

***A
FLAUTA
DE
PRATA
ESCRITOS SOBRE O SABER
O APRENDER
E A EDUCAÇÃO***



Carlos Rodrigues Brandão

**escritos
da
rosa dos ventos**



*Este volume de escritos
envolve um conjunto de
textos antigos e novos, entre
inéditos e já editados;
mantidos como no original,
ou revisitados e revistos.*

*Ele integra a série
ESCRITOS*

*DA ROSA DOS VENTOS
É colocado em circulação
para ser acessado, lido e
partilhado livre e
gratuitamente.*

Livros meus podem ser encontrados em

www.apartilhadavida.com.br

www.sitiodarosadosventos.com.br

LIVRO LIVRE

Ensinemos aos outros como se não o estivéssemos fazendo, apresentando as coisas não sabidas como apenas esquecidas.

Alexander Pope

*Quando temos esperança,
o futuro se apossa de nossos corpos.*

Rubem Alves¹

Rubem Alves foi mais do que um amigo entre tantos. Ao longo de quase meio século ele foi um companheiro de trilhas, buscas e encontros. A palavra “irmão” com que nos tratávamos pode ser um bom espelho sonoro de quem fomos um para o outro, durante tanto tempo.

Que este livro em que ele estará presente aqui e ali, seja a ele dedicado.

1. Está na página 86 do livro *Perguntaram-me se acredito em Deus*.

Índice

A Flauta de Prata e nós, os “seres do aprender” - introdução.

1. Da cultura ao saber, do saber à educação

2. Saber para si-mesmo e saber-com-os-outros

3. Saber aprender saber ensinar saber dialogar

4. Aprender a saber e a com-saber

5. Educar – ousar utopias

6. A mente, o coração, o medo e a confiança.

7. Com sentido e com beleza - a arte e a educação

ADENDO - Porque as crianças entram na escola sendo poetas e saem delas sem poesia? - Um desabafo de um poeta

8. Ensinar com a vida, aprender com o outro educar para a paz

9. A formação da pessoa solidária - a educação e a economia solidária

10. Alguns passos a caminho de uma outra educação

11. Da travessura ao transgressivo, do transgressivo ao transpessoal

12. Criadores do futuro humanizado

Livros lidos e recomendados

Sócrates ia morrer e tocava flauta

Começo este conjunto de escritos de vários tempos de minha vida, a respeito do mistério do ser humano e de sua mais estranha e grandiosa aventura: aprender a saber, com uma pequena estória. Uma narrativa que em uma conversa de momento me foi contada sem maiores indicações. Fiquei sabendo apenas que ela seria de Ítalo Calvino, um escritor que leio com frequência, sem até agora haver encontrado em suas obras as palavras do que eu mesmo narro em seu nome, a seguir. Ela poderia ser parte de uma história, a da vida de Sócrates. E teria sido um belo momento de seu “fim de vida”. No entanto é melhor acreditarmos que se trata de uma estória, uma narrativa do imaginário (e qual não o é?), um breve e belo mito.

Pois conta a narrativa que depois de ser julgado e condenado pelos atenienses, Sócrates, preso, aguardava o momento de beber a cicuta, e morrer, cumprindo assim a sentença proferida. Em um canto ao lado de sua cela o guardião preparava a cicuta, o veneno que Sócrates tomará para morrer. Alguns de seus discípulos estão com ele. Entre eles, Platão.

Eis que súbito Sócrates encontra uma pequena flauta de prata sobre um banco. Seria de alguém dali, e estaria guardada ou esquecida? Sócrates a toma entre as mãos, leva a flauta à boca e começa a soprar o que pelo menos ao ver dele seria uma música. Passados poucos momentos um de seus alunos chama com respeito a sua atenção. Teria sido mais ou menos assim: “Sócrates, eis que o carrasco já prepara o teu veneno. Vais morrer daqui a minutos e te dedicas a tocar uma flauta?”.

Ao que Sócrates teria respondido: “Não importa. Sei que vou morrer agora. Mas antes de morrer eu quero aprender a tocar essa ária em uma flauta!”.

Mesmo que lendária e inverídica, achei esta uma das narrativas mais originais e tocantes sobre o que imagino ser – repito - a nossa mais essencial vocação na vida : aprender, e partilhar o saber. Aprender algo ainda não conhecido minutos antes de morrer. Aprender, e não prantear, orar, ou dizer aos outros palavras veneráveis teria sido, na narrativa, de Ítalo Calvino o que moveu Sócrates minutos antes de morrer. Partilhar o que aprendeu ao saber foi o que o moveu ao longo de sua vida de pensador e educador .

Eis o motivo do título deste livro. Os motivos do subtítulo podem ser lidos logo a seguir.

O que se lerá neste livro

Desde esta *introdução* devo confessar a quem me leia e ousará seguir comigo o caminho das páginas seguintes, que este livro literalmente “rema contra a corrente”. Em tempos em que associados às “maravilhas da comunicação informática”, a busca e a acumulação de *informações* parece se constituir como a meta de quem nunca desliga aparatos eletrônicos, como também de quem deseja ir a uma escola para bem mais “se informar” do que para “ser educado”, este livro desafiará pessoas a saltarem da instrumental *informação* para o *conhecimento*. E para ousarem voar dele para a recíproca, generosa e solidária partilha do *saber*. De *saberes*. Pois as palavras deste livro acreditam que nos educamos para sermos não menos do que *pessoas da sabedoria*, e não apenas *indivíduos bem-informados* e “aptos para o mercado”.

Em tempos em que até mesmo algumas grandes “instituições de ensino” defendem uma educação (educação?) como algo destinado a em pouco tempo capacitar o *competente-competitivo* para o mercado, este livro procura somar-se a tantas e tantos outros educadores que insistem em que o desafio da educação, mais do que nunca, é humana e integralmente formar em sua inteireza o *consciente-cooperativo* para a vida entre e com os seus outros.

E formá-lo não como um “quase-robô” amestrado para o mundo dos negócios, mas para continuamente transformar-se a si-mesmo, buscando ser, junto aos “seus-outros” – os outros do mundo com quem partilha a sua vida, um agente transformador de mentes, de espíritos, de vocações, de vidas, de destinos e do mundo onde vivemos nossas vidas e cumprimos os nossos destinos.

O que se lerá ainda nesta *introdução* e dela em diante, é a lembrança de “nós, os humanos”, somos “seres aprendentes”, mais do que apenas “seres racionais” ou “seres políticos”. Seres que não são o que são, mas que ao longo de suas histórias transformaram-se e seguem transformando-se no que são, porque foram, são e seguem sendo, vida agora, seres aprendentes. Autores e atores do aprendizado e da solidária partilha do aprendido.

Mas qual aprendizado? Em nome do que? De quem? De que programa de vida pessoal? Em direção a qual projeto social?

Frente a estas e outras perguntas, este livro toma uma definida e clara posição. Ele defende em todas as linhas um *aprender a saber* que contenha o

amor, a partilha e o diálogo entre pessoas, e entre pessoas e o mundo, como o seu princípio; como o seu meio; como o seu horizonte.

Eis porque, começando por um franco e aberto “elogio ao saber”, faço aqui uma *diversa* crítica a todas as modalidades pensar e praticar a educação, e de lidar com o que se aprende - dentro e fora da escola - como algo destinado a centrar indivíduos em uma lógica, uma ética, uma estética, uma erótica e uma política que estabelecem no individualismo, na competente-competição e na busca de realização e de “sucesso na vida”, a própria razão de ser do trabalho de ensinar e do trabalho de aprender.

Aprender *a saber* trilha o mesmo caminho do aprender *a com-saber*. O mesmo caminho do aprender a partilhar saberes, significados de mundo, sentidos de vida, ações solidárias e práticas transformadoras com os outros e em nome da esperança de que cabe a nós não apenas nos educarmos, mas nos inter-educarmos para, juntas e juntos, levarmos a experiência do “Humano na Terra” a uma esfera de realização e de mútua e recíproca felicidade, em um “outro mundo possível”. Aquele que aqui mesmo na Terra, cabe a nós transformar e construir².

Entre um capítulo e outro deste livro algumas palavras e ideias poderão aparecer mais de uma vez. É que, em boa medida o que se lera aqui foi um dia escrito (não raro a mão em folha de cadernos) para ser lido e dialogado em diferentes momentos e situações entre encontros, congressos, simpósios, conferências ou cursos em universidades ou junto a professoras de escola. Afinal, acredito mesmo que algumas palavras e ideias deveriam mesmo aparecer mais de uma vez e mais de uma vez partilhadas.

Pois você mesma que me lê agora, quando lê uma passagem tocante em um livro, não volta a ela outras, ou outras vezes? E quando você lê um livro “em que se amarra”, não volta a lê-lo outra vez? Ou mesmo algumas vezes?



2. Escrevi há poucos anos um livro de “antropologia de origens” dedicado a pessoas da educação. Ele se chama: **Nós, os humanos – do mundo à vida, da vida à cultura**, e foi publicado em 2015 pela Editora Cortez, de São Paulo

Nós, os seres do aprender

Após havermos descido das árvores, evoluímos para uma postura ereta; nossas mãos ficaram livres; possuímos uma visão binocular excelente – adquirimos pré-condições para fazermos ferramentas. Existe agora uma vantagem real na posse de um cérebro grande e na comunicação de pensamentos cósmicos (...). Os seres mais inteligentes podem resolver melhor os problemas, viver mais e deixar mais descendentes; até a invenção das armas nucleares, a inteligência ajudou de forma definitiva a sobrevivência. Em nossa história foi uma horda de pequenos mamíferos furiosos, que se escondeu dos dinossauros, colonizou o topo das árvores e mais tarde fugiu para o solo, domesticando o fogo, inventou a escrita, construiu observatórios e lançou veículos espaciais.

Carl Sagan
Cosmos

Ao longo de milhões de ano emergimos de seres que desceram das arvores na África, que se tornaram bípedes com o passar do tempo. E que se fizeram humanos. Somos seres humanos porque somos seres sociais, e não apenas coletivos. Somos seres sociais porque somos seres solidários. E nós nos tornamos humanos quando aprendemos a partilhar. Quando aprendermos a saber trocar e partilhar com os outros: as nossas pessoas, os nossos bens e os nossos saberes. E somos quem somos porque somos seres do aprender a saber.

Como os cães são animais que hoje habitam o nosso cotidiano, convido quem me leia a comparar um cachorrinho recém-nascido com uma criancinha com apenas algumas poucas horas de vida fora do corpo de sua mãe.

Em ambos um semelhante processo de “acontecimentos” estará em processo acelerado, mais do que imaginamos. Ao mesmo tempo em que, ao longo de poucos dias e meses, modificações corporais estarão ocorrendo depressa – talvez mais no cachorrinho do que na criança – algumas alterações internas, mas observáveis no comportamento, estarão também se processando.

Com uma agora enorme diferença. No seu “primeiro aniversário” o cachorro já será um pequeno jovem. Livre bem cedo dos cuidados maternos – ele não precisa de um pai e provavelmente não saberá quem é ele – o pequeno cão estará quase inteiramente apto a viver a plenitude de comportamentos que se espera de um animal de sua espécie (um cachorro) e de sua raça (um cão labrador). Um pouco mais adiante, já com dois anos de vida, é provável que ele seja um animal “completo”, um ser “cachorrilmente” acabado. Claro, ele poderá seguir ainda aprendendo, sobretudo se os seus donos forem atentos ao seu treinamento. Poderá mesmo ser enviado para uma “escola de treinamento de cães”, e voltará de lá bastante mais adestrado. Isto é: um animal, um cão, preparado para reproduzir de maneira adequada os comportamentos desejados pelos seus donos e impressos no seu modo de ser pelo seu treinador. Com um pouco mais de tempo ele será um animal de fato acabado. Dificilmente aprenderá algo mais além do que já sabe, muito embora possa, na medida em que cresce e envelhece, tornar-se um cão mais esperto, mais matreiro, mais sabido e mesmo mais... “sábio”. Nele um acabamento do aprender se completa por inteiro e cedo.

Mas durante o correr deste tempo, a criancinha mal terá passado de um “bebê”, de um “neném”, a uma criancinha. Um pequenino ser inteiramente frágil, dependente e, sobretudo, aprendente. Quando o animal já está “educado” e acabado, na formação de sua desejada vocação (um animal de estimação, um cão de guarda, um cão pastor, etc.), mal o pequenino ser humano estará iniciando a sua *formação*. Anos de esforço, de múltiplo e diferenciado aprendizado, de instrução, de educação, de formação, a esperam. E, bem mais do que isto: ela será, mesmo quando adulta, mesmo quando já um avô de seus netos, um ser sempre inacabado. Sempre aprendente.

