

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE PLANETÁRIA: ESPERANÇA E UTOPIA

EDUCATION AND TRANSFORMATION OF PLANETARY REALITY: HOPE AND UTOPIA

EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD PLANETARIA: ESPERANZA Y UTOPIA

IZABEL PETRAGLIA*

ELAINE T. DAL MAS DIAS**

CLEIDE ALMEIDA***

Resumo: Este texto tem por objetivo estabelecer um diálogo a partir de aproximações entre as ideias de dois pensadores importantes no contexto educacional contemporâneo: Paulo Freire e Edgar Morin. Eles são também contemporâneos na participação no universo social e político desses tempos. Outro objetivo é suscitar a reflexão com e na diversidade, privilegiando a educação como possibilidade de transformação da realidade. Este estudo se realiza em momento propício para se pensar em caminhos para o enfrentamento de entraves na educação, na ciência, na economia, na política, decorrentes de grave pandemia que, só no Brasil, até agosto de 2020 já havia ceifado mais de 120 mil vidas. Destacamos da obra dos autores aspectos como: politização do pensamento, amorosidade, esperança e utopia, considerando pontos de convergência. A metodologia é bibliográfica.

Palavras-chave: Paulo Freire. Edgar Morin. Politização do pensamento.

Abstract: This text aims to establish a dialogue based on approximations between the ideas of two important thinkers in the contemporary educational context: Paulo Freire and Edgar Morin. They are also contemporary in their participation in the social and political universe of those times. Another objective is to encourage reflection with and in diversity, privileging education as a possibility for transforming reality. This study is carried out at a favorable moment to think about ways to face obstacles in education, science, economics, and politics, resulting from a serious pandemic that, in Brazil alone, until August 2020, had already reaped more than 120 thousand lives. We highlight aspects of the authors' work, such as: politicization of thought, loveliness, hope and utopia, considering points of convergence. The methodology is bibliographic.

Keywords: Paulo Freire. Edgar Morin. Politicization of thought.

Resumen: Este texto tiene como objetivo establecer un diálogo a partir de aproximaciones entre las ideas de dos importantes pensadores en el contexto educativo contemporáneo: Paulo Freire y Edgar Morin. También son contemporáneos en su participación en el universo social y político de su tiempo. Otro objetivo es generar la reflexión con y en la diversidad, privilegiando a la educación como posibilidad de transformación de la realidad. Este estudio se realiza en un momento propicio para pensar en formas de enfrentar obstáculos a la educación, la ciencia, la economía y la política, producto de una grave pandemia que, solo en Brasil, hasta agosto de 2020, ya

* Pós-Doutora pelo Centre Edgar Morin, EHESS/CNRS, França. Doutora em Educação pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP (Brasil) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Complexidade – GEPEC/UMESP-CNPq. E-mail: izabelpetraglia@terra.com.br

** Pós-Doutora pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutora em Psicologia, pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Brasil). E-mail: etdmdias@gmail.com

*** Pós-Doutora pelo Centre Edgar Morin, EHESS/CNRS, França. Doutora em Educação pela USP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Brasil). E-mail: cleidea@uol.com.br

había cercenado más de 120 mil vidas. Destacamos aspectos de la obra de los autores como: la politización del pensamiento, la amorosidad, la esperanza y la utopía, considerando puntos de convergencia. La metodología usada es la investigación bibliográfica.

Palabras-clave: Paulo Freire. Edgar Morin. Politización del pensamiento.

INTRODUÇÃO

Digo que é inútil desperdiçar a vida num caminho, especialmente se esse caminho não tiver coração.

-Mas como é que se sabe quando o caminho não tem coração, Dom Juan?

-Antes de segui-lo, você faz a pergunta: ‘Esse caminho tem coração’? (CASTAÑEDA, 1975, p.169).

Este texto tem por objetivo estabelecer um diálogo a partir de aproximações entre as ideias de dois pensadores importantes no contexto educacional contemporâneo: Paulo Freire e Edgar Morin. Eles são também contemporâneos na participação no universo social e político desses tempos. Outro objetivo é suscitar a reflexão com e na diversidade, privilegiando a educação como possibilidade de transformação da realidade, considerando que compartilhamos de uma origem e de um destino comum, planetário (MORIN; KERN, 2011).

Justifica-se este texto em momento propício para se pensar em caminhos para o enfrentamento de entraves na educação, na ciência, na economia, na política, decorrentes de grave pandemia que, só no Brasil, até agosto de 2020 já havia ceifado mais de 120 mil vidas. É o que Morin e Kern (2011) denominaram de policrise, por localizar-se nas diversas áreas do conhecimento e em diversos cantos do Planeta.

Propomos aqui, então, a reflexão sobre aspectos fundamentais na obra dos dois autores, como os concebemos: politização do pensamento, amorosidade, esperança e utopia, considerando pontos de convergência. A metodologia é bibliográfica. Não pretendemos com este estudo esgotar o assunto, tampouco apresentar todos os pontos de encontro entre os dois pensadores, mas desenvolver uma leitura, um “ponto de vista”, considerando as obras aqui destacadas. Por tratar-se de recortes das obras, há de se compreender as insuficiências, os limites e as escolhas que vão ao encontro do lugar de que se fala e que revelam, indiscutivelmente, a cosmovisão das autoras.

