

Ensaio sobre o tempo em Paulo Freire e Edgar Morin: caminhantes em diálogo com a educação

*Essay on time in Paulo Freire and Edgar Morin:
walkers in dialogue with education*

DOI:10.18226/21784612.v27.e022048

Luka Carvalho Gusmão¹

Alan Willian Jesus²

Tarcísio Jorge Santos Pinto³

Resumo: O que da importância de uma obra filosófica para o pensamento planetário? Cremos que pelo valor que ela agrega a cada novo *presente*, possibilitando outras formas de sentir, pensar e habitar as diversas experiências da vida, entre elas a da Educação. Neste artigo, nosso objetivo é trazer à tona as potencialidades das obras de Paulo Freire e Edgar Morin no tocante à relação entre *temporalidades* e *Educação*. Nossa abordagem metodológica é a pesquisa bibliográfica, utilizada para mapearmos a concepção de tempo nas obras de Freire e Morin. O pensamento do patrono da Educação brasileira dá ênfase ao devir das *temporalidades vividas* pelos sujeitos e ao *tempo da História*, ambos entendidos enquanto *inacabamentos* que possibilitam o engendramento de *inéditos viáveis*. Por sua vez, o pensamento do filósofo francês busca, a partir da crítica do pensamento cartesiano, propor a *complexidade* enquanto aquilo que é *tecido junto*, entrelaçando, assim, vida e conhecimento. O excesso da vivência do tempo cronológico nas relações sociais vem se materializando na busca insaciável do ter e na exploração de si, as quais levam a Educação a se inclinar apenas para a repetição de um currículo atento às demandas mercadológicas. Chegamos à conclusão de que existe um elo filosófico entre as concepções de tempo construídas nas obras de Paulo Freire e Edgar Morin que nos dão a pensar que outras formas de experienciar a temporalidade são urgentes na e para a Educação atual. Inspirando-nos nas ideias de Freire (1982, 2007, 2014, 2015, 2016, 2019) e Morin

¹ Professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea pela UFJF. Mestre em Educação pela UFJF.

² Graduado em Pedagogia pela UFJF. Especialização em Filosofia Moderna e Contemporânea pela UFJF. Mestrado em Educação pela UFJF. Pedagogo na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG.

³ Graduado em Filosofia pela UFJF. Mestre em Filosofia pela UFRJ. Doutor em Filosofia pela USP.

(2003, 2008, 2010, 2014), sinalizamos possibilidades de ressignificação do *tempo* na contemporaneidade, pensando-o não como *futuro* esvaziado de *presente* que se coloca a serviço da produção, mas como atenção ao *presente* enquanto *potência* que permite *esperançar* na Educação.

Palavras-chave: Paulo Freire. Edgar Morin. Tempo. Educação.

Abstract: How can we say about the importance of a philosophical work for planetary thinking? We believe that for the value it adds to each new present, enabling other ways of feeling, thinking and inhabiting the different experiences of life, including education. In this article, our objective is to bring to light the potential of the works of Paulo Freire and Edgar Morin regarding the relationship between temporalities and education. We used the methodology based on bibliographic research to map the conception of time in the works of Freire and Morin. The thinking of the patron of Brazilian education emphasizes the becoming of the temporalities experienced by the subjects and of History, both understood as incompleteness that enables the engendering of viable novelties. In turn, the French philosopher's thought seeks, from the critique of Cartesian thought, to propose complexity as what is woven together, thus intertwining life and knowledge. The excess of experiencing chronological time in relationships has materialized in the insatiable pursuit of having through the exploration of the self, through the image of a potential boss, whose relationships are becoming exhausted and elusive, and education tends to just repeat a curriculum that meets market demands. We came to the conclusion that there is a philosophical link in the conception of time that underlies the reflections on this category in the works of Paulo Freire and Edgar Morin, which make us think that other ways of experiencing time that are urgent in and for current education. Inspired by the ideas of Freire (1982, 2007, 2014, 2015, 2016, 2019) and Morin (2003, 2008, 2010, 2014), to signal possibilities of resignification of time in contemporaneity, thinking it not as a future emptied of the present that is placed at the service of production, but as attention to the present as a power that allows hope in education.

Keywords: Paulo Freire. Edgar Morin. Time. Education.

Introdução, ou sobre trilhas que tateiam *tempos*

Como homenagear o legado de um pensador cuja obra marca decisivamente a história? Como mensurar o âmbito de circulação de uma teoria, quando esta extrapola os limites de nossa esfera habitual de convivência e torna-se planetária? Cremos que tal mensuração não pode se limitar a quantificações – quantas obras, traduções, edições etc. –, mas ampliar-se a ponto de abranger sua

maior ou menor capacidade de dialogar com múltiplos contextos, oferecendo a eles elementos potentes para sua ressignificação. Neste ensaio, posicionamo-nos em relação ao legado de dois pensadores centenários: o brasileiro Paulo Freire e o francês Edgar Morin – ambos *presentes!* –, presenteando-nos com seus 100 anos comemorados em 2021.

