



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Romão, José Eustáquio  
Educação no século XXI saberes necessários segundo Freire e Morin  
EccoS Revista Científica, vol. 2, núm. 2, dezembro, 2000, pp. 27-43  
Universidade Nove de Julho  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71520203>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

## SABERES NECESSÁRIOS SEGUNDO FREIRE E MORIN

*José Eustáquio Romão\**

**RESUMO:** O texto busca as convergências e os distanciamentos entre o pensamento de Paulo Freire e o de Edgar Morin no que se refere à educação e, mais especificamente, no que diz respeito ao conceito de ciência que consideram necessário ao processo educacional no próximo século. Pelas proposições de ambos, o autor acaba por classificá-los no universo dos pensadores dialético-dialógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência, Epistemologia, Complexidade, Dialética, Dialógico.

\*Doutor em História e Filosofia da Educação (USP); e em História Social (USP), professor do Programa de Mestrado em Educação da UNINOVE e Diretor do Instituto Paulo Freire.

### Introdução

Inicialmente pensamos em buscar as aproximações e os distanciamentos entre o pensamento de Paulo Freire e o de Edgar Morin. Depois de medirmos o tamanho da empreitada, limitamo-nos, com mais modéstia, a examinar comparativamente suas teorias do conhecimento ou, para estar *up to date*, a verificar suas tentativas de construção de uma nova racionalidade ou de uma “razão” que desse conta da superação da crise por que passam as matrizes e os paradigmas epistemológicos contemporâneos. Revendo os textos de Paulo – com os quais venho “discutindo” e “debatendo” ao longo dos últimos dez anos – e lendo, pela primeira vez, muitos dos inúmeros trabalhos de Morin<sup>1</sup>, sentimos que mesmo o exame de um campo mais delimitado exigiria reflexões mais demoradas sobre a obra desses dois prolíficos pensadores do fim do século XX.

No decorrer das leituras e releituras exploratórias para a tentativa de abordagem das temáticas mencionadas e a partir das discussões com colegas mais familiarizados com as obras de Morin, foi-se nos impondo um programa de estudos sobre os enfoques com que ele e Freire examinam as perspectivas da educação para o próximo milênio. Afinal, ele fora convidado pela Unesco para expor “suas idéias sobre a educação do amanhã” (Unesco, 2000: 11).

<sup>1</sup>Seriam todos dele mesmo? Um pouco em tom de blague, o modismo moriniano tem provocado a publicação até de suspiros de Edgar Morin no Brasil, o que, infelizmente, gera uma inútil, enfadonha e trabalhosa repetição. “Trabalhosa” porque toma-nos muito tempo ler publicações dispensáveis, quando se intenta abarcar o conjunto de sua obra. Lamentavelmente, esse furor editorial pode significar a banalização de seu pensamento entre nós. O Professor José Rubens Jardilino (UNINOVE), numa feliz e oportuna expressão, afirmou que precisamos deixar passar a “onda da teoria da complexidade” para que a obra de Morin tenha sua devida e adequada avaliação pela comunidade científica brasileira.

E  
C  
C  
O  
S  
R  
E  
V.  
C  
I  
E  
N  
T.  
n. 2  
v. 2  
dez.  
2000

E  
C  
C  
O  
S  
  
R  
E  
V.  
  
C  
I  
E  
N  
T.  
  
n. 2  
v. 2  
dez.  
2000

<sup>2</sup>De 20 a 23 de setembro de 2000.

28

Outras razões nos desviaram do curso das pretensões inicialmente planejadas. Em primeiro lugar, o Conselho Editorial de *Eccos* previu, para seu terceiro número, a relação da teoria da complexidade com a educação, dando continuidade à temática tão cara a Edgar Morin e que já havia sido relacionada com a ética no número anterior desse periódico. Conhecendo nosso projeto de estudos e sabendo de nosso interesse pelas idéias de Paulo Freire, os responsáveis pela execução da linha editorial da Revista provocaram-nos, então, para pensarmos e escrevermos um artigo sobre as possíveis convergências e divergências entre Paulo Freire e Morin, no que se refere à educação do futuro.

Em segundo, acaba de ser publicado no Brasil o trabalho de Edgar Morin resultante da encomenda da Unesco, intitulado *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (op. cit.). Paulo Freire, por sua vez, pouco antes de falecer, dera ao lume uma obra importantíssima, denominada *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1997), que traz como subtítulo *Saberes necessários à prática educativa*. Parece que ambos se debruçaram sobre o tema da educação do amanhã, construindo uma reflexão sobre os saberes necessários para a superação das contingências educacionais do presente.

