser humano passou a dar novos significados ao mundo, com novos e amplos conhecimentos. Neste sentido, a modernidade se caracteriza, acima de tudo, como uma verdadeira explosão do saber.

A modernidade abriu enormes possibilidades para conhecer o mundo e disseminar estes conhecimentos. Por força da inovação científica e tecnológica, a natureza passa a ser manipulável e controlável pelo ser humano. Se antes era possível de apenas conhecer o mundo criado pelo humano, agora, com a técnica da manipulação, o ser humano passa a fazer história sobre o mundo, com poder de conhecer a própria natureza em sua totalidade. O alcance da velocidade científica tecnológica amplia e revoluciona o conhecimento, transpondo barreiras antes impossíveis de serem ultrapassadas.

A capacidade de manipulação da natureza foi possível por meio da análise da realidade de modo fragmentada, mas com pretensões de totalidade. Isso significou o surgimento de inúmeras novas disciplinas, levando a especialização do conhecimento ou a hiperespecialização. A especialização, por um lado, possibilitou ampliar, ainda mais, os conhecimentos. Por outro lado, ampliou não somente as dificuldades de comunicação entre as diversas disciplinas, como também as dificuldades de comunicação entre as grandes áreas do conhecimento.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2009, p. 14).

O conhecimento do mundo e sua hiperespecialização não significou, contudo, a construção de uma sociedade mais humana. Se em termos científicos e tecnológicos é possível falar de uma evolução



ou ampliação progressiva da capacidade humana, ao ponto do século XX introduzir revoluções científicas, como “a atômica, a molecular, a das comunicações, a do espaço sideral e a da nanotecnologia” (DIÁLOGO NACIONAL, 2016, s/p), em termos humanos, no sentido de convivialidade no mundo comum, o século XX introduziu a morte e a catástrofe produzidas em larga escala, como a primeira e a segunda guerra mundial, a destruição sem igual de Hiroshima e Nagasaki, a guerra do Vietnã, etc.

A crise da modernidade, enquanto desconfiança na unidade da razão e de sua capacidade de uniformização de toda a realidade enquanto objeto, requer um novo modo de produção de conhecimento. Se, por um lado, a modernidade, por meio do sujeito cognoscente e do conhecimento por ele produzido, possibilitou avanços no âmbito científico e gerou inúmeros benefícios para o ser humano, por outro lado, teve responsabilidade também na separação entre o saber e sua reflexão, isolando os três principais campos do conhecimento científico, a saber, a física, a biologia e a ciência do humano. Justamente esta separação é denominada, por Morin (2011), de paradigma simplificador.

Para Morin, “[...] o paradigma simplificador é um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo” (MORIN, 2011, p. 59). Esse paradigma, portanto, propõe uma ordem, reduzida a um princípio. A simplicidade não possibilita que o uno seja manifesto no múltiplo e no contrário. Este princípio separa o que é unido e o que está unificado.

## **EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE**

É a partir da questão da relação de sujeito e objeto, na sua concepção moderna, sobretudo cartesiana, que Morin (2011) procura pensar uma racionalidade que considera a diversidade de vozes. Estes conceitos, sujeito e objeto, trabalhados de forma separada, mostram-se insuficientes em relação ao que pretendem fazer compreender. A modernidade, neste sentido, enquanto incapacidade de conciliar o único e o múltiplo, a diversidade e a unidade, consolida uma inteligência unilateral e marginalizadora.

Por conseguinte, dadas as rupturas ocorridas no paradigma simplificador, uma nova reorganização paradigmática se coloca como necessária. Quebraram-se os conceitos que sustentavam a existência dos extremos, que suprimiam a realidade num esquema simplista,



compreendida como clara e evidente. Adotando o sistema como a associação de elementos distintos e a sistematização generalizada no campo fenomenal, tem-se uma teoria centrada na totalidade, formada pelo todo e não somente pelas partes distintas que a constituem.

Nesta perspectiva, não há uma relação entre os elementos diversos do saber. Por isso, o conhecimento necessita, primeiramente, de uma reflexão sobre a complexidade da realidade, para, a partir daí, refletir sobre seus elementos e processos definidores. A modernidade adotou uma concepção do universo como uma máquina determinista e perfeita. Na busca por uma metodologia aberta e coerente, tem-se um conjunto teórico formador de uma nova compreensão de ciência, com

[...] um discurso multidimensional não totalitário, teórico, mas não doutrinário (a doutrina é a teoria fechada, autossuficiente, portanto insuficiente), aberto para a incerteza e a superação; não ideal/idealista, sabendo que a coisa não será nunca totalmente fechada no conceito, o mundo jamais aprisionado no discurso (MORIN, 2011, p. 49).