Os engajamentos filosóficos de Freire e Morin revelam um elo de conexão que fundamenta suas noções de tempo. Vemos nas obras de ambos uma abertura para percebermos que a nossa forma de ser está imbricada em nosso saber e vice-versa, e isso implica pensarmos como a categoria “tempo” aparece nas obras desses autores. Assim sendo, neste artigo desejamos não só mapear a concepção de tempo nesses estudiosos, mas também trazer à tona as potencialidades de suas obras no âmbito educacional.

Caminhos de movimentos coerentes entre vida e conhecimento com o mundo são passos que esses dois pensadores nos legaram. “Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar, golpe a golpe, verso a verso”, como nos diz o poeta sevilhano Antonio Machado. É o *método* ao qual se refere Edgar Morin ao dizer que não traz um método, mas parte em busca do método (MORIN, 2008), assim como para Paulo Freire, o patrono da Educação brasileira, a caminhada faz parte do processo de se perguntar como estaremos conscientes sobre nosso próprio processo de fazer o caminho, na medida em que precisamos deixar claro a quem vai ler (FREIRE; HORTON, 2019). Caminhos são tempos incertos e inconclusos.

Pelas trilhas da metodologia baseada na pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1978), estudamos as obras de Paulo Freire – *A importância do ato de ler* (1982), *Pedagogia do oprimido* (2005), *Educação como prática da liberdade* (2014), *Pedagogia da Esperança* (2015), *Pedagogia da autonomia* (2016) e *Cartas a Cristina* (2019) – e as obras de Edgar Morin – *Meus Demônios* (2003); *O Método 1: A natureza da natureza* (2008); *Para onde vai o mundo?* (2010); *Meus filósofos* (2014). Após estudarmos tal material, perguntamos sobre a concepção de tempo presente no pensamento dos dois autores.

Organizamos as seções deste manuscrito a partir da tecitura de um breve histórico sobre a vida de Paulo Freire

e Edgar Morin, indicando, com isso, que, para eles, há um entrelaçamento entre as temporalidades de suas existências e as teorias que produziram. Em seguida abordamos especificamente a concepção de tempo em Freire, revelando que a perspectiva do pensador pernambucano incide inicialmente sobre as *temporalidades vividas* pelos sujeitos e avança até o ponto de abranger a inserção dessas mesmas temporalidades no *dever da História*. Posteriormente discutimos o conceito de tempo em Morin, esclarecendo que o prisma desse pensador francês busca, de um lado, romper com a lógica da linearidade e da fragmentação instaurada pelo paradigma cartesiano e, de outro, tecer uma visão ampla sobre o *tempo complexo*. Por fim, refletimos sobre os desdobramentos desses conceitos no campo da Educação, trazendo o elo que aproxima as concepções de tempo em Paulo Freire e Edgar Morin, compreendendo o tempo atual não como futuro esvaziado de presente que se coloca a serviço da produção, mas como atenção ao presente enquanto potência que permite alimentar a esperança.

1921⁴

Estar com Paulo Freire e Edgar Morin a partir de suas ideias sensíveis nos escritos por eles mesmos ensina-nos, dentre tantas coisas, a ter coragem de não refletirmos e escrevermos do alto de uma torre de controle, mas sim do “chão” da vida. Aprendemos com eles a não abandonar nossas origens e a reconhecer que nossas marcas culturais têm uma relação direta com a forma como enxergamos o mundo.

Paulo Reglus Neves Freire, pernambucano, filho do casal Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, nasceu em Recife no dia 19 de setembro de 1921. Seu sobrenome “Reglus” surge de um erro no cartório, pois deveria ser Regulus (FREIRE; GUIMARÃES, 2010). Ele nos fala sobre suas marcas indelévels: a religiosidade de seus pais; as memórias de Recife e a travessia para Jaboatão; o bacharelado em Direito, profissão que desistiu de

⁴ Referimo-nos ao ano da chegada ao mundo dos pensadores Paulo Freire e Edgar Morin. A centenaridade da vida e obra desses dois pensadores inspiram a emergir o nosso *ser mais* no mundo: mais saberes pertinentes à cultura, mais boniteza e literatura nas ciências, mais sentimento de pertencimento e solidariedade planetária, mais ética, mais transformação de si e de nossas comunidades e mais polinização de esperanças.

exercer quando foi contratado como advogado para requerer que um jovem dentista pagasse uma dívida, a qual, naquele momento, prejudicaria enormemente o referido jovem, já pai de família; seus passos nos caminhos da Educação, que o levaram a ser perseguido e preso pelo regime civil militar brasileiro e, mais tarde, exilado.