Por último, sentimo-nos mais instigados a buscar as aproximações e os eventuais distanciamentos educacionais entre Paulo Freire e Edgar Morin, pelo que aconteceu no recente Congresso Internacional, realizado na Universidade de Évora (Portugal)<sup>2</sup>, que tinha como tema “Um Olhar sobre Paulo Freire”, a partir da perspectiva dos educadores. Supostamente, neste encontro, pensadores e educadores brasileiros e europeus limitar-se-iam a expor seus trabalhos sobre as teorias, as projeções, os ideais e as utopias do autor da Pedagogia do oprimido. Qual não foi a nossa surpresa, quando deparamos, num evento sobre uma temática específica, com pesquisadores de renome internacional, que se têm dedicado à tentativa de construção do que poderíamos denominar “razão complexa”, muito atentos ao que se expunha sobre as idéias e concepções de Paulo Freire. Que interesse teria a teoria freireana para os construtores do novo paradigma epistemológico? Teria ela ultrapassado as fronteiras de uma pedagogia e construído uma epistemologia? As respostas a estas questões, além de obrigarem a uma leitura mais abrangente da obra freireana, certamente não caberiam nos limites de um trabalho específico sobre educação.

Aliás, quando da participação na organização da obra Paulo Freire: uma

biobibliografia (Gadotti, 1996), já havíamos percebido que o alcance do legado de Paulo, além de ter chegado a quase todos os recantos da Terra, ultrapassava as fronteiras da educação e da pedagogia, para ser referência em vários outros campos do conhecimento. Buscar essas outras dimensões do pensamento freireano faz parte daquele programa de estudos mais abrangentes e mais profundos a que nos referimos no início deste texto e que fica para uma outra oportunidade. Por enquanto, temos de responder ao desafio de compreender o que pensaram Paulo Freire e Edgar Morin sobre a educação necessária ao milênio que se avizinha. Contudo, mesmo aí, percebemos que a abrangência da educação nos acabaria conduzindo à agenda mais ampla, que não cabe nos limites de um artigo de revista. Assim, optamos por fazer um vôo não muito rasante sobre os “pilares” da educação futura segundo a Unesco, selecionando um deles – “aprender a conhecer” – que nos parece mais importante, porque dele dependem os demais e também porque nos remete a uma espécie de trailer do programa de estudos comparativos mais vasto que gostaríamos de desenvolver sobre o pensamento de ambos.

Portanto, com este artigo não pretendemos, obviamente, nem fazer uma leitura comparada exaustiva das concepções ontológicas, epistemológicas e metodológicas freireanas e morinianas nem mesmo esgotar o exame de suas teorias educativas, na medida em que tal empresa – que faz parte de nossas intenções de trabalho – exige esforço muito maior e um espaço mais dilatado, dada a extensão e a riqueza temática de suas obras sobre a educação. Embora menos pretensiosa e mais limitada, a empresa, contudo, nos parece muito importante: análise comparativa do conceito mais diretamente afeto à educação – aprender a conhecer – que Edgar Morin e Paulo Freire desenvolveram, respectivamente, nas duas pequenas mas riquíssimas publicações, *Os sete saberes necessários à educação do século XXI* e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

## Pilares e saberes

Os trabalhos da Comissão Internacional da Unesco sobre a Educação para o século XXI resultaram no relatório *Educação – um tesouro a descobrir*, mais conhecido como *Relatório Jacques Delors*, por ter ele coordenado, como seu Presidente, as atividades de sua longa elaboração (1993 a 1996). Este documento enuncia

E  
C  
C  
O  
S

R  
E  
V.

C  
I  
E  
N  
T.

n. 2  
v. 2

dez.  
2000

E  
C  
C  
O  
S  
  
R  
E  
V.  
  
C  
I  
E  
N  
T.  
  
n. 2  
v. 2  
dez.  
2000

30

## quatro pilares da educação para o século XXI.

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (Delors, 1998: 89-90)

Usaremos estas propostas como referências para o exame comparativo sumário das formulações de Edgar Morin e Paulo Freire, já que elas estão contidas em um documento que exprime, oficialmente, a educação a que o mundo aspira para o próximo século. Afinal, ele foi elaborado por uma comissão composta de um grande número de pessoas, representando os diversos continentes que, certamente, auscultou educadores e pensadores de todo o planeta. Portanto, não há como falar prospectivamente de educação, desconhecendo o *Relatório Jacques Delors*.

