

O ENSINAR FAZER OU O ENSINAR PENSAR PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA: Um Diálogo entre Paulo Freire e Edgar Morin

Lindomar Wessler Boneti¹

Ana Lúcia Langner²

Araci Asinelli-Luz³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a origem e as especificidades do debate entre o ensinar pensar ou o ensinar fazer da escola, a partir de um estudo realizado utilizando-se de fontes teóricas e bibliográficas dos caminhos epistemológicos da construção dos preceitos do ensinar fazer e do ensinar pensar. Metodologicamente, a construção da análise deste artigo segue três caminhos sequenciados: analisar a formação histórica do sentido dado ao ensinar fazer como sinônimo de racionalidade; a crítica a este preceito e o desafio de ensinar pensar para a construção da autonomia, estabelecendo um diálogo teórico com Edgar Morin (2019, 1973, 1996, 2003) e Paulo Freire (1997, 1995, 1990). Conclui-se que este debate do papel da escola não se origina dentro dela própria, mas no âmbito social e político a partir de uma construção histórica envolvendo o processo da origem epistemológica da racionalidade moderna. A escola tem o compromisso social, historicamente construído, de ensinar o ser racional associado às raízes da modernidade e das relações capitalistas de produção. Assim, o saber que a escola utiliza como meio e como fim por si só está associado à sua utilidade prática, o que dificulta a prática docente do ensinar para pensar.

Palavras-chave: Objetivo da escola; ensinar pensar; ensinar fazer.

TEACHING DOING OR TEACHING THINKING FOR THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY: A DIALOGUE BETWEEN PAULO FREIRE AND EDGAR MORIN

ABSTRACT

This article aims to analyze the origin and specificities of the debate between teaching thinking or teaching how to do school based on a study carried out using theoretical and bibliographic sources of the epistemological ways of building the precepts of teaching to do and teaching think. Methodologically, the construction of the analysis of this article follows three sequenced paths: to analyze the historical formation of the meaning given when teaching to do as a synonym of rationality; the criticism of this precept and the challenge of teaching thinking for the construction of autonomy, establishing a theoretical dialogue with Edgar Morin (2019, 1973, 1996, 2003) and Paulo Freire (1997, 1995, 1990). It is concluded that this debate about the role of the school does not originate within the school itself, but in the social and political sphere from a historical construction involving the process of the epistemological origin of modern rationality. The school has a social commitment, historically built, to teach the rational being associated with the roots of modernity and capitalist relations of production. Thus, the knowledge that the school uses as a means and as an end in itself is associated with its practical usefulness, which makes the teaching practice of teaching to think difficult.

Keywords: Purpose of the school; teach thinking; teaching doing.

Recebido em: 16/3/2021

Aceito em: 26/10/2021

¹ Autor correspondente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Rua Euclides da Cunha, 1501, Bigorrrilho – CEP 80730360 – Curitiba/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4583506896107343>. lindomar@boneti.com

² Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2530095020955119>. <https://orcid.org/0000-0002-2001-7681>

³ Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9511955646520341>. <http://orcid.org/0000-0001-5880-0543>

INTRODUÇÃO

Registra-se, na atualidade, um debate envolvendo o mundo social, político e especialmente o produtivo que é histórico, mas que se expressa com muita evidência nos dias atuais, o que diz respeito ao papel da escola, particularmente em relação ao objetivo de educar, ensinar pensar ou ensinar fazer. Este debate, antes de tudo, tem origem no contexto social, político e econômico, e penetra no contexto escolar, provocando uma crise em relação ao papel da escola. Esta crise do papel da escola atinge particularmente a prática pedagógica, levando a pessoa que ensina à incerteza no que se refere aos objetivos de ensinar.

Este debate designa um embate existente entre o próprio projeto do ensinar voltado ao pensar e, portanto, à autonomia do sujeito, e o ensinar voltado ao fazer, envolvendo, de forma muito significativa, não apenas o contexto da escola, mas o mundo social. No interior deste embate entre estes dois projetos escolares faz-se presente a institucionalização da escola e o seu conjunto de regras e normas, exercendo um peso significativo no foco do ensinar fazer. A institucionalidade da escola tem base em uma epistemologia do conhecimento – a racionalidade moderna –, e isto leva a crer que o ensinar fazer vai para além da vontade, do desejo e da atuação pessoal da prática escolar, e, ainda, faz parte da própria institucionalidade da escola, suas regras, normas e valores, o que vem de uma construção histórica.

Este artigo, portanto, tem origem de um estudo realizado a partir de fontes teóricas e bibliográficas em relação aos caminhos epistemológicos da construção dos preceitos do ensinar fazer e do ensinar pensar. Metodologicamente, a construção da análise deste artigo segue três caminhos sequenciados. Inicialmente dedica-se a analisar a formação histórica do sentido dado ao ensinar fazer como sinônimo de racionalidade na perspectiva de se assinalar o contexto social no qual a escola se insere nos dias atuais, a modernidade e suas características. Em um segundo momento situa-se a crítica ao ensinar fazer enquanto sinônimo de racionalidade. No terceiro momento analisa-se o desafio de ensinar pensar para a construção da autonomia.

