



A convergência entre complexidade e diálogo: fundamentos da educação para o século XXI

*The convergence between complexity and dialogue:
basis of education for the 21st century*

*La convergencia entre complejidad y diálogo:
fundamentos de la educación para el siglo XXI*

JOSÉ MARCELO FREITAS DE LUNA ^a

JONATAS MARCOS DA SILVA SANTOS ^b

Resumo

As reflexões apresentadas neste artigo referenciam-se em pesquisa sobre a convergência da complexidade de Morin e a práxis crítico-dialógica conscientizadora de Paulo Freire. Para demonstrar tal convergência, a partir do Humanismo europeu, consideramos o processo de formação da época Moderna e suas influências sobre a formação do mundo e do sujeito contemporâneos, traçando a contribuição do pensamento de Morin e Freire como proposta crítica frente aos princípios da Modernidade. Ao sujeito biopsíquico, social e envolvido pelas teias de significados culturais, ser complexo e dialógico situado no tempo e no espaço históricos, apontamos a educação dialógica conscientizadora da complexidade como possibilidade de promoção da vida em abundância e da ética, tendo em vista a criação de uma nova consciência planetária no século XXI. Com a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, buscamos responder como o pensamento de Morin e Paulo Freire convergem ao fundamentar uma nova perspectiva para educação no mundo contemporâneo. A educação sob o viés do diálogo acerca da complexidade contribui para emergência de uma consciência comprometida com o respeito ao Planeta, com a vida humana e com a valorização das diversidades, assumindo novas perspectivas

^a Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC, Brasil. Doutor em Linguística, e-mail: mluna@univali.br

^b Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC, Brasil. Doutorando do PPGE da Univali pela CAPES, e-mail: prof.jonattas@gmail.com

ante ao compromisso de construção da cidadania global solidária. Os resultados mostram que a convergência entre a complexidade e a educação dialógico-conscientizadora acontece pelas possibilidades de abordar a realidade como sendo irreduzível a qualquer pretensão de certeza absoluta e definitiva por parte do conhecimento humano e pela alternativa convergente de complexidade e diálogo para educação do século XXI, em face aos princípios da Modernidade.

Palavras-chave: Complexidade. Diálogo. Morin. Freire. Convergência.

Abstract

The reflections presented in this article refer to research on the convergence of Morin's complexity and Paulo Freire's critical-dialogical awareness-raising praxis. To demonstrate such convergence, from European Humanism, we consider the formation process of the Modern era and its influences on the formation of the world and the contemporary subject, tracing the contribution of Morin and Freire's thought as a critical proposal to the Modernity principles. To the biopsychic, social subject involved in the webs of cultural meanings, a complex and dialogical being situated in historical time and space, we point out the dialogic education that raises awareness of complexity as a possibility of promoting life in abundance and ethics, with a view to creating a new planetary consciousness in the 21st century. With the methodology of bibliographic and documental research, we seek to answer how the thought of Morin and Paulo Freire converge to support a new perspective for education in the contemporary world. Education under the perspective of dialogue about complexity contributes to the emergence of an awareness committed to respecting the Planet, human life and valuing diversity, assuming new perspectives in the commitment to building a solidary global citizenship. The results show that the convergence between complexity and dialogical-awareness education takes place through the possibilities of approaching reality as being irreducible to any pretense of absolute certainty on the part of human knowledge and through the converging alternative of complexity and dialogue for the education of the century XXI, in view of the principles of Modernity.

Keywords: Complexity. Dialogue. Morin. Freire. Convergence.

Resumen

Las reflexiones de este artículo se refieren a la convergencia de la complejidad de Morin y la praxis crítico-dialógica de Freire. Para demostrar tal convergencia, consideramos el proceso de formación de la era Moderna y sus influencias nella formación del mundo y del sujeto contemporáneos, trazando el aporte del pensamiento de Morin y Freire como crítica a la Modernidad. Al sujeto involucrado en las tramas de significados culturales, ser complejo y dialógico situado en el tiempo y el espacio históricos, le señalamos la educación dialógica que despierta la conciencia de la complejidad como posibilidad de promover la vida en abundancia y la ética, teniendo en vista la creación de una nueva conciencia planetaria en el siglo XXI. Con la metodología de la investigación bibliográfica y documental, buscamos dar respuesta a cómo el pensamiento de Morin y Paulo Freire

convergen para sustentar una nueva perspectiva de la educación en el mundo contemporáneo. La educación bajo la perspectiva del diálogo sobre la complejidad contribuye al surgimiento de una conciencia comprometida con el respeto al Planeta, la vida humana y la valoración de la diversidad, asumiendo nuevas perspectivas frente al compromiso de construir una ciudadanía global solidaria. Los resultados muestran que la convergencia entre la complejidad y el diálogo para concienciación se dá a través de las posibilidades de acercarse a la realidad como irreductible a pretensión de certeza absoluta del conocimiento y a través de la alternativa convergente de complejidad y diálogo para la educación del siglo XXI.

Palabras clave: Complejidad. Diálogo. Morin. Freire. Convergencia.

Introdução

Consideramos a complexidade no processo educativo a partir da perspectiva de Morin (2005a, 2005b). Neste sentido, vamos refletir sobre a relação entre a complexidade com o caráter fundamentalmente conscientizador da educação dialógica como prática da liberdade, de que nos ensina Paulo Freire, quando afirma que “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 que o mundo ‘encha’ de conteúdos” (FREIRE, 2011, p. 94). O fundamento da visão de educação que determina a práxis de quem se envolve com processo de educação dialógico-libertadora, em razão da conscientização da complexidade latente ao ato de aprender-ensinar, implica na compreensão dos seres humanos como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Sendo assim, a educação não pode servir como instrumento de depósito de conteúdos prescritos, mas como via de conscientização problematizadora da complexidade que os seres humanos constroem nas relações que estabelecem entre si no mundo.