Paulo Freire pode ser considerado o pensador da *práxis*, isto é, ele não restringe suas reflexões ao campo das puras ideias, mas as tece em diálogo com as experiências das quais está *encharcado* no mundo. Por essa razão, é possível notar que seu pensamento se transforma no decorrer de sua própria trajetória como educador. Isso não significa dizer que ele renuncia ao antigo quando formula o novo, mas que reflete constantemente sobre o *já dado* para avançar em leituras cada vez mais profundas de si e do mundo. A rigor, como ele mesmo esclarece, a *leitura da palavra* que empreende em cada novo momento de sua vida funde-se à *leitura de mundo* que realiza em sua própria experiência como sujeito situado no espaço e no tempo (FREIRE, 1982).

Edgar Nahum, francês, nascido em 8 de julho de 1921, em Paris, foi o filho único do casal Vidal Nahum e Luna Beressi, sefardistas, descendentes de judeus expulsos da península ibérica (MORIN, 2003). Aos vinte anos, ao servir na resistência francesa, assumiria o nome “Edgar Morin”. Dentre os pseudônimos que usou durante os encontros da resistência comunista, certa vez Edgar se apresentou numa reunião em Toulouse com a identidade de Manin, entendido pelos companheiros como Morin (MORIN, 2010). E assim narrou: “Sou Nahoum e sou Morin. Mas não sou uma pessoa dividida. Minha dupla identidade é para mim como meus dois olhos: eles me fazem enxergar melhor” (MORIN, 2010, p. 122). Conta-nos que aprendeu com o seu nascimento a morte, e com a morte o seu nascimento ao experimentar a morte de sua mãe quando ainda tinha nove anos de idade, marca indelével à sua *vidaconhecimento*, dizendo-nos: “Mas o que aprendi, não de minha família, mas na minha família, foi o mais importante de tudo: aprendi, aos nove anos, o que é a morte” (MORIN, 2003, p. 14), “foi e é o acontecimento de minha vida” (MORIN, 1969, p. 417).

Edgar Morin viveu aquilo que ele denominou de *Onívoro Cultural*, tendo enveredado para devorar as culturas que estavam ao seu redor. Foi formado e alimentado pela multiplicidade da

música, do romance, dos pensamentos filosóficos e sociais, das ciências, da literatura... “Assim, parti para a vida sem Cultura nem Verdade, somente com a ausência da morta e a presença da morte” (MORIN, 2003, p. 15). Tornou-se filho da pátria na escola, onde absorveu e integrou a história da França. E o que Morin aprendeu por ele mesmo? “O resto” (MORIN, 2003, p. 14). Chegado aos seus quarenta anos de idade, Morin contraiu uma doença que o deixou numa quarentena. Nesse ínterim, fez inúmeras meditações e recorreu àquilo que ele chamou de *o seu melhor conselheiro*, o amigo mortal: o tempo (MORIN, 1969). Procurou mostrar a convergência entre a descontinuidade-multiplicidade que desvela em si mesmo e a filosofia que se funda na natureza histórica do homem e na natureza caótica do mundo (MORIN, 1969).

Vida e obra de Paulo Freire se articulam em suas ações pela imposição que ele faz a si mesmo de que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo (FREIRE, 2016). Vida e obra de Edgar Morin se articulam em suas ações pela exigência que ele faz a si mesmo da necessidade da religação de sua vida intelectual à sua vida pessoal (MORIN, 2003). Esses caminhantes fazem seus caminhos nos convidando a andar com eles pelas suas temporalidades, itinerâncias e produção de conhecimento, a aprendermos a viver bem, provocando-nos a diminuir a distância entre a vida e as ideias, possibilitando compreender que a crise pode ser tanto um risco quanto uma esperança para nós mesmos.

Paulo e Edgar vêm ao longo de suas itinerâncias rompendo paradigmas a partir da autoanálise das suas formas de enxergar o mundo, seus erros cometidos, os limites de compreensão do outro e sua cultura, o cerne de compor um pensamento político e filosófico que não deixa a vida do lado de fora. Freire e Morin trazem a ética e a liberdade como espinha dorsal para pensar as minorias, os segregados e os oprimidos, inspirando-nos a fazer o mesmo pela provocação do exercício de colocarmos em questão o nosso sentido e o nosso sentimento com o mundo. Paulo Freire é uno. Edgar Morin é múltiplo. Paulo Freire é múltiplo. Edgar Morin é uno. Dois caminhantes unos e múltiplos que nos inspiram a pensar uma filosofia da Educação política que traz a vida para dentro do conhecimento. Explorar a vida e a obra desses dois pensadores é explorar a própria categoria do tempo.