2

A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE POLITIZAÇÃO DO PENSAMENTO

O advento da ciência e da técnica e as múltiplas urgências da Modernidade nos impõem um ritmo acelerado e descompassado de mudança. Novas oportunidades de evolução e progresso nos impedem, muitas vezes, de prestarmos a devida atenção ao avesso do desenvolvimento e aos fatos e contradições mundiais que apontam para os sinais dos tempos. Não se pode negar que a ciência e a tecnologia têm nos aproximado do outro e nos permitido levar adiante os compromissos, nesse longo momento de isolamento social. Estudantes e profissionais da Educação têm se reinventado diante das dificuldades e das exigências, em tempos difíceis e de desafios de resiliência.

A escola, hoje, vem escancarando desigualdades sociais e reforçando contradições e adversidades da vida com currículos fragmentados, práticas tecnicistas e teorias que não respondem mais aos problemas do presente. A formação de administradores escolares e de professores que irão atuar neste contexto crítico parece não privilegiar a religação dos saberes, valorizando, ainda, a disciplinarização que simplifica e reduz práticas e teorias educacionais.

A organização acadêmica e administrativa das escolas, em todos os níveis e graus de ensino, são compartimentadas – em áreas, departamentos e disciplinas – o que propicia a perpetuação de currículos e programas recortados e dispersos, uniformizando-os e unificando-os com conteúdos cristalizados que

nem sempre respeitam a diversidade dos fenômenos multiculturais. Ainda mais nesse momento quase impeditivo de compartilhar saberes, estudos, novos conhecimentos e produções. O nivelamento tem sido cada vez menor, por baixo e quase insuficiente para o desenvolvimento de potencialidades cognitivas, competências e habilidades para o mercado de trabalho. Nem uma cabeça bem cheia, como já recusou Morin (2000), quanto mais uma educação como prática de liberdade, que apostou Freire (1967), tem sido o cotidiano educacional brasileiro em tempos de pandemia.

Freire, ao refletir sobre o processo educacional, destaca o autoritarismo dos currículos padronizados, a falta de respeito à criatividade dos alunos expressa nos programas e, ainda, entende que tanto alunos quanto professores estão acostumados a obedecer a ordens e, por isso, muitos não se responsabilizam pela própria formação. Não aprenderam a organizar suas leituras de livros e tampouco da realidade com criticidade. Afirmam Freire e Shor (1986, p. 97-98, grifos dos autores): “Por serem dependentes da autoridade para estruturar seu desenvolvimento, automaticamente pensam que a educação libertadora ou dialógica **não** é rigorosa, por exigir deles que participem da própria formação”.

Freire (FREIRE; SHOR, 1986; FREIRE, 1983, 1987), assim como Morin (2000, 2005a, 2005b), entendem a condição humana como inacabada, em constante aprendizagem. Aí se coloca a ideia de autoformação e de educação como processo contínuo e permanente. Para Freire (1983, p. 27-28): “[...] A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado[...]. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”. Por sua vez, Morin manifesta-se acerca da importância de uma aprendizagem cidadã, que implica em solidariedade e responsabilidade para com a Pátria e assegura: “A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN, 2000, p. 65). A ideia de cidadania, para o autor, nos remete à ideia de nação que aglutina noções de sociedade, comunidade, mundo, em contínua relação. Observa-se, entretanto, que essa relação é críscica.

O conceito chinês de crise comporta os caracteres *wei-ji*, que indicam o binômio perigo e oportunidade. Os chineses sinalizam uma visão dinâmica do mundo e aguda percepção da história, que lhes permite compreender a relação existente entre crise e mudança. Morin, em *O Paradigma Perdido* (1973, p. 138-139), obra percussora de *O método* – 6 volumes, compartilha da noção de crise como transformação, mas alerta para a ambivalência de sentidos que ela comporta, como progresso ou regressão, mas, invariavelmente, é possível por meio da consciência. Freire (1983, p.30) corrobora essa ideia, quando afirma: “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. Promover meios para a conscientização é tarefa da educação, que com Paulo Freire aprendemos tratar-se de um processo fundamentalmente político.

Mas não é possível interferir na organização acadêmica mudando paradigmas institucionais e estruturais sem, contudo, que haja mudança nas cabeças daqueles que a organizam pedagógica ou administrativamente. É necessário que se faça uma reforma do pensamento, ao mesmo tempo da reforma da instituição, que compreende o contexto e o complexo numa rede relacional. Uma depende da outra. Somos produtos e produtores de nossa cultura e de nossa civilização (MORIN, 2000). É um paradoxo, para cuja contradição não há uma resposta lógica, tampouco se pode chegar à síntese ou ao consenso.

Ao explicar a reforma do pensamento, Morin (1999) discorre sobre a transdisciplinaridade como uma perspectiva que a acompanha e que considera a inseparabilidade do múltiplo e do diverso. Trata-se da substituição da causalidade unilinear e unidirecional por uma causalidade circular e multirreferencial; da substituição de um pensamento que separa por outro que une; de uma lógica clássica rígida pela dialógica que integra, ao mesmo tempo, noções antagônicas e complementares como a ideia da relação das partes no todo e do todo nas partes. Entende que o conhecimento progride pela capacidade atitudinal de conceituar e globalizar, para a resolução de problemas.

Não podemos procurar soluções para os problemas de forma isolada. E, ainda que as busquemos de forma individualizada, não é possível que a discussão fique restrita a determinada área do conhecimento. A solução não está na política, nem na economia, nem na sociologia. Não está no mercado de trabalho, na igreja e nem na academia. Um problema é constituído por múltiplas facetas, o que implica no estudo transdisciplinar e em ações inter-relacionadas. Como o termo latino *Complexus* indica: o que é tecido junto.