Para o primeiro momento, a partir de diferentes construções teóricas e bibliográficas, dedica-se a explicitar o contexto social no qual se insere a escola nos dias atuais, na modernidade. Para isso, situam-se especificidades da modernidade contemporânea que contribuem com o ensinar fazer da escola, como é o caso do preceito da “aceleração”, o tempo, a mensuração e a técnica, a universalidade dos parâmetros de verdade e o peso do uso da tecnologia como sinônimo do ser racional. Para isto, parte-se, inicialmente, da contribuição de Hartmut Rosa (2019) no livro *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. Para o segundo e o terceiro momentos, toma-se como inspiração teórica, fundamentalmente, a interligação dialógica entre dois pensadores: a premissa do pensamento complexo de Edgar Morin, expresso nas obras da *Conferência no Congresso Educação Socioemocional – Laboratório Inteligência de Vida – LIV2019 – dia 8/6/2019*; *Le paradigme perdu: la nature humaine* (1973); *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2001); *Ciência com consciência* (1996); *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2003); e da prática dialógica no ensinar pensar para a construção da autonomia de Paulo Freire, expressa

nas obras *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997); *À sombra desta mangueira* (1995); *Pedagogia do oprimido* (1982); *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da vida* (FREIRE; MACEDO 1990). De um lado Edgar Morin decifra a origem da crise epistemológica da escola, assentada na razão técnica e do distanciamento entre a objetividade e a subjetividade; do outro lado, Paulo Freire decifra os caminhos de um ensinar pensar a partir da premissa do diálogo.

Assim, conclui-se que esta crise do papel da escola não se origina dentro dela própria, mas no âmbito social e político a partir de uma construção histórica envolvendo o processo da origem de uma epistemologia do saber escolar associada à racionalidade moderna. O saber que a escola utiliza como meio e como fim por si só, portanto, está associado à sua utilidade prática. Isto é, a escola tem o compromisso de ensinar o ser racional, mas o ser racional da escola é o associado às raízes da modernidade e das relações capitalistas de produção. Neste caso, o ensinar fazer impõe-se sobre o ensinar pensar a partir das próprias bases epistemológicas da escola, o que define suas regras e normas.

FORMAÇÃO HISTÓRICA DO SENTIDO DADO AO ENSINAR FAZER COMO SINÔNIMO DE RACIONALIDADE

A partir do advento da modernidade conjugada à racionalidade científica, a escola assumiu para si o papel de lidar com as individualidades na perspectiva de educar para a formação do ser racional. O ser racional, porém, historicamente foi acumulando diferentes sentidos na direção do ensinar fazer na medida em que o ser racional passou a ser associado à produção tecnológica no âmbito das relações capitalistas.

Historicamente a ideia da racionalidade, designada no campo filosófico como Razão, exerceu um papel político da história da humanidade na busca da construção de uma sociedade racional do ponto de vista da ciência e da organização social, acentuando-se as manifestações contrárias às regras do absolutismo na busca do direito à dignidade humana. Em outras palavras, a procura pela dignidade humana constituiu-se de uma derivação da própria luta por uma sociedade racional focada na ciência e no Estado a partir dos princípios epistemológicos da modernidade.

Não obstante, antes mesmo da utilização desta expressão como busca política de uma sociedade racional, a origem histórica do sentido da palavra Razão era associada à exatidão a partir da mensuração e do cálculo. Certamente que, como será analisado ao longo deste artigo, esta característica do ser racional se faz presente com muita evidência na escola de hoje, na prática escolar e no conjunto da institucionalidade da escola, em suas regras e normas.

A seguir analisa-se algumas derivações da racionalidade moderna que se fazem presentes e sustentam o preceito do ensinar fazer pela escola, partindo do sentido do tempo e da aceleração, em seguida o uso do cálculo e da mensuração, o método e a universalidade dos parâmetros de verdade, comportamento individual e a técnica como sinônimo de verdade.

O sentido de tempo e de aceleração na escola

O tempo e a aceleração caracterizam nitidamente a modernidade nos dias atuais como fatores de moldagem dos comportamentos individuais e da própria prática escolar. Neste sentido, Hartmut Rosa (2019) tem uma grande contribuição no sentido de compreender a intercessão destes dois preceitos ao definir a modernidade como algo que consegue se estabilizar dinamicamente, estando sistematicamente disposta ao crescimento, ao adensamento, às inovações e à aceleração como meios de manter e reproduzir sua estrutura.

É preciso considerar que, no que se refere ao conceito de modernidade, a sua expressão social tem dois tempos: o clássico e o contemporâneo. Na contemporaneidade tem-se a expressão de um novo social, o que pode ser entendido como uma nova modernidade, mesmo que no âmbito do mundo produtivo já se tem muitas mudanças diferenciando-se do modelo fabril de outrora, do chão de fábrica, do controle do tempo e dos corpos. Considera-se, porém, que institucionalmente a escola guarda heranças do modelo clássico de modernidade, assemelhando-se, especialmente, com o sistema fabril e com o controle do tempo, do espaço e dos corpos, e da separação entre quem pensa a produção e quem a faz. Na prática, no mundo social e institucional dos dias atuais muita herança se guarda do modelo fabril. Não é apenas a escola que detém o controle do tempo e do espaço. A prisão, por exemplo, como ressalta Foucault (2013) em *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, tempo, detém desde o tempo da pena aos eventos diários na perspectiva do controle dos corpos.

