

MORIN E FREIRE: um diálogo possível na educação

MORIN AND FREIRE: a possible dialogue in education

Nadir Teresinha Scholze¹

Martha Luciana Scholze²

RESUMO: Este texto apresenta reflexões sobre a educação, tendo como base a leitura e a análise de obras de dois grandes pensadores da educação: Edgar Morin e Paulo Freire. Buscaram-se em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de Morin, e “Pedagogia da autonomia”, de Freire, os subsídios necessários para a percepção dos pontos comuns que, no pensamento desses autores, pudessem ser convergentes para o desenvolvimento de uma visão transdisciplinar da educação. É um texto bibliográfico que visa contribuir com as reflexões docentes acerca da complexidade da educação na relação com o ensinar, o aprender e a preocupação pela formação do ser humano em sua totalidade. Apresentam-se as considerações iniciais, em seguida faz-se uma imersão nas obras mencionadas para compreendê-las e aproveitá-las em nossa trajetória profissional.

Palavras-chave: Educação do futuro. Pensamento complexo. Condição humana. Prática educativa.

ABSTRACT: This text presents reflections about education based on the reading and analysis of the works of two great thinkers in education: Edgar Morin and Paulo Freire. “The Seven Necessary Knowledges for the Future Education”, by Morin and “Autonomy Pedagogy”, by Freire were searched for the necessary background for the perception of common points that, in these authors’ thoughts could be convergent to the development of a transdisciplinary view of education. It is a bibliographic text which aims to help teachers with reflections about the complexity of education in relation to teaching, learning and the concern for the formation of the human being in its entirety. Initial considerations are presented at first, then an immersion in the works mentioned is carried out in order to understand and take advantage of them in our career.

Keywords: Education of the future. Complex thinking. The human condition. Educational practice.

1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade traz à tona questões que, embora já estivessem presentes na vida da sociedade, hoje tomam novas dimensões, exigindo dela novos encaminhamentos. Sendo a educação um segmento fundamental para o desenvolvimento da mesma, deve tomar para si a responsabilidade de vincular a complexidade da vida social com a formação de seus educandos. Cada vez mais é preciso que os alunos saibam aprender, selecionar o que conhecer, compreender fatos e fenômenos, analisar, refletir e agir sobre essa nova ordem de coisas.

A aprendizagem e o conhecimento são duas ferramentas vitais para nossa autonomia, pois permitem não nos render a um caminho premeditado, mas mover-nos em direção a pensamentos mais elevados. A sociedade, cada vez mais tecnológica e complexa, espera que a educação garanta acesso ao melhor conhecimento possível e disponível, formando indivíduos capazes de construir e reconstruir as informações recebidas. Exige-nos constantes atualizações e ainda uma outra qualidade de respostas, seja no ritmo ou nas atribuições que enfrentamos no cotidiano de nossas vidas. Para isso devemos

¹ Mestre em Letras e professora na Faculdade Horizontina (FAHOR). E-mail: scholzenadirt@fahor.com.br – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8753299198419980>.

² Mestre em Direito. E-mail: martha_scholze@yahoo.com.br – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8200505204118796>.

primeiramente distinguir as prioridades. Que contribuições o passado pode nos dar? Que saberes são necessários para o futuro? Na medida em que essas questões são postas e refletidas pelos agentes da educação, nossas referências certamente serão evidenciadas.

Por outro lado, quanto mais as sociedades contemporâneas avançam em seus conhecimentos tecnológicos e científicos, mais distanciado o homem permanece de sua humanidade. Há uma cultura do individualismo, em detrimento da educação de valores que implica o compromisso de proporcionar o exercício da cidadania, da solidariedade e da convivência nas participações comunitárias.

Pensando na educação, tal realidade traz sérias complicações e a necessidade de profundas modificações no âmbito escolar. O homem deste século está diante de quatro grandes situações-problema que implicam necessidades de resolução: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver, que são os pilares do conhecimento propostos em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação. Porém, o desafio é: Como conhecer ou adquirir novos conhecimentos? Como aprender a interpretar a realidade em um contexto de contínuas transformações científicas, culturais, políticas, sociais e econômicas? Como aprender a ser, resgatando nossa humanidade e construindo-se como pessoa? Como conviver em um contexto de tantas diversidades, singularidades e diferenças?