Essa nova forma de pressupor os elementos que constituem a racionalidade da ciência não significa a entrada num irracionalismo para contemplar elementos pré-conceituais que são entendidos como cotidianidade do mundo. O que há, segundo Rouanet, é uma tarefa de desmascaramento de uma razão unilateralista, que não se constitui simplesmente em exaltar "faculdades mais 'altas' que a razão, que deem acesso a verdades vedadas ao pensamento discursivo" (ROUANET, 1987, p. 272).

A complexidade do mundo atual requer que o paradigma simplificador, caracterizado pela disjunção, redução e simplificação, seja questionado em seus fundamentos. Pela antropologia, por exemplo, ao invés da hiperespecialização, tem-se uma perspectiva que condensa uma metodologia aberta e específica. Na consolidação da "*scienza nuova*" (MORIN, 2011, p. 48), os conceitos clássicos são reconstituídos em termos antagônicos, contraditórios e complementares, propondo uma visão mais universalizada.

Isso significa uma viragem paradigmática, não apenas no sistema de pensamento, como em toda a sociedade, uma vez que a pedra angular de qualquer sistema do pensamento, afeta todas as dimensões da sociedade. A partir destas considerações, tem-se uma noção da amplitude e da complexidade requerida em uma reforma paradigmática: sob um viés simplista há a necessidade da mudança de um raciocínio na sua base e das relações associativas e repulsivas estabelecidas por conceitos iniciais. A maior problemática está na



mudança a ser feita na pedra angular sobre a qual todo o intelecto é edificado. Essa dificuldade decorre da ruptura feita em toda a estrutura de ideias que regem a forma de pensar.

Como alternativa, Morin (2011) desenvolve uma concepção paradigmática da complexidade, mostrando as diferenças para com o paradigma simplificador. O paradigma da complexidade não fica restrito às novas concepções científicas. Ele está muito presente no próprio cotidiano, desde uma simples partícula até as relações sociais mais complexas. Tendo a premissa da constância entre a ordem e a desordem do universo, é lícito afirmar que, mesmo antagônicas, elas cooperam para a manutenção de uma organização no universo.

Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário (MORIN, 2009, p. 13-14).

Neste sentido, “a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem” (MORIN, 2011, p. 63). Sob uma análise do universo no olhar tempo e espaço, há algo que foge de ambos: a complexidade, mas isso não anula a existência dos mesmos, pois o tempo e o espaço presenciavam-se onde não se pode vencer uma contradição. Portanto, “é exatamente o que dizia Heráclito: há a harmonia na desarmonia e vice-versa” (MORIN, 2011, p. 64).

O conceito de complexidade dá uma noção de dificuldade, mesmo que a complexidade esteja ligada à desordem ou simplesmente a contradições lógicas. Uma contradição dialética e dialógica não é de forma alguma um erro, é o ápice de entendimento da realidade, daí a dificuldade no entendimento. Com isso, tem-se a distinção entre complexidade e completude (Cf. MORIN, 2011, p. 68-69). Completude é o resultado de uma visão universal que não ignora nada, vê-se tudo correlacionado. Ver o todo possibilita o caráter multidimensional da realidade, e define como imparcialidade uma visão especializada. Então, surge a relação entre completude e complexidade. Compilação, entretanto, não é uma esfera concomitante com a complexidade e sim um de seus constituintes.



É possível compreender a complexidade na relação entre produtor e produto: “os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos. Somos ao mesmo tempo produtos e produtores” (MORIN, 2011, p. 74). Na sequência desta relação surgem as três causalidades: a causalidade linear, se aplicado um processo de transformação sobre uma matéria-prima, então será produzido um objeto de consumo; a causalidade circular retroativa, é a ação de regulação feita pelo produtor buscando mais, ou melhor, produto invariavelmente das condições externas; e na causalidade recursiva há uma dependência intercalada entre os produtos e os produtores (Cf. MORIN, 2011, p. 86-87). A auto-eco-organização está associada a um princípio hologramático, cada parte possuindo uma teia de informações que estão contidas no todo, do qual fazemos parte e está no nosso espírito.