Paulo Freire explica (1980, p. 26):

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Morin fala sobre a reforma universitária (1999, p. 14-18), que só poderá ocorrer se for levada em consideração uma relação circular interdependente entre três aspectos: reproblemática do conhecimento e problematização do que aparentava ser a solução; substituição do pensamento unilinear por um pensamento complexo, capaz de ligar, contextualizar e globalizar; e transdisciplinaridade.

Para que se instaure a mudança de pensamento que ocorre na escola, segundo Morin, o ensino fundamental deveria partir das grandes interrogações, fruto da curiosidade infantil, que se estendem até a idade adulta, como por exemplo: “Quem somos, de onde viemos e para onde vamos”? Há de se considerar a complexa natureza humana, que compreende o ser biológico e o ser cultural.

O autor entende que menos importa “uma cabeça bem cheia” que acumula e empilha saberes do que “uma cabeça bem feita”, que é aquela que reflete e trata os problemas, organiza e religa conhecimentos e a eles confere sentido (MORIN, 2000, p. 21). Muitas vezes, precisamos desaprender conceitos fechados e obsoletos que estão reservados nas prateleiras da consciência para aprendermos novas possibilidades nos cenários que se delineiam e redesenham na multiculturalidade planetária. Cenários complexos, que nos apontam para as incertezas, imprevisibilidades e contradições da existência, nos exigindo outras maneiras de reaprender.

Freire afirma (1983, p. 61) que “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais”. Por isso mesmo, ele é capaz de produzir cultura, escrever sua história e transformar a realidade.

O contexto pandêmico, todavia, escancara a ausência de reflexão acerca das circunstâncias socio-culturais e das condições a que estão submetidos os alunos, em particular, os pertencentes aos segmentos econômicos menos abastados. Observa-se, por intermédio das mídias e dos noticiários, a petrificação de uma transmissão bancária do conhecimento e a recepção acrítica e obrigatória de parte do alunado, subvertendo a proposição freiriana. O isolamento, a impossibilidade de acesso às aulas remotas ou a sustentação de que aluno bom é aquele que não questiona e não incomoda o andamento da exposição é patenteados na cotidianidade das famílias e da sociedade. Para Freire (1987, p. 67, aspas no original):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ressalta-se que essa ideia do autor foi validada há mais de 30 anos, permanecendo verdadeira e atual. Além disso, o autor insiste na inviabilidade de uma educação imparcial, indiferente, descompromissada e passiva, porquanto “A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (FREIRE, 2001a, p. 21). Percebemos, portanto, que esse estado de coisas não emana somente do momento que agora se experencia. A perversa e cruel desigualdade social, as diferenças entre favorecidos e desfavorecidos, entre pretos e brancos, não constam dos conteúdos escolares, não são temas abordados e nem sequer analisados, por dois motivos: para que não se incorra em demandas de cunho político e por mero descaso com a formação de crianças e adolescentes.

Para [...] ‘educador-bancário’, na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o

qual dissertará a seus alunos. E a pergunta responderá a ele mesmo, organizando *seu* programa (FREIRE, 1987, p. 83, grifo do autor).

A função do educador é o de robustecer a criticidade do educando, estimular a criatividade, a curiosidade e a insubmissão, como proferiu o autor (FREIRE, 1997), e a do subalternizado de insurgir-se. O educador deve, ainda, oportunizar uma pedagogia que “[...] faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará” (FREIRE, 1987, p. 32) e seja delineada com ele e não para ele, possibilitando a transposição da captação espontaneísta da realidade para alçar uma postura epistêmica, adquirindo a capacidade de transformar o mundo (FREIRE, 1980).

Destacamos que Freire (2001b, p. 260) entende que os professores não podem prescindir do registro

[...] de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo [e] não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

E isso exige uma reforma do pensamento, uma mudança paradigmática não somente da parte dos educadores, mas inclusive das instituições, em uma tessitura relacional que envolve o contexto e o complexo, como já apontado, alterando os quadros anacrônicos. Morin (in PETRAGLIA, 2020, p. 94-95), ao analisar essa temática, diz:

[...] há muitos professores universitários e de Ensino Fundamental e Médio que se encontram num estado de enorme morosidade que os conduz, evidentemente, a cumprirem de maneira puramente mecânica suas horas de aula e depois a assistirem televisão, irem ao cinema e levaram a própria vida. Ora, existe a nostalgia de uma missão perdida, aquela que existia no do século: a laicidade [...]. Eu acredito que possa haver essa vontade de sair da rotina e até mesmo da subserviência e embrutecimento e que se possa encontrar uma minoria de educadores que possa ela mesma ser animadora desse movimento.

Tal reforma avizinha-se ao que Freire (2001b) denomina estudar, e nele, o ler o mundo, ler as palavras, por exigir do estudioso e do leitor um posicionamento e um comprometimento distinto que o de apenas proceder uma memorização ou como passatempo, uma mudança de atitude frente que dirige à significação do texto. Freire considera a leitura uma tarefa gratificante, porém trabalhosa, como aliás também é a reforma do pensamento, porque requer uma posição autêntica, ou seja, “[...] uma forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido [...].” (FREIRE, 2001b, p. 260). Estudar ou ler autenticamente comporta uma compreensão mais nítida do objeto, bem como suas afinidades com outros objetos e com a possibilidade de criar e recriá-los.

Atitudes questionadoras e contra-hegemônicas são desprestigiadas, porque obstam a rotina linear e unidimensional do ensino-aprendizagem em detrimento de uma educação autêntica, problematizadora, solidária, estimulante, conscientizadora e, portanto, política. É imprescindível que se reflita sobre essas disparidades para que cada grupo de excluídos tenha a possibilidade de se inserir, expressar-se e ser respeitado, sem a abjeta tolerância que nega e disfarça o não pertencimento, assumindo, assim, um posicionamento político. Isso significa dizer, também, que os valores e os modos empregados na prática educativa expõem a postura diante da sociedade, das instituições e das pessoas.

