



PACTO EDUCATIVO GLOBAL DOSSIÊ



@rquivo Brasileiro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ISSN: 2318-7344

EDUCAR PARA O PENSAR CRÍTICO NO CONTEXTO DO PACTO EDUCATIVO GLOBAL. UMA REFLEXÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE E EDGAR MORIN

EDUCATING FOR CRITICAL THINKING IN THE CONTEXT OF THE GLOBAL EDUCATIONAL PACT. A REFLECTION FROM PAULO FREIRE AND EDGAR MORIN

André Luiz Boccato de Almeida
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR

RESUMO

Neste artigo, são apresentadas reflexões a partir do pensamento de Paulo Freire e Edgar Morin, dois grandes expoentes do pensamento educacional contemporâneo, que se caracterizam por promover uma perspectiva crítica sobre o ato de educar e de pensar a educação e o ser humano diante das manipulações e do tecnicismo reinantes. Situados dentro de um desdobramento do Pacto Educativo Global protagonizado pelo Papa Francisco, percebe-se que estes dois autores e pensadores propõem uma forma de formar o futuro da humanidade não a partir do sistema econômico e tecnocientífico atual, mas da capacidade crítica, real e antropológica. Pretende-se demonstrar que no contexto do Pacto Educativo Global urge retomar estes dois pensadores que propõem uma forma de construir a subjetividade e educação levando em consideração a condição real dos sujeitos envolvidos em valores éticos humanizantes. Se para o Papa Francisco é necessário e urgente recolocar um humanismo no centro da civilização tecnocrática, as relações humanas presentes no ato de educar ocupa uma centralidade na nova civilização em construção.

Palavras-Chave: Educação; Pensar Crítico; Freire; Morin; Pacto Educativo Global.

ABSTRACT

In this article, reflections are presented from the thought of Paulo Freire and Edgar Morin, two great exponents of contemporary educational thought, who are characterized by promoting a critical perspective on the act of educating and thinking about education and the human being in the face of manipulations. and the prevailing technicality. Situated within an unfolding of the



Global Educational Pact led by Pope Francis, it is clear that these two authors and thinkers propose a way of shaping the future of humanity not from the current economic and technological system, but from the critical, real and anthropological capacity. It is intended to demonstrate that in the context of the Global Educational Pact, it is urgent to retake these two thinkers who propose a way of building subjectivity and education taking into account the real condition of the subjects involved in humanizing ethical values. If for Pope Francis it is necessary and urgent to put humanism back at the center of technocratic civilization, the human relationships present in the act of educating occupy a central role in the new civilization under construction.

Keywords: Education; Thinking Critically; Freire; Morin; Global Education Pact.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende refletir sobre o Pacto Educativo Global proposto pelo Papa Francisco a partir da propositiva e crítica perspectiva do pedagogo brasileiro e do filósofo francês Edgar Morin. Neles encontra-se uma rica interlocução entre a fé, o fenômeno religioso, a educação, a formação da consciência e o pensar crítico a partir do pensamento destes dois grandes intelectuais conhecidos internacionalmente.

Sabe-se que o atual contexto sociopolítico brasileiro está marcado por um horizonte dominado por um modelo de tecnologia centrado na autossuficiência do sujeito ensimesmado em sua própria impositação como sujeito comunicador e referência de si. Assoma-se a este o alto nível de polarização, fanatismo e fundamentalismo seja ele político, religioso e social. É neste contexto de efervescência ideológica que o sujeito é chamado a desabrochar sua vocação de pensar, refletir e sonhar um mundo diferente.

Propõe-se refletir uma educação problematizadora e reflexiva à luz do pensamento do pedagogo brasileiro Paulo Freire e do filósofo francês Edgar Morin. Ambos, em contextos distintos, são porta vozes de um mundo a ser sonhado a partir do possível e do pensamento livre. Se em Freire emerge uma proposta de despertar a consciência adormecida pelas opressões arraigadas no sujeito, em Morin trata-se de desconstruir o modelo ou o paradigma de civilização que conduz à uma certa cegueira e impossibilidade de lidar com as incertezas.

Assim, a proposta é problematizar o tema da educação brasileira no contexto do Pacto Educativo Global, enquanto dois modelos de pensamentos que propõem uma emancipação ao sujeito no contexto dos 200 anos da independência. É neste contexto histórico atual que urge rever autores humanistas que denunciam as falácias educativas e anunciam possibilidades esperançosas para o sujeito.