A ciência funda-se, portanto, sobre a própria mutabilidade. Portanto, o científico se dá na construção com o não científico, em que um não anula o outro, mas ambos se potencializam. A partir destas noções conclui-se que a ciência jamais encontra de modo absoluto o que procura, ela descobre uma chave de uma nova problemática. Em uma ciência ou empreendimento qualquer, é a organização dos níveis que determinam a capacidade de redução, contudo, não há como reduzir a essência da complexidade.

Por isso, a verdade nunca é o resultado de causalidade direta. Sempre há a necessidade de organização para que o previsível tenha um resultado a partir do reconhecimento aleatório feito pela auto-organização. A ordem, a desordem e a organização não possuem uma ligação direta e, portanto, nenhuma das duas é majoritária em relação à outra. A necessidade básica para a existência da informação é o processo de comunicação entre os seres vivos, portanto, a vida. O mistério está mais presente em nós mesmos do que no mundo exterior, revelando a necessidade da separação entre o cognoscente e o cognoscível.

## **ENTRE CONHECER E RENOVAR O MUNDO COMUM**

Conforme o exposto acima, há mais formas de racionalidade que a modernidade apresenta a partir da dualidade sujeito e objeto e que, em boa medida, ainda é orientadora de diversas ciências, inclusive do campo educacional. Isso não significa que a modernidade não possui validade no que diz respeito à educação. Trata-se de afirmar, acima de tudo, que ela não congrega o todo da racionalidade do conhecimento. Para Morin, “o mundo está no interior de nossa mente que está no



interior do mundo. Sujeito e objeto nesse processo são constitutivos um do outro” (MORIN, 2011, p. 64). Dessa forma, evita-se o erro de fechamento e restrição dos conceitos fundamentais da ciência e da filosofia em compreensões unilaterais.

O sujeito deve permanecer aberto, desprovido de um princípio de decidibilidade nele próprio; o objeto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito, de outro lado sobre o seu meio ambiente, que, por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se para além dos limites do nosso entendimento (MORIN, 2011, p. 43).

A perspectiva aqui adotada, portanto, se distancia das preocupações epistemológicas da modernidade, na sua relação com a educação. De certa forma, a proposta adotada se caracteriza como certo recuo, isto é, das condições de possibilidade de conhecer este mundo para o pensar o mundo humano, que apesar de educacionalmente ainda se situar, em boa medida no paradigma simplificador, com a chegada dos novos, há sempre a possibilidade de instaurar a novidade e a imprevisibilidade. Portanto, a preocupação gira sobre “o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda a sociedade humana” (ARENDDT, 2014, p. 234).

A educação aproxima os seres humanos do mundo no qual nasceram, no sentido de que lhe cabe à inserção dos seres novos no mundo. Sobretudo a questão de que a essência da educação é a natalidade diz respeito à condição humana de nascer para um mundo já estabelecido. Assim, o sentido da educação é compreender o mundo em que se vive e criar condições para que as novas gerações se tornem responsáveis por ele, conservando-o e renovando-o, uma vez que cada nascimento é “[...] como um lembrete sempre-presente de que os homens embora tenham de morrer, não nascem para morrer, mas para começar” (ARENDDT, 2015, p. 305).

O pensamento de Arendt (2015) se orienta, portanto, pela convicção de que o ser humano nasce para começar, que sempre se dá no entre gerações, pois uma geração não abandona o mundo para que a outra possa nele adentrar e, assim, começar. É da tarefa colocada a todas as novas gerações, isto é, de começar num mundo já começado que participa a discussão aqui realizada. Trata-se de uma capacidade genuinamente humana, não poucas vezes tolhida de sua realização por meio da imposição seja de um pensamento simplificador ou por meio do seguimento cego do já instituído.





O milagre que salva o mundo, o domínio dos assuntos humanos, de sua ruína normal, "natural" é, em última análise, o fato da natalidade, no qual a faculdade da ação se radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido. Só a plena experiência dessa capacidade pode conferir aos assuntos humanos fé e esperança, essas duas características essenciais da existência humana que os gregos antigos ignoraram por completo, por depreciarem a fé como uma virtude muito incomum e pouco importante, e computarem a esperança entre os males da ilusão contidos na caixa de Pandora. É essa fé e essa esperança no mundo que encontra sua expressão talvez mais gloriosa e mais sucinta nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram sua "boa-nova": "Nasceu uma criança entre nós" (ARENDRT, 2015, p. 306).