Assim ousemos pensar que nós somos quem somos porque somos seres aprendentes. Somos seres vivos dependentes de estarmos a todo o tempo de nossas vidas – e não apenas durante algumas “fases” dela – aprendendo e reaprendendo. Somos pessoas humanas porque dependemos inteiramente dos outros e de nossas interações afetivas e significativas com eles para aprendermos. Para aprendermos a saber não apenas algumas habilidades da espécie, como os animais. Somos humanos porque precisamos estar continuamente em relação com os outros desde o útero materno – para passarmos de *indivíduos naturais* a *pessoas sociais*.

Amebas sequer precisam de genitores para se multiplicarem. Partem-se ao meio e de uma velha nascem duas jovens. Tartarugas precisam de um par de macho e fêmea para serem um dia os ovos de que nascerão tartaruguinhas. Mas elas de modo algum não precisam da presença de suas mães para saírem dos

ovos e da areia prontas para a vida. Pássaros necessitam, antes e depois do ovo, da presença acalentadora e protetora da mãe, ou do par de pais, para completarem por algum tempo e por sobre a biologia do corpo, aquilo que é o saber da espécie e se individualiza em cada um deles. Lobos não dispensam o conviver durante um tempo bastante alongado com os pais e, depois, com a comunidade da alcateia, para se socializarem completamente.

Macacos, bem mais ainda. Eles aprendem com os pais e com outros de seus bandos, por um tempo bastante maior. E entre eles posições do corpo, como o amamentar e o olhar de frente a cria, gestos interativos, jogos expressivos, pequenos ritos e cuidados afetivos que os aproximam muito de nós mesmo.

E nós, os estranhos seres humanos?

Nós somos o extremo da experiência em que a vida de um indivíduo precisa aprender, interativa, social e culturalmente, para tornar-se um ser pessoal, uma pessoa. E, para além de sua peculiar e única individualidade, uma pessoa é também a cultura de uma gente, de um povo, de uma família, realizada na vida e na experiência única de um alguém como... você.

Somos quem somos porque nos tornamos quem somos; E nós nos tornamos quem somos porque aprendemos. E aprendemos de muitas maneiras, em muitas situações e em diferentes formas de interações. E a educação possui na criação e recriação da vida humana, um lugar bastante mais essencial do que em geral imaginamos. Na verdade, como seres inteiramente dependentes de processos culturais de socialização - de transformação de um indivíduo em uma pessoa - somos e seremos sempre a educação que criamos e que criaremos, para que ela continuamente nos recrie. A nós e aos nossos filhos.

Não fabricamos mundos socializados da natureza, transformados em mundos de cultura, apenas porque pensamos, refletimos e sabemos. Criamos o que fazemos porque nos socializamos em uma cultura. Porque nos instruímos, como os lobos e os macacos, e de algum modo também porque nos capacitamos como eles, em seus limites. Mas nos criamos a nós mesmos e aos nossos mundos, porque, para além dos animais, aprendemos e reaprendemos enquanto nos formamos. E nós nos formamos enquanto, para além da simples instrumentalização ou da capacitação para viver e para fazer, nós nos educamos para conviver e para criar.

Os animais aprendem para se adaptar e, nós, para nos transformarmos. Pois em nós o saber não apenas nos molda, mas ele continuamente nos desequilibra, nos desinstala do “conhecido” e nos torna o-mesmo em um-outro.

Os macacos nunca ultrapassaram o domínio da natureza e do sinal, como limite da comunicação e da compreensão, porque não precisaram, não quiseram

ou – o que é o mais provável – não lograram criar entre eles padrões e sistemas de reciprocidades - trocas, partilhas, intercâmbios, interações simbólicas, comércios – que envolvam, como ponto inicial de partida, um sair-de-si em busca de um outro. Somos sociais porque somos seres de renúncia de si e de doação ao outro. Isto que parece ser um retorno a um generoso romantismo é, na verdade, a nossa mais radical realidade³.

Os verbos que entre nós, desde tempos bem passados até hoje, qualificam a substância do ato de educar nos são bem conhecidos. Eles vão de instrumentalizar a formar, passando por: capacitar, desenvolver competências, adaptar, reciclar, preparar, instruir, conscientizar, educar. No entanto, ao longo da ponte que separa-e-une o instruir e o educar, ou o capacitar do formar, permanece muitas vezes uma compreensão da educação como uma oferta uni-dirigida de saber e, o aprender, como uma aquisição acumulativa de saberes ensinados.

No entanto tudo o que foi escrito até aqui serve a trazer à volta de nossa mesa o “outro lado” do trabalho de ensinar associado ao trabalho de aprender. Se quisermos ser coerentes por inteiro com as idéias que nos chegam anunciadas pelos paradigmas emergentes nas ciências e na educação, devemos então repensar todo o sentido da aprendizagem. Ela pode ser pensada como “aquisição”, como “apropriação legítima”, como “interação e interação” de saberes destinados a algum fim determinado. Mas aprender é, antes de tudo, exercitar o alargamento do diálogo. É alçar-se a planos cada vez mais densos, mais complexos, mais diferenciados, mais conectivos, mais recíprocos e, portanto, mais dialógicos de intertrocas de saberes e de sentidos.

Mais do que possuir, interligar e acumular conhecimentos, ao aprender o que não sabia, estendo em mim e através de mim teias de reciprocidades que me tornam presente e participante em/de círculos de saberes/sentidos. E não pelo que eu possuo, pois aprendo saberes que não são meus e nem se tornam meus, mas passam por mim, que fluem entre teias e redes de partícipes, através de mim.

E o professor, o educador, eles são aqueles que, mais do que ensinar-o-que-não-se-sabe, fazem fluir entre as pessoas e os seus símbolos os conhecimentos que fazem fluir e colocam em circulação. O educador é um elo de reciprocidades, um profissional especializado em não permitir que “aquilo que deve ser conhecido” fique restrito a esferas de “senhores do saber”. Por isso mesmo há algo de sempre

³. Um antigo mito da filosofia Vedanta talvez traduza, com outros seres e para outros fins, esta mesma diferença. Diz o mito que inúmeras divindades disputavam entre elas para decidirem quem eram as mais superiores, as mais próximas à divindade suprema (cujo complicado nome não irei lembrar agora). E como entre elas não chegavam a um acordo, foram procurar a própria divindade. Antes de dizer a sua palavra, a divindade ofereceu um banquete aos outros seres. Postos os manjares na mesa, alguns começaram a colocar a comida em suas próprias bocas; outras, nas bocas dos outros. E os primeiros transformam-se demônios e, os segundos, em deuses.

transgressivo no ato de educar. Pois a experiência da educação é, em sua vocação mais singular, a de criar múltiplas situações em que algo porventura condenado a ser uma posse exclusiva e excludente, um valor de mercado, uma apropriação hierarquizante (eu valho pelo saber que demonstro possuir, quando comparado com outros), um domínio, venha a se tornar também e de forma crescente e irreversível, um dom de troca.

Aprendemos porque somos seres permanentemente ignorantes. Isto é, seres humanos e sujeitos de culturas em quem sempre falta muito mais “o que saber”, do que “o que já é sabido”. Vale para qualquer ciência o que vale para qualquer pessoa, cientista ou não. O que eu-sei é a evidência do intervalo infinitamente mais entre o meu-saber e o saber interativo do círculo dos que conhecem-comigo-diferente-de-mim, o que eu sei. Aprendemos porque o nosso não-saber é sempre corrigível, ampliável, frágil e efêmero. Só é meu na verdade o saber de que eu partilho. Uma pessoa que restasse como a última falante de uma língua perdida, não saberia língua alguma, pois não teria ninguém com quem trocar o que sabe ou sente. Só é meu o conhecimento que eu não possuo. Que a todo o momento flui através de mim e, tomando-me como um elo entre tantos de uma comunidade aberta de sabedores, passa por mim e a mim retorna através de outros. Através da experiência da reciprocidade que completa na troca de símbolos, de saberes, de sentidos e de significados, aquilo que, começando com a troca perene de coisas e de pessoas, dá sentido a que nos transforma permanentemente em seres humanos, ao nos facultar o sair-de-si em direção ao único ser real em minha vida: a pessoa do outro.

E por isso a educação. Por isso a troca de saberes que as pessoas realizam quando se encontram na educação. Pois a educação não é um poder e nem uma instituição social. Como a praça de uma cidade - Sócrates terá sido o primeiro a descobrir isto? – ela é um contexto, um lugar cultural, um cenário onde pessoas se aproximam e interagem para inter-trocar reciprocamente o que sabem. Isto é, o que são.

Por isso sem cessar, da tenra infância ao outono da velhice vivemos a vida envolvidos da indispensável vocação de nos ensinar-e-aprender. *Lei do destino, que todos se aprendam!* Escreveu um dia Holderlin, o poeta. Não para acumular saberes, como as nossas máquinas eletrônicas podem fazer por nós. Não para instrumentalmente nos capacitarmos especializada e competitivamente para o exercício em que tanto mais se sabe quanto menos se pensa e reflete, como haverão de realizar um dia os robôs que saberemos construir com as matérias da natureza e os voos do espírito de nossas mentes. E nós os

construiremos quando aprendermos a nunca sermos como eles, mas o seu exato oposto.

Por isso a educação, para que também e essencialmente através dela, estejamos sempre participando de círculos de perenes *comunidades aprendentes*. Para que estejamos juntos e dialogicamente vivendo em nós e entre nós a grande aventura do ser humano: saber compreender e, compreendendo sem algo um dia não sabido e compreendido, podermos nos alçar a círculos de símbolos, de saberes, de sentidos, de significados, e de sociabilidades cada vez mais amplos e densos e, por isso mesmo, cada vez mais efêmeros e transformáveis.

Um dos legados mais importantes (e irreversíveis, espero) do pensamento humanista a respeito da educação, foi o trazer a dimensão da *consciência* para o exercício do *conhecimento*. E esta é uma tarefa de extrema urgência e valor, em tempos em que na mídia e na prática de uma educação funcional e cada vez mais instrumentalizadora, o conhecimento tende a ser apresentado mera e sumariamente como um valor-informação.

Não aprendemos para conhecer coisas e saber sobre coisas (dados, fatos, acontecimentos, etc.). Este é apenas um primeiro patamar; uma porta de entrada para dimensões bem mais humanas do próprio mistério do aprender. Pois nós aprendemos a conhecer para sabermos compreender. Aprendemos para nos conhecer e compreender, conhecendo e compreendendo aquilo que integramos em nossas esferas interiores de emoção e de racionalidade através de uma aprendizagem.

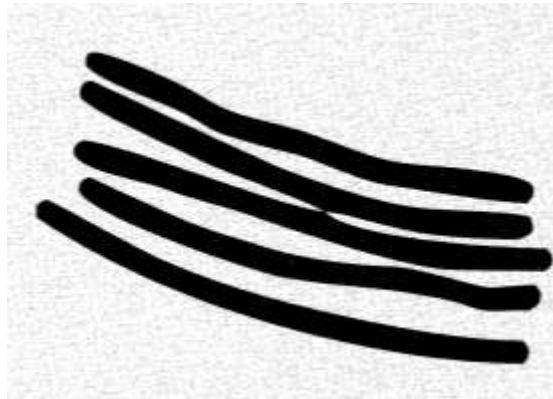
Esta é a diferença entre um *conhecimento reflexo* = saber de algo, e o *conhecimento reflexivo* = saber-me sabendo algo, integrar este “algo” em campos cada vez mais interativos e complexos de “meu saber”, e agir de maneira crítica, criativa, solidária e participativa, á medida em que aprendo a saber. Aprendo a compreender o que sei na medida em que reflito através de um múltiplo e interativo diálogo que começa no diálogo comigo mesmo, estende-se a um diálogo com os meus outros, e chega mesmo a um diálogo com o meu mundo. Em uma dimensão apenas reflexa o conhecimento aprendido está na fronteira da informação. Em uma outra esfera o conhecimento aprendido está na fronteira da consciência, do saber consciente.

Enfim, daí viemos. De uma longa trilha percorrida por seres que nos antecederam e que em suas origens em muito pouco se diferenciavam de macacos com quem partilhavam galhos e ramos próximos, mas diversos, da “Árvore da Vida”. E toda a diferença está em que enquanto eles se comportam reproduzindo códigos de conduta inscritos em seus organismos, nós, os humanos, começamos a fazer saltarem de nós os esboços do que adiante chamarei de cultura. E

começamos a seres que não apenas sabem, mas sabem que sabem. E seres que pouco a pouco aprendem o que sabem. E se não apenas vivem e evoluem, mas se transformam com o que aprendem a saber.

Os castores constroem diques, os pássaros constroem ninhos, as abelhas localizam o seu alimento, os babuínos organizam grupos sociais e os ratos acasalam-se a base de formas de aprendizado que repousam predominantemente em instruções codificadas em seus genes e evocadas por padrões apropriados de estímulos externos – chaves físicas inseridas em fechaduras orgânicas. Mas os homens constroem diques ou refúgios, localizam o alimento, organizam seus grupos sociais e descobrem seus companheiros sexuais sob direção de instruções codificadas em diagramas e plantas, na tradição da caça, nos sistemas morais, e nos julgamentos estéticos: estruturas conceptuais que moldam talentos amorfos.