Aprender a conhecer significa não conceber o conhecimento como algo imutável, mas como algo que se constrói ao longo da vida, onde quer que o sujeito esteja. Nesse processo sempre haverá alguém que ensina e alguém que aprende, em torno de um objeto de conhecimento. Aprender a fazer de diferentes formas, de maneira que não se fique preso a um único meio de se chegar aos resultados desejados, mas desenvolvendo diferentes habilidades e competências que levem o indivíduo a uma qualificação cada vez melhor. Aprender a conviver implica colocar-se no lugar do outro, para sentir suas frustrações, angústias e desejos; compreender as maneiras de pensar o mundo, de pensar a sociedade e de pensar a história. O aprender a ser propõe conhecer-se a si mesmo, aprendendo a ser cada vez melhor. Vendo-se como sujeito de capacidades múltiplas e como sujeito de relações, o indivíduo tem condições de desenvolver-se de maneira mais significativa.

Do ponto de vista educacional, tais necessidades implicam o compromisso de uma profunda reflexão sobre a prática pedagógica. É preciso superar o modelo da simples memorização de conteúdos escolares, pois o

mesmo hoje se mostra insuficiente para o enfrentamento da realidade contemporânea. Atualmente, os educadores se deparam com indivíduos ávidos por conhecimento, mas com perfis diferenciados. Novas possibilidades de aprendizagem surgem através de conexões dinâmicas e significativas. Neste novo modelo, o papel do educador continua sendo indispensável, porém, ele mesmo deve estar aberto a novas formas de adquirir o conhecimento.

Muitas teorias e estudos apresentam-se para serem discutidas e avaliadas pelos professores. Entre tantas, escolheram-se duas obras de dois importantes pensadores da educação para refletir sobre a complexidade da educação escolar, hoje. Edgar Morin (2001) e Paulo Freire (1999) foram visionários no seu tempo em contemplar as questões que envolvem a educação do futuro.

Morin (2001) percebe a classe escolar como uma entidade complexa, que engloba uma variedade de disposições, estratos socioeconômicos, emoções e culturas. Ele a vê como um local impregnado de heterogeneidade; assim, considera ser este o espaço perfeito para se dar início a uma transformação de paradigmas. É preciso que este contexto tenha um profundo significado para os alunos.

É necessário romper com a fragmentação do conhecimento em campos restritos, no interior dos quais se privilegiam determinados teores, e também eliminar a estrutura hierárquica vigente entre as disciplinas. Reformar esta tradição requer um esforço complexo, uma vez que esta mentalidade foi desenvolvida ao longo de inúmeras décadas. Estes debates estão inseridos na teoria da complexidade deste educador, a qual preconiza que o pensamento complexo permite abarcar a uniformidade e a variedade contida na totalidade, ao contrário da tendência do ser humano a simplificar tudo. Ele afirma a importância do ponto de vista integral, embora não descarte o valor das especialidades.

Morin (2001) sistematizou em três os princípios básicos da complexidade, com o intuito de clarificar os elementos constituintes de uma visão complexa de mundo. O primeiro princípio é o dialógico. Nele está subentendido que devemos, em nossas explicações, assumir e utilizar duas lógicas concorrentes, contraditórias até, e não apenas uma. Uma delas é a lógica da individualidade, dos sujeitos que cuidam de si, a lógica da desordem; a outra é a lógica da totalidade, da consciência que transcende o sujeito e tem a visão do todo, a lógica da ordem.

O segundo princípio é o da recursão organizacional. Segundo Morin (2001, p. 108), “um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são

ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu”. Utiliza como exemplo o caso da relação indivíduo e sociedade. A sociedade é o resultado das interações humanas. Mas uma vez que há uma sociedade, ela mesma age sobre os elementos que a produziram e os altera, alterando-se assim a si mesma.

O terceiro princípio é o holográfico ou hologramático. Para Morin (2001), em um holograma, o menor ponto da imagem contém a informação da totalidade do objeto representado. Um exemplo serve para ilustrar o ponto: no mundo biológico, cada célula tem a informação genética de todo o indivíduo; no mundo material, todas as substâncias são obtidas por repetição de padrões. Esses três princípios são expressão da mesma ideia, que é o fundamento da complexidade. É a ideia de que a totalidade não é apenas justaposição de localidades separadas.