Paulo Freire: das temporalidades subjetivas ao *dever* da História

A primeira observação sobre a concepção de *tempo* presente nas obras de Paulo Freire trata da *temporalidade vivida* por cada consciência. Notamos, já nos horizontes de suas duas primeiras obras – *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido* –, que a experiência existencial do ser humano tem lugar de destaque na práxis pedagógica do educador pernambucano (FREIRE, 2005; 2014). As maneiras pelas quais cada sujeito se move no mundo, realiza suas ações cotidianas e se relaciona com os outros sujeitos indicam uma dimensão incontornável de sua própria *humanização*, de seu tornar-se *gente* (FREIRE, 2014). As temporalidades vividas por cada sujeito não são negligenciáveis, pois acabam por representar a marca inapagável daquilo que *estão sendo* (FREIRE, 2005).

Percebemos também, sobretudo em obras publicadas após seu retorno do exílio – *A importância do ato de ler*, *Pedagogia da esperança* e *Cartas a Cristina* –, que Freire encarna essa noção de *temporalidade vivida* no corpo das reflexões que tece sobre sua própria *práxis* (FREIRE, 1982; 2015; 2019). Em *A importância do ato de ler*, ao problematizar os modos pelos quais os sujeitos se apropriam do sistema alfabético de escrita, Paulo Freire tece uma narrativa de seus aprendizados de infância, quando, então, aprendeu a ler e escrever com a mediação de seu pai e sua mãe no quintal de casa (FREIRE, 1982). Em *Pedagogia da esperança*, interpela sua práxis pedagógica, refletindo sobre as raízes históricas da produção de *Pedagogia do oprimido* bem como sobre o conjunto de experiências que viveu após ela (FREIRE, 2015). Já em *Cartas a Cristina*, alinhava a reflexão sobre sua vida e sua práxis pedagógica em uma extensa narrativa sobre sua constituição como sujeito e como educador que *andou pelo mundo* (FREIRE, 2019).

A concepção de *temporalidade vivida* encarnada pelo patrono da Educação brasileira na reflexão sobre sua própria história já estava anunciada em sua obra de maior destaque – *Pedagogia do oprimido* –, quando esclarece que, distinguindo-se dos outros animais, os seres humanos têm consciência de seu inacabamento e, por isso mesmo, são seres históricos. Em razão de sua historicidade,

dizia ele, homens e mulheres são capazes de transitarem entre o passado, o presente e o futuro, fazendo de si mesmos *projetos*, isto é, *seres mais além de si mesmos*. Fazendo-se *projeto de si mesmo* o ser humano torna-se sujeito da *busca*, sujeito cuja vocação é o *ser mais* (FREIRE, 2007).

Ampliando nossas primeiras considerações acerca da concepção de *tempo* no pensamento do educador pernambucano, notamos que, se, de um lado, a vocação ontológica do ser humano enraíza-se na consciência de sua temporalidade inacabada, de outro, há concretamente aqueles e aquelas que estão impedidos e impedidas de realizar essa mesma vocação: os esfarrapados do mundo, os dominados, os oprimidos (FREIRE, 2005; 2014; 2016). São espoliados da própria temporalidade ontológica e, em última análise, da própria consciência da existência dessa mesma temporalidade. A rigor, a impossibilidade da humanização, a proibição da busca pelo *ser mais*, é a característica fundamental das *sociedades fechadas*, as quais são essencialmente *estáticas*. Em sociedades desse tipo tudo é dado como se a *História tivesse chegado ao fim*, como se *nada mais restasse a fazer*, como se, enfim, a vida fosse *fatalmente isso que é*. Na direção oposta, o *inédito viável* de uma sociedade em constante busca de sua humanização passa pela conscientização da História enquanto devir, pela compreensão de sua indeterminação e, portanto, de seu horizonte de possibilidades abertas, fazendo com que o *esperançar* por um outro mundo seja uma exigência ontológica (FREIRE, 2005; 2014; 2016). O *tempo da História* contém as temporalidades vividas por cada sujeito e, simultaneamente, as ultrapassa; funde subjetividade e objetividade num devir social; ele é o palco da mudança, campo aberto que instaura a utopia, porque abriga o gérmen do *inédito viável* (FREIRE, 2005; 2014; 2016).

Edgar Morin: entre a complexidade e o tempo complexo

Digamos, com Morin, que somos herdeiros do pensamento cartesiano, responsável por nossa forma reducionista, fragmentada e repleta de certezas quanto ao conhecimento e ao mundo. Viemos percebendo que o desafio de pensar o tempo implica o desafio da própria cegueira do conhecimento, na medida em que enfrentar a fragmentação e o reducionismo do ser e saber é, no pensamento

complexo, um convite a se posicionar frente à miopia paradigmática que atravessa o ocidente e se manifesta na própria vivência da noção de tempo fragmentado e linear.