É conveniente alertar, contudo, que “aprender a conhecer”, “aprender a fazer” e “aprender a conviver” são partes constitutivas do “aprender a ser” (humano) em qualquer época do processo civilizatório. O próprio Relatório reconhece que as “quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (Delors, op. cit.: 90). Reflitos, porém, ainda que resumidamente, sobre cada um desses pilares, aproximando-os das reflexões de Morin e Paulo Freire.

“Aprender a conhecer” é o primeiro pilar da Unesco<sup>3</sup> para a educação no próximo século. Para Morin, “conhecer o que é conhecer” é um dos sete saberes que ele reconhece como necessários à educação no futuro e que corresponde, no nosso modo de ver, àquele pilar. Contudo, no texto moriniano (op. cit.), este único saber se desdobra em três, desenvolvidos nos seguintes capítulos de sua obra: Capítulo I – “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”; Capítulo II – “Os princípios do conhecimento pertinente”, e Capítulo V – “Enfrentar as incertezas”.

A questão do conhecimento perpassa toda a obra de Paulo Freire, mas,

<sup>3</sup>Curiosamente, é o primeiro trabalho de uma agência das Nações Unidas que não traz o clássico aviso de que o órgão não se responsabiliza pelas opiniões expendidas no documento, o que justifica afirmar “segundo a Unesco”. Um resumo alemão desse trabalho, de autoria de Jorge Werthein e Célio da Cunha, ambos profissionais dessa instituição no Brasil, encontra-se neste número de *EccoS*.

como veremos adiante, é na última, de 1996, que ele exprime com mais clareza e sistematização sua teoria do conhecimento, também alertando para a necessidade da incorporação da incerteza no universo das verdades científicas.

“Aprender a fazer” é o segundo pilar da Unesco para a educação no próximo século. Embora indissociável do conhecer, o fazer do *Relatório Jacques Delors* apresenta-se com uma dimensão e uma conotação empobrecedoras, porque se referem à preparação das pessoas para o processo produtivo.

Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar ao aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro, quando não se pode prever qual será a sua evolução? (Delors, op. cit.: 93)

Não encontramos correspondente mais específico e explícito sobre ele entre os sete saberes elaborados por Morin. Contudo, o saber fazer na sua dimensão mais plena perpassa todo o texto moriniano, pois a racionalidade que ele assume como “Razão Complexa” é, na verdade, a Razão Dialético-Dialógica, que tem como princípio fundante o constante ir-e-vir da realidade para a elaboração teórica e desta para aquela.

Em Paulo Freire, o fazer é inerente à educação porque ela é uma forma de intervenção crítica no mundo concreto, histórico, real. Daí a dimensão política de sua pedagogia, traduzida no ato educacional transformador/libertador.

Não junto minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (Freire, 1997: 113-4)

Alerta-nos Freire que uma visão mecanicista da História encarárá a educação como mera reproduutora da discriminação, da seletividade e, no limite, da exclusão engendradas por sociedades injustamente estratificadas. Por outro lado, denuncia também a visão messiânica que vê a educação apenas como desveladora da realidade

E  
C  
C  
O  
S

R  
E  
V.

C  
I  
E  
N  
T.

n. 2  
v. 2

dez.  
2000

alienada/alienante, sem dificuldades ou equívocos. Ainda mais: a mera consciência da realidade injusta, embora necessária, é insuficiente para sua transformação. É necessário, segundo ele, “fundir”, na práxis, a (cons)ciência da realidade com a ação, já que ambas se iluminam e se orientam mutuamente. Portanto, a prática educativa é, simultânea e dialeticamente, reproduutora e desmascaradora da realidade.

O pilar da Unesco “aprender a conviver” corresponde aos “saberes” que Morin denomina “ensinar a condição humana” e “a ética do gênero humano”, desenvolvidos, respectivamente, nos capítulos VI e VII de sua obra. Num certo sentido, também o capítulo IV, “ensinar a identidade terrena”, corresponde a uma dimensão desse pilar. Para o pensador francês, buscar este objetivo é encarar o ser humano como uma unidade complexa, a um só tempo física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, que carrega em si também uma condição ternária de indivíduo/sociedade/espécie. Aí Morin vai mais longe que Paulo, desenvolvendo sua reflexão sobre a identidade terrena e, no limite, concluindo sobre a dimensão cósmica dos seres humanos.