Clifford Geertz
A interpretação das culturas



*Dos gregos de um passado distante
a nós, aqui e agora.*

Saibamos dar agora um salto de uns poucos milhões e muitos milhares de anos, viajando de nossos primeiros ancestrais originários leste da África, para um povo europeu: os gregos.

Quando há alguns poucos milhares de anos atrás, gregos habitantes de colônias e, depois, de Atenas, lançaram-se na aventura de inventar a filosofia, e saltaram dos mitos em que deuses e titãs ao mesmo tempo criam e destroem tudo, para uma busca de explicações da natureza que, ao mesmo tempo, se destrói e recria, foi preciso não apenas criar uma nova forma de considerar o real e pensar sobre ele. Foi necessário, também, inventar todo um antes desconhecido repertório de novas palavras. As belas palavras que entre o mito e a poesia serviam para descrever ou narrar os entreveros de amor e ódio entre Gaia e Uranos, e a maneira como ela convence Cronos - o Tempo e seu filho - a matar o próprio pai (e ele erra o golpe de foice e apenas o castra), não serviam mais para interpretar com a crua e pura lógica da razão, como as forças visíveis e imagináveis do cosmos geraram o que havia e incessantemente transformavam o que houve.

Alguns filósofos pré-socráticos ainda escreviam sob a forma de poesia, como o começo do longo e belo poema com que Parmênides inicia o seu livro sobre a natureza do Ser. Mas o teor de suas palavras e idéias já era então completamente outro. Assim como uma poesia épica e anterior, destinada a cantar a memória inapagável dos fatos e feitos do passado de um povo, dá aos poucos lugar a uma poesia lírica, que fala do presente e sonha o futuro da pessoa, assim também o mito pouco a pouco dá lugar ao logos, e o pensamento dos gregos de então se vê obrigado a gerar novas palavras (conceitos, dirão outros) que pudessem dar substância a um outro modo de pensar.

Surgem assim palavras como: *ananke*, *arche*, *alethéia*, *physis*, *lógos*, *dike*, *hólos*, *hódos*, *theoria*, *méthodos*. E a própria palavra *filosofia*, acompanhada de seu sujeito, o *filósofo*, um nome com que os seus praticantes querem opor-se tanto aos sábios quanto aos *aedos*, os poetas errantes dos cantos dos mitos.

Empregando ainda as “velhas palavras dos mitos” mescladas com os novos termos de um pensar nascente, e entre o reconhecimento de uma já então

suspeita realidade e a crítica a ela, Tales de Mileto, lembrado como um talvez “primeiro filósofo”, dirá, apontando para a cidade e, ao mesmo tempo, para o infinito: “o mundo está cheio de deuses”. Mas ao procurar a origem de todas as coisas, ele irá atribuí-la à água e, não mais, aos deuses. Não muitos anos adiante, quase entre os mesmos anos em que Parmênides proclamará como um dos fundamentos do pensamento ocidental que nos acompanha até hoje, que “o que é, é, e o que não é, não é”, Heráclito (também conhecido em seu tempo como “o obscuro”), dirá que, ao contrário, “nada é”, a não ser o que flui e mais o fluxo que tudo transforma pela lei da atração dos contrários. E no conhecido “fragmento 51”, ele irá anteceder de séculos boa parte do que pensamos “holisticamente” agora, ao dizer que: *“ouvindo a voz do logos e não a mim, sei que tudo e todos somos um”*.

Um pouco antes ou depois teria surgido a palavra *pedagogo*, para designar o homem – quase sempre um escravo letrado – a quem cabia conduzir os filhos dos aristocratas às primeiras escolas. A quem caberia, também, o serem os primeiros preceptores da formação dos futuros cidadãos de suas *polis*. É também na Grécia que – pelo menos em termos do Ocidente – a educação das crianças e dos jovens destinados a se tornarem os futuros cidadãos - os sujeitos de direitos na e de deveres para com a *polis*) coloca-se como uma questão a ser não apenas rotineiramente praticada, mas pensada e debatida. O “a quem educar, como e por que”, deixa de ser uma prática que a rotina consagra e transforma-se em perguntas, em problemas a serem resolvidos inclusive através da filosofia. Sócrates será condenado à morte por fazer a este respeito perguntas tidas por alguns como indevidas.

Alguns estudiosos do alvorecer da educação, quando na Grécia Clássica ela começou a ser pensada e vivida como uma escolha, uma vocação, uma prática e uma política, logo, como uma questão social e um dilema que obrigam a um refletir e a um agir que envolve tanto o filósofo quanto o educador, (não raro ambos na mesma pessoa), recordam que ao longo de sua história, entre Homero e Sólon, a educação grega oscilou entre dois polos de uma sempre possível, mas difícil interação.

Em seus primeiros momentos, entre os primitivos “reinos” da Hélade (lembrar a Ítaca da Ulisses) e das cidades-estado (lembrar Esparta, Tebas e Atenas), a formação do “homem grego” através da *paidéia*, ou seja, da educação regular e escolar, era um direito da comunidade política – a *polis* – e um dever da pessoa destinada e convocada a estudar e a educar-se. Logo, ela era um dever imposto à família responsável por uma criança ou um jovem como uma obrigação para com o Estado.

“Homem grego” aqui dever ser tomado num duplo sentido da palavra. Mesmo em tempos de Aristóteles ele acolhe homens e não mulheres – à exceção originalmente de Esparta – envolve gregos e não os “bárbaros” - isto é, “todos dos outros de todos os povos” - e abarca apenas os “cidadãos” já formados ou em formação. Ou seja, os filhos das famílias que compunham a cidadania da *polis*, de que estavam excluídos os camponeses, os artesãos e, claro, os escravos.

O sujeito-livre era educado para servir à sua *polis* e a ela devia a sua formação. A educação foi originalmente um direito do Estado e um dever da pessoa. Atingir a *arete*, através da sequência de aprendizados e praticas da *paidéia* equivalia a formar-se e aperfeiçoar-se para, individualmente, realizar ao longo de uma vida de-quem-estuda-e-aprende um ser-humano na plenitude de si-mesmo. E o lugar de aferição desta excelência de realização do belo, do bem e do verdadeiro em uma pessoa educada, não era ela própria. Era a sua *polis*. Era a comunidade política à qual ela estava destinada a servir, justamente por haver estudado para tornar-se uma “pessoa cidadã”. Um alguém cuja medida do que aprendeu resolvia-se na qualidade de sua presença e participação entre os negócios da *polis*, isto é, os deveres devidos à uma cidade-

estado. Assim, à dimensão em que em uma pessoa educada resolvia-se em uma *sophia* que através da interação com uma ética, com uma estética e mesmo com uma erótica, realizava-se afinal como uma política. Três eram então as virtudes essenciais do “homem grego”: *sophia* (sabedoria), *andrée* (coragem) e *sophrosine* (temperança).

Sócrates educou-se para servir a Atenas, primeiro como um soldado exemplar e, depois, como um filósofo e um educador. Quando Atenas desconfiou dos rumos de seu ensino público, realizado entre praças e ginásios onde os jovens (e as jovens, em Esparta) exercitavam ao mesmo tempo “o corpo e a mente”, ele foi acusado de “perversão”, foi julgado publicamente pelos seus pares e foi condenado à morte.

Séculos foram necessários para que a primeira direção da dívida política através da pedagogia grega fosse em parte ou no todo – bem mais tarde - invertida. Apenas com o advento de uma Grécia não mais centrada em cidades-estado, e após dois ou três milênios de experiências, guerras e polêmicas, é que a educação do homem grego alterou a relação entre os seus polos, e passou a ser um dever do Estado e um direito da pessoa.

A plena realização de si-mesma através da formação escolar – mas não apenas dela – torna-se um direito individual da pessoa-educanda e, por extensão, de suas comunidades de afiliação: a família, a parentela, o clã. A educação salta do coletivo da comunidade política para a individualidade da pessoa pertencente a

ela. O estoicismo será em uma Grécia já bem para além de Sócrates, Platão e Aristóteles, a filosofia desta progressiva mudança. Passa a ser então em nome da plenitude da realização de um si-mesmo - agora pensado como uma pessoa-de-direitos e não apenas um Cidadão-para-o-Estado - que o jovem grego vai à escola e recebe a sua formação, entre o *pedagogo* que o conduz pela mão da casa à escola, e que não raro é o seu primeiro mestre doméstico, e o professor que em uma escola não raro situada no mercado ensina ao jovem as “primeiras letras” e as “primeiras contas”.

Com o advento do cristianismo e, sobretudo, através da difusão das ideias cristãs de Paulo de Tarso (um judeu de formação grega) uma inversão mais radical do sentido da formação humana salta de sua realização plena “aqui na Terra” e ao longo da vida, em direção a uma preparação da pessoa para o cumprimento de seu destino “aqui na Terra” e depois e fora dela. Eis também o memento em que pela primeira vez a educação salta dos limites de uma sociedade nacional para o círculo imaginário e bastante mais amplo de uma “humanidade”.

Vista através desta ótica podemos compreender que até os nossos dias uma oposição entre uma educação a serviço de um poder de Estado a que serve a pessoa educada *versus* uma educação para a realização de um si-mesmo a quem serve o Estado, divide ideias, imaginários e ideologias na educação. E não apenas nela. Em uma direção e na outra um afã de encontrar um ponto de equilíbrio entre uma vocação da educação e a outra tem sido um desafio entre educadores, entre pensadores da educação e entre pensadores da sociedade e da pessoa através da educação.

Quando falamos hoje em multidisciplinaridade, holismo, indeterminação, interação, transdisciplinaridade, física quântica, construtivismo, pensamento complexo, multiculturalismo e tantas outras palavras e fórmulas – muitas delas destinadas a serem esquecida em menos de um decênio - estaremos de novo apenas repetindo o que o ser humano já pensou e tentou praticar em diferentes ares de diversas eras? Ou, ao contrário, quem sabe, poderemos estar outra vez no início da aurora de um criativo e renovador momento do pensamento, das ciências, das artes, das práticas sociais e, entre elas, da própria educação? Em meio a ideias diversas, mas de algum modo convergentes, as pessoas que escreveram partes deste livro querem acreditar que sim. Queremos crer que podemos estar tocando com as mãos uma porta que, aberta, poderia nos dar acesso a nada menos do que o humano e esperançosamente inimaginável.

Entretanto, de então até temos consciência de que avançamos muito e quase nada. Com as recentes “conquistas” das ciências de hoje, conseguimos desvendar, entre o mais micro e o macro, segredos ocultos há menos de cinquenta

anos. E, no entanto, as mesmas perguntas e as quase mesmas respostas dos primeiros filósofos estão aí, tão presentes agora quanto a dois mil e quinhentos anos atrás. E que não nos pareça estranho que em pleno “agora” nós nos voltemos, entre cientistas da natureza, da cultura e da pessoa humana, a fontes igualmente milenares de saberes orientais, entre o Tao e o Zen. E já não são poucos os cientistas e os ativistas da causa ambiental que se perguntam se não estaria na hora de pararmos um pouco de pensar tão complexas teorias e perguntas a povos tapirapé e a guarani o que eles têm feito ao longo de milênios para preservarem biomas que nossas máquinas – movidas mais a desejos de ganância e acumulação do que a petróleo – destroem em um par de anos?

Teremos evoluído muito e tão pouco! Depois de milênios de teorias de educação e de pedagogia, serão as nossas crianças mais sábias e, sobretudo, felizes, do que as meninas gregas que nas escolas aprendiam a matemática para tocarem a lira, a gramática para lerem a poesia e geometria para dançarem?

E nós? E agora? Estaremos vivendo hoje uma outra semelhante situação? Terá de novo chegado o momento em que já não nos servem mais as palavras que entre o mito, a filosofia e as ciências explicaram e implicaram tanto até tão pouco tempo? Ou não nos servem inteiramente? Entre as ciências que procuram pensar agora não mais um Universo separado da Vida e uma Vida separada do Humano, teria chegado o momento em que, tal como os gregos do passado, tornou-se inevitável o reinventarmos termos ou gerar mesmo novas palavras? Outras frases? Outros sentidos dados a nós e a tudo? Outras idéias? Outras teorias?

Mas, bastaria apenas isto? E seria suficiente em nossas escolas apenas reinventarmos novas grades curriculares um tanto mais integradas e interativas? E a parti disto gerarmos uma educação que se apresente com “integral” apenas porque os seus habitantes passam agora a manhã e a tarde dentro da escola, e depois das “aulas” e da merenda praticam atividades que vão do canto coral à capoeira? Ou será que nos toca o desafio de irmos muito além?