Estudos acadêmicos, como se verá, têm demonstrado com insistência essa situação, que não é nova e nem decorre da Covid-19, mas resulta da falta de acesso aos bens culturais e às facilidades tecnológicas que somente a parte privilegiada da população alcança. Patto (2005), ao discutir a violência nas escolas, afiança que ela é fruto das frustrações e do descrédito do ensino que é oferecido aos alunos pobres, posto que muitas vezes eles estão associados às expectativas de melhorar suas situações de vida

por intermédio da formação escolar, que se revela falaciosa. A autora ainda ressalta que as escolas, não obstante a elaboração de programações de projetos que se propõem a pintá-las, abri-las aos finais de semanas para enfraquecer ataques violentos ou tê-las somente como lugar disciplinador, onde os conteúdos são desvinculados de todo e quaisquer sentidos, deve ser um espaço pautado por propósitos e relações humanistas e pela valorização dos educadores, pois não são e nem foram os oprimidos que desencadearam a violência. “Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência?” (FREIRE, 1987, p. 42).

Saul (2015, p. 1305) reforça a colocação de Patto ao confirmar que a opção política de Freire é por uma

[...] educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social [...] explicitada em sua proposta de construção de uma escola voltada para formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos [...].

Isto implica um fazer que examina a qualidade do ensino, que analisa as práticas preconceituosas que estigmatizam o aluno pobre e o culpabiliza por não aprender, que averigua as condições de vida dos educandos. Implica, ainda, desfazer as concepções que explicam as dificuldades no aprendizado como produto característico do educando procedido de déficits cognitivos, intelectuais e/ou emocionais, de transtornos, entre outras causas geradoras de exclusão, que confirmam “[...] a máxima liberal segundo a qual as diferenças não provêm da desigualdade de oportunidades e sim das diferenças individuais.” (KUPFER, 2004, p. 55). Contudo, como vimos, a proposta freiriana é a insubmissão.

Nesse panorama, nota-se que muitas concepções freirianas são menosprezadas ou negadas à medida que as crianças que não aprendem recebem diagnósticos de patologias e são encaminhadas para procedimentos que objetivam a medicalização, a discriminação e, se possível, a eliminação. Em um mundo como esse, é preciso resgatar valores humanistas e enveredar a contrapelo e no contrafluxo, com a intenção de libertação, de conscientização e, fundamentalmente, de humanização.

Nas palavras de Freire (1997, p. 17), a escola tem

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

[...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?

Uma educação acrítica, portanto, limita ou até impede que o professor perceba os alunos que descobriram que o servilismo e a subserviência são caminhos mais fáceis para tratar com eles e com a comunidade escolar (WINNICOTT, 1982). Esse fato demonstra que os docentes necessitam compreender politicamente a educação, caso contrário perpetuam os paradoxos das diferenças individuais, do professor como detentor do conhecimento e das dificuldades individuais, que desumanizam, geram acomodação e tipificam o ajustamento sem interrogações.

Freire (1967, p. 43, grifos do autor), em face desse cenário, é veemente e considera duas ideias, a saber:

É por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora..., o seu poder de decisão... As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado; já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*.

O psicanalista e filósofo alemão Erich Fromm (2005) manifestou-se acerca da importância de as pessoas libertarem-se de amarras e vínculos afetivos dominadores que roubam a autonomia dos sujeitos, mesmo se tiverem que lutar contra o medo da liberdade. Freire concorda e destaca:

Ajusta-se (o grifo é nosso) ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence. Quanto mais procede deste modo, tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à expectativa alheia. Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham (FREIRE, 1967, p. 43, grifo do autor).

A imposição de mundo que se dispõe a inibir e a desconsiderar visões minoritárias é uma maneira de manejar e oprimir baseada na compreensão de que a realidade, a sociedade e as pessoas permanecem paralisadas. Essa leitura legítima o predomínio e valida a inferioridade configurada como abuso e selvageria, com a finalidade de nulificar a criatividade e impor sentimentos de subalternidade (FREIRE, 2000). Como expressa Freire (1987, p. 79, grifos do autor), não existe a chance de diálogo “[...] *se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação de recriação, se não há amor que a infunda*”.

Analogamente à postura de Freire, caminha Morin (2005a), ao apontar a importância de se aproveitar o peculiar diletantismo das crianças para avançar no conhecimento e ampliar as investigações da realidade humana, científica e cultural. O roteiro sugerido por ele é que os processos educacionais empreguem um “ensino educativo”, como prática que excede o saber trivial e constrói um saber cultural que auxilia a compreensão da condição humana, colabora com extinção da barbárie e patrocina uma forma de pensar franca, acessível e livre, com a expectativa de uma “cabeça bem-feita” (MORIN, 2000).

Caso a escola não apreenda essa proposta, que sobrevenha a reforma do pensamento e a “ecologia da ação” – processo que se desvincilha da vontade, da compreensão e até mesmo da consciência da ação e supõe o acidental, a eventualidade, o empreendimento, o impensado (MORIN, 2005a; 2000) –, que permitirá aos discentes libertarem-se das imposições ou referências do meio e articularem-se ao próprio ambiente e à subjetividade, e gerar consequências inesperadas, como a inquirição a respeito das mazelas do planeta e parte da população mundial, com descreveu Freire. Isto significa dizer que, na escola, a posição de alunos e docentes deveria ser a de interrogar e duvidar do pensamento cristalizado apoiado em verdades consideradas absolutas e dar vida a um “[...] desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil [...]” (FREIRE, 1997, p. 35).