Voltando à escola, se no modelo clássico industrial existia a separação entre quem pensava a produção e de quem a executava, na escola isto se expressa na separação de quem detém ou não o saber entre a pessoa que ensina e a pessoa que aprende, assim como no controle da relação do tempo do corpo e do espaço, a distinção rígida do lugar do corpo no espaço, do onde se sentar e quando falar, o portão que se abre e fecha, como a tradicional indústria e a prisão, o horário da chegada e da saída, etc. “... tempo é uma categoria fundamental da realidade social...” (ROSA, 2019, p. 2). O cálculo do tempo designa racionalidade por via da aceleração, muito comum em instituições como a escola e a prisão. Conforme analisa Hartmut Rosa (2019, p. 16), “Incontáveis estudos atestam que a disciplina para com o tempo desempenha um papel preponderante em quase todas as instituições escolares: a criança é forçada a despertar e a comparecer pontualmente, a ficar sentada e quieta em intervalos definidos... ao estudo planejado...”.

Entende-se, portanto, que se a escola nos dias atuais reproduz o modelo fabril no sentido do controle do tempo, do corpo e do espaço, afina-se mais com o modelo do aprender fazer do que o do aprender pensar.

O Sentido do Ser Racional associado ao uso do cálculo e da mensuração

Trata-se de um conceito construído historicamente, mesmo antes da modernidade propriamente dita. José Maria Paiva (2012) salienta que o papel dos mercadores, com o renascimento do grande comércio por volta do século 10, teve um papel impor-

tante na construção da ideia que associa a racionalidade como prática do cálculo e do planejamento em relação à venda e com os consumidores, etc.

A palavra “razão” trazia consigo um sentido de verdade, ou seja, a razão era entendida como portadora da verdade. Tratava-se, todavia, de uma verdade que, em decorrência do contexto, conservava uma estreita ligação com os conceitos matemáticos. Não porque a matemática em si fosse considerada a verdade, mas o método matemático seria o portador da verdade graças ao seu sentido de objetividade e exatidão, o que levaria a uma indiscutível comprovação como algo calculado e decidido a partir de critérios racionais. Como afirma Frank Grandjean (1920, p. 10): “La raison: le sens qui calcule.” Uma ação “racionalizada” era calculada: mesmo que não envolvesse conceitos matemáticos carregava critérios de verdade. Isto é, tratava-se de uma ação pensada a partir de critérios não emocionais, não afetivos, não religiosos, etc. É nesse sentido que a ideia de razão traz consigo a ideia do material, do concreto, contrapondo-se à ação abstrata não objetiva. Isto é, a ideia da razão tinha suas bases na ciência, mas transitava para o agir social, especialmente em relação à organização do Estado. Esses detalhes do pensar o mundo racionalmente foram as raízes da ciência moderna, tal como se tem hoje, quando se dá especial atenção à relação do que se atribui ser verdade ao medido e mensurado. Assim, como destaca Morin (2019), desde o princípio na definição clássica de Razão não existe emoção e a objetividade e a subjetividade não caminham conjuntamente.

O Sentido dado ao Racional associado ao saber científico com ênfase no método e a universalidade dos parâmetros de verdade.

Especialmente é no período dos séculos 15, 16 e 17 que se testemunha um expressivo debate enfocando a expressão Razão associada ao método científico e à organização social – o Estado. A Razão designava a busca de uma sociedade nova, comparativamente à sociedade feudal; a procura de uma sociedade racional com base na cientificidade; e a busca da superação do teocentrismo como método de explicação do real. Naquele momento, a ideia de Razão tinha um significado muito claro: racional era o que fosse originado da ciência. A partir de então, a ciência passou a ocupar o lugar central da sociedade, o lugar ocupado anteriormente por Deus, conforme observa Alain Touraine (2005).

O método científico, portanto, constituiu-se no ponto fundamental da busca de uma sociedade racional, tendo como exemplo o pensamento de René Descartes (1596-1650) e Francis Bacon (1561-1626). Descartes e Bacon imprimiram referência histórica no sentido da racionalidade científica associada ao método.

Mesmo nos dias atuais o método permeia a prática escolar. A escola não cobra apenas a prova do saber, mas também o entendimento de como se chegou ao saber, isto é, o método da construção do saber. Isto significa que, no contexto da epistemologia da prática escolar, o saber está intimamente ligado ao fazer.

A discussão do método, que dá base às raízes da ciência moderna, criou outro fator importante que se faz presente fortemente na escola na contemporaneidade, associado aos parâmetros universais da ciência e do próprio saber da escola, o que fortalece a premissa do ensinar fazer. No âmbito das raízes epistemológicas da ciência mo-

derna, de onde tem origem o saber utilizado como meio e fim na escola, não existem diferenciações de parâmetros de verdade e/ou cientificidade. O parâmetro universal está sempre associado aos caminhos que levaram a esta verdade – o método –, o qual apresenta-se sempre igual independentemente da origem do saber, a mensuração e a comprovação. Novamente aqui se faz presente a origem do ser racional e o que associa o saber escolar com o fazer. Isto é, a partir dos parâmetros de verdade da ciência moderna, verdade é uma só, os parâmetros de verdade são universais e, portanto, não se pode atribuir racionalidade a saberes singulares.