Creio que valeria a pena chegarmos agora ao que de fato importa em nosso livro, com a evocação de uma idéia que nos deveria acompanhar ao longo não apenas dele, mas de outros escritos sobre este assunto. E qual é ela? É o suposto de que novas idéias, novas teorias, novas propostas de políticas e novas ações concretas que tenham a ver com a formação e o destino da pessoa humana, não nos levarão a lugar algum, se forem apenas... conceitos, emaranhados de conceitos, idéias, teorias interativas e integrativas, atividades participativas, metodologias transdisciplinares.

Que me seja facultado convocar aqui um bem conhecido pensador de nosso tempo. Um pensador muito crítico a respeito da educação e de todas as práticas sociais que em nome de socializarem pessoas e tornarem assim possível uma “vida social”, na verdade domesticam desejos e colonizam mentes e espíritos. Não o trago aqui através de algum dos seus livros intencionalmente escritos e mais difundidos, como *As palavras e as coisas*, mas através de fragmentos breves de um de seus cursos no Collège de France.

No curso dado por Michel Foucault nos anos de 1981 e 1982, ele lembra o tempo todo – percorrendo a história do pensamento dos primeiros gregos até bem mais tarde – algo que nosso “olhar quântico dos cosmos”, embriagado entre tão grandiosas novas integrações, interações e indeterminações, tenderá a passar sem ver, ou a ver e esquecer. A idéia simples de que mesmo antes de Sócrates, o caminho do pensamento em busca da verdade de todas as coisas, passa pela sentença do Oráculo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo”. Passa pelo que os gregos denominavam de *gnôthi seautón*, tanto quanto pela auto e alter construção do sujeito que pensa o mundo e vive a polis através do “cuidado de si mesmo”, que eles escreviam como: *epimeléia heautoû*.

Gostaria então de tomar como ponto de partida uma noção sobre a qual creio já lhes ter dito algumas palavras no ano passado. Trata-se da noção de “cuidado de si mesmo”. Com este termos tento traduzir, bem os mal, uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda a cultura grega epiméleia heautoû, que os latinos traduziram, com toda aquela insipidez, é claro ... por algo assim como cura sui⁴.

Podemos acreditar que toda a sabedoria que nos chega desde uma remota antiguidade até os mais atuais pensadores de um “outro pensar”, para um outro conhecer e compreender, para um outro ensinar-a-aprender, não tem tanto a ver com novas integrações puramente teóricas e “neutras” entre diferentes campos das ciências. Pois com tudo isto, apenas teríamos para pensar e para ensinar nada mais do que uma outra complexa “ciência das coisas”, separada do sentido de um saber que justamente por tornar-se pouco a pouco mais interativo – logo, dialógico em todas as direções desta palavra – haverá de tornar-nos e aos nossos filhos e estudantes, melhor “conhecedores das coisas do mundo”, tanto quanto sujeitos, autores-atores de gestos capazes de colocarem o que sabem a serviço de

4. FOUCAULT, Michel, *A Hermenêutica do Sujeito* – aulas dadas no Collège de France em 1981 e 1982, Editora Martins Fontes, São Paulo, 2004, pg. 4. Grifos do autor.

transformarem a si-mesmos, aos seus outros e ao seu mundo em seres, destinos e cenários de vida de fato mais humanos. Mais felizes, portanto.

Foucault resgata dos gregos antigos o fato de que conhecimento do mundo - e o conhecimento de si-mesmo - não somente não se separam em esferas diversas da busca do saber, como o segundo tende a ser compreendido como a condição do primeiro. Esta herança persiste entre muitos pensadores da filosofia, da espiritualidade das ciências e das artes. Assim como podemos crer que persiste entre as/os educadoras/es que do passado ao presente empenharam-se em fazer frente e seguem combatendo uma educação pragmática, utilitária, funcional e ocupada mais em instruir o competente-competitivo - o indivíduo destinado à atos de compra-e-venda de bens no mercado - do que em formar o consciente-cooperativo - a pessoa destinada aos gestos de trocas de dons na sociedade.

Na seqüência de sua aula, Michel Foucault acrescenta uma palavra talvez inesperada em seu pensamento. Assim, o conhecimento do mundo sob a forma de *filosofia*, associa-se de maneira inevitável a um saber-de-si-mesmo e a um buscar em si mesmo a perfeição do ser, como condição essencial para que a busca da verdade seja possível. Em síntese, é através da virtude que a verdade se desvela. O bem não é uma consequência da verdade, mas a sua condição. Ou, se quisermos ser mais interativos, o bem e a verdade são dois momentos de uma mesma indivisível vocação humana.

Tomemos alguma distância. Chamemos de "filosofia", se quisermos, esta forma de pensamento que interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível o não separar o verdadeiro do falso. Chamemos "filosofia" a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isto chamarmos "filosofia", creio que poderíamos chamar de "espiritualidade" o conjunto de buscas, práticas, e experiências como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc. que constituem não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade. Digamos que a espiritualidade, pelo menos como aparece no Ocidente, tem três caracteres⁵.

5 . FOUCAULT, op.cit. pg. 19.

E estes três caracteres são:

1º. A verdade a respeito o saber do mundo não é dada em-si-mesma de pleno direito ao sujeito - ela resulta de um cultivo-de-si, de uma ascese, de uma vida que interiormente se transforma para poder abrigar o desafio da busca da verdade;

2º. Assim, é necessário que aquele que busca de forma desinteressada a verdade, realize sobre si-mesmo não apenas uma conversão do seu pensamento, mas de todo o seu ser, viver e conviver: só o virtuoso pode ser sábio;

3º. Converter-se à virtude e buscar a verdade são tanto disposições convergentes como inter-infuentes. Quando há uma conversão do ser da pessoa e ela alcança a borda da verdade, realiza-se um efeito de retorno: por conhecer a verdade o sujeito se torna mais perfeito, mais espiritual.

Espiritual no sentido que Foucault resgata dos gregos, e através dos estoicos, chega aos cristãos. Assim, completemos sentença acima: só os virtuosos podem ser sábios, e ao ascender à sabedoria inevitavelmente o homem que pensa torna-se duplamente virtuoso em que é e no como procede. Platão pouco mais tarde acrescentará a beleza a esta dupla, completando a tríade a que todo o ser humano deveria se dedicar: a verdade, a bondade, a beleza.

Estou escrevendo isto e recorrendo a um autor talvez inesperado aqui, por uma razão muito simples. E espero não estar sozinho ao lembrá-la aqui. Quando associamos os horizontes abertos hoje pelas possíveis e urgentes novas interações entre saberes das ciências e, ainda mais longe, entre elas e outras expressões do imaginário e da sabedoria humana - tal como as artes e as espiritualidades - e quando estendemos o desafio destes horizontes não apenas ao saber, mas ao aprender-a-saber e, portanto, à educação, à escola e à sala de aulas, podemos nos defrontar com a ameaça de um duplo desvio. E o mais grave é que para um número talvez crescente não de educadores, de gestores empresariais da educação, isto a que dou aqui o nome de "desvio", aparece aos seus olhos como uma "conquista". Talvez mesmo como aquela inovação que mais atualiza a educação aos termos mercadológicos do "único mundo possível", isto é, aquele regido pelas leis, os poderes e os interesses do mercado.

O primeiro desvio, a primeira ameaça de uma perda de rumo, surge quando um artifício de saber-e-ensinar ainda predominantemente cientificista considera tudo o que existe dentro e ao redor da idéia de transdisciplinaridade como uma

questão apenas epistemológica e metodologicamente... disciplinar. Quando parece que tudo o que se tem a fazer para se dar o “salto necessário” de um paradigma a outro, acaba sendo um re-arranjo que tão somente re-desenha tramas e teias de saberes subordinados a uma clara dominância das ciências. Uma clara ou bem disfarçada dominância que torna todos os outros saberes, valores, sentidos, significados e sensibilidades de que a mente e o coração humano são capazes de criar e colocar no círculo dos diálogos, uma espécie de múltiplos e isolados complementos secundários do saber-da-ciência.

Com isto, em nome de uma nova, mas instrumentalmente limitada e funcionalmente interessada compreensão do mundo, da sociedade e da pessoa humana, um neo-cientificismo ameaça impor a própria ciência – e nada mais do que ela - como uma espécie de nova religião inquestionável - tal o poder demonstrável de suas descobertas surpreendentes - ou como a ideologia globalmente dominante de nosso tempo. Habermas, entre tantos outros, procedeu a uma acurada crítica desta ameaça⁶. Todos os defensores mais lúcidos e humanistas de novos paradigmas entre a ciência e a educação concordariam - cada uma a seu modo, cada um com suas críticas - com as suas palavras. Boaventura de Souza Santos chega a criar termos aparentemente éticos demais e quase inocentes, para tornar o "complexo" "prudente" (um conhecimento prudente) em nome não de uma mente humana imaginariamente mais holística e transdisciplinarizada, mas de uma vida humana não menos do que... "decente".

Dentro e fora da escola, somos testemunhas de uma progressiva redução da complexidade polissêmica e multicultural do sentir, do saber e do criar da espécie humana, a um olhar centralizadamente cientificista. Cientificista como ideologia, insisto com Habermas e, não, humanamente científico. Somos testemunhas de uma segunda e pior redução: a do saber das ciências aos interesses do tecnicismo – de novo como ideologia – mais do que a uma multiforme e solidária tecnologia posta a serviço da felicidade humana. E, no limite extremo – mas talvez o mais poderosamente colonizador – uma redução do saber das ciências e do fazer das tecnologias aos interesses do capital, do mundo do mercado, do poder empresarial do mercado.

Há uma poderosa força que vinda de algo provavelmente maior do que aquilo a que de forma simplória damos o nome (de resto, um nome arcaico) de “mercado”. Uma poderosa forma de difusa dominância que hoje mais do que nunca coloniza passo a passo cada vez mais e mais dimensões e momentos de nossas vidas. No que toca as palavras e as esperanças que nos unem neste livro,

6. HABERMAS, Jürgen, *Técnica e ciência enquanto ideologia*, *Textos escolhidos*, Coleção Os Pensadores, Abril Editora, São Paulo, 1975.

esta invasão neo-colonizadora que vem da indústria do petróleo à da mídia, instrumentaliza o saber, funcionaliza o fazer, individualiza o conviver, apresenta o "competitivo-competente" como o modelo do homem virtuoso de nosso tempo. E, na escola e fora dela, trabalha por tornar exterior (a memória do meu lep-top) o que é interior (a memória e o imaginário de minha mente); por tornar midiática e descartavelmente simples o que é laboriosa e duradouramente complexo.

E, no fim das contas, em nome do "único mundo possível", algo como se fosse uma extensa e poderosa "grade curricular" (grade de novo no duplo sentido da palavra) que vai da televisão-de-todos-os-dias ao facebook-de-todos-os-momentos ao âmago da educação e da escola-de-algumas-horas, e que faz estabilizar como repertórios de dados de conhecimentos pragmáticos do especialista-ignorante, tornado competente para ser competitivo, aquilo que deveria ser o fruto-do-aprender destinado a se tornar uma realização pessoal da sabedoria. Nada menos do que um conhecimento complexo e reflexivo jamais vivido, repito, como uma posse entre outras, mas como o dom partilhado do fluir do diálogo e da busca solidária de sentidos e significados.

Basta percorrer bibliotecas vazias e lan-houses repletas de jovens ávidos a trocarem moedas e tempos de suas vidas pela sofreguidão de alguns minutos diante de jogos rotineiramente imbecilizantes, competitivos e violentos, para nos depararmos com a evidência de que todas as descobertas e conquistas surpreendentes da tecnologia de produção de imagens e de difusão agora planetarizada de idéias, tende a reduzir-se a um emaranhado de informações empacotadas e de entretenimentos a serem avidamente consumidos "agora", e descartados logo após.

Como pessoas dedicadas a fazer fluir o saber, a estabelecer entre pessoais diferentes partilhas de saberes que as tornem menos desiguais, a ensinar-aprender e, afinal, a aprender com aqueles a quem pensamos ensinar, devemos ter e ampliar em nós e entre nós a consciência de que talvez mais do que nunca antes vivemos entre paradoxos. Exageramos as teorias e as propostas teóricas de ações sociais, culturais, pedagógicas, didáticas que criamos e espalhamos pelo mundo, em aulas, falas, papéis ou redes eletrônicas, a tal ponto que se antes mal, tínhamos tempo para ler "todos os livros de minha área", agora mal temos tempo para ler orelhas de livros e sinopses de artigos.

Somos todos, de um modo ou de outros, testemunhas de que nunca houve um abismo - ou um caminho sempre interrompido - entre nossas teorias de congressos e nossas reais, perduráveis e fecundas práticas da vida. E, entre elas as que deveriam estar acontecendo entre nossas mentes, nossos círculos de estudos e, mais ainda, em um dos espaços mais consolidados, universais,

complexos e contraditórios que a humanidade ousou inventar: aquele que do passado remoto até hoje que vai de uma parede com um “quadro-negro”, à parede onde se encosta e esconde em geral a “turma do fundão” de uma sala-de-aulas.