Oportuno lembrar que os *imprintings* culturais - manifestações, inicialmente, procedentes do grupo familiar que aos poucos estendem-se para a cultura social – devem ser rompidos, pois concorrem com a “ecologia da ação”, haja vista que tendem à permanência e à manutenção de comportamentos, atitudes e costumes firmados e valorizados como ideais. As doutrinações influentes desfrutam tanto de um poder dominador e autoritário que se impõe aos convictos como de uma energia repressiva e tirânica provocadora de um temor inibidor que, ocasionalmente, promove imobilização. O fundamental dever educativo é equipar crianças e adolescentes para defrontarem-se com a realidade (MORIN, 2000).

Freire emprega a expressão “inversão da práxis”, que, entendemos, aproxima-se de *imprinting* cultural e de “ecologia da ação”. Vejamos: a realidade social, que não é ocasional, mas efeito da ação humana, para que se modifique, carece também de ações humanas e, como diz Freire, “Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”, resgatando que a práxis “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 37). Cabe destacar que, tanto na concepção de Freire como de Morin, uma análise crítica está na base da reversão situacional e, portanto, quando efetivada sinaliza seu caráter político.

Com relação à educação, os *imprintings*, a “ecologia da ação” e a “inversão da práxis” despontam na sedimentação comportamental e atitudinal, como no retraimento dos alunos caso sejam oprimidos pelo professor e o temor do questionamento e da discordância, e na segmentação e redução dos conhecimentos que se evanescem na disciplinarização, pois não foram religados. Segundo Freire (2000), uma educação progressista não tem o direito, seja na família ou nas escolas, de cercear a capacidade de relutância e objeção dos alunos visando a ordenação, a disciplina e o “quietismo negador” (p. 33). Assim,

Ecologizar nosso pensamento da vida, do homem da sociedade, do espírito faz-nos repudiar para sempre todo o conceito fechado, toda a definição auto-suficiente, toda a coisa “em si”, toda causalidade unidirecional, toda a determinação unívoca, toda a redução niveladora, toda a simplificação de princípio (MORIN, 2005a, p. 109; grifos do autor).

Outra convergência entre os pensadores encontra-se na perspectiva da objetividade e da subjetividade que também influenciam os processos educativos e a própria realidade. Freire (1987), ao discutir a questão de opressores e oprimidos, enfatiza a impossibilidade de se suprimir ambos elementos dos contextos, dos fatos e feitos, mostrando a inviabilidade dessa dicotomia que, segundo o autor, transforma a objetividade em objetivismo e a subjetividade em subjetivismo, quando deveriam manter-se em dialeticidade, pois a existência de um implica a existência de outro.

Para Morin (2005b), objetividade e subjetividade são elementos contrários e complementares que convivem dialogicamente. Em sua leitura, “A ocultação da subjetividade é o cúmulo da subjetividade. Inversamente, a busca da objetividade comporta não a anulação, mas o pleno emprego da subjetividade” (MORIN, 2005b, p. 328) à medida que a objetividade provém de um sujeito.

No século XXI, precisamos desistir de um olhar unilateral que classifica o humano pela racionalidade, pelos progressos tecnológicos, pelo consumo e pelos atos utilitários, para concentrarmos-nos em sua complexidade, alimentada pela bipolarização e pelos antagonismos unificados e visibilizados no “*sapiens e demens* (sábio e louco), *faber e ludens* (trabalhador e lúdico), *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário), *economicus e consumans* (econômico e consumista), *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético)” (MORIN, 2000, p. 58, grifos do autor).

Morin (2000, 2005b) aborda, ainda, a conjunção entre eu e não eu, distinguindo o Eu (em maiúsculo) como subjetivo e o eu (em minúsculo) como objetivo, colocando-os como um princípio que, com potencialidade de pontuar a si mesmo, como auto-referência, e ao mundo exterior como exo-referência, identificando o que é próprio e o que é externo a ele. “Auto-exo-referência quer dizer que eu posso distinguir entre o ‘eu’ e o ‘não eu’, o ‘Eu’ e o ‘não-Eu’, bem como entre o ‘eu’ e os outros ‘eu’, o ‘Eu’ e os outros ‘Eu’” (MORIN, 2000, p. 121).

Observa-se um aspecto político significativo embutido nessa maneira de compreender o humano nas ideias de Freire e Morin, porquanto implica elementos de respeito e de atenção à formação humana, à diversidade, às diferenças. Acompanhando esse raciocínio, Morin (2000) desenvolve o princípio de exclusão, no qual o Eu é único para cada pessoa e somente ela pode expressar na primeira pessoa; o princípio da inclusão, antagônico, complementar e basilar como os demais princípios, permite a intercomunicação e o abarcamento de outros sujeitos.

Nessa mesma direção, Peroza (2019, p. 169) apresenta a visão educacional de Freire, com destaque para a “ação pedagógica, compreendida como ciência da preservação e do cultivo da pluridimensionalidade humana”. Para o autor (2019, p. 169), Freire reconhece a complexidade dos sujeitos com suas múltiplas perspectivas e considera quatro pressupostos indispensáveis, indissociáveis e complementares à prática educativa: “[...] educandos e educadores como sujeitos do ato de conhecer (dimensão gnosiológica) que não é neutra (dimensão política) e nem impositiva (dimensão ética), mas prazerosa, alegre e bonita (dimensão estética)”. A ação pedagógica e/ou a prática educativa, então, mesmo com suas mazelas, constitui-se das perspectivas gnosiológica, política, ética e estética que também compõem o ser humano.