1. Sentido e urgência do Pacto Educativo Global

O Pacto Educativo Global é um convite lançado pelo Papa Francisco no dia 12 de setembro de 2019, cujo objetivo é o de propiciar o diálogo sobre a forma como estamos construindo o futuro do planeta e sobre a necessidade de investir nos talentos de todos, porque todas as mudanças precisam de um caminho



educativo para fazer amadurecer uma nova solidariedade universal e uma sociedade mais acolhedora (VADEMECUM, p. 3).

Segundo Francisco o Pacto tem a finalidade de reavivar o compromisso em prol e com as novas gerações, renovando a paixão por uma educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, diálogo construtivo e mútua compreensão, convidando todos a unir esforços numa ampla aliança educativa para formar pessoas maduras, capazes de superar fragmentações e contrastes e reconstruir o tecido das relações em ordem a uma humanidade mais fraterna (FRANCISCO, 2021).

Em linhas gerais, o modelo educativo global atual que se impôs está marcado por uma subterrânea violência imposta por um modelo econômico neoliberal que à custa do produzir e do consumir, favorece um estilo de vida e de sociedade que desumaniza lentamente a pessoa (ANDRADE, 2006, p. 56). Desumanizar a pessoa pela opressão, privando-lhe das possibilidades humanas de criar, mudar, mover-se buscar e ser em relação – em uma ideia, privando-lhe da liberdade – é coisificá-la, é violentá-la.

Não se pode negar que o poder econômico global vem se impondo no cenário mundial desde os anos de 1990. O desafio do capitalismo global no século XXI é combinar integração internacional com governos politicamente reativos e socialmente responsáveis (FRIEDEN, 2008, p. 502). Na verdade, pode-se dizer que, do ponto de vista histórico, que aquilo que se chamava de globalização, se constitui, de cinco mundializações que estão em curso desde a metade dos anos 1980, passando pelos anos 1990 até 2000.

Estas cinco mundializações afetam diretamente ao universo da educação e do ato de pensar. São elas: mundialização dos mercados – faz passar da competição entre economias à competição entre sociedade; mundialização da comunicação – com a revolução da informação cria condições inéditas de comunicação social; mundialização cultural – com a irrupção das sociedades civis aumenta consideravelmente o número de atores no jogo mundial; mundialização ideológica – marcada pela radicalização do liberalismo e de suas pretensões, e, a mundialização política – que se traduz pelo fim da influência secular do Ocidente sobre o resto do mundo (MADELIN, 2002, p. 87). Todos estes processos dentro de um só, não apenas condicionam as questões educacionais, como principalmente determinam o sentido global sobre o sentido de uma educação humanista no atual contexto.



É certo que o Papa Francisco se sente confrontado diante do complexo fenômeno da globalização ainda em andamento e a sua consequente afirmação mediante a economia capitalista. Ele sabe que é necessário formar a consciência da pessoa, e dos cristãos em particular, para os valores do Reino indicados pela sabedoria teológica. Não resta dúvida que Francisco é consciente do descompasso entre a força econômica com suas próprias lógicas e a desmobilização da pulsão política em bloquear os excessos que afrontam os valores humanistas (ALMEIDA, 2021, p. 31).

Repensar um Pacto Educativo Global é urgente diante de um acelerado fenômeno comercial onde o ser humano é visto como objeto e peça de um mecanismo do sutil, mas perverso capitalismo selvagem. Para Han, o hipercapitalismo atual desfaz a existência atual desfaz a existência humana completamente em uma rede de relações comerciais. Hoje já não há mais âmbito da vida que se priva da utilização comercial. Justamente a digitalização crescente da sociedade facilita, amplia e acelera em grande medida a exploração comercial da vida humana. Ela submete âmbitos da vida que até então eram inacessíveis à intervenção comercial a uma exploração comercial (HAN, 2021, p. 41).

Inerente a este dispositivo capitalista e comercial, fortalecido nas redes que hiperconectam as várias subjetividades de modo imediato, aparece uma violência mais sofisticada que põe em curso um processo de destruição do próprio eu: a autodestruição e o terror do igual. Este sistema que aniquila o outro como mistério está presente no tecido social enquanto a negatividade da alteridade e da existência do diferente (HAN, 2022, p. 7-8).

Além destes desafios de convivência e de formação das novas gerações há também o de uma cultura de ‘sujeitos bolhas’, onde processos educativos e um pacto de reorientação da consciência precisa lidar. Na dita ‘era das fake news’ e da ‘pós-verdade’, as ‘bolhas’ são reafirmadas pelos fatos moldados a fim de proporcionar regimes autoritários em um cenário de constante incerteza e relativização, onde a pessoa legítima versões mentirosas da realidade, permitindo ser enganadas ao renunciar à vivência da verdade (ALMEIDA; FERREIRA; MELO, 2021, p. 156). Este trajeto defensor de ideias, do eu e da ‘minha verdade’, inflama formas extremas de restrição ao outro, enfraquecendo os alicerces da sociabilidade humana ao intensificar a cultura da indiferença, do consumo de si e do outro, assegurando o não envolvimento, mas a segurança do isolamento.