Nunca preenchemos tanto a educação, dentro e fora da escola, com adjetivos e com mensagens e imaginários de grandes ideais humanos e humanizadores: *educação integral, educação para a paz, educação e valores humanos, educação e direitos humanos, educação inclusiva, educação holística, educação ambiental, educação popular* e tantas outras. De outra parte, vivemos agora dentro e fora da sala de aulas, dentro e fora da escola, tempos de conflitos e contradições, de violência, de ainda tanta exclusão efetiva, enfim, de uma tão grande e crescente ameaça de uma educação cada vez mais colonizadora, empresariada, burocratizada, instrumentalizada, subserviente, enfim, não ao primado da pessoa e da sua felicidade, mas ao domínio da empresa de negócios e de sua rentabilidade.

Nesta semana, quando a mídia anuncia que a Apple lança um novo “tablete” e em boa parte do mundo milhares de aficionados dormem madrugadas adentro na porta de loja para serem os primeiros a comprarem a nova maravilha da tecnologia informática, a Enciclopédia Britânica anuncia que depois de quase dois séculos de edições seguidas, deixará de publicar sob a forma de grandes volumes em papel, uma obra que acompanhou com fidelidade busca do saber de gerações em todo o mundo.

Creio que é bem diante destes e de outros feitos e fatos bastante conhecidos de todas e de todos nós, que este ramalhete de escritos procura apontar outros rumos. Que vale a pena segui-los, temos certeza. Se conseguiremos chegar a algum lugar, seguindo-os, esta será a nossa dúvida. Mas que conquista humanizadora não resultou de dúvidas semelhantes?

Em um dos seus livros traduzidos para o Português (e afortunadamente eles são muitos agora), *A arte da vida*, há um momento em que seu autor, Zygmunt Bauman, nos retorna a Michel Foucault. E, em outro de seus trabalhos, ele encontra uma afirmação ainda bem mais radical e desafiadora que as idéias de suas aulas no Collège de France. Não faz mais uma arqueologia de idéias do passado, mas pensa o exato momento presente de nossas vidas. E, no entanto, em um outro momento e para outros fins, Foucault trás, agora como suas e não mais de filósofos gregos, a insistência de uma mesma vocação.

Como sugeriu Michel Foucault, só uma conclusão pode seguir-se à afirmação de que "a identidade não é dada": nossas identidades (ou seja, as respostas às perguntas:

"Quem sou eu?", "qual é meu lugar no mundo?", "Por que estou aqui?" precisam ser criadas, tal como são criadas obras de arte. Para todos os fins e propósitos práticos, a pergunta "Pode a vida de cada ser humano se tornar uma obra de arte" (ou, mais diretamente, "Será que todo e qualquer indivíduo pode ser o artista de sua vida?") é puramente retórica, sendo a resposta "sim" uma conclusão inevitável. Presumindo isto Foucault indaga: se uma lâmpada ou uma casa pode ser uma obra de arte, por que não a vida humana?⁷.

Ora, em tempos desconcertantes, em que os milagres das ciências e tecnologias nos prometem o infinito (o acesso aberto e solidariamente partilhável a um saber infindo, interativo e transdisciplinariamente holístico), e os desígnios e poderes do mercado de bens, capitais e vidas nos oferecem cada vez mais o ínfimo (a informação fragmentada, funcional e descartável), a idéia de que cada um de nós nada menos do que a construção de si-mesmo como uma e talvez a mais preciosa e irretocável "obra de arte", pode parecer algo anacrônico. No entanto, em nome do que dedicar tantos anos à formação de um ser humano, se for para menos do que isto? No entanto, por qual motivo no conhecido "Relatório Delors", da UNESCO, editado no Brasil como um livro: *Educação - um tesouro a descobrir*, os três primeiros "pilares do aprender" deságuam em um quarto, com este nome: "aprender a ser"⁸?

Podemos estender este horizonte, que estou aqui tomando como o fundamento, o chão por onde caminhar em busca de uma verdadeira opção transdisciplinar da educação, a dimensões mais amplas. Este seria então o momento de lembrar que o destino de um si-mesmo realizado - ou sempre em realização - como uma "obra de arte" não é - pelo menos é não inteiramente - "ele mesmo". É o outro.

Que o mesmo Zygmunt Bauman nos ajude a seguir com esta idéia essencial. No começo de um tópico de *A escolha*, o último capítulo do mesmo *A arte da vida*, ele lembra algo que o simples percorrer de uma banca de revistas tornaria de sua cidade tornaria evidente. Ele fala dos Estados Unidos da América do Norte. poderia estar falando aqui do Brasil. Vejamos como.

⁷ BAUMAN, Zygmunt, *A arte da vida*, 2009. Editora Zahar, Rio de Janeiro, página 74. Grifos de Bauman. A citação de Foucault indicada por ele é de uma versão em inglês: *On the genealogy of ethics: An overview of work in progress*, in, *The Foucault Reader*, org. Paulo Robinow, Nova York, Randon House, 1984, pg. 350

⁸ DELORS, Jacques et alii, *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, UNESCO/Ministério da Educação/Editora VOZES, Petrópolis, 2001, 5ª edição.

O tempo de vida dos best-sellers nas estantes das livrarias e, hoje em dia, algo entre o leite e o iogurte. Os títulos das listas de best-sellers mudam de uma semana para outra. Mas dois tipos de livros aparecem nas listas quase toda semana, pelo menos nos Estados Unidos. São os livros que apresentam novas dietas para emagrece e os de culinária com novas, excitantes e extravagantes receitas de comida⁹.

Logo no começo do mesmo capítulo, em tom mais sério e questionador, Zygmunt Bauman sugere que "a energia liberada pelo desejo de felicidade" pode tomar, em cada um ou uma de nós, duas direções: uma centrífuga e, a outra, centrípeta. Na primeira esta energia desloca-se do centro (do eu) para fora, em direção aos meus outros. Na segunda, ao contrário, ela se desloca de onde estão os outros para o centro onde estou... eu.

Apresentando de maneira simples, como num resumo, as alternativas que todos nós confrontamos: minha busca de felicidade pode se concentrar na preocupação com meu próprio bem-estar ou na preocupação com o bem-estar de outros¹⁰.

Já que andamos por um trecho de dicotomias, as duas passagens de Bauman me lembram uma conversa com Rubem Alves, não sei se depois transformada em uma de suas crônicas. Bauman gostaria de a ter ouvido. Rubem dizia que no fim das contas, as relações entre os seres humanos poderiam ser sumariamente reduzidas à metáfora de dois jogos semelhantes e opostos: o tênis e o frescobol. Ambos são jogados com raquete e com uma bola. No tênis há uma rede que separa opondo os dois jogadores, dentro de um campo rigidamente demarcado. No frescobol não há rede e nem campo, sendo que os jogadores podem se locomover livremente. No Tênis o "outro" é meu adversário, meu contendor e tudo o que devo fazer é conseguir rebater suas bolas e atirar as minhas em um lugar onde ele não possa alcançar. Pontos são contados a cada erro e ganha (milhões em certos campeonatos) quem somar mais pontos. Não há empate: como nas antigas lutas romanas de gladiadores (ou o Big-Brother Brasil de agora), há sempre um ganhador e um perdedor.

⁹ BAUMAN, op. cit. pg. 144.

¹⁰ BAUMAN, op. cit. pg. 123. Grifos do autor

No frescobol, ao contrário, o outro é meu parceiro. E a graça do jogo é manter a bola sempre no ar, saltitante de um lado para o outro, sem cair no chão. Razão pela qual, substituindo a competição contra o outro pela colaboração com o outro, tudo o que devo fazer é acolher a bola mandada por meu parceiro, e devolve-la carinhosamente a ele, de modo a que ele possa facilmente devolvê-la a mim. Não há pontos somados e nem quem tenha ganhado em desfavor de quem tenha perdido.

Lástima que o tênis tenha se tornado um esporte de multidões e de milhões. Um esporte incorporado inclusive aos Jogos Olímpicos, enquanto ao frescobol mal consegue ainda reunir alguns pares de adeptos jurássicos, em algumas praias entre o lugar do fim das ondas e o do começo da areia seca. Mas isto apenas corrobora o fato de que, em um outro plano, a quase totalidade do "games" virtuais oscile entre a violência e a extrema-violência. Jogos como "Salvemos a Terra" são em geral classificados como os mais "sem graça".

Creio firmemente que tudo o que se possa trazer de novo e inovador do campo das ciências e das tecnologias, somente poderá aportar a nossas salas-de-aula, a nossas escolas e aos territórios entre a escola e "todo o mundo", algo de fato humanamente acolhedor e significativo, se uma *epistemologia do conhecimento* subordinar-se a uma afetiva e efetiva *ética dos sentimentos e dos relacionamentos*. Se tudo aquilo que o imaginário humano lograr descobrir, divulgar, e lograr afinal o integrar, o interagir, o abrir-se à complexidade do saber e à própria indeterminação do conhecimento, conseguir deslocar-se para fora do poder e do primado da esfera onde reina o individualismo-consumista do competente-competitivo, e caminhar pelo o território compartilhado por pessoas de fato conscientes-cooperativas.

Este me parece ser o talvez único desafio substantivo de todo e qualquer projeto de inovação da educação, do ensino e da escola. Tudo o mais são complementos e suplementos que, inclusive, poderiam tomar diferentes rumos e equilibrar diferentes equações curriculares, de acordo com a vocação de cada tendência ou vertente pedagógica

Em um momento de seu livro *Educação para uma economia do amor – educação da práxis e economia solidária*, o terceiro volume deu uma oportuna trilogia de estudos sobre as relações entre o evoluir coletivo da pessoa humana e a educação, Marcos Arruda estabelece com ele uma oposição com que podemos concluir estas páginas iniciais de nosso livro. Ele o faz a partir de suas leituras de Antônio Gramsci.

Com as mesmas ou com outras palavras, acredito que professoras/es, educadoras e pensadores/as da educação que ainda acreditam no valor de seu

poder e de sua vocação humanizadora, em meio a tantos desafios, haverão de concordar em que o salto do estado em que estamos, a uma educação que integre e faça avançarem as idéias contidas neste livro, deverá de um modo ou de outro sabe saltar de um ativismo funcional e utilitário em direção a uma criatividade em que o foco do saber não se dirija ao que o ser humano faz, produz e consome, mas ao que ele é, ao que ele partilha e ao que pode vir-a-ser, entre o cuidar-de-si, o cuidar-do-outro e, com os seus outros, cuidar de seu mundo em que vivem, eles e a própria vida.

O caminho criativo emancipador de Gramsci vai da escola ativa à escola criativa. A escola ativa é da imitação, da memorização, da disciplina imposta, mas também da combinação do trabalho manual com o intelectual, a da pesquisa e da descoberta, a da construção de uma metodologia a ser apropriada pela via da práxis do educando. A escola criativa é a da crítica e da criação de novos conhecimentos, é a da crescente personalização e socialização, é a da autonomia responsável do pensamento e da ação, a da autodisciplina emancipadora e criativa¹¹.



¹¹ ARRUDA, Marcos, *Educação para uma economia do amor – educação da práxis e economia solidária*, 2009. Editora Idéias e Letras, Aparecida do Norte. Pg. 31. Grifos do autor.

A informação, o conhecimento e o saber

*Heidegger lembra que
“a palavra é a morada do ser”.
Agora, não mais apenas o humano, mas o Ser
que há nele. Pois, se algo existe, existe porque
sua essência pode ser pronunciada.*

*E pode ser pronunciada
porque a palavra constitui aquele que a diz.
Somos seres que existimos.
A nossa essência ontológica é real,
e é acreditável, porque dizemos
e nos dizemos através da fala.
Essa fala profunda¹².*

Rubem Alves

Uma das contribuições mais importantes de Paulo Freire à educação, foi o trazer a cultura para dentro dela. E da escola. Trazer a cultura para o mundo da educação e inserir a educação no mundo social da cultura. Ele que gostava de repetir: “dizer a palavra é pronunciar o mundo”.

Um outro legado dele foi o trazer a consciência para o conhecimento. Não aprendemos para conhecer coisas e saber sobre coisas (dados, fatos, acontecimentos, etc.), mas para nos conhecer e compreender conhecendo e compreendendo aquilo que integramos em nossas esferas interiores de emoção e de racionalidade através de uma aprendizagem. Esta é a diferença entre um conhecimento reflexo = saber de algo, e o conhecimento reflexivo = saber-me sabendo algo, integrar este “algo” em campos cada vez mais interativos e complexos de “meu saber” e agir de maneira crítica, criativa, solidária e participativa, à medida em que aprendo, a saber, e reflito dialogicamente, em

44. O original está no livro *Encantar o mundo pela palavra*, e é um dos momentos da fala de Rubem Alves em nosso diálogo de que resultou o livro.

diálogo comigo mesmo, em diálogo com os meus outros, em diálogo com o meu mundo.