Morin (2001), ao teorizar sobre a educação, ressalta a necessidade de uma reforma ampla, que ele denomina de “reforma do pensamento”. Esta reforma é mais que uma simples mudança de conteúdos ou uma reformulação de disciplinas; é, antes de tudo, uma reforma paradigmática e não programática. Ele mesmo resume o seu raciocínio recursivo ao afirmar que “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2001, p. 20), com vistas a uma educação viável que busque a formação integral do ser humano, ou a totalidade humana aberta e não fragmentos incommunicáveis. Para que tal reforma ocorra é fundamental que os agentes educativos primeiramente possam entender a complexidade e, mediante esse conhecimento, se reconheçam enquanto sujeito complexo, ou seja, se assumam enquanto co-produtor da realidade, inquisidor, criativo, colaborador, buscando sistematicamente o global e se preparando para uma existência mais relevante e feliz.

Freire (1999) nos fala na tensão entre unidade e diversidade. Há uma diversidade de pedagogias, em diálogo e tensão, buscando uma unidade nunca estática. A sua leitura da realidade era de que estava havendo uma passagem de uma sociedade fechada ou sociedade-objeto para uma sociedade aberta ou sociedade-sujeito. Por isso, declara que há esperança, que o papel dos educadores é cuidar dela, alimentando-a e orientando-a para que não perca o rumo. Paulo Freire (1999) não falava em educar para a esperança, mas educar a esperança.

Esta forma característica de colocar seus temas é coerente com sua teoria. Para Freire (1999), homens e mulheres não são seres de adaptação, mas, devido à sua

dupla capacidade de estar com e no mundo, eles têm a possibilidade de inserção crítica neste mundo. Suas palavras dizem o que se sabe, mas elas paradoxalmente transcendem o que se sabe e transcendem a si mesmas na busca de novos significados. Sua obra exemplifica isso: poucos, na segunda metade do século XX, expressaram melhor aquilo que muitos sentiam e gostariam de ter dito.

“Pedagogia da autonomia” não é um tratado sobre autonomia nem um manual pedagógico, mas sim a reflexão sobre saberes necessários à prática educativa. O que está implícito é que há um conjunto de saberes que são fundamentais para a constituição da autonomia, primeiro do próprio educador e educadora. Este, então, testemunhalmente pode ajudar seus alunos e suas alunas a se tornarem autônomos e autônomas. Seu ponto de partida não é a dicotomização entre o mundo da natureza e o mundo humanamente criado em função de necessidades, o mundo da cultura. A própria natureza não existe num estado mais ou menos puro. Ela é sempre atravessada pela cultura; o fato de nomeá-la já é sinal da interferência humana.

Em Freire (1999), a autonomia se realiza desde o início e apenas como expressão da historicidade de homens e mulheres. Não existe autonomia no abstrato, como não existe ser humano a não ser misturado na história. O sujeito histórico freireano se constitui nas múltiplas lutas e marchas que o povo realiza pela conquista de sua humanidade.

Surge desta condição de historicidade humana que o educador não é um mero facilitador da aprendizagem, que neutramente organiza as oportunidades de ensino-aprendizagem. Mas ele se coloca como testemunha do processo de conhecer. Ele é alguém que faz e refaz, diante dos educandos e com eles, os caminhos do conhecimento. Ensinar não é só transferir conhecimentos, mas oportunizar a educandos e educandas a abertura aos novos saberes através de uma prática educativa comprometida.

2 A CONTRIBUIÇÃO DE MORIN: OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO

O texto de Edgar Morin (2001) tem o mérito de introduzir uma nova e criativa reflexão no contexto das discussões que estão sendo feitas sobre a educação para o século XXI e aborda temas fundamentais para a educação contemporânea, por vezes ignorados ou deixados à margem dos debates sobre a política educacional. Seus

capítulos expõem com clareza e simplicidade um texto dedicado aos educadores, em particular, mas acessível a todos que se interessam pelos caminhos a trilhar em busca de um futuro mais humano, solidário e marcado pela construção do conhecimento.