O humano é, portanto, complexo. É indivíduo, com suas características objetivas e sujeito, com sua objetividade e subjetividade. Ao mesmo tempo é *homo-sapiens* é *homo sapiens-demens*. É unidade e diversidade, em mesma medida. Para isso, Morin usa o termo *unitas-multiplex* (2005a, 2005b). Em outra passagem, o autor reitera (MORIN, 2000, p. 25):

Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.

E, continua (MORIN, 2000, p. 25): “[...] um pensamento unificador abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário”. O ser humano é uma trindade, para Morin, cujos termos

são inseparáveis: sociedade - indivíduo – espécie, porque cada um contém os outros e o humano é um ser de relações (MORIN, 2005a, 2005b).

Freire (1983), do mesmo modo, compreende o homem em relação, quando estabelece

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. [...] Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo [...] (FREIRE, 1983, p.30).

É por isso que o ser humano pode relacionar-se e, com isso, criar, recriar, transformar a sua realidade, invariavelmente de maneira crítica e amorosa.

PAULO FREIRE E EDGAR MORIN: UM CAMINHO COM CORAÇÃO

O pensamento de Paulo Freire é multidimensional e atual pelas várias questões que suscita e por se caracterizar como uma proposta de pensamento e ação norteada pela amorosidade. Entendemos que o caminho com coração percorrido por este grande educador pautou-se pelo respeito, acolhimento, diálogo, esperança, criticidade, entre tantas outras ideias com sentido plural, enfim, pela “boniteza de ser gente”, como expressa em *Pedagogia da Autonomia*. (FREIRE, 1997, p.67). Ele admira Fromm (1958), que se debruçou sobre o estudo de temas fundamentais à experiência humana, especialmente sobre o amor, o qual considera uma arte que envolve quatro dimensões interconectadas: cuidado, responsabilidade, respeito e conhecimento. Essas ideias com sentimentos, emoções, subjetividade são frequentes e constantes ao longo da obra de Freire.

Morin também tem a marca da multidimensionalidade em sua proposta educacional, pois, ao tratar do ser humano, o vê como racional, biológico, psíquico, afetivo, social e a sociedade em suas várias dimensões. Entende que cada parte se conecta ao todo no qual se insere, da mesma forma que o todo está presente em cada parte.

Os dois pensadores enfrentam a realidade com suas múltiplas conexões, porque entendem a realidade como um constante vir a ser movido por suas contradições, e é esta dinâmica que permite um caminhar de transformações que não se fixa no imobilismo, pois a sociedade e os seres humanos carregam a possibilidade de virem a ser aquilo que ainda não são, e por isso se constituem como projetos.

Na epígrafe do início deste texto, Dom Juan diz ao seu discípulo que ele precisa perguntar para o caminho, o que na verdade se traduz numa proposta de diálogo, na medida em que uma caminhada é sempre carregada de histórias para contar, perguntas feitas, rastros que seguimos e dúvidas que permanecem. Como nos ensina Guimarães Rosa (1970, p.236): “Meu coração é que entende, ajuda minha ideia a requerer e traçar”.

Perguntar para o caminho é a busca de um fio para conectar os passos. A metáfora do caminho com coração expressa uma forma de contato capaz de apreender as falas e mensagens que nem sempre são ditas numa linguagem formal e racional, mas que pedem uma imersão simbólica para captar o dito, ou seja, estimula uma leitura diferente além das aparências. Couto traz para a nossa reflexão a ideia que:

O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar (COUTO, 2009, p.109).

Não é por acaso que Freire dedicou-se à alfabetização como leitura de mundo. Aprender a ler era uma maneira de compreender o próprio caminho e a relação com os outros e com o mundo. Numa roda de conversa ou círculo de cultura, emergiam, por meio do diálogo e da troca, as palavras do cotidiano histórico e cultural do grupo. E aqui nesta atitude e postura já tínhamos uma ação carregada de amorosidade.

A amorosidade está presente nas relações éticas que estabelecemos com as pessoas, com os animais, com a natureza e com o mundo em que vivemos. Trata-se de uma expressão de amor à vida. É também amar a liberdade e fortalecer a esperança.

[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (FREIRE, 2000, p.31).

Como adepto de um caminho amoroso, para ele a trilha não é fixa nem rígida, uma vez que os seres humanos estão sempre se fazendo, em processo de construção, em devir constante. Assim também acontece com o amor, que “implica a regeneração permanente do amor nascente” (MORIN, 1998, p. 24). Seres humanos inconclusos que reconhecem os desafios que a realidade impõe, mas que lidam com isso, procurando transpor os limites e atuar como sujeitos históricos que se humanizam neste processo. Esse processo de humanização, tanto para Morin como para Freire, se dá nos entrelaçamentos que acontecem durante a caminhada. Em Morin (1998, p.9), “O amor faz parte da poesia da vida”. E acrescenta: “O importante na vida é o amor. Com todos os perigos que ele contém” (MORIN, 1998, p. 67).

O nosso caminhar e também o do conhecimento contam com um elemento fundamental que esteve presente na epígrafe, ou seja, o ato de perguntar. Freire e Faundez (1985) percorreram esta trajetória propondo o saber perguntar estimulado pela curiosidade. “A existência humana é, porque se faz perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51).

Quando há indagações, questionamentos, a existência não se cristaliza em condutas burocráticas. O conhecimento sem uma constante perquirição não avança. Não cria, não se reinventa. Este é um ponto, mas não somente este, em que o pensamento de Freire abre diálogo com as propostas educacionais de outros autores críticos. Para Lipman (1995, p.32):

Os professores podem fazer perguntas e os alunos responderem sem que qualquer uma das partes sinta a menor dúvida ou perplexidade, e praticamente sem que nenhuma atividade verdadeira de pensar tenha ocorrido, pois o processo é mecânico e planejado.