Pode-se dizer que o Papa Francisco, no Pacto Educativo Global, quer promover a fraternidade e o cuidado com a Casa Comum, situação esta que agoniza as consciências. Ao promover processos em um processo complexo, ele deseja incentivar a uma mudança de pensamento, de atitudes e de decisões frente aos grandes desafios civilizacionais. Diz ele,

Se queremos um mundo mais fraterno, devemos educar as novas gerações para ‘reconhecer, valorizar e amar todas as pessoas independentemente da sua proximidade física, do ponto da terra onde cada um nasceu ou habita’ (Carta enc. Fratelli tutti, 1). Este princípio fundamental – ‘conhece-te a ti mesmo’ – orientou sempre a educação, mas é necessário não descuidar outros princípios essenciais: ‘conhece o teu irmão’, a fim de educar para o acolhimento do outro (cf. Carta enc. Fratelli tutti; Documento sobre A fraternidade humana – Abu Dhabi, 04/II/2019); ‘conhece a criação’, a fim de educar para o cuidado da casa comum (cf. Carta enc. Laudato si’); e ‘conhece o Transcendente’, a fim de educar para o grande mistério da vida. Temos a peito uma formação integral que se resume no conhecer-se a si mesmo, ao próprio irmão, à criação e ao Transcendente. Não podemos esconder às novas gerações as verdades que dão sentido à vida (FRANCISCO, 2021).

O Pacto Educativo Global, neste sentido, quer ativar nas consciências e corações da humanidade o desejo de uma educação que seja integral, que assuma as principais dimensões da existência pelo diálogo aberto, superando todo tipo de situação que conduza à violência, o ódio e a segregação.

Em Francisco é possível pensar e educar para um modelo de economia, de sociedade e de educação em que o progresso atual e a mera acumulação desenfreada não sejam a referência para uma consciência coletiva de responsabilidade. Ele fala em educação ambiental no sentido de um “pacto” de vários âmbitos propriamente educativos, tais como: a escola, a família, os meios de comunicação, a catequese, e outros (FRANCISCO, 2015, n. 213).

Para que o Pacto Educativo Global tenha consistência no sentido de sensibilização das consciências novas gerações, é necessário promover, segundo Francisco, uma verdadeira nova cultura do encontro, superando as pontes e os muros que dividem as pessoas. Ele mesmo diz,

[...] Já várias vezes convidei a desenvolver uma cultura do encontro que supere as dialéticas que colocam um contra o outro. É um estilo de vida que tende a formar aquele poliedro que tem muitas faces, muitos lados, mas todos compõem uma unidade rica de matizes, porque ‘o todo é superior à parte’ (EG, n. 237). O poliedro representa uma sociedade em que as diferenças convivem integrando-se, enriquecendo-se e iluminando-se reciprocamente, embora isso envolva discussões e desconfianças. Na realidade, de todos se pode aprender alguma coisa,



ninguém é inútil, ninguém é supérfluo. Isso implica incluir as periferias. Quem vive nelas tem outro ponto de vista, vê aspectos da realidade que não se descobrem a partir dos centros de poder onde se tomam as decisões mais determinantes (FRANCISCO, 2020, n. 215).

A proposta de um Pacto Educativo Global, nesta perspectiva de uma educação ambiental e ecológica e de uma nova cultura do encontro, propicia recuperar pensadores que apresentam uma retomada de valores humanistas diante de uma perspectiva monotemática imposta pelo ideário neoliberal. Encontra-se nas abordagens de Paulo Freire e de Edgar Morin uma oportunidade de aprofundar propostas educativas que partam da crítica do sujeito envolvido na trama social.

2. Paulo Freire: pensar criticamente pela consciência educada

Em Paulo Freire, profícuo pensador e um ser com olhar profundo em sua época, a educação para o pensar crítico está associada à ideia de rebeldia como um ato educativo de emancipação do sujeito, libertando-o para a criatividade constante, pode ser encontrada ao menos em quatro obras de sua autoria, cada uma dentro de um contexto, exigindo uma interpretação própria e peculiar no âmbito redacional.

São elas: *“Pedagogia do oprimido”* (FREIRE, 1975); *“Educação como prática para a liberdade”* (FREIRE, 1996); *“Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa”* (FREIRE, 2000); e, *“Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido”* (FREIRE, 2008).