Em uma dimensão apenas reflexa o conhecimento aprendido está na fronteira da informação. Em uma outra esfera, o conhecimento aprendido está na fronteira da consciência, do saber consciente.

Em um fragmento de um de seus poemas, o poeta norte-americano T. S. Eliot, faz esta sequência de perguntas: o que é que o conhecimento perde com a informação? E o que é que a consciência perde com o conhecimento?

Em seu livro *Da relação com o saber – elementos para uma teoria* Bernard Charlot trás de um texto de 1985, de J.M. Monteil, uma escala de diferenças importante aqui.

Uma primeira dimensão do que dimensão do que se aprende reside na *informação*. Uma grande e crescente fração de toda a educação escolar e não escolar (como num curso de computação, ou de aprendizagem de direção de automóveis) não pretender ir além da informação. Ela é, em uma dimensão instrumental, tudo o que parece que se necessita quando tudo o que se pretende é ser competentemente capacitado em algum tipo de habilidade ou de habilitação funcional.

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está sob “a primazia da objetividade”, mas é uma informação de que o sujeito se apropria (página 61).

O *conhecimento* está situado em uma esfera de aprendizagem e de cognição que representa um salto para além da *informação*. Ele envolve uma atividade pessoal e interativa bem mais complexa, pois realiza-se através de uma atividade subjetiva e intersubjetiva de um sujeito-aprendente dotado de qualidades afetivo-cognitivas que são convocadas na passagem da *aquisição de informações* para a *integração de conhecimentos*. Uma máquina com memória, ou um “aprendiz” robotizado podem, objetivamente, adquirir e armazenar informações. Mas já aí há uma diferença. A máquina age sempre do mesmo modo em função das informações nela incorporadas. Uma pessoa pode fazer variar o modo como age e interage a partir das informações que adquire.

Mas tanto a máquina como aquele que aprende sem pensar, ou pensa sem refletir, estão ainda aquém do *conhecimento*. Estão na fronteira talvez, mas situados ainda fora de algo que se obtém apenas através de um esforço pessoal, pessoalizado e interativo de *aprendizagens*, bem mais do que por uma pura e

simples acumulação de *aprendizados*. Diferente *informação*, o *conhecimento* é regido pelo primado da subjetividade.

Em uma outra dimensão ainda mais complexa e humanizadora, o *saber* resulta de aprendizagens que saltam da subjetividade (ausente na *informação*) para a intersubjetividade (ausente ou pouco relevante no *conhecimento*).

O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto” e torna-se, então, um “produto comunicável”, uma informação disponível para outrem” (página 61)

O que poderia ser acrescentado às ideias de Monteil, através de palavras de Bernard Charlot, é que entre a *informação*, o *conhecimento* e o *saber*, a experiência humana do ensinar-e-aprender salta, passo a passo, de “pacotes” que se acumula objetiva e instrumentalmente em estoques de informações, para “eixos e feixes” que se integra reflexivamente em redes internas e socialmente interativas daquilo que se sabe, daquilo que se integra como sistemas instáveis e transformáveis de saberes, e daquilo que dialogicamente se troca, como relações entre pessoas e círculos de pessoas através de seus saberes.

Assim, quase podemos dizer que a *informação* é o que eu acumulo, o *conhecimento* é o que eu aprendo e o *saber* é o que eu troco. O que eu partilho e continuamente faço fluir através de mim. De algum solidário modo posso dizer que eu não possuo saberes, como possuo uma ou muitas informações. Aprender a saber, dentro de uma perspectiva *intertranscultural*, significa saber integrar-me em círculos cada vez mais amplos e diferenciados de “sabedores”. De pessoas sábias, no sentido mais humano da palavra. Pois elas sabem que o seu saber é algo vivo e existente nelas (ou “em mim”) sob a condição de fluir *por* e *entre* elas. Entre a *informação*, o *conhecimento* e o *saber* há saltos de qualidade entre o que eu aprendo e possuo individualmente e o de que eu participo, interativa e solidariamente.

Viver a experiência do diálogo é reconhecer-se parte de círculos de pessoas, que por saberem o que eu também sei, mas de maneiras diferentes das minhas, podem colocar-se diante de mim a partir do que são, do que aprendem e do que sabem.

Daí a idéia de uma educação humanista como aquela que preserva pelo menos três fundamentos: a) ela constitui a pessoa humana como o seu ponto de origem e o seu lugar de destino e de plena realização; b) ela se destina a formar pessoas em sua máxima inteireza e para a realização de sua máxima experiência

de personalidade única e irrepetível; c) ela destina quem aprende e sabe a uma crescente e irreversível abertura do eu ao outro, logo, ao diálogo como lugar da pessoa humana e entre pessoas humanas.

Esta será um ideia que nos acompanhará ao longo de todo este livro. A informação você usa (e pode até jogar fora, quando não for mais “útil”); o conhecimento você possui e através dele aprende a aprender; o saber você partilha, pois ele somente existe no plural e entre plurais, coletivos, pessoas em rede e em partilha da vida. A informação é um uso; o conhecimento uma posse, mas o saber é um dom. Não porque se já algo “especial” em você, mas porque é algo que sendo de uma comunidade dos que aprenderam a saber, apenas flui através de você. E este é o voo que mais vale a pena em nossas vidas.



Saber para si-mesmo e saber-com-os-outros

Não se pode ensinar coisa alguma a uma pessoa. Apenas se pode ajudá-la e encontrá-la dentro de si mesma.

Galileu Galilei

Aprender a criar e a integrar saberes

Em duas ruas muito próximas na cidade de Campinas, dois “outdoors”, um de uma faculdade e, outro, de um colégio, estampam a sua propaganda em “época de matrículas” com duas frases. A da faculdade é: “você aprende, o mercado reconhece”. A do colégio: “a vida ensina, o coração educa”. A segunda frase trabalha com um inteligente jogo de palavras, pois o colégio é o “Sagrado Coração de Jesus”. Caminhando pela cidade quem ao caso preste atenção haverá de ver aqui e ali vários outros anúncios semelhantes. Descobrirá também que os que apelam para uma algo a que poderíamos dar o nome de uma “formação integral” da criança, do adolescente, do jovem estudante, constituem uma imensa minoria. Apelos que substituem palavras como: “pessoa”, “formação”, “sociedade”, por “sucesso”, “emprego” e “mercado” são muito mais frequentes.

Embora uma certa tendência funcional e utilitária na educação seja crescente e seja um bom espelho dos tempos que vivemos, o “esquecimento” de um sentido bastante mais humanista e integral da educação pode representar um enorme empobrecimento no presente, e uma real e crescente ameaça para o futuro. O que esperar de um mundo em que o patrão substitui o pai, a empresa substitui a família, o mercado substitui a comunidade, o sucesso substitui a felicidade, e a competição do indivíduo solitariamente centrado em si-mesmo substitui a cooperação da pessoa solidariamente voltada aos outros?

Tomada no seu todo e em sua compreensão mais ampla e mais humana, sabemos que o aprender e a aprendizagem não são, processos gradativos de aquisição e, mais ainda, de uma mera acumulação de informações e de conhecimentos. Não configuram também, desde um ponto de vista

neuropsicológico, um simples e quase mecânico processo de reforço de memória, ou de nossa capacidade operatória especialmente dirigida a um plano ou outro do saber. A cada momento da vida o aprender-a-saber seguramente tem a ver com importantes transformações qualitativas de todo o sistema que constitui um organismo vivo. E, bem mais ainda, quando este “organismo” é o de um ser humano.

Assim, podemos afirmar que ao aprender, não se “sabe mais”, mais se sabe “de uma outra maneira”. Quando uma criança aprende algo significativo que não ela conhecia antes, ela não aprendeu apenas “aquilo”. Através “daquilo” ela alterou de algum modo todo o seu sistema cognitivo. Isto pode significar até mesmo que ela modificou qualitativamente toda a sua “vivência vital”. Vemos diante de nós o resultado de uma longa “malhação” bem sucedida nas transformações da forma física e da energia muscular de uma pessoa. Não vemos com tal evidência física, mas podemos descobrir em nós e em outras pessoas, que uma “malhação” em busca de aprender-a-saber, em busca do conhecimento e da compreensão não apenas acumulam mais algo em nosso cérebro. Podem nos transformar de uma vez ou aos poucos. E de fato assim acontece. Por isto não é fantasia alguma dizer que a educação pode e deve transformar pessoas através do saber. E transformá-las no sentido de se tornarem não apenas mais especializadamente sabedoras de algo, mas de se tornarem mais sábias (isto mesmo!) e, portanto, mais sabiamente humanas.

Tomo agora apenas um modo de pensar isto entre tantos. Do ponto de vista de uma teoria de inteligências múltiplas, como em Howard Gardner, por exemplo, aprender significa integrar graus e modos sempre mais complexos de experiência-conhecimento-e-sensibilidade naquele-que-aprende e no círculo daqueles-que-aprendem. Significa modificar a qualidade de todo um plano ou uma dimensão específica do que existe de cognitivo em nós. Sendo sempre o mesmo, eu sou sempre um outro-eu na medida em que aprendo-a-saber e, através do que integro em mim e partilho com outros o que sei, eu mês transformo.

Porque será que uma criança pequenina, na medida em que cresce-e-aprende... muda? Tanto assim que quando não vemos por um ano uma criança pequena tendemos a exclamar: “como ela mudou?”. Ela mudou não apenas porque aprendeu coisas novas, ou porque seu aparato bio-psicológico “evoluiu”, “desenvolveu-se”, “maturou”. Ela mudou, ela transformou-se – sendo a mesma – porque a cada momento de seu crescimento-aprendizagem, aquela criança integrou entre modos mais complexos e formas cada vez mais diferenciadas, e, portanto, mais flexíveis, mais livres, todo o conjunto de sensações, de saberes, de significados, de sensibilidades e de sociabilidades. Todo um complexo de

interações e de integrações que passo a passo levam uma criança a transitar de um indivíduo biopsíquico a uma pessoa social. O que a torna diferente de um pequenino macaco de mesma idade, é o fato de que ela não apenas aprende mais e sabe mais, mas ela integra a totalidade do que aprende de formas muito mais interligadas, abertas, flexíveis e complexas.

Em nós, os seres humanos, cada um dos diferentes planos de interações-integrações do misterioso milagre do aprender-a-saber altera-se qualitativamente através de cada ato pedagógico de nossa aprendizagem. Isto é o mesmo que dizer que a cada novo conhecimento significativo tudo o que somos e sabemos de algum modo e em medidas variáveis desequilibra-se dentro de nós. E de novo “se reequilibra” em um outro novo plano de integração, de interação e até mesmo de indeterminação. Sim, indeterminação mesmo, porque não somos animais treinados e previsíveis, e nem somos robôs. Somos seres que somente aprendemos porque o que desconhecemos é sempre muito mais abrangente e indeterminado do que o que julgamos conhecer, saber, compreender e... “dominar”. Em nós tudo o que muda e se transforma pode tomar caminhos diversos e até mesmo inesperados. É mais ou menos o que acontece quando, para desespero dos pais (espero que provisório), um filho querido “preparado” durante anos para ser médico, abandona o curso no terceiro ano e resolve ser músico. Esta é também uma, e apenas uma das razões pelas quais uma estudante “desajustada” na escola pode ser uma jovem tão criativamente ajustada e inovadora que simplesmente ela não pode ser adequar á rotina enquadradora do ensino curricular.

Assim, sempre que algo novo é aprendido, não é só este “algo novo” que é acrescentado ou acumulado a complexos subjetivos de conhecimento já-adquirido. O que ocorre é uma configuração de todo o sistema pessoal pensante como algo complexo, interligado, interdependente e dinâmico.

Uma boa metáfora do aprender e do pensar como fluxos, como processos constantes, seria a imagem de uma bela sinfonia clássica. E não tomo este exemplo apenas devido ao meu amor pela música erudita. Quando ouvimos uma sinfonia de Beethoven, a menos que sejamos um especialista no assunto a quem interessa a análise acurada de cada parte, de cada fração da música, o que desejamos escutar é o movimento do fio melódico. Por bela que seja, por evocativa que seja para nós uma de suas passagens, não devemos reter a música para repetir a passagem bela e já ouvida. Ela só faz algum sentido de beleza musical no interior do todo de toda a sinfonia, em seus três movimentos (Beethoven tem algumas sinfonias com quatro e até com cinco movimentos).