10

Assim como propõe o diálogo, as ideias de Freire conversam com vários educadores atuais ou clássicos. Seu pensamento rompe a barreira do tempo e das fronteiras entre os países, pois construiu um pensamento dinâmico e ativo capaz de tecer múltiplas interligações. Sua obra apresenta uma capacidade de movimento tão grande que, mesmo que se esteja lendo sobre um tema específico, ela abre perspectivas e horizontes para outras leituras. E neste sentido as ideias projetam novas reflexões.

Ainda no âmbito da importância do perguntar, Assmann enfatiza que:

É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do acesamento das informações. Em suma, por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversáveis, abertos para a surpresa e para o imprevisto (ASSMANN, 1998, p.30).

A pedagogia que não estimula a pergunta é a que gosta de respostas para perguntas que já foram predeterminadas e que não se constituiu como uma força de interrogação a partir dos desafios que a realidade apresenta. Essa pedagogia valoriza mais a certeza que a dúvida problematizadora. Tratar a realidade como algo estático, sem movimento, é o que caracteriza a concepção bancária, que também valoriza o conhecimento dividido em compartimentos que não dialogam entre si, nem com a realidade do aluno, nem com o contexto histórico-cultural. É uma prática de despejar informações, o que fazia com que Montaigne, ao discorrer sobre a educação das crianças, se indignava e denunciava: “Os professores não param de gritar em nossos ouvidos, como quem entornasse o conhecimento num funil: nossa tarefa seria apenas repetir o que nos disseram” (MONTAIGNE, 2010, p.91).

Morin também entra neste amplo diálogo e, ao reforçar a proposta de Montaigne, valorizando mais uma cabeça bem construída pelo conhecimento do que uma que se configura como depósito ou almoxarifado ao armazenar conhecimentos, vai ao encontro de Freire, somando-se às vozes de Assmann e Lipman, que alertam sobre a importância da pergunta. “Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época”. (MORIN, 2000, p. 22). Tal perspectiva implica respeitar, dar voz e valorizar as diferenças do outro, do aprendiz.

Freire anuncia (1983, p. 29): “Não há educação sem amor [...]. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar [...]. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. E, para ser educador é necessário ter amor, respeito e solidariedade.

PALAVRAS FINAIS: SOBRE ESPERANÇA E UTOPIA

Freire e Morin, ao longo de suas obras, insistem na importância do amor e da esperança para a vida (FREIRE, 1983; MORIN, 1998). Para Freire, a amorosidade está ligada à esperança e ambas norteiam o trabalho do professor. Em um encontro com professores, entre várias ideias-chave instigantes, ele abordou o sonho possível:

Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis. E o que é que eu quero dizer com sonhar o sonho possível? [...] O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática: exige de mim a descoberta [...] sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora [...] educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível [...]. Utópica no sentido de que esta é uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio [...] (FREIRE, 1982, p.99-100).

O sonho torna-se, então, parceiro da esperança na medida em que tem de estar presente no cotidiano de trabalho dos educadores e educadoras. Utopia e esperança dão-se as mãos neste caminho amoroso que se constrói não só no plano intelectual, cognitivo, mas também no afetivo. É preciso gostar do que se faz, do papel que se desempenha, de desenhar novas possibilidades a partir das descobertas e da reflexão sobre a prática que impulsiona novos projetos. “Como profissional do sentido, sua profissão está ligada ao amor e à esperança. Ela não se extinguirá enquanto houver espaço para a construção da humanidade” (GADOTTI, 2003, p. 70).

Em Morin, o sentido da esperança está radicado no enfrentamento dos problemas que vivemos desde que a abordagem desses mesmos problemas não seja fragmentada. Muitas vezes, as escolas ensinam aos jovens vários conhecimentos, mas não problematizam o que é o conhecimento. Para ele “[...] o conhecimento progride [...] pela capacidade de contextualizar e englobar” (MORIN, 2000, p.15). A atrofia da capacidade de uma visão abrangente leva ao declínio de um comprometimento responsável, solidário e esperançoso.

Freire afirma (1983, p. 30): “Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar”. A educação se alimenta da diversidade e da identidade, de práticas e teorias que advêm do caldo cultural dos diversos povos e nações. As sociedades, cada vez mais globalizadas pelos bens de consumo, escancaram as desigualdades e promovem conflitos. Resistir à barbárie é participar de uma política de civilização (NAIR; MORIN, 1997) que se faz com responsabilidade, esperança, fraternidade.

Entendemos, pois, que o pensamento complexo é um tipo de pensamento que pressupõe atitude e método complexos, e considera a religação dos saberes como caminho para a reforma do pensamento e esta para aquela. Para Morin (2000, p. 20): “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Uma reforma do pensamento vai do modo de pensar reducionista para o complexo, daquele que separa para o que une, com vistas à produção do conhecimento que, segundo Freire, liberta porque propicia conscientização e utopia, que estimulam a crítica e a práxis consciente, promotoras de transformação da realidade.

Para Freire (1980, p. 28): “A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”. Mais do que uma função social, a educação carrega o compromisso de estimular aprendizagem e produção de conhecimento dos aprendizes para que sejam capazes de ler o mundo e conhecer sua realidade, para transformá-la. É tarefa da educação promover a esperança, mas, com ação.