O sentido dado ao racional associado ao comportamento individual

Após a Revolução Francesa algo muito significativo tem origem e acrescenta algo mais em relação à Ação Racional e o comportamento humano. Isto é, até este momento histórico a busca por uma sociedade racional englobava a ciência e o Estado, e a evolução tecnológica, a partir de então, inseriu-se no comportamento humano como expressão também do ser racional. Em outras palavras, a busca de uma sociedade científica passou a englobar a cientificidade das próprias individualidades, do comportamento humano e das regras sociais. Criou-se uma espécie de epistemologia do comportamento humano e das regras sociais a partir das raízes epistemológicas da ciência moderna. Assim, desde a Revolução Francesa instituiu-se um padrão “correto” do comportamento humano e das regras sociais, tendo a Europa e o seu povo, especialmente a França, como parâmetro. Dessa forma, institui-se a cultura burguesa europeia e a sua forma de viver como uma espécie de modelo civilizatório o qual todas as sociedades deveriam ter como parâmetro. A partir de então, ganhou importância significativa no contexto da cientificidade do comportamento humano a conjugação do preceito da evolução humana e do etnocentrismo enquanto verdade única que se encontra em algum lugar (BONETI, 2013). Foi com esta perspectiva que o francês Marquês de Condorcet (2005) escreveu, no âmbito deste debate no século 18, o livro intitulado *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, atribuindo às individualidades a responsabilidade pelo progresso até atingir a forma de vida europeia entendida como sinônimo de “verdade”.

O sentido racional associado ao uso da técnica como sinônimo de verdade: o modelo industrial chega à escola

O sentido racional, associado ao uso da técnica, apresenta-se na escola com muita ênfase como meio e/ou como fim do saber exercido na prática pedagógica. A ótica da técnica expressa-se na escola de diversas formas, quer seja para mensuração do saber ou pela atenção especial ao preparo dos alunos no manejo tecnológico. A ótica tecnológica na escola está muito associada ao próprio modelo capitalista de produção.

Se até o século 18 a ideia de uma sociedade racional constituía-se de uma busca histórica, sempre se reportando à necessidade da mudança em relação ao modelo feudal de produção e de organização social, no século 19, com a consolidação das relações capitalistas, esta tônica muda. Neste século o pensador francês Saint-Simon, como bem analisa Pièrre Ansart (1970), propôs a substituição da interpretação crítica e negadora da realidade, até então elemento importante do significado da elaboração do pensa-

mento científico, para a construção e o aperfeiçoamento da ordem. Assim, a busca da razão científica passou a ter outro significado: a construção da técnica enquanto significado da ordem. A Razão estaria associada, a partir de então, à relação entre a ciência, da qual deriva a técnica e a indústria. Instaura-se, assim, o modelo industrial como sinônimo de racionalidade.

Tem-se, portanto, a consolidação do modelo capitalista de produção, do modelo industrial, da classe burguesa como a dominante e do advento da técnica como instrumento de produção da vida. Resumindo, a sociedade industrial seria, por si só, sinônimo de racionalidade. Esta ideia deu sustentabilidade à filosofia positiva, a qual se institui base da institucionalidade das instituições sociais, como é o caso da escola, suas regras, normas e valores. Como assevera Edgar Morin (1996, p. 19): “Hoje, a ciência tornou-se poderosa e maciça instituição no centro da sociedade, subvencionada, alimentada, controlada pelos poderes econômicos e estatais.

O preceito atribuído à escola do ensinar fazer se constitui, portanto, uma construção histórica associada ao advento da racionalidade moderna e da consolidação das relações capitalistas de produção, no âmbito das quais a técnica, e o seu manejo prático, constitui-se sinônimo de racionalidade.

A crítica ao foco escolar no saber fazer enquanto sinônimo de racionalidade

Como analisado anteriormente, o saber trabalhado na escola, com acento no racional, por si só estabelece relação entre o indivíduo e o universo objetivo da sociedade, distanciando-se das subjetividades e, portanto, do próprio mundo prático vivido. Não se leva em conta que no interior desta diferenciação muito se tem a considerar, e possíveis explicações encontram-se acerca do próprio abandono escolar, suas origens e consequências.

É no contexto da institucionalidade da escola, ou seja, no seu conjunto de regras e normas, que se estabelece a diferenciação entre o saber da escola e o do mundo da vida. Enquanto a institucionalidade da escola se alimenta de regras e normas objetivas, com base numa epistemologia construída historicamente, adotando a concepção etnocêntrica, homogeneidade e universalidade dos parâmetros do saber, o mundo da vida sedimenta-se justamente nos limites territoriais, nos locais, nas diferenciações sociais e nas singularidades. No contexto de um mundo marcado por singularidades, como a escola consegue ser universalista e usar como princípio o da razão universal e infalível? Certamente por meio dos princípios institucionais. Se a escola é regida por uma institucionalidade assentada no etnocentrismo, falar de uma escola “multiculturalista” pode ser simplesmente um discurso falso.

Outro requisito que distancia o saber da escola do saber do mundo da vida é o que se refere ao método. Para a escola, o saber somente cumpre o seu papel de estabelecer ligação entre o mundo do indivíduo ao universo objetivo da sociedade quando este se constituir de saber-saber, isto é, o saber somente é saber na medida em que tem discernimento quanto ao método utilizado para a sua construção. É justamente neste aspecto que se encontra a relação do saber escolarizado com a base epistemológica da razão científica. Ao contrário, porém, o saber do mundo da vida toma significado de saber na medida em que se sabe fazer, enquanto se prova saber fazer. Cèlestin Freinet

(1996), durante o processo de construção da concepção de escola que deu suporte à pedagogia que lhe foi atribuída, enunciou que a escola deveria ser vivida em lugar de falar da vida.