Retida em uma passagem (como quando o disco “enguiça” e segue adiante), a melodia da sinfonia se perde e fica “sem graça”; fica irritante e quase inteligível

como uma frase musical dentro do todo. O “sentido e o sentimento de harmonia e beleza” da sinfonia não estão isolados em nenhum de seus momentos em si mesmo. Embora possamos reter alguns “momentos musicais” da sinfonia de especial beleza para nós, ouvir uma sinfonia significa deixar-se levar pela intercomunicação sequencial de cada um de seus “momentos” e seus “movimentos”. Depois de ouvir a sinfonia completa ou, pelo menos, um dos seus movimentos inteiros, podemos nos dispor a ouvir tudo de novo. Mas seria então a mesma sinfonia? Acaso ouvimos, vemos ou pensamos o mesmo duas vezes, exatamente da mesma maneira? Ao buscar uma metáfora para o transitório de tudo, Heráclito, o filósofo grego pré-socrático, lembra que nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio. A cada momento ele, mais do que nós, somos e não-somos os mesmos. O mesmo acontece com o rio das imagens, com o rio das idéias.

Nós realizamos “isto” toda vez que ouvimos música. Quando ouvimos “boa música” e quando a “ouvimos bem”. Nós não nos apoderamos de um determinado acorde ou frase e pedimos para a orquestra continuar tocando-o o resto da noite. Pelo contrário, por mais que possamos gostar daquele momento musical em especial, sabemos que sua perpetuação interromperia e fracionaria a continuidade da melodia. Eis o motivo pelo qual alguns educadores extremamente sensíveis à poesia recusam-se a “partir” um poema de Carlos Drummond de Andrade e oferece-lo pela metade – ou menos ainda – para ser lido e trabalhado.

Estas e outras ideias nos devem levar a pensar que poderia estar equivocada a maneira como tradicionalmente constituímos os nossos conhecimentos e partilhamos os nossos saberes e, através deles e pensamos o que pensamos. Pois tendemos a imaginar que é através de sucessões de imagens que imaginamos. Tendemos a pensar que é com representações de pensamento que pensamos, a partir do que sabemos. No entanto, o conhecimento acontece em nós e entre nós por meio de um fluxo processual e contínuo.

E não nos espantemos ao pensar assim. Pois cada vez mais as descobertas da neurociência, da psicologia, da física quântica, da genética e da biologia interagem entre elas e se aproximam uma das outras.

Todo o saber é um dom, todo aprender é uma troca

Bem mais do que conteúdos que se adquire e armazena, O conhecimento é o próprio processo de sua dialógica e desafiadora aquisição. Todo o saber é a experiência da transformação do conhecimento em uma partilha solidária e vivida

para além do eu-mesmo, num âmbito de entre-nós. Esta ideia já nos acompanha desde páginas acima.

O aprender-a-saber não envolve um acúmulo ou uma estocagem de representações manipuláveis em seus conjuntos, na medida em que pensamos ou quando memorizamos alguma coisa. Isto pode acontecer quando aprendemos um novo “programa de computador”. Mas, mesmo neste caso, bem sabemos que a cada passo do que aprendemos mais, no processo de sabermos “dominar o programa” de uma maneira mais pessoal, transformamos um aprendizado mecânico e funcional em um saber criativo e até mesmo cheio de arte. O conhecimento, para além da informação não é uma matéria do pensar que possa ser acumulada, ou que possa ser passada em e entre unidades empacotadas de um plano para o outro.

Em seus planos mais humanos e mais densos e profundos, o saber pode ser ensinado – e para tanto isso existem educadoras e educadores – mas ele não pode ser transmitido. Uma pessoa não “passa”, não “dá”, não “transmite”, conhecimento para uma outra. Nem mesmo o melhor professor. Ou melhor, principalmente um bom professor. Há uma frase de Kant que cito aqui de memória. E creio que ela traduz bem esta ideia: “nós não podemos ensinar filosofia; podemos apenas ensinar a filosofar”.

O que ocorre é que em um momento de um processo de ensinar-e-aprender, uma e a outra pessoas estão situadas no interior e nos limites de situações e de contextos interativos de inter-trocas. Estão em pontos nem sempre equivalente equivalentes, mas igualmente diferentes de relações interativas de intercâmbio *de e entre* saberes, sentidos e significados. E elas vivem, cada uma desde a sua posição-dimensão-vocação no acontecer do ensinar-e-aprender, algo que está a todo o momento presente e em movimento no mundo interior de cada pessoa envolvida em uma relação de ensino-aprendizagem; no interior do sistema interativo criado e realizado naquele momento entre elas; no interior de um sistema igualmente presente e interativo entre elas e o entorno natural e cultural do lugar social e do momento que compartilham o que vivem enquanto mutuamente se ensinam-e-aprendem.

Podemos figurar duas imagens muito simplificadas, mas que ajudam bastante a compreender posições pedagógicas opostas a respeito do que seja *saber e aprender*. Em uma delas a criança é a imagem de uma lousa vazia, sem coisa alguma escrita. E da mãe à professora, quem ensina e educa, escreve e preenche de saberes a mente-lousa da criança que “aprende” o que lhe é transmitido. Um “saber outro”, de outras pessoas, que passa a ser também seu, sem ser, no entanto, uma construção própria.

Na outra a criança é a imagem de uma semente jogada na terra de um jardim. O educador, um “jardineiro-do-saber”, cuida do contexto e procura os meios para que a criança-semente cresça e se desenvolva por si mesma. Ela depende “dela própria”, mas “ela própria” depende da qualidade da terra em está, da água que recebe, das podas oportunas em seus galhos, dos cuidados para que seja nutrida e as pragas não a contaminem. Sem os cuidados dos jardineiro com a terra, a água, os nutrientes e os pesticidas (naturais, se possível), a planta não cresce, ou cresce muito aquém de como deveria ser. Mas, “bem cuidada”, é ela quem cresce e se desenvolve... de dentro para fora.

Cada *pessoa aprendente* é um arquiteto de seu próprio saber. Mas é alguém que apenas “se constrói” quando em relação com os outros. É sobre a base de interações, e de uma história compartilhada de trocas, de reciprocidades, de criações fruto de diferentes situações de diálogos, que cada estudante cria-com-outros uma experiência de conhecimento-em-comum, a partir do qual ele se apropriada daquilo a que damos o nome de “o seu próprio saber”. Assim, através de sua participação ativa e criativa num acontecer que torna a “turma de alunos” uma “comunidade aprendente”, cada educando, orientado ou mesmo coordenado por uma professora, cria e partilha com os outros um momento de construção de saberes a partir do qual ele internaliza “o seu próprio saber”. Assim, a aquisição pessoal de novos conhecimentos, mesmo quando parece algo simples ou “virtualmente” simplificado”, e algo sempre criativo, mais livre e mais indeterminado do que supomos quando “ensinamos”. Se em todo o processo de aprender há uma lógica, em toda a lógica do aprender existe uma história de partilhas.

Não se podem passar os conhecimentos de um lado para o outro. O conhecimento se constrói sempre sobre a base de um novelo de ações, e é sobre a lógica desse entremeado de ações que é preciso agir para poder, justamente, abri-lo para a flexibilidade e a transformação.

Só ensina como um educador, como uma educadora, quem “convida ao saber”. Quem abre portas e janelas em múltiplas direções. Quem aponta os caminhos e deixa ao outro a liberdade da escolha. Quem, ao invés de dizer aos seus alunos que já chegou a um lugar definitivo (do saber, do conhecer, do “dominar os seus assuntos”) declara que também se sente incompleto, inacabado. Que também está estudando enquanto ensina e, portanto aprendendo com os outros e não apenas ensinando a eles.

Por outro lado, quando as pesquisas revelam que nossos alunos de Segundo Grau são semianalfabetos em uma proporção assustadora, e quando lidamos com “pequenos gênios em informática”, que mal sabem se expressar (o “dizer a sua palavra”, de Paulo Freire) e têm com a *cultura de qualidade* – a que vai de Mário de

Andrade a Cecília Meireles, de Tom Jobim a Mozart, de João Guimarães Rosa a Federico Feline – um mínimo contato, será que os “nossos problemas” são apenas curriculares-e-metodológicos, ou será que estamos perdendo dia a dia uma qualidade de relação conectivamente pessoal, inteligentemente interativa e amorosamente dialógica essencial, e que metodologia alguma substitui?

No *diálogo* que a sala-de-aulas deve estar sempre criando e recriando, não existe saber algum que possa vir a fazer-parte-de-mim se não for o despertar de algo novo “dentro de mim”. E, na minha relação docente com os meus alunos: “dentro de nós”. Este é um outro modo de dizer que todo o *ato de conhecimento* é um *gesto de criação* através de uma *multi-aprendizagem* - um aprender partilhado por várias pessoas que vivem aquilo-que-se-está-aprendendo desde o seu ponto pessoal de vista. De acordo com o seu ritmo de aprender e apreender. E, finalmente, dentro de processos pessoais de integração do que eu estou aprendendo agora com os meus saberes e as minhas aprendizagens anteriores”.

Pois tudo pode ser comparado com um almoço de domingo. Um grande almoço festivo e solidário, em que cada qual trouxe de casa a sua contribuição; em que cada um aporta o seu quinhão de ajuda na copa e na cozinha; em que cada um procura dar o seu toque pessoal. E, depois, um almoço em que cada um olha “o que fizemos juntos”, faz o prato que escolhe, come no seu ritmo e de acordo com a sua fome, e digere segundo a alquimia de seu corpo.

Quando alguém aprende, mais importante do que o “aquilo que ela aprendeu”... como um conteúdo específico de “alguma coisa”, como um teorema, uma receita ou uma poesia, é a dimensão de valor do que foi aprendido.

Uma pessoa pode aprender algo que vale com uma informação. Algo que mesmo sendo muito útil ou mesmo essencial é apenas um aprendizado-instrumento para algo-a-ser-sabido-ou-feito. Uma informação desafia uma esfera “técnica” de nós mesmos, como o aprender a lidar com uma nova máquina fotográfica através de seu manual.

Uma pessoa pode aprender um conhecimento. Agora o que se aprende vai além de uma instrumentalização de uma esfera informacional do aprender. Pois aprender um conhecimento obriga ao desafio de colocar-se pessoal e reflexivamente diante do que se conhece. Uma coisa é informar-se na internet a respeito de dados biográficos de Sócrates. Outra coisa é aventurar-se a aprender com a leitura dos diálogos de Platão, com a sabedoria de seu filosofar. E isto só aprende de fato quem dialoga com “ele” e com ele filosofa.

Uma pessoa pode aprender um saber. Mas então ela salta da solidão de quem se informa e do diálogo-com-o-outro de quem conhece, para a fluxo de aprendizagens mútuas, solidárias e interativas de quem se alça ao as saber. Pois

eu possuo uma informação. Eu integro reflexivamente em mim (e não apenas incorporo ou estoco e minha mente) um conhecimento. Mas um saber flui no círculo do “entre-nós”, também através de mim.

Em um momento de seu livro *Eu e Tu*, Martin Buber diz de maneira enfática que eu possuo um sentimento. Mas o amor me possui¹³. Sou alguém senhor de meus afetos (ou deveria ser). Mas, se sou digno dele, o amor me encontra e me toma. Sou tomado por ele. Ele flui entre “Eu e Tu” através do elo sagrado do amor. O mesmo, em uma outra dimensão, poderia ser dito a respeito do saber. Eu não saberia dizer o lugar desta passagem de Martin Heidegger, porque ela me foi contada em uma conversa por um amigo. Mas ele garante que em algum lugar dos seus escritos Heidegger teria escrito: “compreendemos quando fazemos parte do que é compreendido”. O que eu “compreendo” da seguinte maneira: eu não aprendo e passo a compreender alguma coisa quando a possuo individualmente. Isto vale para “estar informado” e, no limite, para “conhecer algo”. Mas eu “compreendo algo” quando, por com-preender, eu passo a fazer parte do círculo e, mais ainda, do fluxo sem ponto de origem e sem “dono”, dos que partilham comigo daquilo que é partilhadamente... compreendido.

Uma outra imagem poderia dar uma ideia melhor.

A sala-de-aulas da *comunidade aprendente* não é como um grande barco em que alguns trabalham para levantar a âncora, para inflar as velas e para dirigir o leme, enquanto outros apenas são levados. São conduzidos sem saber bem para onde e por que. Ela se parece mais com veleiro dentro do qual todos são a tripulação e fazem, juntos, o que dá ao barco o seu rumo e às velas o seu sentido. Um barco em que o próprio comandante reconhece que é um entre todos. E sabe que a viagem somente avança com o trabalho comum, de que todos participam. Um trabalho em equipe e, portanto, diferenciado em que cada um faz, “cada alguns” fazem a sua parte e vivem a viagem desde o seu ponto de vista. Pode-se pensar até num viagem mais ousada. O barco só navega porque, além do “trabalho de todos”, ele leva em conta o mar, as correntes marinhas, o vento, o sol, o rumo das estrelas, e até mesmo a ordenação cósmica do universo, tal como ela está e se processa ali “ali”, em cada momento e lugar do trajeto da viagem.