O nascimento de uma nova criança nos introduz num tempo em que o futuro já não é uma continuidade do passado. O que vem ao mundo também não é consequência do que simplesmente já existe no mundo. Pelo fato de sempre nascerem novas crianças em diferentes contextos socioculturais, este se encontra sempre prenhe de um novo começo possível: "[...] de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebê-lo, tenha de ser capaz de se renovar; à vinda de algo novo ao qual tem de ser capaz de responder, ainda que, para responder, deva ser capaz de se colocar em questão" (LARROSA, 2015, p. 189).

A educação, centrada tão somente na aquisição de novas habilidades para o mercado de trabalho, não é o suficiente para a tarefa da renovação do mundo comum. Diante da rápida renovação do mundo tecnológico, a escola e a universidade fazem todo o esforço possível para acompanhar as constantes transformações. Para dar conta destas demandas, a hiperespecialização é a alternativa que se apresenta, carregando consigo "[...] uma forma particular de abstração" (MORIN, 2001, p. 41). O mundo dos especialistas é, portanto, o mundo do pesquisador e também do docente.

O conhecimento especializado acaba mutilando a realidade, por abstrair elementos particulares de uma realidade complexa, simplificando-a. A hiperespecialização é, em grande medida, uma visão míope da realidade, por não considerar o global nem mesmo o essencial da realidade. "A cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta saberes, tornando cada vez mais difícil a sua contextualização" (MORIN, 2001, p. 41). Estes conhecimentos compartimentados acabam sendo importantes na profissionalização dos estudantes, mas não dão conta da tarefa educacional de introduzi-los no mundo global.



A educação, contudo, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível. Em nossa civilização esse final coincide provavelmente com o diploma colegial, não com a conclusão do curso secundário, pois o treinamento profissional nas universidades ou cursos técnicos, embora sempre tenha algo a ver com a educação, é, não obstante, em si mesmo uma espécie de especialização. Ele não visa mais introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele (ARENDDT, 2014, p. 246).

Nesta perspectiva, saberes milenarmente constituídos, com o esforço de muitos que nos antecederam, revelam-se como obsoletos. O que não pode ser imediatamente aproveitado e colocado a serviço do mercado de trabalho tem perdido seu valor. A escola e a universidade já não são mais os lugares por excelência de apresentação da cultura, símbolos, tradições e saberes historicamente elaborados, com acertos e erros, próprios da condição humana. O interesse educacional se volta para um futuro em aberto, desconhecido, imprevisível, em detrimento e desencanto pelas tradições históricas que nos constituíram e nos constituem. Esquece-se, neste sentido, que

a compreensão, diferentemente da informação correta e do conhecimento científico, é um processo complexo que nunca gera resultados inequívocos. É uma atividade interminável por meio da qual, em constante mudança e variação, chegamos a um acordo e a uma conciliação com a realidade, isto é, tentamos sentir o mundo como nossa casa (ARENDDT, 2008, p. 330).

Sentir o mundo como nossa casa significa, antes de tudo, compreender que o mundo tem muito mais a nos oferecer do que apenas artifícios técnicos que garantem a sobrevivência dos recém-chegados no mundo. Significa compreender, para além dos conhecimentos científicos e das constantes informações proporcionadas pelas novas descobertas tecnológicas, o que constitui o mundo humano, enquanto sentidos e significados constituídos ao longo da história. Significa “[...] reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, 2001, 47). Apesar de ser um processo sempre aberto, indefinido, infindável, com resultados totalmente imprevisíveis, compreender o mundo comum é uma das únicas formas possíveis de se situar no mundo e, por extensão, de apresentar este mundo aos novos.



Compreender é infindável e, portanto, não pode gerar resultados definitivos. É a maneira especificamente humana de viver, pois todo indivíduo precisa se sentir conciliado com o mundo onde nasceu como estranho e onde sempre permanece como estranho, na medida de sua singularidade única. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte (ARENDDT, 2008, p. 331).

Uma das funções educacionais, especialmente numa perspectiva filosófica aqui assumida, é de apresentar reflexões e questionamentos em relação ao que é assumido como dado. O mundo humano não se resume ao mundo da técnica e da tecnologia. Uma diversidade de dimensões atualmente, negligenciadas ou deixadas de lado, fazem parte das formas de organização do nosso mundo. Sem ignorar que o mundo dos especialistas faz parte do atual estado de organização de vida, o mundo humano não se resume na aquisição de especialidades.