A rebeldia, no geral, seria uma força que precisa ser educada em cada sujeito, com criatividade, movendo-o para a transformação social. É oportuno afirmar que pensar criticamente é o mesmo que uma sana rebeldia, onde o sujeito se faz partícipe do processo de emancipação e conscientização. Freire, na esteira de uma geração de educadores humanistas, democráticos e leitores do mundo, como por exemplo Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro etc., percebe que é imprescindível buscar uma perspectiva educacional que cultive valores em vista de suscitar de dentro do sujeito a emergência da verdade.

Em sua obra *“Pedagogia do oprimido”* (FREIRE, 1975), considerada a mais importante e a que melhor identifica o seu pensamento, o pedagogo e pensador faz uma aprofundada reflexão sobre a estrutura de dominação. Na referida obra, se apresenta um modelo de educação – bancária – que, em vez de



favorecer a libertação e permitir que apareçam as potencialidades de cada sujeito, leva o educando ao conformismo e à adaptação sem ensinar uma verdadeira visão crítica (ABRAHÃO, 1987, p. 33). De outro lado, Freire diz que é necessário que haja uma educação libertadora ou crítica que conduza verdadeiramente à um pensar consciente rumo a uma conscientização das dominações presentes no interior das pessoas.

Ao fazer a crítica à chamada visão ‘bancária’ da educação, ou seja, “quando o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1975, p. 67), Freire faz a sua revolucionária proposta do pensar crítico, enquanto um estar na história e nas situações que estas geram e delas deixar emergir o conteúdo a ser problematizado e conscientizado. A ênfase da pedagogia do oprimido está no fato de que a história é feita pelos sujeitos: uma história humana e humanizadora, portando, pedagógica (ARROYO, 2012, p. 555).

Na obra “*Educação como prática para a liberdade*” (FREIRE, 1976) Freire apresenta a categoria de conscientização, central para o pensar crítico. Esta obra foi escrita no contexto de transição em que a sociedade brasileira se encontrava; sobretudo, procurava trazer elementos de diálogo e de resposta crítica, de inserção no processo de democratização (FREIRE, 1976, p. 37). Ele tenta compreender uma relação estreita entre ‘emersão’ e participação e entre ‘imersão’ e passividade dos sujeitos implicados no processo da sociedade em mudança.

No capítulo “Educação versus massificação” Paulo Freire explicitou a proposta educativa, cujas dimensões críticas se relacionam com um processo de transição de uma conscientização ingênua a uma conscientização transitiva crítica. Tratava-se de pensar uma educação e uma pedagogia que fossem capazes de colocar os homens e as mulheres brasileiras em condições de resistir aos poderes, de armá-los contra. Para ele, o processo de conscientização exigia um profundo conhecimento de relações das causas (causalidades) históricas e políticas implicadas na educação e na busca pela liberdade e autonomia.

O modo de acesso a isto, segundo ele, determinaria a tipologia de consciência. Diz-nos que esta relação,

[...] é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, captam também seus nexos



causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido (FREIRE, 1976, p. 105).

Percebe-se que Freire já nos anos 1970 realizava uma reflexão crítica acerca dos impactos de um modelo de cultura ou civilização que já colocava no centro o capital e uma visão de submissão do humano frente às causalidades reais. Esta perspectiva será hoje explicitada pelo Papa Francisco a partir do tecnocentrismo e a crise do antropocentrismo moderno que destroi lentamente a casa comum de modo a submergir uma certa consciência crítica (FRANCISCO, 2015, n. 102-103).

Na obra “*Pedagogia da autonomia*” (FREIRE, 2000), Freire trata do pensar como emancipação da consciência do sujeito a partir da ideia de autonomia. Nos dois primeiros capítulos criticam a negação do ensino. Há pedagogias que negam a existência do sujeito aprendente; e são criticadas, pois, para Freire, não há docência sem discência. Pedagogias negam a autonomia do educando pela imposição de métodos, receitas e tecnologias que visam a transferir conhecimento do professor para o aluno. Contra elas, Freire recomenda pensar “certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa (FREIRE, 2000, p. 54).

Neste seu escrito ele apresenta vinte e sete exigências que caracterizariam ou descaracterizariam a ética. Compreende a ética como vocação universal do ser humano para *ser mais* enquanto natureza ontológica ainda adormecida. Segundo ele, a ética da educação deve lutar incessantemente com a “malvadez da ética do ser humano” (FREIRE, 2000, p. 19). O ato de ensinar propicia aos educandos essa construção na contramão economicista, ao articular a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (PAULY, 2010, p. 308).

Na obra “*Pedagogia da esperança*” (FREIRE, 2008), Freire realiza uma espécie de “arqueologia” da Pedagogia do Oprimido. Este livro foi escrito num período tensionado por avanços democráticos e por uma desilusão com utopias.