As partículas de nossos organismos teriam aparecido desde os primeiros segundos da existência de nosso cosmo há (talvez?) quinze bilhões de anos; nossos átomos de carbono formaram-se em um ou vários sóis anteriores ao nosso; nossas moléculas agruparam-se nos primeiros tempos convulsivos da Terra; estas macromoléculas associaram-se em turbilhões dos quais um, cada vez mais rico em diversidade molecular, se metamorfoseou em organização de novo tipo, em relação à organização estritamente química: uma auto-organização viva. (Morin, op. cit.: 49)

A comum identidade terrena dos seres humanos estava implícita na obra de Paulo, quando ele criticava o neoliberalismo e provocava os membros do Instituto Paulo Freire, para buscarem a construção de uma categoria que superasse o ultrapassado internacionalismo socialista, reconhecendo o fenômeno da globalização, sem cair na tentação do factóide ideológico do globalismo. Penso que Gadotti conseguiu responder competentemente à provocação de Paulo, desenvolvendo, de modo adequado e oportuno, na sua *Pedagogia da Terra* (Gadotti, 2000), o conceito de planetaridade<sup>4</sup>.

O conviver é a própria essência<sup>5</sup> da obra de Paulo, já que ela tem como centralidade o diálogo. Ora, ele não é possível sem a existência, no mínimo, de

E  
C  
C  
O  
S  
  
R  
E  
V.

C  
I  
E  
N  
T.

n. 2  
v. 2

dez.  
2000

dois seres dialogantes e implica convivência mútua.

“Aprender a ser” é o quarto e último pilar necessário ao processo educacional proposto para o próximo século pelo *Relatório Jacques Delors*. Ele encontra visíveis e inúmeras traduções nos saberes de Morin e Freire. Aprender a ser significa o desenvolvimento pleno do homem em toda sua riqueza e complexidade: “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, op. cit., 99). Este ser complexo, a um só tempo plenamente biológico e psicológico, mas que só esgota sua plenitude pela cultura, que é um fenômeno histórico-social, é familiar aos dois pensadores de que estamos tratando. Ambos consideram que o homem é, dialeticamente, unidade na diversidade, na medida em que a identidade única da espécie humana, dada pela cultura, não consegue apagar a multiplicidade das culturas. Nessa unicidade, Paulo Freire introduz o importante conceito de inacabamento ou inconclusão, que nos identifica com os demais seres do cosmo, mas, ao mesmo tempo, deles nos distingue, por nossa consciência dessa limitação:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Freire, 1997: 55)

Por isso mesmo, o ser humano é um ser utópico e educável, porque está sempre à procura de seu acabamento. Os homens e as mulheres nunca alcançam a atualização de todas as suas potencialidades, visto que seu inacabamento está inscrito no inesgotável universo dessas potencialidades. Também, por isso, o ato pedagógico é um ato utópico e esperançoso.

Resta uma observação final nesta sumária introdução à leitura comparada que intentaremos nas partes subseqüentes deste trabalho: enquanto os dois pensadores usam, exaustivamente, o verbo “ensinar”<sup>6</sup>, o *Relatório Jacques Delors* se concentra no verbo “aprender.”

É curioso, porque na *Pedagogia do oprimido* Paulo Freire registrou uma de suas mais contundentes contribuições à transformação social, com a afirmação de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam

<sup>4</sup>No prefácio desta obra, desço a mais minúcias sobre o conceito e sua importância para a educação da atualidade e do próximo século.

<sup>5</sup>Se é que podemos falar de essências, após a assunção da historicidade e provisoriade de qualquer verdade, ou seja, após a constatação da onipresença da incerteza.

E  
C  
C  
O  
S

R  
E  
V.

C  
I  
E  
N  
T.

n. 2  
v. 2

dez.  
2000

"Todos os títulos dos capítulos da obra de Paulo Freire que iremos examinar, com exceção do primeiro, e todos os títulos das partes em que eles se dividem, sem exceção, começam pelo verbo "ensinar". O mesmo termo encabeça a maior parte dos títulos do livro de Morin que estamos examinando.