Morin (2001) expressa sua visão sobre o pensamento complexo, não com o propósito de definir um modelo padrão para pensar, mas no sentido de que, como tudo que é humano, “a unidade do pensamento complexo é individual e múltipla, comporta em si a multiplicidade, assim como a multiplicidade comporta a unidade. O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e fragmentado separou e parcelarizou.” Enquanto o pensamento científico-disciplinar e suas concepções unicamente quantitativas trivializam a realidade, o pensamento complexo redescobre o surpreendente e o desconhecido.

Para permanecer como espaço nobre de aprendizagem e conhecimento, a educação precisa se abrir aos desafios contemporâneos e identificar os que estão por vir. A escola deve ser um espaço onde todos se sintam acolhidos, possam realizar trocas promissoras, ser acrescidos de novas ideias, de pontos de vista que amplificam ou questionam seus olhares sobre o mundo. Morin (2001) não conhece fronteiras e trabalha o conhecimento como aquilo que se tece junto. Na sua vasta trajetória dialógica, ele sempre se pautou pela busca da contextualização, do sentido de uma totalidade hologramática, movediça, e da interrelação das peças que formam o imenso quebra-cabeça das práticas sociais. Neste empenho, estabelece os sete saberes indispensáveis na edificação do futuro da educação.

No capítulo I, “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, Morin aponta que é impressionante como a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega ao que é conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão.

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados pelos sentidos. Resultam daí os inúmeros erros de percepção

que nos vêm de nosso sentido mais confiável, a visão (MORIN, 2001, p. 19-20).

No capítulo II, “Os princípios do conhecimento pertinente”, há a necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e devem ser substituídas por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

A pertinência do mundo enquanto mundo é uma necessidade, ao mesmo tempo, intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e, assim, reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, essa reforma não é programática, mas sim paradigmática – é questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2001, p. 35-36).

O desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade para tratar de problemas especiais. A compreensão de dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto de cada caso particular. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular em problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, deveria tratar de estimular, e, caso esteja adormecida, despertar.

Já no capítulo III, “Ensinar a condição humana”, é transmitir ao aluno que o homem é um ser multidimensional, é ensinar a condição humana. Assim, a pedagogia do amanhã necessita, antes de tudo, privile-

giar a compreensão da natureza do ser humano, ele também um indivíduo fragmentado.

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa na natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. É possível, como base nas disciplinas atuais, reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, pondo em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano (MORIN, 2001, p. 47-48).

No capítulo IV, “Ensinar a identidade terrena”, também deve ser prioridade, pois é fundamental conhecer o lugar no qual se habita, suas necessidades de sustentabilidade, a variedade inventiva, os novos implementos tecnológicos, os problemas sociais e econômicos que ela abriga. O conhecimento do desenvolvimento da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação.

Enfrentar as incertezas, o quinto saber, indica a urgência de enfrentar as inseguranças, que parte da certeza da existência de dúvidas na trajetória humana, pois, apesar de todo o progresso da humanidade, não é possível, ainda, prever o futuro, o qual desafia constantemente o homem.

As civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto (MORIN, 2001, p. 80).

No capítulo VI, “Ensinar a compreensão”, Morin diz que a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente no ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das

mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro.

A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.

Já no capítulo VII, “A ética do gênero humano”, a educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca ao século XXI a cidadania terrestre. A singularidade do humano reside na autoconsciência, na liberdade, na autodeterminação, na capacidade de responsabilizar-se e de, assim, mostrar-se um ser ético, capaz até de tomar decisões em sua desvantagem para defender os mais fracos. Assim,

A antropo-ética compreende a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade (MORIN, 2001, p. 106).

3 A CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE – PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Paulo Freire (1999) retoma nesta obra de forma atualizada, leve, criativa, corajosa e esperançosa as questões que no cotidiano do professor continuam a provocar o conflito e o debate. São temas que, mesmo extrapolando os já cristalizados pela prática escolar, não podem ser deixados à margem, pelo educador progressista, para o exercício da pedagogia da autonomia. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Para exercê-la, é necessário que o educador realize um exercício permanente de convivência amorosa com seus alunos, postura curiosa e aberta, e, ao mesmo tempo, provoque-os a se assumirem enquanto sujeitos. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à

produção do conhecimento. É preciso aprender a ser coerente. O discurso competente é válido se a ação pedagógica for flexível a mudanças.