Outra dimensão destes dois mundos é a relação que se estabelece do saber com o poder, associando-o à utilidade. O saber é poder na medida em que se apresenta útil, mas existem diferenças na própria concepção de utilidade. No mundo da escola a utilidade do saber encontra-se muito mais no âmbito da sua legitimação, o da comprovação, quando é utilizado o método. Isto porque este saber é empregado pelo universo objetivo da sociedade no âmbito das relações de controle e de atribuições institucionais do ser social. Trata-se de um saber utilizado mais como comprovação, atribuindo-se poder social à pessoa que dele tem posse como utilidade prática do fazer.

Nesta relação diferenciada entre estes dois mundos, o da escola e o do mundo da vida, pode se encontrar as razões da crise da escola em relação ao ensinar pensar e ao ensinar fazer. Certamente esta crise, que a princípio se sedimenta sobre as diferenciações de saber, constitui-se base da maior delas: a dificuldade que a escola enfrenta de bem gerenciar os conflitos sociais que nela chegam originados do meio social, como é o caso das drogas, crises familiares e perda do sentido da própria existência. Estas dificuldades explicam-se no distanciamento entre estes dois universos que legitimam o saber. A escola, fundamentada na sua institucionalidade, parte do pressuposto de que a verdade está nela própria, na ação do saber e se fecha para o mundo exterior.

Na perspectiva de melhor compreender este contexto, a contribuição de Edgar Morin é significativa. Para Morin (2019) a educação se constitui de um campo científico e de práticas escolares disputadas pelas próprias relações capitalistas no contexto da ótica do ensinar fazer, o construir um sujeito social com atribuições funcionais e progressivas com lógica na técnica e, portanto, o aprender novas tecnologias. Neste sentido, Bourdieu (2001, p. 30) afirma que os interesses capitalistas são exaltados numa lógica que perpetua as condições existentes de dominação. A educação não assiste passivamente a esse fenômeno, mas exerce um papel fundamental nessa relação entre agentes que contribuem para a perpetuação da condição de dominação.

A partir do pensamento de Edgar Morin (2019, p. 19), esta crise tem assento nas próprias cegueiras paradigmáticas do conhecimento praticado na escola. O autor assevera que se tem como referência o “grande paradigma do Ocidente”. O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva de outro. Isto leva a separar o sujeito do objeto; alma do corpo; espírito da matéria; qualidade da quantidade; finalidade da casualidade; sentimento da razão; liberdade do determinismo; existência da essência. Esta crise, portanto, situa-se no próprio contexto epistemológico. “Desde Descartes que pensamos contra a natureza, certos que a nossa missão é dominá-la, subjugá-la, conquistá-la” (MORIN, 1973, p. 15), distanciando, assim, o mundo escolar da expressão prática da vida em nome da racionalidade do saber. Segundo Morin (2019), o racionalismo permite acreditar que o universo todo obedece a razão e que a humanidade pode se desenvolver por meio da razão – isto não é verdade.

Por outro lado, o pensamento de Paulo Freire dá continuidade à perspectiva de Edgar Morin, sobre a epistemologia do conhecimento escolar construída historicamente

para o âmbito da prática pedagógica. Isto é, se, de um lado, epistemologicamente, separa-se o objeto do sujeito, este preceito é aplicado na prática pedagógica a partir da separação do sujeito e do objeto da aprendizagem, a pessoa que ensina e a pessoa que aprende. Para Freire, esta trajetória histórica do sentido dado à racionalidade a qual a escola se encarrega de aplicar, desencadeia no que o autor chama de “educação bancária” Assim, segundo Freire (1982, p. 67-68), a educação bancária caracteriza-se da seguinte forma:

O educador é o que educa, os educando os que são educados; O educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem; O educador é o que pensa, os educandos os pensados; O educador é o que diz a palavra, os educandos os que a escutam docilmente; O educador é o que disciplina, os educando os disciplinados; O educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos que seguem a prescrição; O educador é o que atua, os educando os que têm a ilusão de que atuam na atuação do educador; O educador escolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; O educador identifica a autoridade do saber com a sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos. Estes devem adaptar-se às determinações daquele; O educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos meros objetos.

Paulo Freire e Donald Macedo salientam também a abordagem utilitarista do ensino (1990, p. 94), destacando que esta abordagem enfatiza o aprendizado mecânico de habilidades de leitura, na perspectiva de atender às necessidades econômicas e, com isto, sacrificar a análise crítica da ordem social e política, a qual, esta sim, produz o pensar e a emancipação.

Assim, para Freire (1997), a educação para a autonomia leva à compreensão política do meio em que vive:

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana (p. 39).

Paulo Freire e Edgar Morin, portanto, acentuam aspectos comuns que explicam a tônica atribuída à escola do ensinar fazer desde a construção histórica da racionalidade moderna, de onde tem origem a epistemologia da institucionalidade da escola para Morin e a prática escolar com acento na educação bancária para Freire.