Por um lado, a Constituição Federal do Brasil aprovada em 1988 garantia importantes espaços de participação popular, e governos progressistas começavam a implantar políticas públicas inovadoras, como o Orçamento Participativo em Porto Alegre (1989). Por outro lado, a queda do muro de Berlim (1989) simbolizava a crise de alternativas em termos de projeto de sociedade (STRECK, 2010, p. 161). Deste modo, a ideia de esperança presente nesta obra é a de uma “necessidade ontológica” e de um “imperativo excepcional e histórico” (FREIRE, 2008, p. 10), já que ela aponta para uma nova possibilidade de buscar rumos diante de crises.

Freire, ao se debater com as teorias pós-modernas – do fim das meta-narrativas, do fim da história, do fim do sujeito – e se situando numa posição que identifica como ‘progressista’, ele dá a entender que a afirmação da esperança precisa ser contextualizada na história. Pode-se dizer que hoje sua perspectiva de um não fatalismo e não conformismo com uma visão fundamentalista religiosa é essencial para superar um conformismo tecnocrático carregado por um viés profundamente economicista (ALMEIDA; PAULA, 2021, p. 130).

Em Freire, a criticidade, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o saber da pura experiência com o conhecimento organizado, mais sistematizado. O seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões (MOREIRA, 2010, p. 97).

No Brasil, segundo ele, a fase de transitividade de consciência se associava ao fenômeno de rebelião popular que, de acordo com a sua explicitação, se manifestava por um conjunto de disposições mentais ativistas surgidas num contexto da sociedade em aprendizado da abertura, isto é, em democracia. Para ele, a rebelião popular é caracterizada como um “sintoma (...) dos mais promissores da vida política” (FREIRE, 1996, p. 100). Há uma certa simpatia à rebelião, desde que ela conduza a uma positiva rebeldia, pois esta “estava somada a um profundo senso de responsabilidade que sempre nos levou a lutar pela promoção inadiável da ingenuidade à criticidade. Da rebelião em inserção” (FREIRE, 1996, p. 100).



Assim, ele insistia na necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse os problemas da realidade apresentada, em seu tempo e em seu espaço. Por essa razão, a educação para a rebeldia, teria de ser, acima de tudo, mudança de atitude, da passividade à participação direta e ingerente, conforme a fase de transição pela qual a experiência brasileira vinha passando. Em linhas gerais, Paulo Freire compreende que o pensar crítico é uma atitude inerente ao ser humano, mas que sociologicamente encontra um contraste no contexto em que se vive. Ele tem plena consciência da história da educação brasileira e seus impasses em favorecer o pensamento crítico.

Para ele, a educação é indissociável da política e esta, no seu contexto, exige um verdadeiro ato de rebeldia para despertar no sujeito um “rebelar-se” contra o sistema que historicamente massificou, domesticou e não conduziu a uma emancipação pela educação. Veremos agora como pensa a educação o filósofo francês Edgar Morin.

3. Edgar Morin: pensar criticamente pela abertura à complexidade

Morin é conhecido como o pensador vivo que reflete sobre o sujeito no horizonte da complexa realidade. Se em Freire a categoria de pensamento crítico e educação libertadora são centrais, em Morin a ideia para um pensar crítico passa pela ideia de “reforma do pensamento”, cuja necessidade social chave é a de formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo (MORIN, 2000, p. 18).

Para ele, não haverá um processo educativo se os sujeitos não perceberem os limites do pensamento, a globalidade e a particularidade. Trata-se, segundo ele, de articular na particularidade, a síntese entre a globalidade e o contexto, com inteligência, consciência crítica e criatividade. Se o pensar crítico, na perspectiva freireana, está relacionada à uma certa postura de rebeldia epistêmica, mobilizadora de um olhar e postura crítica frente ao mundo, na de Morin, caracteriza-se como um novo olhar crítico para a realidade do conhecimento e dos saberes (MORIN, 1997)¹.

Segundo ele, é necessário fazer uma profunda análise e avaliação do desdobramento científico moderno, que reduziu a capacidade da inteligência de

¹ Nesta obra, o autor já analisava o impacto “neurótico” das técnicas de produção de conhecimento em massa na subjetividade das pessoas, indicando os limites e o futuro da humanidade.



conhecer e ampliar os horizontes. Ele mesmo diz a insuficiência de pensar de forma crítica sem levar em consideração o hiato epistemológico em que nos encontramos. Diz,

[...], a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a capacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2001, p. 14-15).