Freire (1999) defende como objetivo da escola a ação de ensinar o aluno a ler o mundo para transformá-lo. Apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos, junto com sua individualidade. Baseou-se em ideias progressistas de ensino, levando em conta, principalmente, o saber do aluno em diálogo com sua disciplina, porém, oposto ao caráter autoritário. Valoriza a experiência de vida como fundamental para o efetivo aprendizado e, para isso, enfatiza as atitudes para a estimulação da liberdade como meio de obtenção da autonomia.

Ressalta com prioridade a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente. A prática educativa, enquanto prática formadora, não pode escapar à rigidez ética. Deixa claro que a ética a que se refere não é a ética menor, restrita, que se curva a interesses pessoais, e sim a ética universal do ser, enquanto marca da natureza humana, algo absolutamente indispensável à convivência.

A prática educativa consiste em uma forma de politizar e nunca ser indiferente aos diversos olhares sobre a realidade e possuir esperanças na melhora do que ainda não está no ideal para a educação. Mais do que um ser no mundo, o homem se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que se pensa a si mesma, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, avalia, valora, que decide, que rompe. E é nesses domínios que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.

As ideias progressistas pedagógicas, de forma alguma, devem ser confundidas com um ato de espontaneidade e liberdade dos professores e alunos diante da construção desse conhecimento. Cabe aos educadores conduzirem de forma metodológica os conteúdos ensinados para que essa prática seja eficiente. Como eixo norteador de sua prática pedagógica, Freire defende que formar é muito mais do que formar o ser humano em suas destrezas, atestando a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular o educando a uma reflexão crítica a respeito da realidade em que está inserido.

Esta ética precisa ser construída pela escola, como apelo e como racionalidade. Como apelo, mostrando a importância dos homens agirem com cooperação e solidariedade. Pela racionalidade, mostrando que o homem

se diferencia pela sua inteligência e razão; portanto, tem que fazer esta reflexão. Viver a democracia significa procurar resolver conflitos através da palavra, da comunicação, do diálogo. Os educadores têm pela frente um trabalho árduo. Têm que pensar como vão trabalhar para que essa ética se efetive. Precisam pensar o homem enquanto totalidade, enquanto ser que possui a incansável tarefa de humanizar-se, de completar-se.

No capítulo I, “Não há docência sem discência”, segundo Freire (1999, p. 25), as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É necessário que o educando mantenha acesa a sua curiosidade para aprender ou não haverá troca. A força criadora do aprender é a que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além dos seus condicionantes.

O professor não é detentor de todo o saber, e precisa conhecer as vivências de seus alunos e respeitá-los. Não há criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. O professor que realmente ensina sabe que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Igualmente faz parte do pensar certo a rejeição a qualquer forma de discriminação.

É na formação permanente do professor o momento fundamental da reflexão crítica sobre a sua prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima. Nenhuma formação docente verdadeira pode alhear-se do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição.

No capítulo II, “Ensinar não é transferir conhecimento”, Freire (1999) afirma que pensar certo é uma postura exigente e temos que exercer uma vigilância constante sobre nós mesmos para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 1999, p. 54).

Este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões

de ser, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Freire (1999, p. 55) declara que “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

Ensinar exige o conhecimento de ser condicionado, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que o mundo se acha geram sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento da tarefa histórica de mudá-lo, porém, os obstáculos não se eternizam. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.

É o bom senso que adverte de que exercer a autoridade de professor na classe, tomar decisões, orientar atividades, estabelecer tarefas, cobrar a produção individual e coletiva do grupo, não é autoritarismo, é a autoridade cumprindo o seu dever. Quanto mais se torna rigoroso na prática de conhecer, mais respeito deve guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. Isto requer uma reflexão crítica permanente sobre a prática, através da avaliação contínua do seu fazer.