Com a conscientização da complexidade pela educação dialógica como prática da liberdade, os seres humanos se organizam para agir amorosamente pelo diálogo, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2011). Para o desenvolvimento da transformação dialógico-educadora do mundo, é fundamental entender que, de acordo com Freire (2011, p. 110), “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2011, p. 110). A

transformação dialógico-educadora expressa-se no comprometimento ético, contextualizado nos ambientes de ensino, sociais e institucionais, através de uma didática crítica intercultural (CANDAU, 2012) e pelo amoroso encontro com a “alteridade” (LÉVINAS, 1997), que aparece no horizonte da práxis com suas diferenças culturais (CANDAU, 2012). Desta forma, é possível perceber que a construção da conscientização dialógica da complexidade traz ao centro do processo as opções eticamente fundamentadas, enquanto práticas capazes de desenvolver a cooperação nas transformações necessárias à promoção da vida e ao respeito do planeta terra.

Percebemos que o sujeito biopsíquico e social é envolvido pelas teias de significados culturais, constituindo-se como ser complexo e dialógico no tempo e no espaço. Assim, a educação dialógica conscientizadora da complexidade possibilita a compreensão da vida e da ética, tendo em vista a criação de uma nova consciência planetária. Com a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, buscamos responder como o pensamento de Morin e Paulo Freire convergem, fundamentando uma nova perspectiva para educação no mundo contemporâneo a partir do início do século XXI. Para tanto, este trabalho, além da introdução e considerações finais, apresenta, também, os reflexos do mundo moderno sobre a formação do mundo e do sujeito contemporâneos como contraponto à convergência entre o pensamento de Morin e Freire, respaldada na busca de superação dos princípios da época moderna. Com os resultados é possível demonstrar as possibilidades de construção de uma educação dialógica conscientizadora da complexidade.

A constituição do mundo moderno

Alvorecida com o Renascimento¹, a época Moderna, no processo de sua constituição, proporcionou a mudança de diversos setores da sociedade europeia. No campo político gradativamente passou-se da concentração do poder nas mãos dos senhores feudais, que ocorreu principalmente durante o período medieval, para a centralização absoluta do poder nas mãos do monarca. Em relação à economia, passou-se de uma organização de sociedade rural fechada para um sistema de comércio expansionista aberto. A nobreza enquanto classe dominante entrou em decadência e a classe burguesa ascendeu ao poder. A Igreja Católica Apostólica Romana foi gradativamente perdendo seu espaço de influência sobre o mundo. Como resultado deste processo, a sociedade e a cultura ocidental foram marcadas por transformações que passaram a vigorar intensamente no mundo moderno.

Ao observar a dinâmica do movimento histórico da humanidade, tendo como referência o surgimento e desenvolvimento do Humanismo renascentista, é possível perceber como se deu o processo de construção sociocultural do mundo moderno e de sua influência na formação do sujeito contemporâneo. De fato,

A história da cultura renascentista nos ilustra com clareza todo o processo de construção cultural do homem moderno e da sociedade contemporânea. Nele se manifestam, já muito dinâmicos e predominantes, os germes do individualismo, do racionalismo e da ambição ilimitada, típicos de comportamentos mais imperativos e representativos do nosso tempo (SEVCENKO, 1986, p. 02).

Os rudimentos do individualismo, do antropocentrismo, do racionalismo e da ambição cientificista pelo controle das leis da natureza se manifestam e tornam-se predominantes nas formas típicas de comportamento do ser humano na sociedade moderna, com reflexos imperativos no mundo e na formação do sujeito contemporâneo que atua degradando o meio ambiente, construindo uma cultura de consumo exacerbado e educando as novas gerações pelo conhecimento científico fragmentário da realidade contextual onde a vida humana acontece. O advento do

¹ Entre os principais nomes do Renascimento é possível destacar: Giovanni Boccaccio, William Shakespeare e Miguel de Cervantes na literatura; Sandro Botticelli, Leonardo da Vinci, Rafael Sanzio e Michelangelo Buonarroti na pintura; Erasmo de Rotterdam na pedagogia e crítica religiosa, Nicolau Copérnico e Johann Kepler na Física.

Humanismo renascentista, que teve como fonte a Antiguidade Clássica, fez frente à cultura e à influência do pensamento predominantemente teológico da Igreja Católica Apostólica Romana, constituindo-se como fundamento teórico-filosófico da época Moderna.

O movimento filosófico conhecido como Humanismo teve sua origem no século XIV, apresentando-se como pensamento em oposição ao teocentrismo do período medieval. De acordo com Araujo (2015, p. 32),

[...] o Humanismo buscava a valorização das aspirações e da capacidade humana – o homem estaria no centro das atenções (e do universo). Assim, o antropocentrismo caracterizaria-se como a principal base desse pensamento, atribuindo ao homem a responsabilidade por suas conquistas e fracassos. Buscando a Antiguidade Clássica como fonte de inspiração (*Imitatio*), os humanistas resgatavam valores que se enquadravam nas novas aspirações urbanas-comerciais, como o hedonismo, que valorizava a vida terrena e a natureza.

Não obstante fosse monge agostiniano, o filósofo humanista holandês Erasmo de Rotterdam entrou para a história por sua oposição ao domínio que a Igreja Católica Apostólica Romana mantinha sobre a educação, a cultura e a ciência. Durante a Idade Média no Ocidente, a influência da esfera religiosa prevaleceu imperiosamente quase sem contestação por parte dos filósofos e cientistas. Neste sentido, Erasmo foi ousado em posicionar-se contrário aos exageros perpetrados pela Igreja de sua época. Em uma de suas obras, ele tece sarcasticamente críticas a cardeais e às mordomias papais.