A noção de tempo se dilui nas obras de Edgar Morin como se sua própria estrutura narrasse a composição do movimento de seus caminhos complexos. Uma espécie de fluxo de seu pensamento intrínseco à sua própria escrita, admitindo as incertezas e as desordens no movimento da própria *vida/conhecimento*: “O tempo é um e é múltiplo. Ele é contínuo e descontínuo, factual, agitado por rupturas, sobressaltos, que rompem o seu fio e eventualmente recriam, em outros lugares, outros fios” (MORIN, 2008, p. 113). A complexidade, conforme Edgar Morin, é compreendida a partir de seu sentido etimológico – isto é, do latim *complexus* –, significando “aquilo que é tecido junto” (MORIN, 2003, p. 44). Conforme Morin (2008), a complexidade, num primeiro olhar, coloca o paradoxo do uno e do múltiplo, e, num segundo momento, é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constitui o nosso mundo fenomênico.

No pensamento complexo de Edgar Morin, destacamos quatro princípios da complexidade (MORIN, 2008) que são fundamentais para o imbricamento do tempo: dialogia, hologramático, recursivo e a auto-eco-organização. O princípio dialógico propõe entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas, como a razão e a emoção, o real e o imaginário, permitindo a associação de noções contraditórias, na medida em que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade. O princípio hologramático coloca em evidência o aparente paradoxo dos sistemas complexos, em que a parte está no todo e o todo se inscreve na parte. O princípio recursivo é um anel gerador no qual o produto e os efeitos são causadores do que os produz. E a auto-eco-organização nos mostra o quão capazes os seres humanos são de emergir ao mesmo tempo no e com o mundo a partir de sua auto-organização, intrínseca à autonomia e à dependência.

A compreensão desses princípios nos possibilita pensar o devir no âmbito do pensamento complexo, indicando-o como o movimento da própria vida, na medida em que ele constitui o *ser e saber* que já estão em processo e vive as incertezas, as contradições,

as indeterminações que fazem parte do indivíduo, da sociedade e da espécie. Assim, entendemos que a temporalidade em Edgar Morin se constitui na unidade e na multiplicidade da vida e do conhecimento que se forma durante o caminho.

Pelas trilhas de alguns pensadores que marcam as obras de Edgar Morin, observamos como as temporalidades inspiraram e constituem o movimento da vida. Inspirado nos romances de Dostoiévski, Morin nos convida a perceber que a nossa temporalidade pode ser carregada de compaixão pelo sofrimento (MORIN, 2014). Por meio da música de Beethoven, Morin nos convida a um encantamento pelo mundo, que é ao mesmo tempo maravilhoso e horrível (MORIN, 2014). Com o pensamento de Heráclito, Morin nos convida a concebermos como nossas temporalidades são antagônicas e complementares (MORIN, 2003). Com o tetragrama de fé, dúvida, razão e religião de Pascal, Morin nos convida a compreendermos como a temporalidade se expande numa relação tensionada pela contradição.

O grande tempo do Devir é sincrético [...]. A complexidade do tempo *real* está neste sincretismo rico. Todos estes tempos diversos estão presentes, agindo e interferindo no ser vivo e, certamente, no homem: todo o ser vivo, todo o ser humano traz consigo o tempo do acontecimento/acidente/catástrofe (o nascimento e morte), o tempo da desintegração (a *senilidade* que, *via* morte, conduz a decomposição), o tempo do desenvolvimento organizacional (a ontogênese do indivíduo), o tempo da reiteração (a repetição quotidiana, sazonal, dos ciclos, ritmos e atividades), o tempo da estabilização (homeostase). (MORIN, 2008, p. 114, grifos do autor)

Caminhando com Morin, podemos questionar a visão que dicotomiza os tempos, que supostamente são disjuntos e se desconhecem pelo esteio das áreas do conhecimento e da vida em seus mais diversos marcadores temporais da vida social e das experiências.

Se no pensamento cartesiano vemos pouca abertura à duração, expressada por uma temporalidade que fragmenta e reduz a vida e o conhecimento, no pensamento complexo vemos o impulso da esperança e a abertura na própria crise na qual a humanidade se encontra. Mas, como o futuro nasce do presente, a dificuldade para pensar um futuro com mais esperança é justamente a de se pensar o

presente. Dessa forma, “a cegueira sobre o presente nos torna, *ipso facto*, cegos em relação ao futuro” (MORIN, 2010, p. 13, grifo do autor). Essa concepção de tempo, em que os contrários dialogam e se complementam no cotidiano da vida, faz, pois, surgir o tempo complexo (MORIN, 2008).