"em comunhão" (Freire, 1981: 27). Ora, se o processo educacional é, para ele, um ato de libertação, a pedagogia está centrada não numa negação do ensino, mas numa relação dialética entre aprender e ensinar, com a precedência do primeiro.

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluiu na experiência realmente fundante de aprender. (Freire, 1997: 26)

Além disso, em várias outras passagens, ao longo de toda sua vasta obra, Freire alerta para o fato de que não há educação enquanto ação puramente docente, mas apenas quando se dá a iniciativa discente. Sua pedagogia só se constitui como tal à medida que o educando se torna sujeito e centro do processo. Aliás, sua crítica à "educação bancária" se fundamenta, exatamente, no rechaço da iniciativa e do controle docente de todo o processo pedagógico. O *Relatório Jacques Delors* parece querer resgatar estes fundamentos, quando se centra mais nas categorias do aprender do que nas do ensinar.

## Aprender a conhecer

Mas em que consistirá o conhecimento necessário no milênio que se avizinha? Que paradigma – ou ausência de – informará a configuração da ciência? Que "razão" – ou desrazão – norteará a (cons)ciência humana a respeito das determinações naturais e sociais?

Veremos também como Paulo Freire se insere nesse universo; pois, mesmo conferindo um significado não tão extensivo ao conceito quanto o que lhe atribui Morin, Paulo é, praticamente, o criador da racionalidade dialógica.

Morin tenta responder a essas questões, desenvolvendo sua concepção de conhecimento com base numa "ciência provisória", "indecidível"<sup>7</sup>, como ele mesmo a chama. Neste sentido, insere-se no universo dos pensadores críticos da atualidade, que tentam superar a ciência do absoluto, que abandonam o conforto da contemplação da ordem eterna das essências, para discutirem os pressupostos

da própria ciência, buscarem conhecer o conhecimento, enfrentarem “os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana” (Morin, 2000: 14).

Os pensadores dialéticos e dialógicos dos dois últimos séculos, como fizeram os sofistas na Grécia do século V a. C., estão forçando a descida da filosofia do céu para a terra, ou seja, estão tentando historicizar o conhecimento, transformando-o numa razão temporal e, portanto, sujeito às vicissitudes dos equívocos humanos, em contraposição ao essencialismo e absolutismo arrogante do pensamento positivista ou estrutural. Como gostava de se exprimir Paulo Freire, estão “molhando”, “encharcando” a própria teoria do conhecimento na realidade histórica contingente.

Nossa tradição epistemológica, principalmente no Ocidente, tem sido a de considerar a ciência como resultado da atividade organizadora da razão, como adequação da representação humana ao real. A fase contemporânea dessa tradição reforçou ainda mais o caráter *ratio* da epistemologia latina, que se voltava mais para o cálculo do mensurável, para a experimentação<sup>8</sup> e para a instrumentalização<sup>9</sup> do saber.

Há, em todas as variantes do pensamento cartesiano, uma espécie de pretensão à coincidência de uma ordenação interior – inclusive no que diz respeito aos princípios éticos – com uma aparente ordem exterior. Ultimamente, ela tem se apresentado como uma tentação burguesa, na medida em que o individualismo só se justifica e se legitima por via dessa coincidência.

De fato, se cada indivíduo tem sua própria teoria do conhecimento e sua própria escala de valores, a construção da consistência científica e da ética social somente se torna possível pela coincidência entre os valores da ordem interior e hegemônicos na sociedade, objetivados numa exterioridade estranha, porque conceitos e valores dos demais também se remeteriam a uma exterioridade que tem o interior do primeiro indivíduo como parte constitutiva. Além disso, esta verdadeira migração ética para o próprio interior dificulta a objetividade das referências axiológicas, na medida em que cada indivíduo, convenientemente, pode aderir a um conjunto de valores expressos ou dominantes na sociedade, apenas quando sentir que tal adesão lhe é conveniente. De outro lado, o absentismo, a ataraxia, como diziam os gregos em relação ao epicurismo ao estoicismo e ao cinismo<sup>10</sup>.

Retornemos, porém, aos princípios epistemológicos defendidos por Morin

<sup>7</sup>O princípio da “indecidibilidade” foi construído por Göedel, que, com seu famoso teorema, teria “demonstrado” que mesmo na racionalidade lógico-matemática, surgem as proposições “indecidíveis”, ou seja, “proposições que não são nem deriváveis nem refutáveis, nos termos daquele sistema formal de onde elas saem”. (PESSANHA, 1994: 67)

E  
C  
C  
O  
S

R  
E  
V.  
  