O bom clima pedagógico-democrático é aquele em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesmo, que a curiosidade e a liberdade devem estar sujeitas a limites, mas em permanente exercício. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura de ambos é dialógica, e o bom professor é o que consegue trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Ter presente que não é apenas sobre os conteúdos programáticos que se deve pensar, mas a maneira como estes são ensinados.

Já no capítulo III, “Ensinar é uma especificidade humana”, todo educando sabe que deve respeitar o educador, mas o educador precisa fazer-se respeitar. Uma das qualidades que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. A autoridade segura não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. A autoridade do professor é desqualificada pela incompetência profissional.

Uma questão apontada por Freire (1999, p. 106-107) como crucial para a educação é que ela não pode ser neutra. A neutralidade seria a maneira cômoda de

esconder as opções ou o medo de acusar as injustiças. O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que não deve abandonar, saber que motiva e sustenta a sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.

A atividade docente, de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza. É louvável a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. Nada que diga respeito ao ser humano, nas suas mais variadas formas de expressão, pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe. É gente em permanente processo de busca, e a prática educativa exige um alto nível de responsabilidade ética. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. A condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão do ser histórico de que nos tornamos conscientes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se propor as leituras de Morin (2001) e Freire (1999), teve-se clareza da dúvida que inquieta a nossa busca pela investigação: o conhecimento que se tem hoje não basta para enfrentar os desafios do futuro; o mundo já não é mais o mesmo. As tecnologias digitais revolucionaram as formas de comunicação e o acesso à informação. Como pensar, então, a educação nesse contexto? Num cenário tão instável, ela precisa descobrir como se adequar ao aluno deste século, sua relação com o ensinar e o aprender e a construção de um currículo que vá além dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Com este empenho, dirigimos nosso olhar a esses dois grandes pensadores, na busca de ideais comuns que pudessem mostrar caminhos capazes de transformar positivamente a educação e atender as expectativas da sociedade atual e futura. Pudemos entender que, em ambos, a preocupação pela formação do ser humano em sua totalidade está sempre presente.

Utilizando frequentemente a palavra complexidade, Morin (2001) insiste no pensamento integral, no combate aos procedimentos científicos lineares, no abandono das certezas teóricas absolutas, recuperar o risco e o imprevisível como vetores naturais e conservar-se sintonizado com o desejo de mudança social. O motivo

para o seu comprometimento com a transformação é simples: o futuro povoa o imaginário dos homens e cobra-lhes projeções que revelem preocupações com o bem-estar das gerações do amanhã.

Se nos sentimos desarmados perante a complexidade, é porque, segundo Morin (1997, p. 15), “nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras”. Assim, tornamo-nos incapazes de entender o complexo, pois a realidade é feita de laços e interações. Não podemos conhecer a sociedade a partir de indivíduos e grupos tomados separadamente, mesmo que esses sejam o que a constitui; é preciso juntar as partes ao todo e o todo às partes. Desse modo, a solidariedade é constituinte dessa sociedade.

Morin (2001) e Freire (1999) compartilham o interesse pela ampliação e diversificação das fontes legítimas do saber e a necessária coerência entre o saber-fazer e o saber-ser. Freire (1999) também anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico, como uma das formas capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano. Esta dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma das suas possibilidades. Ambos deixam entrever em seus escritos que o ensino primeiro e universal deve estar centrado na condição humana.

Superar o pensamento linear, compreender o pensamento complexo, enfrentar as incertezas, refletir sobre a formação docente e a prática educativa, valorizar o conhecimento do aluno, ser coerente, ter ética profes-

sional, reconhecer o homem como ser inacabado, conceber a humanidade como comunidade planetária, entre outros, são pontos de convergência em torno de uma pedagogia que corresponde aos atuais desafios da sociedade. Para esses dois pensadores, o educador constitui-se numa referência privilegiada para a construção da visão de mundo e da estrutura de pensar do educando, ou seja, do cidadão planetário. Há um longo caminho a percorrer, e, para lograr êxito, não basta só uma reforma de conteúdos, mas é necessária também uma reforma de pensamento.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **A cabeça bem feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. Reforma da educação: o entendimento da complexidade pela busca do sujeito complexo. In: EBEC, 1, 2005, Curitiba. PUC/PR, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/marciorayol.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.
- STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.