Segundo Morin, a capacidade de consciência crítica, diante da complexidade circundante, é fruto de um caminho árduo; depende da capacidade de leitura de mundo e de abertura à reformulação do pensamento. Ele mesmo diz que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições (MORIN, 2001, p. 99).

Mais que ler os fenômenos a partir de um enfoque de causa e efeito, exige-se uma mudança paradigmática, na qual as certezas e incertezas impõem-se, superando o simplismo (MORIN, 1999, p. 30-31). Trata-se de unir a simplicidade com a complexidade. De combinar o simples e o complexo.

Em Morin, o tema da educação e do pensar crítica emerge a partir está da verdadeira revolução em curso, protagonizada pelas inúmeras possibilidades científicas. Em meio às mais importantes evoluções ocorridas nas últimas décadas, a revolução radical de nossa visão do espaço, do tempo, da terra, do lugar e da evolução do homem no universo tem sido muitas vezes lembrada. A percepção destas, estudada de forma primorosa por ele, longe de confinar-se a alguns meios científicos e intelectuais, viu-se difundida pela mídia e atingiu a maioria dos contemporâneos (LÉNA, 2001, p. 50).

Para ele, pensar é pensar em movimento. O processo de pensamento é um processo dinâmico de construção. Só cria aquele que constrói. Construir é exercitar a criatividade imaginativa na aplicação concreta. Um pensamento criativo e criador é aquele paradigmaticamente dialógico (ROGER, 1999, p. 91).



Eis a necessidade de pensar que tudo está interagido em forma a propiciar o diálogo inter e transdisciplinar entre todos os saberes.

Segundo Morin, a lógica clássica é insuficiente, mas não podemos prescindir dela num pensamento complexo. No fundo, seria despojar de um certo simplismo e uma visão unitária (totalitária) e associar a esta o contraditório, buscando uma síntese dialética criativa. A incerteza surgida tanto no conhecimento como na ciência, a partir do século XX, explicitou de modo efetivo os limites do conhecimento e da capacidade de avistar a realidade no seu todo (MORIN, 2001, p. 15).

Como consequência deste fenômeno, apareceu a própria necessidade de enfrentar as incertezas como também o destino incerto de cada indivíduo e de toda a humanidade. Emergem saberes alternativos que precisam ser levados em consideração. Todo processo educativo que vislumbra o pensar crítico precisa assumir 7 características fundamentais. São: 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2. Os princípios do conhecimento pertinente; 3. Ensinar a condição humana; 4. Ensinar a identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão; e. 7. A ética do gênero humano (MORIN, 2005).

A grande contribuição de Edgar Morin, no que tange ao pensamento complexo, talvez seja o fato de denunciar que esta visão tecnocientífica moderna mutilou o ser humano, conduzindo a uma cegueira epistêmica. Ele interpela um modelo de racionalidade que ignora os seres, a subjetividade e a afetividade (MORIN, 2011, p. 56). Segundo ele, é preciso levar em conta o mito, o afeto, o arrependimento, que devem ser considerados racionalmente. A verdadeira racionalidade, assim, conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo.

Eis porque para ele é necessário não apenas apresentar uma crítica forte ao modelo de globalização econômica tecnocêntrica destrutiva formatada nos únicos séculos. É necessário e educativo reconhecer que nas entrelinhas deste modelo imponente há um outro modelo ou paradigma de globalização que precisa ser ensinada e reconhecida para as consciências do século XXI. Há, segundo ele, um processo com múltiplos eixos que afeta o modo como se constroi uma visão de mundo paradigmática. Diz ele,

[...] Dois processos principais e ao mesmo tempo antagônicos. Primeiro, o da escravização das populações conquistadas, a dos negros que foram transportados para as Américas e a dos povos colonizados [...]. A segunda globalização, que é o negativo da primeira, é uma



globalização minoritária. Começa no próprio coração das nações dominadoras. Primeiro com a concepção de Bartolomeu de las Casas, padre dominicano espanhol que provocou uma controvérsia, uma disputa teológica, ao dizer que os índios das Américas eram humanos como os ocidentais e que tinham uma alma. Quase ao mesmo tempo Montaigne tem a mesma ideia, de que se devia considerar todas as culturas e civilizações não unicamente como inferiores em relação à ocidental, mas como também tendo suas virtudes e suas qualidades (MORIN, 2001, p. 39-40).

Morin percebe com agudeza que há duas globalizações totalmente ligadas e antagônicas, profundamente determinantes para a constituição de uma educação de sujeitos com consciências abertas. Sua perspectiva é de acolher e integrar a complexidade e a pluralidade não apenas do conhecimento, mas principalmente das novas abordagens ou perspectivas em construção (ALMEIDA, 2022a, p. 67).