C  
I  
E  
N  
T.

n. 2  
v. 2  
  
dez.  
2000

35

<sup>10</sup>Correntes de pensamento que, na decadência das cidades-estado gregas, preparam o individualismo ético. Desenvolvo melhor a analogia entre o individualismo ético helênico e o atual em meu trabalho *Dialética da Diferença* (ROMÃO, 2000).

e Freire para apreendermos sua interpretação sobre o “aprender a conhecer”, pilar necessário à educação do século XXI.

Ao falar do rigor metódico de que se deve revestir a prática docente, Paulo Freire lembra que ela não é “apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo” (1996: 29). E, para ele, “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (id., ib.: 30). Além da incerteza que deve permear nossas certezas, com a consciência de nossa historicidade e da historicidade do mundo, ambos estamos sujeitos a transformações constantes ou a mutações bruscas, muitas delas imprevisíveis.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (Freire, 1997: 31)

A irredutibilidade ou subtração do real a qualquer conhecimento absoluto é que potencializa o espaço e as oportunidades para a invenção e a criatividade. Portanto, encaradas pela razão cartesiana, estrutural ou positivista, a incerteza epistemológica e a indeterminação do real surgem como obstáculos, como limites ao conhecimento consistente e à ação socialmente relevante. Enfocadas pela razão dialético-dialógica, temporal ou histórico-social, as duas significam alternativas de construção do novo, que não pode ser “pré-visto” em toda sua clareza e, por isso mesmo, permite ao homem ser sujeito de sua história pessoal e coletiva.

O pensamento estrutural sempre teve dificuldade com a relação entre necessidade histórica e liberdade. A razão dialética sempre afirmou que a liberdade começa a se tornar possível, quando exatamente começamos a explicitar as determinações naturais e sociais. E que são essas determinações senão o que deveríamos denominar necessidade ecológico-histórica? Ela sempre encarou o princípio da incerteza como potencializador da transformação, na medida em que na realidade objetiva se digladiam o contingente e o necessário. E “a incapacidade teórico-prática de dar conta da contingência gerou o recurso ao ‘eu mínimo’, isto é, ao indiferentismo liberal ou então à indiferenciação totalitária” (Barbosa, 1994, 32).

Talvez por tudo isso é que Paulo Freire tenha falado mais em curiosidade

E  
C  
C  
O  
S  
  
R  
E  
V.  
  
C  
I  
E  
N  
T.  
  
n. 2  
v. 2  
  
dez.  
2000

do que em conhecimento. Para ele, a “curiosidade ingênua” deve evoluir para “curiosidade epistemológica” e, nessa evolução, ela muda de qualidade, mas não de essência, uma vez que

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Id., ib.: 35)

De forma diferente, mas digladiando-se na mesma arena, Morin afirma, reiteradamente, em sua obra, que “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas” (Morin, op. cit.: 16). Como Paulo Freire, ele lembra os limites históricos do conhecimento, detalhando mais os decorrentes de ordem individual: falhas de memória e egocentrismo, que deixam de detectar ou autojustificam as próprias mentiras, transformando-as, neste caso, em equívocos. Morin alerta ainda para os erros e ilusões intelectuais (teorias, doutrinas ou ideologias), de razão (atividade racional da mente) e paradigmáticas (promoção/seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade)<sup>11</sup>. Faz uma distinção – que nos parece muito útil – entre racionalidade e rationalização. A primeira é a que se dispõe a estabelecer o diálogo entre a idéia e o real, enquanto a segunda impede o mesmo diálogo pela cristalização da idéia em relação ao real.

Para ele, também nada permanece; tudo se apresenta como um interminável processo e não como estrutura acabada.

<sup>11</sup>Ver Morin (2000: 21 a 30).

Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (Morin, 2000: 30)

Alerta-nos Morin que devemos ter uma postura crítica em relação à “cultura da substituição”. Precisamos substituí-la pela “cultura da complementação”, ou

E  
C  
C  
O  
S

R  
E  
V.

C  
I  
E  
N  
T.

n. 2  
v. 2

dez.  
2000

seja, sempre que surgir uma contribuição cultural nova, não deveremos pensar nela como substituta, mas como complementar das existentes. A cultura da substituição é consumista, a da complementação é humanizante, porque confere à espécie humana sua perspectiva histórica.