Os papas dizem-se vigários de Jesus Cristo, mas, se procurassem conformar-se à vida de Deus seu mestre; se sofressem pacientemente os seus padecimentos e a sua cruz, mostrando o mesmo desprezo pelo mundo; se refletissem seriamente sobre o belo nome de papa, isto é, de pai, e sobre o santíssimo epíteto com, que são honrados, — quem seria mais infeliz do que eles? Quem desejaria comprar, com todos os haveres, esse cargo eminente, ou quem, uma vez elevado ao mesmo, desejaria, para sustentar-se nele, empregar a espada, os venenos e toda sorte de violências? Ai! quantos bens perderiam eles se a sabedoria se apoderasse por um instante do seu ânimo! A sabedoria?! Bastaria que tivessem um grãozinho apenas daquele sal de que fala o Salvador. Perderiam, então, aquelas imensas riquezas, aquelas honras divinas, aquele vasto domínio, aquele gordo patrimônio; aquelas faustosas vitórias, todos aqueles cargos, aquelas dignidades e aqueles ofícios de que participam; todos aqueles impostos que percebem, quer nos próprios Estados, quer nos alheios; o fruto de todos aqueles favores e de todas aquelas indulgências, com as quais vão traficando tão vantajosamente; aquela numerosa corte de cavalos, de mulas, de servos; aquelas delícias e aqueles prazeres de que gozam continuamente. Observai, observai quantas coisas precisariam perder, sendo que isso é apenas uma sombra da felicidade pontifícia (ROTTERDAM, 2002, p. 55).

O pensamento Moderno nascente defendia a liberdade, a criatividade e a vontade do ser humano, colocando-se em oposição ao pensamento escolástico construído e defendido durante toda a Idade Média. Este pensamento, para o qual o paradigma de compreensão do mundo era a única e exclusiva vontade de Deus, afirmava categoricamente que todas as questões da vida terrena deveriam estar subordinadas ao crivo interpretativo da religião Cristã Católica na figura do vigário de Cristo, ou seja, o Papa e, de consequência, o clero. Na época Moderna, além dos movimentos de Reforma e Contra Reforma da Igreja da Igreja Católica Romana, surgem também, no horizonte expansionista dominador dos europeus, as terras “descobertas” do novo mundo nas Américas. Além disso, sobrevêm as utopias emancipatórias, a ciência como método rigoroso de conhecimento da natureza, o racionalismo, a formação da sociedade capitalista, o movimento iluminista, a refundação da democracia pelos movimentos revolucionários surgidos na França e Estados Unidos da América, a expansão do sistema escravocrata, como mão de obra da colonização, pelos europeus, além do recrudescimento de guerras mundiais e genocídios bárbaros.

No tocante à luta pela refundação da democracia política, o contexto social de contraposição ao absolutismo da monarquia francesa, a formação dos estados e a luta pela independência dos Estados Unidos da América, frente ao Reino da Grã-Bretanha, tiveram como consequência a formação embrionária de Assembleias Constituintes e a escrita das Constituições. Em relação à França,

[...] se a Revolução se determinava nessa esfera da Assembleia Constituinte, não menos importante era a mobilização popular, que constituía a esfera da ação revolucionária direta. Desde alguns anos explodiam insurreições camponesas em várias regiões da França. Também as classes baixas urbanas – chamadas ‘sans culotte’ – se revoltavam em inúmeras cidades, com especial gravidade em Paris. Esses grupos sociais tinham grande expectativa de que os Estados Gerais e a Assembleia Constituinte conseguissem realizar reformas efetivas para melhorar sua condição de vida, e estavam dispostos a lutar para apoiar as decisões destas instituições contra os setores conservadores do antigo regime. (GRESPLAN, 2014, p. 83).

Durante os desdobramentos da Revolução Francesa, três ordens representativas, reunidas em Assembleia Constituinte (transformada em Convenção Nacional em 1792), procuraram discutir a estrutura social e político-econômica do

país, resultando em uma Constituição limitadora do poder absoluto do monarca francês.

Foi nesta conjuntura social marcada pela crise institucional, por ideias iluministas e libertárias que ocorreu a queda da Bastilha, em 14 de julho de 1789. Este evento é considerado, além do marco inaugural da Revolução Francesa, também como ponto de transição definitiva entre a Modernidade e a época contemporânea. Ressalte-se que fase mais radical da Revolução aconteceu entre 1792 e 1795, tendo como um dos principais líderes Maximilien de Robespierre. A Convenção Nacional foi

[...] o ponto zero da revolução para os jacobinos. Inspirados no iluminismo rousseauiano, no qual diz que a propriedade é um instrumento de opressão e o contrato tem que ser feito para que se evite isto, desejavam uma maior equalização das relações sociais. Segundo um de seus principais líderes, Maximilien de Robespierre, o principal interesse dos jacobinos era o de 'fundar a República sobre os princípios da igualdade e do interesse geral'. Este é o principal ponto de conflito entre os girondinos e os jacobinos: enquanto os girondinos tentam salvar a revolução sem fazer concessões ao povo e sem quebrar a legalidade, os jacobinos queriam uma revolução popular, suspendendo, se possível, as garantias legais. Para os girondinos, esta posição jacobina significava ser a favor da mais completa anarquia social [...] (ARAUJO, 2015, p. 42).

A Convenção Nacional francesa configurou uma divisão geográfica de seus membros que até os dias atuais “define a política no mundo ocidental, afinal o partido da Montanha (representando os jacobinos e sans-culottes) colocava-se à esquerda, oposto aos deputados girondinos que estavam à direita, enquanto os membros do pântano estavam no centro” (ARAUJO, 2015, p. 42). A Convenção Nacional, um entre tantos outros pontos de tensão da Revolução Francesa, foi resultado não somente da crise que assolava a sociedade francesa, mas também o desfecho de pressões populares que lançou os objetivos que transformariam o complexo mundo ocidental e de consequência formaria as bases político-culturais sobre as quais vivem os sujeitos no período contemporâneo.

O desenvolvimento histórico demonstrou os desdobramentos das Revoluções dos Estados Unidos da América e Francesa e a complexidade na construção da valorização da democracia, perpassando por ações e pensamentos que impeliram o ser humano na busca de concretização dos fundamentos da liberdade, dignidade, igualdade e fraternidade, mas também da defesa pela conservação de regimes

opressores e cruéis. Nesse movimento histórico-social de luta pelo poder político instituído ou muitas vezes, contra a tirania que ele representou, a ética também foi impactada, não somente pelos inúmeros ataques contra a vida, pelas guerras, assassinatos, violências, revoluções sangrentas e genocídios que deixaram milhões de mortos, mas também, com a inépcia em se contrapor às novas circunstâncias de opressão e ódio que foram sendo constituídas. O ser humano quando tenta se afirmar como parâmetro para definir o que é o bem e o que é mal, se sente na condição de cometer o mal, em nome do bem. O mundo contemporâneo conta com diversos exemplos desta crise ética que perpassa a complexidade do mundo humano.