Entre crises e esperanças: potências do tempo e da Educação com Freire e Morin

Na Educação, o professor e a professora sentem o pulsar das contradições e da crise da sociedade neoliberal, que se retroalimenta da venda ilusória da meritocracia. A pujança da retórica neoliberalista vem se manifestando pela consequência da panaceia em torno da capilarização do empreendedorismo, materializando-se no mundo por meio das desigualdades sociais, da qual pouco percebemos-nos envoltos na ciranda do mito do progresso e da felicidade pelo acúmulo. Entendemos, dessa forma, que o problema filosófico-educacional do tempo perpassa pela captura do tempo fragmentado, linear, matematizado e cronológico feita pelo neoliberalismo, materializado no empreendedorismo de si na relação com o tempo acelerado por meio do imbricamento de binômio tempo-dinheiro.

Não obstante essa lógica, há a escola pública, que não é isolada da sociedade. A lógica do tempo fragmentado e reducionista enquanto uma maquinaria de produção e qualificação vai se manifestando nas instituições escolares por meio das concepções e das práticas curriculares tradicionais e tecnicistas como um pano de fundo que traz concepções e um projeto de sujeito e sociedade que retroalimenta a perspectiva neoliberal. A escola vem se percebendo impossibilitada de cumprir seu papel formativo de tecer um pensamento crítico que questione a própria crise na Educação, tecendo junto um olhar sobre outras crises, como a econômica, a política, a cultural e a ética.

Em contrapartida, críticos de uma lógica de sociedade neoliberal, digamos com Paulo Freire que o tempo é devir, isto é: “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2016). Experimentado por cada sujeito, o tempo representa o inacabamento imanente ao real. Em decorrência do *estar sendo* do mundo e de tudo o que nele existe – incluindo a espécie humana – não chegamos a

um momento em que *somos definitivamente*. A consciência desse inacabamento, diz Freire (2005), permite a cada sujeito tornar-se projeto de si mesmo, de tal modo que nossa temporalidade concentra passado, presente e futuro mediante a busca ontológica para *ser mais*. Ontologicamente falando, a busca pela humanização é o movimento mais essencial de nossa espécie. Cabe observar, porém, que as temporalidades dos sujeitos se relacionam com a História, realidade temporal na qual se inscrevem as forças que constituem o devir social. Embora a História seja também devir e, portanto, instância inacabada, a retórica do Capital, que se aloja bem no íntimo do tempo histórico e opera com o intuito de se conservar, aspirando pela fatalidade e pela fixidez.

Vemos em *Pedagogia do oprimido* que o devir social de Paulo Freire se constitui com o pensamento do filósofo francês Henri Bergson. Para o supracitado filósofo, o verdadeiro movimento temporal da realidade é duração. “A ‘duração’ é a própria substância do ser, ‘temporalidade’ inerente à vida que perpassa todo o universo” (BERGSON, 1991, p. 505). Dessa forma, os movimentos interiores da consciência humana, os sentimentos, as impressões, as diferentes vivências no mundo, com suas nuances ou qualidades próprias, formam multiplicidades de fusão ou de interpenetração mútua em que o passado ininterruptamente se prolonga e se conserva no presente, avançando ao futuro num movimento contínuo (BERGSON, 2020).

De acordo com o que ressalta Henri Bergson, a duração não pode ser decomposta em unidades separadas e distintas que se sucedem, como se pudéssemos distinguir momentos ou estados isolados uns dos outros, sem ser mudada a verdadeira natureza do movimento temporal da realidade, que é um *continuum*. Quando isolamos ou somamos unidades separadas no tempo, fragmentando-o para depois recompô-lo, procedemos artificialmente: “espacializando” a duração – ou seja, tomando o tempo como se fosse espaço – chegamos ao “tempo matematizado” ou, o que quer dizer o mesmo, ao “tempo cronológico” ou “tempo mecânico”, sustentáculo das nossas medições e referências temporais materializadas, por exemplo, em instrumentos como o relógio. Tal procedimento de fragmentação do tempo se faz a partir de nossa ideia de número e foi se apresentando como necessário

para determinados processos constitutivos da vida social bem como para a elaboração da linguagem normalmente limitada aos seus usos convencionais (BERGSON, 1991). Logo, acabamos sendo *capturados* por determinados padrões e processos sociais cerceadores de nossa liberdade: ficamos muitas vezes no domínio do “eu superficial”, sem conseguirmos penetrar no horizonte mais profundo da consciência e da vida, o qual só pode ser atingido por meio do auxílio da intuição (BERGSON, 1991).

Considerando a concepção bergsoniana inovadora de tempo e sua importância para a filosofia contemporânea, é importante lembrar que é dela, junto da dialética, que Freire parte para caracterizar ontologicamente o humano como “inconcluso”, um ser cujas “temporalidade”, “historicidade” e “consciência”, em seus vínculos inerentes, vão se engendrando a partir de sua existência no mundo e na relação com os outros, criando “cultura” e “Educação”, justamente o que o diferencia dos demais animais. Assim Freire, em *Pedagogia do oprimido*, inspirado também por Bergson, conecta essas ideias, contrapondo uma Educação “imobilista” a outra “problematizadora”:

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. *Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.* Sua “duração” – no sentido bergsoniano do termo –, como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança.

Enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança (FREIRE, 2005, p. 101-102, grifos do autor).

Percebemos no cotidiano escolar que o tempo dominante da escola vem sendo o tempo cronológico, o tempo moderno que conta as horas de aula, o término e o início das brincadeiras no recreio, o calendário escolar... Na medida em que a lógica neoliberal necessita do corpo e do tempo dos corpos produtivos, o Capital não só expropria os sujeitos de sua temporalidade ontológica como também esmaga a crença de que tal temporalidade e o devir histórico possam existir. O tempo cronológico passa a sobrepor o tempo qualitativo, e, pedagogicamente, formas outras mais poéticas, humanas, e disciplinas que trazem tal proposta passam a ficar ao largo do currículo, politicamente também sendo paulatinamente excluídas. Entretanto esquecemos que outras temporalidades acontecem no cotidiano escolar, resistindo à desumanização dos sujeitos. Somos capazes de criar, inventar, escapar de modelos, brincar e tantas outras vias temporais que não são quantificáveis. Não podemos arranjar mais espaços para esses tempos que subvertem a lógica mercadológica no currículo da escola?

Educação, tempo e complexidade são indissociáveis. Morin (2008, p. 113) nos diz que “este tempo é, no seu mesmo movimento, o tempo das derivações e dispersões, o tempo das morfogêneses e dos desenvolvimentos”. Em *O Método 1* vemos que Edgar Morin buscou em Bergson elementos para questionar a tradição científica e filosófica sobre o problema fundamental do tempo, pois é tradição concebia, segundo Morin (2008, p. 113), que “o tempo biológico corria em um sentido inverso do tempo entrópico e, como eles tinham surgido cada um em uma esfera hermética em relação à outra, ficou-se cego (com exceção de Bergson) ao extraordinário problema que a sua confrontação colocava”. E Morin continuou, agora na obra *Meus Filósofos*, a questionar com Bergson sob as bases de *A Evolução Criadora*: “como é possível que, ao lado das fantásticas forças de desorganização, separação, morte, existam forças biológicas inesperadas de organização que produzem as maravilhas e as prodigiosas invenções da vida, tais como flores, asas, fígado, cérebro?” (MORIN, 2014, p. 132).

Digamos que a “duração” no sentido bergsoniano é uma espécie de elo que fundamenta as reflexões sobre o tempo em Freire e Morin. Entendemos que uma concepção de tempo cronológica, mecânica e produtivista explora e esgota o ser bem como

fragmenta e reduz o saber, coisificando e alienando os sujeitos. Estes, assevera Freire (2015), estão impedidos de ser, e, para eles, o tempo não é projeto ou possibilidade; seu modo de existir é, enfim, a desesperança. Não por acaso, aponta Freire (2016), o discurso hegemônico do neoliberalismo é o do fatalismo. Na lógica neoliberal, o que se coloca é a retórica do fim da história, do tempo acabado, da desesperança, da impossibilidade do sonho.

Entendemos, nesse sentido, que o excesso de vivência do tempo cronológico nas relações se materializa na busca insaciável do ter por meio da própria exploração de si, da imagem de chefe em potencial. Nessa lógica, na qual o empreendedor é o explorador de si mesmo, o tempo adquire uma espécie de aceleração, pois quanto melhor é empregado, sem brechas ou folgas, mais rendimentos supostamente traz para o empreendedor.

Iludimo-nos pela concepção de que quanto mais conteúdo se deposita no e se transmite ao aluno, mais eficaz será o ensino. Iludimo-nos com a ideia de que o professor precisa permanentemente de aperfeiçoamentos, especializações e cursos sob a lógica de acúmulo de conhecimento para ficar sempre atual com a promessa de que o futuro, para eles, reserva uma bonança material pelo empreendedorismo de si mesmo. Inversamente, o que não se nota é que o seu sentido se mantém o mesmo para o Capital. Aqui, tempo e produção são considerados dimensões inseparáveis, e estas estão tão arraigadas na sociedade que é difícil enxergarmos outros modos de ser no mundo. Em decorrência de tal retórica, o *homo economicus* não conhece ainda seu devir ontológico, não se sabe inacabado e, por isso, não se faz projeto de si mesmo. Além disso, seu horizonte moral e político não ultrapassa a ética do mercado: como não vê como possível sua própria humanização na temporalidade que lhe é própria, também não tem como horizonte a humanização histórica dos outros sujeitos. A libertação de si e dos outros não lhe parece ser uma possibilidade subjetiva e histórica.