## À guisa de conclusão

Em suma, poderíamos concluir, a partir de como Morin e Freire encaram o conhecer, que a grande ciência não é a que afirma categoricamente, mas a que interroga, inteligentemente, o real.

Os dois pensadores não propõem mudanças programáticas, mas transformações paradigmáticas. Freire insiste mais no resgate dos saberes de todos, especialmente no dos dominados, porque, conforme afirma em vários de seus livros, busca a transformação social com os oprimidos e não simplesmente para os oprimidos. Morin reitera mais a necessidade de se considerarem todos os saberes.

No entanto, o que mais os aproxima é a contextualização, a ecologização (no dizer de Morin), a historicização (no dizer de Freire) dos saberes. Ou seja, mais do que falar em teoria do conhecimento ou epistemologia, justificar-se-ia reiterar a necessidade de uma reconstituição histórico-sociológica do conhecimento, pois cada saber deve ser situado nos *loci* de sua produção, circulação e recepção.

Ambos estão também preocupados com a integração de cada saber nas totalidades mais amplas que os têm como partes constitutivas. Neste sentido, eles se aproximam de Lucien Goldmann<sup>12</sup>, que elaborou o conceito de “compreensão” e “explicação”, não no sentido em que estes termos são tomados pelo senso comum, mas enquanto categorias epistemológicas ou como passos necessários do conhecimento. Para este pensador, compreender um objeto significa encará-lo como entidade relativamente autônoma de dependências internas. Significa isolá-lo, provisoriamente, da totalidade de que ele faz parte e do contexto a que ele pertence. Assim opera a Razão Cartesiana; contudo, ela pára por aí. Já a Razão Dialética, a partir da compreensão do objeto, “explica-o” por meio de sua inserção nas totalidades mais amplas que o tem como parte constitutiva. No limite, a ciência de um problema passa a ser o problema da própria ciência.

<sup>12</sup>Ver bibliografia ao final deste trabalho.

A especialização e a conseqüente dispersão disciplinar imposta ao conhecimento, ao longo da história da ciência, não chega a ser rechaçada por Morin, mas considerada como elemento dialógico a ser contraposto à categoria de totalidade gnosiológica. Pode-se inferir da leitura de sua obra que a exacerbção da dispersão científica é a resultante da diáspora da responsabilidade e da ética, no contexto de um projeto social hegemônico que tem seu verdadeiro fundamento no individualismo e na produção das condições materiais da existência em série.

... as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos). (Morin, op. cit.: 41)

Nos dias atuais, parece que estamos vivendo uma trajetória epistemológica que caminha na contramão da História, porque quanto mais crescente é a complexidade dos problemas a serem abordados, tanto mais ocorre a hiperespecialização. É o próprio Morin que torna esse tema recorrente em seus trabalhos:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. [...] Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior é incapacidade de pensar a multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis. Incapaz desconsiderar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável. (id., ib.: 43)

Além disso, a racionalidade fragmentadora explicitada por Morin, esta falsa, unidimensional e abstrata racionalização – lembrar a distinção que ele faz desses dois termos tão próximos – do alto de sua arrogância especializada ignora os saberes populares, provocando efeitos maléficos sobre todo o Planeta como, por exemplo, no sufocamento das pequenas policulturas de subsistência pelas grandes monoculturas de exportação. Tal “descultura” tem provocado o êxodo rural, a favelização das

E  
C  
C  
O  
S

R  
E  
V.

C  
I  
E  
N  
T.

n. 2  
v. 2

dez.  
2000

cidades, ao mesmo tempo que impõe a desertificação pela rápida erosão dos solos. Neste ponto específico, Morin dá precisos exemplos de como a ciência popular, sem basísmo, deve ser levada em consideração na solução dos problemas, quer da produção e reprodução da vida imediata quer da produção simbólica.

A pseudofuncionalidade que não considera as necessidades não-quantificáveis e não identificáveis, multiplicou os subúrbios e as cidades novas, convertendo-as rapidamente em lugares isolados, depressivos, sujos. Degradados, despersonalizados e de delinqüência. (Id., ib.: 44)

Nesse ponto há uma profunda convergência entre Paulo Freire e Morin, uma vez que ambos propõem estarmos sempre com as antenas ligadas nas produções do sistema simbólico dos menos favorecidos, cuja luta mais dura pela sobrevivência acaba por formatar soluções mais científicas para problemas aparentemente solúveis apenas pelas soluções técnicas.