O DESAFIO DE ENSINAR PENSAR PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA: UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E EDGAR MORIN

Edgar Morin e Paulo Freire apontam diferentes caminhos na perspectiva do ensinar a pensar e da construção da autonomia, mas produzem similaridades especialmente no desígnio dos diversos significados do saber.

O significado do saber para Edgar Morin e Paulo Freire

Historicamente o saber está associado à ideia da Razão e, inicialmente, se faz importante voltar às considerações feitas por Morin (2019) em relação à Razão com a

emoção a partir do pensamento complexo. Segundo o autor, existe uma questão antropológica que deve ser considerada. Na definição clássica da Razão não entra a emoção, mas, na verdade, a emoção naturalmente está presente na Razão. Não há Razão sem emoção, antropológicamente falando, porque entra a paixão. A opção por matemática, por exemplo, precisa de emoção; o sentimento, o amor e o ódio; são questões antropológicas. Pode haver também delírio de individualidades e de multidão. O delírio está presente no caminho da Razão. Os gregos chamavam de desmedida. As desmedidas e loucuras não se encontram apenas nas individualidades, mas num processo histórico, em grande parte, em nome da Razão. O saber, portanto, precisa ser guiado permanentemente pela Razão e pela paixão, o que significa emoção, segundo Morin.

De acordo com Morin (2019), precisa-se promover uma Razão complexa e aberta que reconheça as contradições, como as noções de vida e de morte. O nosso corpo, para lutar contra a morte, deixa morrer células para ter células novas; então a morte não é inimiga da vida. Nesse sentido, aproveita-se da morte para lutar pela vida. Assim, precisa-se de uma Razão sensível, aberta à poesia não reconhecida pela Razão, a mitologia, o pensamento simbólico, etc. Para professores, é importante perceber a qualidade poética, a exaltação, a música, a poesia da vida; isto tudo é fundamental e precisamos cultivar sempre mais. Isto é, para Morin, o saber, associado à Razão, não se distancia das subjetividades da prática da vida.

Assim, no sentido dialógico dado por Morin à Razão, Paulo Freire apresenta contribuições no que se refere à prática da construção do saber. Inicialmente é importante ressaltar a negação de Freire no que se refere ao clássico entendimento de que a prática pedagógica se constitui entre dois pares – o sujeito e o objeto, o que ensina e o que recebe o saber –, ressaltando, então, a premissa dialógica na prática do ensinar. Segundo Freire (1997, p. 25) “...ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Ainda conforme Freire (1997, p. 25): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Para Freire (1982), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade e construção da autonomia. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”, o que se poderia entender como a construção da Razão salientado por Morin (2019).

Morin (2019) destaca, também, que o docente deve praticar o amor, deve desenvolver as personalidades, deve saber que o aluno é um filósofo por natureza; a criança faz perguntas fundamentais, como o que é o mundo, por exemplo, e o educador precisa auxiliar a desenvolver a capacidade de se fazer perguntas. As crianças não analisam de forma funcional; elas têm uma capacidade poética. Isto precisa ser salvo na criança. É preciso cuidar, porque o racional, na escola, degrada esta capacidade poética e utópica. É necessário cultivar e ajudar a desenvolver a capacidade dialógica na criança.

Morin (2001, p. 19) relativiza a prática da dicotomia entre o certo e o errado no conhecimento. O autor afirma que não se pode entender o conhecimento como infalível, que todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão e que cabe à educa-

ção do futuro enfrentar uma dupla face do erro e da ilusão: o maior erro seria subestimar o problema do erro e a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. Cabe à educação do futuro mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Isto porque o conhecimento, sob a forma de palavra, de ideia, de teoria e fruto de uma tradução/reconstrução por meio de linguagem e do pensamento, por conseguinte, está sujeito ao erro.

Assim como Paulo Freire, Morin acentua o vínculo social do conhecimento: “... todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar o seu objeto. “Quem somos nós”? É inseparável de “Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?” (MORIN, 2001, p. 37). Ou, ainda, o contexto da consciência política do cidadão, a Aprendizagem Cidadã: “A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão” (MORIN, 2001, p. 65).

A contextualização do objeto do conhecimento, salientada anteriormente por Morin, implica diálogo, e Paulo Freire salienta a necessidade do diálogo na escola na perspectiva de superar a prática da educação bancária. Isto porque o ensinar a pensar toma uma outra dimensão; constitui-se no ensinar dialógico, deixando de se constituir a ação educativa como uma ação que se dá entre a pessoa sujeito do conhecimento e a pessoa objeto do aprender. Certamente que esta nova percepção do conhecimento e da prática escolar iria dirimir a incerteza dessa prática e do próprio papel da professora ou do professor. Esta nova prática resgataria a autonomia na prática escolar tanto em relação ao professor e à professora quanto à própria expressão das individualidades das alunas e dos alunos. Assim, nasceria um novo conhecimento.

Edgar Morin (2001, p. 35-47), ao propor os princípios do conhecimento pertinente, deslumbra o que seria este novo conhecimento a ser ensinado e esta nova prática educacional. Segundo o autor, o problema universal de todo o cidadão do novo milênio é: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave: de um lado, saberes desunidos, divididos, compartimentados... e do outro as realidades e os problemas cada vez mais multidisciplinares, transnacionais, globais e planetários. Isto é, algo profundo a ser revisto seria a relação entre a teoria/prática.