Os múltiplos acontecimentos desencadeados principalmente a partir do Renascimento, de um lado, nos colocaram, enquanto humanidade, diante de mudanças, levando-nos a perceber a importância da liberdade e da participação nos processos políticos, mas ao mesmo tempo, por outro lado, contribuiu para nos entrelaçar ainda mais aos nossos próprios limites. Como exemplo é possível citar a crença no progresso da ciência, da indústria, da economia mundial e da técnica, como fundamentos que eliminariam as desventuras da humanidade. O mundo contemporâneo vive sob as ambiguidades de tais desenvolvimentos, isso porque eles não foram capazes de atingir aos almejados propósitos de melhoria de vida, ao contrário, muitas vezes, por meio deles, foi acentuada ainda mais a degradação do planeta Terra e da vida, bem como operou uma separação opressiva entre a maioria dos seres humanos e as descobertas científicas, a produção industrial e os ganhos econômicos que ficam restritos ao controle e uso de poucos privilegiados.

Mas quem é o ser humano envolvido nas teias dessas ambiguidades e que vive na complexidade histórico-cultural, precisando ser conscientizado constantemente para as possibilidades de dialogar em razão de um novo “*domani*”? Como canta Bocelli (2004, tradução nossa) “Sabel! O tempo sobre nós não basta para entender, não basta nunca. Amanhã! pensamos que amanhã alguma coisa vai mudar e nos perdemos ontem”². O tempo à nossa disposição nunca basta para entendermos os enredos históricos iniciados pelos nossos antepassados, as incoerências das desigualdades

² *Sai! Il tempo su di noi non basta per capire, non basta mai. Domani! Pensiamo che domani qualcosa cambierà e ci perdiamo ieri.*

cruéis do nosso presente e qual será o destino que a vida humana tomará rumo ao amanhã. A educação como processo de conscientização da complexidade não pode ficar isenta de refletir sobre a tessitura ético-dialógica da vida e deixar de ser perpassada pelos fios da luta pelo poder e pelas transformações que ocorrem na humanidade. As novas gerações devem ser construtoras de um novo futuro, conscientes da complexidade de que fazem parte, operando rupturas com as formas tradicionais e opressoras de conceber a transformação do mundo onde vivem. Isso requer, porém, práticas inspiradas na ética e no diálogo, que sirvam como fundamentos capazes de sustentar novas escolhas e aceitar as perdas.

Entre o rebanho de nossos pensamentos (PESSOA, 2013), é possível encontrar projetos de uma nova humanidade, capaz de construir um mundo de paz, mais humilde e feliz? A resposta a tal questionamento é processual e passa pela forma com que nos empenhamos em dialogar uns com os outros mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2011) para melhorar as condições de vida de todos os seres humanos, criando as possibilidades para as futuras gerações sentirem de fato a justiça, a dignidade e a sustentabilidade. Um mundo melhor é gerado na paciência do cuidado que dispensamos ao rebanho dos nossos pensamentos, como declama Fernando Pessoa (2013, p. 48) em *O Guardador de Rebanhos*:

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.

Podemos guardar o rebanho de nossos pensamentos sem criar uma dicotomia com as sensações, pois somos seres complexos que constroem conhecimento, ao mesmo tempo somos permeados pelas sensações que nos impactam. A consciência

da complexidade deve nos ajudar a entender que a práxis não é apenas um exercício metodológico para atingir uma finalidade transformadora do mundo material, mas é também transformação do próprio ser humano que age em comunhão com o “outro” na mediação proporcionada pelo mundo. Não é possível saber a verdade sem pensar com os olhos, com os ouvidos, com as mãos, com os pés, com o nariz e a boca, ou seja, na integralidade ontológica de que nos constituímos enquanto seres humanos em comunhão (FREIRE, 2011). Para existir transformação verdadeira, a consciência da complexidade na área da educação precisa constituir-se como implementação de práticas e respaldo às instituições que são aptas, por seus objetivos, a causar felicidade, amor e respeito entre os povos e culturas.

As convergências entre Freire e Morin

Ante ao exposto até o momento, por um lado, percebemos nas convergências entre o pensamento de Edgar Morin e Paulo Freire a construção crítica a diversos aspectos fundamentais da época Moderna e, por outro lado, propostas coerentes e uma práxis concreta de uma educação dialógico libertadora enquanto busca de conscientização da complexidade. Silva e Infante-Malachias (2012) ao apontar para as convergências de ideias entre Edgar Morin (2000) e Paulo Freire (2015), destacam que ambos os autores, cada qual ao seu tempo e à sua maneira, contextualizados em seu ambiente histórico-geográfico, além de afirmarem que o conhecimento deve ser visto não como acúmulo de saberes, mas como possibilidade processual de construção da compreensão do mundo, mostram também a relevância de se ponderar a complexidade da dimensão humana em um processo de educação conscientizadora. Ao contrário do pensamento moderno que afirmava a certeza do conhecimento racional das leis da natureza de forma estática, Morin e Freire focam no processo de aprendizagem conscientizadora da complexidade da qual somos ontologicamente constituídos. Outros autores, adotando fundamentos diferentes, apontam as convergências de Morin e Freire, mas não enquanto crítica explícita às fragilidades do pensamento Moderno e relação intrínseca entre educação dialógico-conscientizadora e a complexidade.