Como últimas palavras deste estudo pontual e sumário, podemos dizer que Freire e Morin são os pensadores deste fim de século que fizeram um enorme esforço para construir um novo olhar sobre a realidade. Sem o explicitarem claramente, são epistemólogos dialéticos e dialógicos, na medida em que rechaçam o caráter disciplinar da ciência, recuperando sua natureza processual e construindo pontes entre os saberes erudito e popular, racional e emocional, leigo e teológico etc. Por isso, para eles, os saberes e as ciências podem nascer do desdobramento de antigos saberes, do hibridismo e da interação das ciências existentes, do tráfico gnosiológico entre saberes de procedências sociais diversas e das mais variadas fontes. Uma constante na história das ciências tem sido a vitalidade e a fecundidade da disciplina que, mesmo como disciplina, abriu-se às demais e aos outros saberes e se colocou à disposição da inter ou da transdisciplinaridade. Tal saber do saber é extremamente necessário à educação do próximo milênio.

**ABSTRACT:** The text searches for the differences and similarities between the theories of Paulo Freire and Edgar Morin about education, more particularly, about science that is considered as necessary to the educational process in the next century. For their propositions, the author of this article concludes that both belong to the universe of “dialetical-dialogical” philosophers.

E  
C  
C  
O  
S  
  
R  
E  
V.  
  
C  
I  
E  
N  
T.  
  
n. 2  
v. 2  
  
dez.  
2000

## BIBLIOGRAFIA

KEY WORDS: Science, Epistemology, Complexity, Dialetics, Dialogical.

- BARBOSA, Wilmar do Valle. Razão Complexa. In HÜHNE, Leda Miranda (org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994, p. 17-43.
- DELORS, Jacques (coord.). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco/MEC, 1998.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995A.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995B.
- \_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler*. 26. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979A.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979B.
- \_\_\_\_\_. *Educadores de rua: uma abordagem crítica*. Bogotá: Unicef, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992A.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática pedagógica*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. "Leitura").
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992B.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993 (Col. "Questões da nossa Época", 23).
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não; Cartas a quem ousa ensinar*. 7. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1995C.
- \_\_\_\_\_. e BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 6. ed., São Paulo: Ática, 1988.
- \_\_\_\_\_. et alii. *Vivendo e aprendendo; experiências do IDAC em educação popular*. 9.

E  
C  
C  
O  
S

R  
E  
V.

C  
I  
E  
N  
T.

n. 2  
v. 2

dez.  
2000

- ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_ e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_, GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_ e GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_ e MACEDO, Donaldo. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- \_\_\_\_ e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE-MAIA, Newton. *A ciência por dentro*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_ (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF/Cortez, 1996.
- \_\_\_\_. *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colômbia: CODECAL, s.d.
- \_\_\_\_. *Pedagogia da praxis*. São Paulo: Cortez/IPF, 1995.
- \_\_\_\_. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia*. 10. ed., São Paulo: Difel, 1986.
- \_\_\_\_. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: Difel, 1972A.
- \_\_\_\_. *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973A.
- \_\_\_\_. *Dialética e ciências humanas*. Lisboa: Presença, 1972B (2 vols.).
- \_\_\_\_. *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- \_\_\_\_. *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard, 1980.
- HÜHNE, Leda Miranda (org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.
- \_\_\_\_. *Saberes globais e saberes locais; O olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

E  
C  
C  
O  
S  
  
R  
E  
V.  
  
C  
I  
E  
N  
T.  
  
n. 2  
v. 2  
  
dez.  
2000

\_\_\_\_\_. *Complexidade e transdisciplinaridade; A reforma da universidade e do ensino fundamental.* Natal: EDUFRN, 2000.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem feita; repensar a reforma, reformar o pensamento.* Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

PENA-VEGA, Alfredo e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (org.). *O pensar complexo; Edgar Morin e a crise da modernidade.* Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PESSANHA, José Américo Motta. Razão Dialógica in HÜHNE, Leda Miranda (org.). *Razões.* Rio de Janeiro: Uapê, 1994, p. 67-100.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença; O projeto da Escola Cidadã frente ao projeto político-pedagógico neoliberal.* São Paulo: Cortez/IPF, 2000.

E  
C  
C  
O  
S

R  
E  
V.

C  
I  
E  
N  
T.

n. 2  
v. 2

dez.  
2000

43