Nesta inadequação, segundo Morin (2001, p. 35-47), tornou-se invisível o contexto; o global; o multidimensional; o complexo; o presente e passado. Quanto ao contexto, é preciso situar as informações e os dados para que adquiram sentido; quanto ao global, consoante o autor, a sociedade é mais que um contexto: é o todo organizado de que fazemos parte; é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional; quanto ao multidimensional, para o autor, o ser humano e a sociedade são multidimensionais. O ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões históricas, econômicas, sociológicas, religiosas... O conhecimento pertinente deve reconhecer o caráter multidimensional do ser humano e da sociedade; quanto ao complexo, segundo o autor, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidisciplinar e dentro da concepção global. Isto seria uma retomada

no ensinar com ética. Assim, conforme o autor, existe uma “inteligência geral” atribuída à educação. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral com discernimento sobre os saberes necessários.

Morin (2001, p. 35-47) realça a “autonomia” advertindo que as especializações das disciplinas geram enormes obstáculos impedindo o exercício do conhecimento pertinente, criando obstáculos à autonomia do conhecimento e da inteligência. Para o autor, existem alguns “problemas essenciais” que a educação do futuro deve buscar superar, como: disjunção e especialização fechada; redução e disjunção; falsa racionalidade. Isto porque, de acordo com o autor, o conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. O princípio da redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção. Isto leva a uma falsa racionalidade, porque se desconhece os princípios maiores do conhecimento pertinente, e a superação desta lógica seria quebrar as formas tradicionais do ato de ensinar. Para Morin, portanto, existe, na verdade, a necessidade de rever os próprios princípios epistemológicos a partir dos quais têm base a institucionalidade da escola e a sua prática escolar.

Este caminho certamente levaria, segundo Morin (2001, p. 47), ao ensino da condição humana:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano.

Freire complementa os caminhos sugeridos por Morin no sentido de focar mais a prática pedagógica como elemento importante na perspectiva da construção do ensinar a pensar na escola, a qual certamente constrói a autonomia para a vida da pessoa que aprende. A autonomia da pessoa educanda deve ser estimulada e respeitada.

Paulo Freire, por sua vez, acentua também a lógica do diálogo no que se refere à construção do saber. Inicialmente é importante ressaltar a negação de Freire no que diz respeito ao clássico entendimento de que a prática pedagógica se constitui entre dois pares – o sujeito e o objeto, o que ensina e o que recebe o saber –, ressaltando, assim, a premissa dialógica na prática pedagógica. Segundo Freire (1997, p. 25), “...ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Para Freire (1997, p. 25), ainda: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Na perspectiva de Freire (1982), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade e construção da autonomia. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

A partir da análise supra, portanto, para Morin e Freire o processo da construção do saber tem uma interface com a dialogicidade, quer seja pela desmistificação do

preceito da neutralidade da Razão, como analisa Morin, ou pelo processo amoroso na relação dialógica do ensinar entre quem educa e quem aprende, como ressalta Freire.

A premissa da criticidade do ensinar a pensar para Paulo Freire

Outro aspecto ressaltado por Paulo Freire e Edgar Morin que resgata a premissa do ensinar para pensar é a criticidade. Conforme Freire (1997, p. 27), “...quanto mais criticamente se exerce a prática de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’ sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. Neste sentido, a pesquisa se faz importante como estratégia da construção do saber para pensar. Segundo Freire (1997, p. 32), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Isto é o que Freire chama de “curiosidade epistemológica”, que designa a prática do aprender e do ensinar. Em relação ao papel da docência relacionado ao ensino e pesquisa, Freire (1997, p. 27) assevera: “No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade em forma de ser ou de atuar que se acrescente ao ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

Paulo Freire (1995, p. 19) ainda afirma: “Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e se aperfeiçoa no próprio exercício”. Ou seja, para Freire (1995, p. 19),

...o erro da educação da resposta não está na resposta e sim na ruptura entre ela e a pergunta. O erro está em que a resposta é discursada independentemente da pergunta que a provocaria. Da mesma forma a educação da pergunta estaria errada se a resposta não se percebesse parte da pergunta. Perguntar e responder são caminhos constitutivos da curiosidade.

Neste sentido, a contribuição de Edgar Morin (2019) é no sentido de considerar que Razão possui esta bivalência; ela é necessária, mas a emoção também é necessária, e precisa um diálogo de forma que ambas possam estar juntas. É preciso romper o pensamento linear de uma causa a um efeito, e, às vezes, o efeito se torna causa. Ou seja, no sistema complexo não apenas a parte se encontra no todo, mas o todo está na parte e vice-versa. Neste sentido, tem-se o princípio dialógico e da dialética, e a decisão precisa da aposta, da paixão. Assim, neste contexto, entende-se que a criticidade se expressa no rompimento da narrativa morta dos conteúdos, como ressalta Paulo Freire (1982).

A narrativa morta dos conteúdos, para Freire (1982, p. 66), significa

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes, a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher” tanto melhores educandos serão.

Segundo Freire (1982, p. 66), “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber”. Assim, para Freire (1982, p. 67), “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”; a premissa do significado da palavra, as subjetividades e a compreensão crítica do social no ensino para pensar.

Para Paulo Freire e Edgar Morin, portanto, a adoção da criticidade se constitui de um caminho essencial no ensinar pensar a partir do rompimento da Razão neutra e do preceito da educação bancária.