Ao analisar a educação para o século XXI, tendo como fundamento o relatório da UNESCO: *Educação — um tesouro a descobrir* (1998), Romão (2000) busca apontar semelhanças entre o pensamento de Morin e Freire. Da mesma forma, Nascimento (2007) aponta convergências ao focar seu trabalho sobre o conceito de complexidade. Segundo Silva e Infante-Malachias (2012, p. 228):

Outros autores também abordam certas semelhanças percebidas entre as idéias de Freire e Morin, o que demonstra a patente convergência entre os mesmos. É o caso de ROMÃO (2000) com a publicação *Educação no século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin*, e de NASCIMENTO (2007), que publicou: *Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin*.

De fato, a educação para o século XXI, além da melhoria na qualidade e valorização dos profissionais da educação como mais investimentos e recursos, é chamada a construir-se como descoberta conscientizadora do tesouro da complexidade a ser compartilhada na opção dialógica de transformação do mundo e do *ser mais humano*. O próprio relatório da Unesco (1998) ao apontar os pilares da educação para o século XXI, além de tecer uma crítica à Modernidade, indica as possibilidades de diálogo com o pensamento de Morin e Freire.

Segundo Romão (2000) o trabalho da Comissão Internacional da Unesco sobre a Educação para o século XXI teve como resultado o relatório: *Educação: um tesouro a descobrir*. Quatro pilares da educação para o século XXI são expostos neste documento.

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

Destacamos que um dos pilares do conhecimento apresentados no relatório: *aprender a conhecer*, contribui para referenciar a convergência entre o pensamento de Morin e Freire (ROMÃO, 2000). Ao tratar das Cegueiras do Conhecimento: erro e ilusão, Morin (2000, p. 14) afirma o seguinte: “é impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega ao que é conhecimento humano, seus

dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer”. A preocupação de Morin em fazer conhecer o que é conhecer corresponde em nossa visão ao primeiro pilar elencado no relatório Jacques Delors: *aprender a conhecer* (ROMÃO, 2000). Morin ataca as certezas incontestáveis pregadas pelo racionalismo cientificista, apontando as possibilidades de erros e que o conhecimento é processo, pois é resultado da busca permanente do ser humano. Se conhecer, por um lado, é buscar certeza, por outro lado, é abertura às incertezas que permanecem como possibilidades de construção do conhecimento e de uma vida melhor para todos.

Freire, por certos aspectos, se assemelha a Morin ao construir a epistemologia crítica na dialética entre curiosidade e a certeza de nossas incertezas. De fato, a construção do conhecimento permeia toda a sua obra, mas a última, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que exprime sua teoria do conhecimento (ROMÃO, 2000), além de chamar à atenção para a imprescindibilidade da curiosidade crítico-epistemológica, mostra também que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2015, p. 29). Neste sentido, Freire (2015, p. 30) afirma que

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se ensina se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A ‘dodiscência – docência-discência – e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2015, p. 30).

Perceber-se que a importância de conhecer o que é conhecer e o que é o conhecimento existente para produção de conhecimento ainda não existente. O processo de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão são fundamentalmente inseridos neste ciclo de busca por respostas. A realidade, enquanto constituinte de todos nós, se apresenta como possibilidade complexa inesperada e inacabada a ser conscientizada no movimento de práxis dialógica.

As surpresas do inesperado fazem parte da realidade histórica dos seres humanos, por isso não devemos nos instalar de forma segura nas estruturas de nossas

ideias que tolgem as possibilidades de acolher o novo que se nos apresenta a todos os instantes da vida (MORIN, 2000). De fato,

[...] novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (cf. Capítulo V — Enfrentar as incertezas). E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2000, p. 30).

As transformações históricas, filosóficas, científicas, sociais, culturais e econômicas, entre outras, demonstram que a segurança faz parte das estruturas idealistas e ideológicas, mas que a materialidade histórica se constitui nas influências mútuas entre a esperança do ser humano e o inesperado da realidade.

Tanto Freire como Morin, frente à razão instrumental cartesiano-positivista delimitadora do conhecimento ao cientificismo estático e descontextualizado, apresentam as possibilidades de abordar a realidade como irreduzível a qualquer pretensão absoluta e definitiva por parte do conhecimento humano, estando sempre abertas, portanto, às possibilidades, para que sejam desenvolvidas novas buscas através do exercício ativo da curiosidade criativa e invenção humanas. Esse olhar aberto à complexidade remete-nos à dialeticidade do movimento do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2015), ao aspecto da incerteza do pensar certo (FREIRE, 2015), ao inesperado (MORIN, 2000) e, nos dias atuais, para a superação dos limites do pensamento único globalizante (SANTOS, 2019), este que tem como objetivo precípua a demarcação da vida mediante aspectos puramente mercadológicos. A razão dialético-dialógica é complexa e concebida na sua materialidade histórico-social, atuando como fundamento da construção do respeito à dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1998), ao ambiente e ao Planeta Terra, às diferenças culturais e principalmente à vida, permitindo aos seres humanos de determinadas épocas dialogarem como construtores de sua própria história, em contraposição à razão instrumental operada pela lógica da fragmentação científico-cartesiana.

Nessa perspectiva, entrelaçando ainda mais a convergência do pensamento de Paulo Freire e Edgar Morin, é possível falar de conhecimento enquanto exercício da curiosidade diante das tentativas que, ao domesticá-la, a inscrevem na passividade da

memorização mecânica do conhecimento já construído no passado. Em contraposição à negação da curiosidade Freire (2015, p. 83) afirma que

A construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de 'tomar distância' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de 'cercar' o objeto ou fazer aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. [...] O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Nessa mesma linha Morin (2000, p. 39) afirma que a curiosidade deve ser estimulada ou despertada.