De acordo com Freire (1983, p. 29-30): “Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança”. O autor recusa uma educação como processo de adaptação, mas, ao contrário, compreende o homem como sujeito histórico. Afirma o autor: “O homem deve transformar a realidade para ser mais [...]” (FREIRE, 1983, p. 31). Vale observar que o sentido de esperança, em sua proposta educacional, é um sentido ativo, daqueles que atuam para que as coisas aconteçam e não um esperar passivo de quem aguarda os acontecimentos.

Morin nos convida a ecologizar as nossas ações com o exercício de uma ética de resistência, que implica em resistir às barbáries que avançam vertiginosamente em nossa civilização. Reconhece o autor: “Seja como for, a resistência às barbáries triunfantes elabora sempre um fermento, um germe para o futuro – quando há um futuro” (NAIR; MORIN, 1997, p. 202). Morin destaca, ainda, a importância em se restaurar a responsabilidade do sujeito para civilizar a Terra, na perspectiva de se estabelecer uma política de civilização planetária. Mas, aponta para as insuficiências da realidade que a tornam tão difícil quanto fundamental (NAIR; MORIN, 1997, p. 196, grifos dos autores):

As forças de barbárie, de fragmentação, de cegueira, de destruição que tornam utópica a política planetária, são de tal modo ameaçadoras para a humanidade dos nossos dias que nos indicam *a contrário* que a política de civilização responde a uma necessidade vital.

Morin entende que, na vida, há um princípio de incerteza e é aí que se coloca a possibilidade de uma política planetária. Ele afirma: “O princípio da incerteza da realidade é uma brecha no realismo e no impossível” (NAIR; MORIN, 1997, p. 196). É aí que a civilização deve aproveitar o hiato. É a brecha no impossível que pode torná-lo possível.

Trata-se de antecipar o desejo, a realização, o depois. Para Peroza (2019, p. 218), é a permanente e “[...] constante tensão entre o ‘já’ e o ‘ainda-não’” para “[...] o ‘vir-a-ser’ pretendido”. Ao apresentar o pensamento utópico freiriano, o autor afirma constituir-se em uma “pedagogia do inédito viável”, cuja expressão significa “[...] a existência ainda não explorada deste ‘novo’ (inédito) viável ainda-não existente, mas possível [...]” (PEROZA, 2019, p. 223).

Estamos de acordo com Peroza (2019, p. 167), quando explica:

A imaginação utópica ou o ato de sonhar acordado tem a função de antecipar nas negatividades do hoje os possíveis cenários positivos que brotam da imaginação criativa sobre o amanhã, pois se quer encontrar todas as maneiras de iniciar no ‘aqui-presente’ aquilo que só poderá existir no ‘acolá-futuro’.

O autor conclui que “[...] não é possível compreender a reflexão de Paulo Freire sobre a prática educativa, se esta não for considerada à luz da utopia concreta, do sonho acordado, da constante busca pelo inédito viável, da esperança militante [...]” (PEROZA, 2019, p. 226). É oportuno reiterar a natureza de militância atribuída à esperança pelo autor, considerando a necessidade do fazer consciente, enquanto se espera!

E para finalizar, apresentamos o convite que nos faz Morin a distinguir duas utopias, ainda que sejam muito tênues em seus limites: a primeira utopia é querer o melhor dos mundos, o que é impossível! A segunda é desejar um mundo melhor: um planeta civilizado, com guerras ultrapassadas, melhoria das relações humanas, regulação de conflitos, fim da dominação e exploração do homem pelo homem, da busca do lucro, da precarização do trabalho (NAIR; MORIN, 1997, p. 191-192). A esperança guarda relação com o que ainda não aconteceu, mas que se acredita que pode ocorrer, ou como Morin anuncia: “Querer um mundo melhor, que é nossa finalidade principal, não é querer o melhor dos mundos” (MORIN; KERN, 2011, p.111). Vale reiterar o significado de utopia (u=não, topos=lugar). O que não tem lugar no presente. Quiçá no futuro, em algum tempo!

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, H. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 1998.
- CASTAÑEDA, C. **A erva-do-diabo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.
- COUTO, M. **E se Obama fosse africano? e outras interinvenções**. Alfragide, Portugal: Caminho, 2009.
- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a (Coleção Questões de Nossa Época; v.23). Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/14.-Pol%C3%ADtica-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001b. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso .Acesso em: 20 ago. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em:20 ago. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador**: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FROMM, E. **El miedo a la libertad**. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- FROMM, E. **A arte de amar**. Trad. Milton Amado. São Paulo: Martins Fontes, 1958.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RGS: Feevale, 2003. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/93aeebed-9c8b-4b56-8341-22ac5cd3b501/Boniteza%20de%20um%20Sonho.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- ROSA, G. **Grande sertãooveredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- KUPFER, M. C. O que toca à psicologia escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LIPMAN M. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MONTAIGNE, M. de. **Os ensaios**: uma seleção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- MORIN, E. **O Paradigma Perdido**. Trad. Hermano Neves. Lisboa: Europa-América, 1973.

- MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, E. **Complexidade e Transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.
- MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Trad. Juremir M. da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- MORIN, E. **O método 2**: a vida da vida. Trad. Marina Lobo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra-Pátria**. Trad. Paulo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NAIR, S.; MORIN, E. **Uma política de civilização**. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PEROZA, J. **Pedagogia do inédito viável**: o pensamento utópico freiriano e a formação de professores. Chapecó, SC: Editora Livrologia, 2019.
- PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
- SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática. **Educ. Pesq.**, v.41, dez. 2015.
- WINNICOTT, D. **A criança e seu mundo**. Trad. Penguin Books. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.