A reforma do pensamento para uma visão de complexidade tem, segundo ele, o foco de formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo. Uma vez que a complexidade dos problemas de nosso tempo nos desarma, torna-se necessário que nos rearmemos intelectualmente, instruindo-nos para pensar a complexidade, para enfrentar os desafios da agonia/nascimento dessa mudança de milênios, e, tratar de pensar os problemas da humanidade na era planetária (MORIN, 2000, p. 18).

Assim como Freire foi um crítico criativo de autoritarismos e opressões que reprimiam a rebeldia positiva, fonte do ato educativo, Morin, denuncia uma cultura e política pedagógica que impede o educando de ser criativo com as dúvidas e interrogações do nosso tempo. Em ambos, emerge uma urgência de universalização da cidadania, que, por sua vez, requer uma nova ética e, por conseguinte, uma escola de educação e cidadania para todos. Um Pacto Educativo Global, a partir destas perspectivas, impõe-se, visando principalmente a necessidade de salvaguardar as várias demandas e relações que os seres necessitam criar com outras constelações de seres.

Desta dupla emergência de um pensar crítico se compreende a necessidade de um pacto educativo global. Pode-se considerar como duas referências imprescindíveis para se pensar a educação humanista num contexto de crise e de mudança do paradigma. Ambos sugerem uma reforma do pensamento e caminhos alternativos que passam pela dignidade da pessoa e da liberdade do sujeito em decidir a partir da alteridade.

CONCLUSÃO

O Pacto Educativo Global lançado pelo Papa Francisco em 15 de outubro de 2020 no Vaticano surgiu como uma forma de mobilizar e tornar concreto nas políticas educacionais e institucionais os sete (7) compromissos. São eles: Colocar a pessoa no centro de cada processo educativo; ouvir a as gerações mais novas; promover a mulher; responsabilizar a família; se abrir à acolhida; renovar a economia e a política e cuidar da casa comum.

De um certo modo, educar para o pensar crítico hoje é um desafio também presente no Pacto Educativo Global do Papa Francisco. No contexto brasileiro, de descaso com os últimos e com uma marca de desigualdade de acesso, é necessário um pacto pelo pensamento crítico e a emancipação das novas subjetividades com suas narrativas e peculiaridades culturais.

Tanto Freire como Morin propuseram em contextos distintos um olhar crítico para a realidade e para a forma de construção simbólica de processos educativos. De Freire o pensar crítico passar pela capacidade de uma consciência crítica capaz de gerar uma tomada de decisão constante diante de processos conformistas. De Morin a ideia de mudança de paradigma e de reforma do pensamento passa não só pelo diálogo, mas por uma revisão no modo de construir conhecimento e, por conseguinte, formar as futuras gerações. Neles, em seus respectivos contextos, emerge uma visão que converge para as imprescindíveis propostas do Pacto Educativo Global no Papa Francisco.

Mais que reformar o modelo de ensino sistemática veiculado nas instituições de ensino, urge rever os valores éticos subjacentes ao modo de viver e conviver com o diferente. Ao se complexificar novas formas de convivência, também se alargam novas violências intolerâncias e dificuldades em lidar com as alteridades e o outro em sua expressão máxima de diversidade (ALMEIDA, 2022b, p. 84).

O desdobramento do Pacto Educativo Global encontra nas reflexões de Freire e Morin – críticos de um modelo tecnocrático de modernidade – a sua possibilidade de implementação e irradiação. Em suas propostas há um esforço de protagonizar o sujeito em sua humanidade mais profunda como referência de reforma do pensamento e de superação das opressões. Francisco referenda este tipo de humanismo em sua proposta mais alargada de educação.

Concluindo, o Papa Francisco é lúcido a propor um Pacto Educativo que conduza a promover as vozes das vítimas e dos silenciados. As propostas educativas tanto de Freire como de Morin foram e são ainda perspectivas válidas diante do desgaste humano e corrosão de valores humanistas em constante processo de imposição.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, S. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. Petrópolis: Vozes, 1987.

ALMEIDA, André L. Boccato de. **Moral Social**. Iniciação à Teologia, Petrópolis: Vozes, 2021.

ALMEIDA, André L. Boccato de; PAULA, Patrícia C. de. Educação e consciência crítica em Paulo Freire: uma reflexão sobre o sentido da religião em tempos de fundamentalismos. In: **Caminhos**, Especial, v. 19, p. 124-137, 2021. <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/9114>. Acesso em 29.10.2022.