Perspectivas educacionais que apresentam novas habilidades profissionais para os estudantes são fundamentais, mas não o suficiente. Por isso, é importante pensar a educação como um propósito, enquanto compreensão de que o mundo não está dado, que é preciso interpretá-lo através da relação, da “conversa” entre os sujeitos, estar atento aos diferentes “eus” que compõem na definição deste mundo. A educação, nesta perspectiva, caracteriza-se como um momento privilegiado de transcender o mundo presente, rompendo com a hiperespecialização, na qual nos encontramos imersos, a fim de que possamos renovar o mundo comum e dar sua continuidade de modo singular, tendo como propósito a conservação do mundo comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, o processo educacional aqui defendido não tem como função apenas transmitir competências e habilidades às novas gerações. Pelo contrário, a chegada das novas gerações ao mundo coloca sempre novas questões à educação e, inclusive, faz com que o fazer educacional seja sempre necessário. O nascimento de novas crianças torna a educação sempre necessária e atual, desde que se ultrapasse a ideia de simples aquisição de competências e conhecimentos científicos. Na perspectiva aqui defendida, a relação dos novos com o mundo em geral e com a educação em particular se dá em duas direções. Em primeiro lugar, é preciso proteger os recém-chegados deste mundo que lhes é estranho



e até mesmo perigoso. Em segundo lugar, os recém-chegados necessitam ser inseridos neste mundo cultural, simbólica e historicamente constituído.

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”. É justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida (MORIN, 2009, p. 47).

A apresentação deste mundo aos novos vai além da apreensão de conhecimentos científicos e tecnológicos, de competências profissionais e especializadas proporcionadas pela fragmentação dos saberes. A educação, antes de oportunizar a aquisição de competências que garantem a sobrevivência dos novos no mundo, tem como função primeira introduzir os recém-chegados no mundo simbolicamente elaborado, em todos os seus sentidos e dimensões. Diferente da realidade dos demais seres vivos, o ser humano, além da necessidade de sobreviver no mundo, tem a necessidade de se inserir num mundo já constituído e que está em constante constituição.

A primeira coisa que a educação transmite a cada um dos seres pensantes é de que não somos *únicos*, que nossa condição implica o intercâmbio significativo com outros parentes simbólicos que confirmam e possibilitam nossa condição. A segunda coisa, por certo, não menos relevante, é que não somos os *iniciadores* da nossa linhagem, que aparecemos no mundo em que a marca humana já está vigente de mil modos e existe uma tradição de técnicas, mitos e ritos da qual vamos fazer parte e na qual também nos vamos formar (SAVATER, 2012, p. 38).

A educação tem a ver, antes de tudo, com apresentação deste mundo aos novos, tal como ele é, bem como em abrir espaço para que estes possam empreender alguma novidade, no sentido de repensar paradigmas simplificadores e reducionistas da vida humana. Neste sentido, os conhecimentos a serem adquiridos não se reduzem a garantia da sobrevivência do ser humano no mundo do mercado de trabalho, numa sociedade cada vez mais fragmentada, simplificada e reducionista, em constante evolução tecnológica. Afinal de contas, a



compreensão do mundo em que o ser humano se encontra inserido é condição de possibilidade de empreender um mundo diferente.

Todos os esforços feitos pelas gerações adultas, por meio da educação, não deveriam ser na intenção de apenas transmitir saberes, mas em educar as novas gerações para se orientarem neste mundo, a fim de que estes possam, a partir de si mesmos, instaurar a novidade e renovar o mundo comum. Tem-se uma dificuldade, em termos educacionais, quando nos eximimos da responsabilidade de preservar o novo e o revolucionário contido em cada criança ou quando se perde o amor pelo mundo e, por extensão, o amor pela novidade presente em cada criança.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo* (ensaios). Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2008.

ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENDDT, H. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

DESCARTES, R. *Discurso do método: meditações*. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

DIÁLOGO NACIONAL. *O pai da bioética*. Disponível em: <http://www.dialogonacional.com.br/docs/20-06-2016-artigo.pdf>. Acesso em: 18 de jul. de 2018.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a forma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Elaine Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.



---

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAVATER, F. *O valor de educar*. Trad. Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

Recebido em: 19 de junho de 2019

Aceito em: 28 de outubro de 2019.