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. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com freqüência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Diante de referências tão substanciais, cabe perguntar: a educação no mundo contemporâneo vem contribuindo para construção curiosa do conhecimento pelos sujeitos que frequentam os estabelecimentos de ensino? É possível falar de educação dialógica conscientizadora da complexidade estimulada pela curiosidade? A construção histórica do sujeito contemporâneo influencia na forma com que a complexidade é definida e a curiosidade vivenciada? Qual é a contribuição da práxis dialógico-conscientizadora para o desenvolvimento de uma possível educação complexa? Aos sujeitos mediatizados pelo mundo atribui-se a função de construir o conhecimento e uma consciência planetária cidadã. Sobre quais fundamentos este conhecimento deve ser construído? Somos capazes de reconhecer a alteridade na sua diversidade e unir-se a ela em um projeto pelo bem-comum que comprometa o respeito à dignidade da pessoa humana, ao ambiente e aos valores solidários? Como valorizar a vida na sua complexidade e dialogicidade, superando as práticas belicistas que causam a morte e dor? Como buscar a felicidade e a paz navegando em comunhão pela história de um mundo marcado por incertezas? Esses entre tantos outros questionamentos mostram o quanto devemos dilatar a busca por respostas e que a educação dialógica conscientizadora da complexidade tem uma relevância singular no mundo contemporâneo perpassado por crises (PENA-VEGA, 2021). Os novos

desafios nos ajudam a centrar na exigência de respostas encontradas em uma vivência criativa e dinâmica, capaz de respeitar diversidade e o processo constante de conscientização da complexidade que nos tece enquanto seres humanos ontologicamente produtores de história e cultura.

Educação dialógica conscientizadora da complexidade

As crises pelas quais o mundo vem atravessando (PENA-VEGA, 2021), intensificadas pela pandemia do novo Coronavírus, exigem que a prática dialógico-educativa do sujeito contemporâneo se volte para conscientização da complexidade, na busca por respostas comprometidas com a melhoria da vida humana e do planeta Terra. Considerando esse contexto complexo abalado não somente por perdas de vidas humanas, muitas das quais, durante a pandemia da Covid-19, ficaram à espera de atendimento e de oxigênio nas filas dos hospitais, obrigando médicos e profissionais de saúde a operarem realmente “a escolha de Sofia”³, mas também pela radicalização do conservadorismo preconceituoso (SANTOS et al, 2018), corrupção instalada nas relações entre o político-público-privado (LEAL, 2014), desigualdades (SASSE, 2021), a precariedade do sistema educacional (GADELHA, 2017), escassez de recursos naturais (BARBOSA; FREITAS, 2020), pelo negacionismo (CAPONI, 2020), mudanças climáticas (JACOBI et al, 2011), entre outros, é preciso que o exercício da curiosidade epistemológica seja alternativa às concepções e abordagens que se apoiam no reducionismo à economia neoliberal e ao conhecimento como cientificismo racional exclusivo, como sendo capazes de trazer alento e rumo à humanidade. Percebemos que os desafios deste mundo em crise exigem, por vias dialógicas, a construção de respostas transformadoras capazes de influenciar na forma

³ O termo “a escolha de Sofia” tem origem no *best-seller* homônimo lançado em 1979 pelo escritor americano William Styron, que virou filme em 1982, e rendeu a Meryl Streep o Oscar de melhor atriz no ano seguinte. Na história, uma polonesa é forçada a escolher qual de seus dois filhos vai morrer num campo de concentração para que o outro seja salvo — se nenhum fosse escolhido, os dois morreriam. A expressão passou a designar escolhas difíceis que implicam enorme sacrifício pessoal. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2021/03/30/As-%E2%80%98escolhas-de-Sofia%E2%80%99-dos-m%C3%A9dicos-nas-UTIs-lotadas-pela-covid>. Acesso em: 29 jul. 2021.

que são geridos os recursos públicos, pactuada a ética entre os sujeitos e respeitados a vida e o Planeta Terra.

Serviram de fundamentos para o mundo moderno, individualismo e o lucro como único objetivo pregado pela burguesia, ao lado do egoísmo como medida da ética global e da concepção dos rumos da história da vida humana sobre a face da Terra. Frente a esse paradigma a ser superado, faz-se necessário ampliar a consciência ontológica do paradigma da complexidade (MORIN, 2005) pelo diálogo (FREIRE, 2011) e construir a educação pautada na dialogia dos macroconceitos e das situações que nos afetam como um todo, capaz de buscar conhecimentos alicerçados na criatividade, na consciência de preservação micro e macro da vida humana, animal e vegetal e do planeta, no respeito aos recursos naturais, aparelhando os sujeitos contemporâneos no comprometimento ético-dialógico responsável com a cidadania, o respeito às diversidades, a solidariedade e com a “terra-pátria” (MORIN, 2000; PENA-VEGA, 2021) ou concebendo-a como “*mátria*” e até como “*frátria*” (VELOSO, 1984). Ressalta-se, pois, nesta ótica, a centralidade das pesquisas produzidas principalmente pelas ciências humanas, naturais e sociais.

Refletindo sobre a complexidade de Morin para pesquisas em educação ambiental, Saheb e Rodrigues (2017, p. 193) afirmam que “a Complexidade discutida por Morin propõe o desafio de outra forma de pensamento [...]” Esse viés desenvolvido pelas autoras, instiga-nos a estabelecer liames também com a perspectiva problematizadora de Paulo Freire, enquanto percurso de conscientização dialógica acerca da complexidade na qual somos inscritos, propondo uma outra forma de pensar os processos de ensino-aprendizagem. Trata-se, pois, de pensar a complexidade na educação em um processo de conscientização dialógica pactuada com a autonomia e a esperança no contexto dos estabelecimentos de ensino de forma democrática.

Sem a democracia, o conhecimento seria uma imposição prescrita de alguém que se diz detentor do conhecimento para alguém que é definido com destituído de qualquer conhecimento. A imposição como processo de dominação é antagônica à dialogação como processo de conscientização (FREIRE, 2009). Para Morin (2000, p. 109) “todas as características importantes da democracia têm um caráter dialógico que une de modo complementar termos antagônicos: consenso/conflito,

liberdade/igualdade/ fraternidade, comunidade nacional/antagonismos sociais e ideológicos”. Esse caráter dialógico citado por Morin sempre impulsionou o trabalho de Freire na construção da educação como prática da liberdade. A dinamicidade complementar de termos antagônicos é o objetivo do diálogo da educação enquanto consciência da complexidade e não aceitação de um ou de ambos os polos antagônicos.