ALMEIDA, André L. Boccato de. Criatividade, Educação e rebeldia no contexto tecnológico e pós-moderno. Uma reflexão a partir de Paulo Freire e Edgar Morin. In: SAKAMOTO, Cleusa K.; TRINDADE, Marcos A. **Criatividade: novas nuances teóricas na perspectiva da filosofia e da psicologia**. São Paulo: Gênio Criador, 2022a, p. 51-76

ALMEIDA, André L. Boccato de. Por uma ética da tolerância em tempos de intolerância. Uma reflexão ético-teológica a partir da fronteira do diálogo. In: COELHO, Mário M.; MARTINS, Alexandre A.; SOUZA, Moésio P. de; FRECHEIRAS, Marta Luzie de O.; ALMEIDA, André L. Boccato de. **Cruzar fronteiras**. Uma urgência para a ética teológica. Aparecida: Santuário/SBTM, 2022b, p. 81-100.

ALMEIDA, André L. Boccato de; FERREIRA, Lúcia E.; MELO, Aloisio. A formação da consciência em uma cultura de “sujeitos bolhas” cristãos. Uma análise ético-teológica propositiva a partir da moral social do Papa Francisco. In: **Encontros Teológicos**, Florianópolis, v. 36, n. 1, Jan.-Abr. 2021, p. 153-172. <https://facasc.emnuvens.com.br/ret/article/view/1647>. Acesso em 29.10.2022.

ANDRADE, Fernando C. B. de. Pensando a violência pela óptica freireana: implicações para a escola pública. In: SCOCUGLIA, A. C. (org.). **Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente**. São Paulo: Edições Afrontamento, 2006, p. 55-75.

ARROYO, M. G. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 553-561.

FRANCISCO. Encontro “**Religiões e educação: Pacto Educativo Global**”. Discurso do Papa Francisco. Sala Clementina, terça-feira, 5 de outubro de 2021.

In:

<https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2021/october/documents/20211005-pattoeducativo-globale.html>. Acesso em 25.10.2022.

FRANCISCO. Carta Encíclica **Fratelli Tutti**, sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Paulinas, 2020.

FRANCISCO. Carta Encíclica **Laudato Si'**, sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Loyola/Paulus, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIEDEN, Jeffry A. **Capitalismo Global**. História econômica e política do século XXI. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**. Sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Capitalismo e impulso de morte**. Ensaios e entrevistas. Petrópolis: Vozes, 2021.

LÉNA, Pierre. Nossa visão do mundo: algumas reflexões para a educação. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**. O desafio do século XXI. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 50-59.

MADELIN, H. A crise civilizacional e os desafios para o ensino social da Igreja. In: OSOWSKI, C.; MÉLO, J. L. B. (orgs.). **O Ensino Social da Igreja e a globalização**. São Leopoldo: Unisinos, 2002, p. 84-100.

MOREIRA, C. E. Criticidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2^a ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 97-98.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**. A reforma da universidade e do ensino fundamental. 2^a reimpressão. Natal: Editora da UFRN, 2000.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**. Volume 1: Neurose. 9^o ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma. Reformar o pensamento. 4^o ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. As duas globalizações: comunicação e complexidade. In: SILVA, Juremir M. da; CLOTET, Joaquim. **As duas globalizações**. Complexidade e comunicação. Uma pedagogia do presente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 39-59.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O pensar complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. 3^o ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 21-34.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2005, 118p.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PAULY, E. L. Pedagogia da Autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2^a ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 308-309.

ROGER, Emilio. Uma antropologia complexa para entrar no século XXI. Chaves de compreensão. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O pensar complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. 3^o ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 89-106.

SAYAGO, Óscar A. P. (org.). **O projeto educativo de Francisco**. Curitiba: PUCPRESS, 2019.

STRECK, D. R. Esperança. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2^a ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 161-162.

VADEMECUM. Português. **Pacto Educativo Global**. In: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>. Acesso em 25.10.2022.

SOBRE O AUTOR:

André Luiz Boccato de Almeida: é docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), campus Ipiranga e Monte Alegre, vinculado ao departamento de Teologia, onde é professor assistente doutor no programa de graduação e pós-graduação. É líder do grupo de pesquisas PHAES (Pessoa Humana Antropologia Ética e Sexualidade). É graduado em Ciências Sociais (FAFICA-PE), em Teologia (EDT/Angelicum), mestrado em Teologia (PUC-SP), doutorado em Teologia (Pontificia Università Lateranense de Roma), Pós-Doutor em Teologia (PUC-SP). Possui também formação em Psicanálise (IBCP). É autor do livro “Moral Social” pela editora Vozes, de Petrópolis (2021). É membro da

diretoria da SBTM (Sociedade Brasileira de Teologia Moral). E-mail:
albalmeida@pucsp.br

Tramitação:

Recebido em: 07/11/2022

Aprovado em: 14/12/2022