O significado da palavra na construção da criticidade e da autonomia para Paulo Freire e Edgar Morin

Para Freire, a palavra não se limita nela própria no sentido de aprender como se escreve e/ou como se lê, mas ela traz subjetividades. Neste sentido, o diálogo que Freire faz com Donaldo Macedo, no livro *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, traz uma contribuição significativa no sentido de associar o ato de ensinar à produção do significado do saber, da consciência do mundo social, do âmbito político do saber ler e escrever, constituindo-se, assim, na construção da autonomia. A alfabetização, em conformidade com Freire e Macedo (1990, p. 90), “...não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante...”. Ou ainda: “Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significados”. Este pensamento de Paulo Freire comunga com o de Edgar Morin na perspectiva de se compreender a construção do saber alinhado à vida real, à objetividade, assim como às subjetividades.

Este pensamento de Paulo Freire comunga com o de Edgar Morin (2001), ao considerar que educar para pensar se constrói pela necessidade do agir com maior inteligência em todos os segmentos sociais em dimensão internacional, que o ensinar pensar levaria à construção de uma individualidade com capacidade de compreender a dimensão complexa do mundo e que, com isto, por si só, também levaria à capacidade produtiva. Para isto, portanto, precisaria se ter até mesmo um novo olhar sobre o tipo de conhecimento que se faz na escola, com a prática da criticidade na perspectiva da construção do ensinar pensar.

Existe, no entanto, uma similaridade entre o pensamento de Edgar Morin e o de Paulo Freire no que se refere ao aprender para pensar na perspectiva da construção da autonomia, especialmente no que diz respeito à necessidade de se romper com a premissa da razão técnica no ensino, distanciando-se a objetividade da subjetividade e acentuando a premissa do diálogo na prática educativa e do conhecer associado ao meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do advento da modernidade conjugada à racionalidade científica, a escola assumiu para si o papel de lidar com as individualidades na perspectiva de educar para a formação do ser racional. O ser racional, porém, historicamente foi acumulando diferentes sentidos na direção do ensinar fazer na medida em que o ser racional passou a ser associado à produção tecnológica no âmbito das relações capitalistas.

O estudo leva a concluir que este debate em torno do papel da escola não tem origem dentro dela própria, mas no âmbito social e político a partir de uma constru-

ção histórica envolvendo o processo da origem de uma epistemologia do saber escolar associada à racionalidade moderna. Assim, conclui-se que o saber que a escola utiliza como meio e como fim por si só está associado à sua utilidade prática. Isto é, a escola tem o compromisso, historicamente construído, de ensinar o ser racional, mas o ser racional da escola é o associado às raízes da modernidade e das relações capitalistas de produção. Isto explica a insistente cobrança do setor produtivo no sentido de se institucionalizar a escola com o fim do ensinar fazer. No âmbito da escola, portanto, o ensinar fazer impõe-se sobre o ensinar pensar a partir das próprias bases epistemológicas da escola, o que define suas regras e normas. Assim, a premissa do ensinar pensar foca na construção da intelectualidade, flexibilidade e autonomia da pessoa, e a premissa do ensinar fazer atende às expectativas das relações capitalistas, particularmente dos segmentos sociais alinhados ao mundo produtivo, do ensinar fazer com assento no manejo técnico.

Por outro lado, a partir do pensamento de Edgar Morin e de Paulo Freire é possível se construir uma escola com foco no ensinar pensar adotando-se premissas indispensáveis, tais como: o pressuposto de que o conhecimento se constrói no diálogo; a inter-relação entre a pesquisa objetiva e a subjetiva; a interligação da natureza e da subjetividade à objetividade racional; a interligação do mundo escolar e o do mundo prático da vida com a ressignificação da palavra; a reconstrução da ideia da junção entre a vida e a morte; a valorização da criticidade, da curiosidade e da pesquisa na prática educativa; a atribuição de qualidade e racionalidade à poesia, à expressão literária e à arte; o romper com o pensamento linear de dualidade entre a causa e o efeito; o romper com o preceito da infalibilidade do conhecimento; a associação do conhecimento como habilidade da leitura não apenas da palavra, mas do mundo social, político, econômico, cultural, enfim, o mundo prático da vida.

Conclui-se, portanto, que o grande desafio da escola na contemporaneidade, o do ensinar pensar, deve partir das transformações das bases epistemológicas do saber que a escola utiliza como meio e como fim.

REFERÊNCIAS

- ANSART, Pierre. *Sociologie de Saint-Simon*. Paris: Presses Universitaires, 1970.
- BONETI, Lindomar W. O Debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação o Brasil: Significados e Contradições. *Revista Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, v. 31 p. 261-282, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- CONDORCET, Marie Jean A. N. C. *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Chicoutimi, Canadá: L'Université du Québec à Chicoutimi, 2005.
- GRANDJEAN, Frank. *La Raison et la Vue*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1920.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; MACEDO Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORIN, Edgar. A relação entre a razão e a emoção. *Conferência no Congresso Educação Socioemocional – Laboratório Inteligência de Vida*. Rio de Janeiro: 8 jun. 2019.

MORIN, Edgar. *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PAIVA, José Maria. Sobre a Civilização Ocidental. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012.

ROSA, Hartmut. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2005.