Ressalte-se que na práxis esse processo de complementação vai superando as dificuldades. De fato, para Morin (2000, p. 91)

é preciso considerar as dificuldades de uma estratégia a serviço de uma finalidade complexa, como aquela indicada pela divisa “liberdade, igualdade, fraternidade”. Estes três termos complementares são ao mesmo tempo antagonistas; a liberdade tende a destruir a igualdade; esta, se for imposta, tende a destruir a liberdade; enfim, a fraternidade não pode ser nem decretada, nem imposta, mas incitada. Conforme as condições históricas, uma estratégia deverá favorecer seja a liberdade, seja a igualdade, seja a fraternidade, porém, sem jamais se opor verdadeiramente aos dois outros termos.

Esse caráter dialógico democrático que age como finalidade complexa também foi alvo da prática e da reflexão realizadas por Freire (2009) acerca da “opção pelo Amanhã” (FREIRE, 2009, p. 43), frente ao “ontem que significa uma sociedade sem povo, comandada por uma ‘elite’ superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples minimizado e sem consciência desta minimização, era mais ‘coisa’ que homem mesmo [...]” (FREIRE, 2009, p. 43). Freire trabalha com uma perspectiva dialético-democrática, demonstrando que diante da situação dominadora-opressora é preciso optar pela contraposição que possibilita a síntese renovadora que supera a situação do “*ser menos*”. Na construção do processo democrático de libertação, tendo como objetivo a realização da vocação ontológica do ser humano, o diálogo tem papel fundamental. Neste sentido, educação dialógica como prática da liberdade conscientizadora da complexidade implica em optar pela democracia e pela descolonização processual da sociedade, do conhecimento e de forma concreta, é uma opção em cortar as correntes que fazem do ser humano objeto de exploração (FREIRE, 2009) privado da liberdade verdadeira.

Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma ineludível, aos países subdesenvolvidos – ao Terceiro Mundo. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser

também, entre uma 'educação' para a 'domesticação', para alienação, e uma educação para a liberdade. 'Educação' para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito." (FREIRE, 2009, p. 44).

A liberdade incentivada, pensada e praticada por Freire, com a complexidade de Morin constituem-se na convergência das semelhanças defendidas pelos referidos autores como um importante fundamento da educação para o sujeito contemporâneo do século XXI.

Ao optar historicamente, enquanto sujeitos contemporâneos, pela construção que favoreça o aparecimento de uma nova sociedade, não é possível isentar-se da conflituosidade criadora entre uma educação domesticadora antidemocrática cientificista e uma educação dialógica para construção da liberdade enquanto dinâmica de conscientização da complexidade, esta apoiada na participação democrática do ser humano simples minimizado pelas práticas de opressão e destruição.

Em um mundo que necessita ser transformado democraticamente, a complexidade é também constituída por consenso, diversidade e conflituosidade numa perspectiva criadora. A democracia, segundo Morin (2000, p. 108),

é um sistema complexo de organização e de civilização políticas que nutre e se nutre da autonomia de espírito dos indivíduos, da sua liberdade de opinião e de expressão, do seu civismo, que nutre e se nutre do ideal *Liberdade/Igualdade/Fraternidade*, o qual comporta uma conflituosidade criadora entre estes três termos inseparáveis.

Neste sentido, não podemos nos esquecer que a liberdade é um conceito fundamental para a antropologia de Paulo Freire. De fato, ele construiu sua práxis pedagógico-crítica como conscientização histórica do processo de libertação em um "tempo de trânsito" (FREIRE, 2009, p. 54). Assim, se contrapôs antagonistamente às práticas verticalizadas, antidemocráticas, alienadoras, domesticadoras e transmissoras do conhecimento, entre alguém que se diz detentor do conhecimento e do poder para o "outro" feito ignorante e minimizado. Freire, ao propor a comunhão, a união e a organização (FREIRE, 2011), construiu a sua teoria e prática de libertação no contexto de uma sociedade que buscava sua transição (FREIRE, 2009). Ele nos ensinou que "as sociedades que vivem esta passagem, esta transição de uma para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível" (FREIRE, 2009, p. 53). Existem "fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em

busca de afirmação e plenificação, e valores do ontem, em busca de preservação” (FREIRE, 2009, p. 54). Diante disso, a educação dialógica enquanto conscientização da complexidade nas dimensões da liberdade, da autonomia e da esperança, é processo complementar propositivo e antagônico aos valores da época moderna.

Torna-se, pois, necessário compreender o diálogo dentro desta dinâmica de complementariedade dialógica e conflituosidade criadora (MORIN, 2000) no desenvolvimento da conscientização (FREIRE, 2009) da complexidade, empreendida pelos seres humanos mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2011), que passam a valorar a realidade histórico-contemporânea de forma diversa. Mas quem é esse sujeito/ser humano que descobrimos na contemporaneidade? Responde Morin (2000, p. 59 – 60)

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros.

A este ser humano “*demens*” e ao mesmo tempo concebedor de valores e desvalores, amor e ódio, violência e ternura, são delegadas, na contemporaneidade, as possibilidades de diálogo conscientizador da complexidade. Para desenvolver esse processo é necessário agir inspirado na comunhão, na união e na organização dialógicas dos sujeitos contemporâneos. Tendo como fulcro a convergência do pensamento de Freire e Morin é possível concluir que uma “das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana” (MORIN, 2000, p. 61). Essa educação vocacionada ao exame e ao estudo da complexidade converge com a educação dialógica como prática da liberdade numa dinâmica conscientizadora. Tendo em vista esta perspectiva, é possível falar em educação dialógica conscientizadora da complexidade para a educação do século XXI.

Considerações finais

Diante da crise que estamos atravessando, faz-se necessário buscar novos conhecimentos, capazes de construir respostas aos desafios que atingem a vida humana, a educação em seus processos, a sociedade e nossa relação de preservação do Planeta Terra. Paulo Freire e Edgar Morin são autores situados em épocas e contextos diferentes, mas dialogam, refletem e propõem criticamente, numa perspectiva complexo-construtivista, a recriação, a reinvenção, a criação, a invenção e a superação, na contemporaneidade, dos limites e retrocessos que foram sendo constituídos na época Moderna. Por isso, é muito importante percorrer à gênese e o desenvolvimento histórico do pensamento Moderno, seus movimentos, descobertas, atores e instituições, seus reflexos na constituição do sujeito contemporâneo e amparando-se na convergência entre o pensamento de Freire e Morin, propor novos fundamentos para uma educação dialógica conscientizadora da complexidade no século XXI.