Mediante esse cenário, podemos considerar com o arquiteto da complexidade que a “concepção simplista acredita que o passado e o presente são conhecidos, que os fatores de evolução são conhecidos, que a causalidade é linear, e, por conseguinte, que o futuro pode ser predito” (MORIN, 2010, p. 11). Ao compreendermos o tempo do devir como sincrético (MORIN, 2008), a tendência humana de

descrever o passado e o presente, e a partir deles tentar alinhar o futuro por meio de uma Educação pautada na exatidão do controle, numa suposta inovação que favorece o sucesso, os anseios da produção e o consumo para o mundo como causa e efeito linear, dará lugar aos dados da experiência e do pensar complexo que se dão nesse mesmo devir, pois a chave da compreensão da realidade encontra-se nela mesma. Quando consideramos a complexidade dos acontecimentos, vamos articulando a vida, o tempo e o conhecimento no cotidiano da Educação.

Vemos nas obras de Paulo Freire e Edgar Morin uma abertura permanente para repensarmos a nossa própria noção de reforma da Educação e colaborarmos para emergir uma reinvenção da Educação de maneira mais consistente com o nosso cotidiano escolar pelo próprio caminho do ser e saber do professor e da professora que se faz ao caminhar.

Tomar consciência de nossa história e da construção de nossa temporalidade é uma forma de fazer emergir outra forma de habitar politicamente o mundo e a Educação, isto é, tomar consciência do mundo em que se vive e das relações democráticas e igualitárias que ansiamos que dele façam parte. Se procuramos tecer alguns encontros na concepção de tempo e Educação em Freire e Morin, vemos o francês fazê-lo por si mesmo, citando o patrono da Educação brasileira na assertiva sentença de que:

Toda a educação é política, como assinalou Paulo Freire; contudo, por mais paradoxal que pareça, ainda se pensa na educação como dispositivo supostamente neutro, e ainda se age para fazer da educação um instrumento de reprodução dos propósitos políticos dos grupos que competem pelo poder, e de reprodução do sistema social vigente. Neste sentido, a educação é política por excelência, ainda que se pretenda separada da política. (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 77)

Nossas temporalidades nos constituem enquanto sujeitos com múltiplas histórias que possibilitam reinventar e esperar a Educação pelo tempo, pois pensar o tempo é pensar os constructos da vida e as vias de escapamentos de seus confinamentos que as lógicas de paradigmas de outros séculos vêm nos logrando, tal como denunciaram Edgar Morin, ao tecer críticas ao pensamento cartesiano, e Paulo Freire, ao tecer críticas à Educação bancária e

ao mundo injusto e opressor. Experimentar tempos outros implica pedagogias outras.

Considerações finais

Percebemos, a partir de Paulo Freire e Edgar Morin, que a vivência do tempo na escola privilegia o tempo cronológico a partir da captura da lógica de mercado e a exacerbação do utilitarismo, caracterizando a ausência de viver o presente e o acontecimento pulsante das relações. Esse mesmo tempo nos parece ter sido apreendido pela forma moderna de se pensar o mundo. Não se trata de execrarmos o tempo cronológico e/ou habitarmos a escola pelos tempos das ausências, isto é, um passado que era melhor do que o presente. Trata-se de enxergarmos e problematizarmos os excessos do tempo cronológicos em nosso cotidiano escolar, cujas limitações da criação e da abertura ao novo são visíveis atravancamentos decorrentes desse processo.

Tecemos uma crítica aos *modus vivendi* e *operandi* que se articulam sob a égide da utilidade e da competitividade que projeta o futuro como uma maquinaria de adequações às lógicas de mercado. Rogamos por um pensar outras temporalidades que nos possibilite experimentar os acontecimentos do cotidiano escolar, o qual, a partir das injustiças do mundo, possamos reinventar e criar outros mundos possíveis pela Educação que liberta e repensa o pensamento pelo inacabamento e pelas incertezas dos sujeitos em sua temporalidade. Trata-se de pensarmos juntos partindo, por exemplo, das provocações sobre o tempo que nos convidam as centenaridades de Paulo e Edgar. Freire e Morin presentes!

Referências

BERGSON, Henri. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. São Paulo: Edipro, 2020.

BERGSON, Henri. *Oeuvres*. Édition du Centenaire. 5. ed. Paris: PUF, 1991.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 38. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MORIN, Edgar. *Meus filósofos*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- MORIN, Edgar. *Para onde vai o mundo?* Petrópolis: Vozes, 2010a.
- MORIN, Edgar. *Meu caminho*. Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.
- MORIN, Edgar. *O método 1: A natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. *O âmago da questão*. Lisboa: Edições Piaget, 1969.
- MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Palas Athenas, 2016.
- SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica: elaboração e relatório de estudos científicos*. Porto Alegre: Sulina, 1978.