Frente ao pensamento único, ao colonialismo, em face à razão instrumental cartesiano-positivista, limitadora do conhecimento ao cientificismo estático e descontextualizado do mundo da vida, a convergência do pensamento de Freire e Morin avança na proposição de novos caminhos teórico-práticos e proporciona importantes possibilidades de abordar a realidade complexa como sendo irreduzível à imposição de um conhecimento cheio de certezas, prescritivo, definitivo e acabado. Neste sentido, os resultados da pesquisa demonstram que os autores convergem ao desenvolverem novas buscas, pelo exercício ativo da curiosidade criativa, da complementariedade de termos em conflito, proporcionando um novo paradigma que considera a complexidade e a invenção criativo-participativa de um outro mundo possível.

A proposta de uma nova educação, amparada em Freire e Morin, constitui-se de forma dialético-dialógica, considerando a complexidade, concebida na inteligência da materialidade histórico-social e cultural, fundamentada no respeito à dignidade da pessoa humana, ao ambiente, ao Planeta Terra, às diferenças culturais e principalmente à vida. Neste sentido, a descoberta de uma educação dialógica como prática da liberdade conscientizadora da complexidade valoriza a curiosidade

epistemológica, o questionamento das certezas, a participação democrática nas decisões que influenciam na construção do bem comum e traz à baila as possibilidades de desenvolvimento de um projeto de descolonização processual da sociedade, do conhecimento, optando-se de forma concreta, por cortar as correntes que fazem do ser humano objeto de exploração e do Planeta Terra visto simplesmente fonte de matéria prima para o enriquecimento e lucro de uma pequena elite dominante. Novas pesquisas podem apresentar outras convergências entre o pensamento de Morin e Freire, apresentando resultados que respondam aos problemas que perpassam o mundo da educação e da vida, conferindo sentido ético e transformador da realidade.

Referências

ARAUJO, D. D. *História Geral*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. (Coleção Diplomata). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502323743/>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BARBOSA, A. M.; FREITAS, M. A. B. Economia, consumo e escassez de recursos naturais: os desafios do mundo globalizado. In. GUILHERME, W. D (Org.). *A interlocução de saberes na antropologia 2*. Ponta Grossa: Atena, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de jun. 2021.

CANDAU, V. M. (Org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012

CAPONI, S. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 99, p. 209-223, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tz4b6kWP4sHZD7ynw9LdYYJ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DELORS, J. (et al). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

BERTONI, E. As ‘escolhas de Sofia’ dos médicos nas UTIs lotadas pela covid. *Nexo*, São Paulo, 30, março 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/03/30/As-%E2%80%98escolhas-de-Sofia%E2%80%99-dos-m%C3%A9dicos-nas-UTIs-lotadas-pela-covid>. Acesso em: 29 jul. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GADELHA, R. M. A. F. Educação no Brasil: Desafios e Crise Institucional. *Revista Pesquisa & Debate*, São Paulo, v. 28. v. 51, n. 1, p. 165-178, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/33530/23123>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- GRESPLAN, J. L. S. *Revolução Francesa e Iluminismo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- JACOBI, P. R. (et al). Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 135-148, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NpT7tTmr66dmNprkstjvspG/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- LEAL, R. G.; SILVA, I. S. *As múltiplas faces da corrupção e seus efeitos na democracia contemporânea*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.
- LÉVINAS, E. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade* (1991). Trad. Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARINO, F.; MALAVASI, M. Domani. In: BOCELLI, A. *Andrea*. Inglaterra: Decca Records, 2004. CD. Faixa 15.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Maria D. Alexandre, Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005b.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NASCIMENTO, R. N. Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin. *Biblioteca online de ciências da Comunicação*, Portugal, p. 01-13, 2007. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/nascimento-roberia-educacao-como-pratica-da-liberdade.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- PENA-VEGA, A. A consciência da incerteza: os desafios de uma política de “Terra-Pátria”. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 57, p. 1-18, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/20271>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- PESSOA, F. O Guardador de Rebanhos. In: MOISÉS, C. F. (org.). *Poemas completos de Alberto Caetano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.
- ROMÃO, J. E. Educação no século XXI: saberes necessários segundo Freire e Morin. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43. 2000. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/223/219>. Acesso em: 07. jul. 2021.

ROTTERDAM, E. *Elogio da Loucura*. Trad. Paulo M. Oliveira. Ponta Grossa: Atena, 2002.

SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. A contribuição da complexidade de Morin para as pesquisas em educação ambiental. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient*, Rio Grande do Sul, Edição especial: XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 191-207, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7139>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SANTOS, J. V. O. et al. Conservadorismo, posicionamento político e preconceito contra casais adotivos homossexuais. *Estud. Psicol.*, Natal, v. 23, n. 1, p. 57-66, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2018000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jul. 2021.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 29. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Record, 2019.

SASSE, C. Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres. *Agência Senado*, Brasília, 12 de março 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SEVCENKO, N. *O Renascimento*. São Paulo: Atual, 1986.

SILVA, A. C.; INFANTE-MALACHIAS, M. E. Reflexões sobre a convergência do pensamento de Paulo Freire e de Edgar Morin: contribuições para a formação docente. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 42, p. 223-242, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2155>. Acesso em: 10 maio 2021.

VELOSO, C. Língua. In: VELOSO, C. *Velô*. Brasil: Philips, 1984. LP. Faixa 11.

RECEBIDO: 06/09/2021
APROVADO: 02/02/2022

RECEIVED: 09/06/2021
APPROVED: 02/02/2022

RECIBIDO: 06/09/2021
APROBADO: 02/02/2022