¹³. O livro mais lido e conhecido de Martin Buber é o *Eu e Tu*. Ele foi publicado sob cuidados do professor Newton Achilles Von Zuben.

Autopoiésis e alterpoética

Uma das consequências mais importantes do caminho que percorremos até aqui, é o podermos trazer para aqui uma ideia tão fecunda quanto propriamente poética. A ideia científica de *autopoiésis*.

Ela pode ser inicialmente pensada como algo que responde por reger qualquer sistema em equilíbrio. E, com mais propriedade ainda, qualquer organismo da Vida e, mais ainda, aqueles situados na esfera em que a Vida se torna consciente de si-mesma, através de nós: você e eu.

Somos, como tudo o que é vivo, seres capazes de gerar as condições de manutenção endógena de nossa própria equilíbrio. Mas, à diferença dos outros seres da vida, possuímos um tipo de consciência que transforma esta propriedade essencial da vida.

Vimos já o quanto somos seres dotados de formas geradoras de *autoconsciência*, de trocas misteriosamente interiores entre o corpo e a mente, entre a bioquímica dos nervos e o etéreo do espírito. Em nossas fronteiras com os outros e o nosso mundo, entre a nossa própria individualidade - a partir das dimensões complexas de nossa própria interioridade - e as redes interligadas de símbolos e de significados de cujo mundo social e cultural fazemos parte.

Ao mesmo tempo em que estamos em uma contínua interação criadora e também auto e alter-equilibradora de nós mesmos e de nosso entorno natural, estamos também em uma complexa, múltipla, diferenciada e contínua interação com as “teias e ramas” (lembra-se?) e com as redes e intercomunicações dos mundos culturais que envolvem e permeiam cada um e todos os planos de nossa vida social.

Um fator bastante esquecido entre educadores, é a extraordinária capacidade humana de criar mundos próprios. De internalizar sentidos e sentimentos. De antecipar criativamente situações. Enfim, de realizar todo um riquíssimo e muito complexo trabalho intenso e profundo, dirigido à nossa *auto-equilíbrio*.

Ora, sabemos que *aprender é integrar* novos dados, novos fatos, novas sensibilidades, novos saberes. E integrá-los não a regiões ou lugares específicos em nosso cérebro, ou onde quer que seja - inteligência corporal, inteligência emocional, inteligências múltiplas etc. - mas em uma *totalidade interior* que se enriquece a cada novo saber, na mesma medida em que se reintegra e se reequilibra em uma dimensão mais densa e complexa, a cada conhecimento significativo.

Se esta ilimitabilidade do aprender e do saber vale para o pensamento que pensa racionalmente o real, como o da geometria, valerá bem mais ainda, quando ousarmos considerar a imaginação humana como uma forma fértil e criativamente imprevisível e confiável de pensamento.

Pois a *imaginação* (aquilo que antes até se proibia, e ainda hoje mal se tolera em algumas escolas) quer sempre ir além dela mesma. Se o saber da ciência empírica e o conhecimento racional não desejam conhecer limites, a imaginação em absoluto não os tolera. Ela é como um voo de pássaro, que uma vez iniciado desde um ponto único num galho de árvore, pode tomar qualquer direção, mesmo que não possa ir a todos de uma vez. Ela é, em cada um de nós, a criança ainda não saída da “idade dos porquês”. Ao lado do pensamento crítico que busca a precisão e a verdade, a imaginação abre mão de ser justamente precisa. E, por ser “precisa”, limitada.

Não sendo um aparelho interior de pesquisa objetiva destinado a criar idéias “reais” sobre a realidade, ela em nada serve para dizer como as coisas são. Serve para sugerir como elas poderiam ser, como seriam ou serão, se vistas, sonhadas e “imaginadas” de outras maneiras, de múltiplas maneiras, de maneiras não-convencionais. Sendo o “outro lado” da inteligência que pensa o racionalmente objetivo, a imaginação não serve a contar as coisas. Ele é um convite a cantar a vida interior de cada coisa e a interioridade das relações imagináveis realizadas entre elas.

Se o *raciocínio lógico* deve ser mais ou menos como uma boa fotografia, a *imaginação criativa* é um desenho a mão livre.

Esta faculdade mais amorosamente humana e que as modernas teorias da psicologia e da pedagogia descobrem e colocam no centro do *ensinar-e-aprender* talvez não seja nem sequer uma “faculdade humana”. Ela seria o limite da combinação interior de todas as capacidades de uma pessoa que *aprende-e-sabe*. E ela seria, então, a alternativa limite, em cada um de nós e nas comunidades de idéias e de imaginários em que nós estamos envolvidos, de se estender o pensamento humano aos seus máximos limites. Ao que por ser justamente mais imprevisível e menos subordinado a regras é o que há de mais fecunda e imprevisivelmente humano em nós.

Pois estamos continuamente nos auto-produzindo, nos auto-re-equilibrando, como pessoas. Estamos sempre criando algo. E nossas crianças, mais ainda. Este processo é dinâmico. É incessante e é ininterrupto. Mesmo à noite, dormindo, um sonho é um novo saber. Assim como a vida orgânica do ser vivo se esgota quando ele deixa de realizar trocas neo-equilibradoras com o seu meio-ambiente, da mesma maneira a vida interior não pode sequer se manter “viva” sem estar a todo o

instante aprendendo. Sem estar, ininterruptamente, *internalizando, interiorizando e reintegrando* novos saberes.

Este é também o sentido em que quando um sábio como Sócrates dizia: “só sei que nada sei”, nada havia nesta confissão de falsa-sabedoria. Ao contrário, o aprender nos deveria abrir a um forte e sincero sentimento e sentido de humildade. Quando aprendemos a passar da idéia de que “possuímos saberes” e, portanto, sabemos mais do que os outros – mas sempre haverá outros que saberão “mais do que nós” – para a idéia de que o saber é um dom, algo que existe *entre nós* e que passa por mim e em mim está por algum tempo como algo que partilho com os meus outros, compreendemos que tudo o que aprendemos-e-sabemos –e apenas um momento do imenso que nos falta ainda a saber-e-aprender.

Este é também o sentido em que devemos pensar que não se “adquire conhecimento”, da mesma maneira como não se “dá” ou não se “transmite o saber”. O que devemos estar é procurando criar sempre novas situações em que cada um, a cada momento, à sua maneira, no seu ritmo e segundo os seus modos próprios de interiorização de experiência inter-significativas, integre em si o seu conhecimento.

Como não “se dá” conhecimento, todo o conhecimento “adquirido” é, na realidade, uma criação pessoal vivida em uma relação interpessoal (mesmo que o outro-que-me-ensina esteja escrito em um livro). Aprender e criar são sinônimos absolutos. E mesmo em uma situação pequenina, criar é como pronunciar pela primeira vez a fórmula mágica que torna real a própria magia. Hannah Arendt, pensadora alemã, escreveu certa feita esta idéia verdadeira e bela: todo o nascimento é um espécie de milagre. De uma maneira semelhante, podemos ousar pensar que todo o ato de criação contido no gesto de aprender, é também uma espécie de milagre.

Aprender ao redor da mesa do saber

Vocês recordam aquela ideia de um velho livro meu: *O que é educação?* Ela lembrava que... “ninguém escapa da educação”. É uma maneira simples de dizer que ao longo da vida, de uma maneira inevitável nós nos envolvemos literalmente com um belo, sinuoso e multi-complexo tecido cultural que, através da *socialização primária* e da *socialização secundária* nos transforma no *autor cultural* e no *ator social* de nossas próprias vidas. Este “mundo cultural” de que somos parte é algo cuja história, cujo futuro, cuja lógica, cuja estrutura e cuja dinâmica nos transcendem. Nunca abarcamos tudo o que está contido nele. Nunca compreenderemos as razões de tudo o que ele contém e, no entanto, somos quem

somos porque vivemos dentro dele. Terra metafórica onde nascemos, casa de partilhas onde vivemos, nave que nos leva para um rumo que humildemente podemos antever, sem nunca ter certezas de quando vamos chegar e de onde iremos aportar.

Mesmo aquilo que consideramos como sendo as nossas ideias e os nossos pensamentos, as nossas crenças e as nossas convicções “próprias”, constitui de um modo ou de outro algumas variações de palavras já ditas, de ideias já esboçadas, de sistemas de sentido já elaboradas algum dia, em algum lugar. Assim, tanto em seu âmbito mais afetivamente interativo, como na relação entre uma professora e um único aluno, até a sua dimensão mais aberta e estendida, como quando leio o livro de um pensador do século XVII sabendo que, ao mesmo tempo, em outros vários lugares do planeta e nas mais diferentes línguas outras diversas pessoas o estarão também lendo, toda a experiência do aprender-e-ensinar é sempre dialógica.

Um dos documentos mais importantes de nossos dias é o *Manifesto da transdisciplinaridade*¹⁴. Já quase ao final, em seu artigo décimo primeiro ele declara o seguinte, a respeito de um par de aparentes opostos a respeito da educação: a sua concretude, o seu enraizamento em um tempo e um lugar, e a abertura do aprender para a intuição, a imaginação e a sensibilidade. Algo que apenas se vive quando em relação com o outro.

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração do conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar, e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Em um capítulo de livro escrito há alguns anos acrescentei isto, como um comentário¹⁵.

*Todo aquele que ensina aprende com quem aprende.
 Todo o que aprende ensina ao que ensina.
 Toda a educação é uma vocação do diálogo.*

¹⁴. O *manifesto da Transdisciplinaridade* é o documento final de um Congresso Internacional, realizado no Convento da Arrábida, em Portugal, entre 2 e 6 de novembro de 1994. Assinam a *Carta de Transdisciplinaridade*, depois tornada um “manifesto” as seguintes pessoas: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.

¹⁵. É o capítulo intitulado: *um outro pensar para um outro viver*, do livro **A canção das sete cores – educando para a paz**. Foi publicado pela Editora Contexto, de São Paulo, em 2005.

O diálogo de cada pessoa com todas as instâncias de seu próprio eu, no corpo, na mente e no espírito. O diálogo com o outro, com os seus outros, os que ensinam, os que aprendem. O diálogo concreto e vivenciado com a Vida de seu mundo cultural e com a natureza de seus ambientes de vida.

Saber é algo que transforma quem aprende a cada momento do gesto de aprender. Saber nunca é o resultado de uma acumulação de conhecimentos e de habilidades transmitidos por um outro, fora de um diálogo.

Saber é criar conhecimentos e aprender e participar de situações e de processos ativos de criação do saber.

Aprendemos o tempo todo com o todo de nós mesmos e é o todo da pessoa que somos quem se transforma a cada momento significativo do ato de aprender.

Uma educação humanista deve estar atenta a realizar-se como uma permanente oficina de experiências interativas de criação partilhada de saberes. Uma oficina de criação, reflexão e atividade postas em diálogo, ali onde o valor dos sentimentos, das intuições e da inteireza interativa de cada pessoa e de cada grupo da comunidade aprendente devem ser substantivamente levados em conta.

Saber é algo tão pessoal! Vimos que cada pessoa, quem quer que seja, qualquer que seja o seu “grau escolar” e o seu “nível cultural”, é uma fonte única, irrepetível e original de saberes, de sentimentos, de sentidos de vida. No entanto, todo o saber é uma experiência de partilha. Algo semelhante acontece com a morfologia e a dinâmica de nosso próprio corpo. De uma forma muito pessoal, íntima mesmo, ele aprende a adaptar-se ao seu *meio-ambiente natural*. Aprendemos tudo. Aprendemos a saber pouco a pouco como deitar e sentar, como andar e parar, como manter-se em equilíbrio, como reagir ao frio, ao calor, ao perigo e à fome. Assim também outras esferas de nossa mente aprendem a lidar com a cultura de que são “elas” e nós somos parte. Aprendem a adaptar-se; aprendem a conviver e, mais do que tudo, aprendem criativamente a equilibrar-se no/com os seus *sócio-ambientes culturais*. E eles não são nunca uma “coisa” pronta, acabada e consagrada. Eles são, antes, como vimos já, fluxos, eixos e feixes dinâmicos e até mesmo imprevisíveis de símbolos e de significados com que entretecemos a cada instante, ao mesmo tempo, os *mundos de que somos pessoas* e as *pessoas que somos nestes mundos*.

E este ponto deve ser “insistido” bastante, porque cada vez mais vemos programas e projetos curriculares tratando “aquilo que se aprende na escola” como

se fossem “coisas” e, não, “fluxos”, como se fossem “matérias” e, não, “energias” de saber e sentido. Como se fossem “posses” de que quem aprende se apropria e, não, “bens” e “dons” que se trocam reciprocamente.

Somos nós, seres inteligentes, receptivos ao novo, eternamente abertos a inovar, a tentar outra vez e sempre, a “zerar” (quando isto é possível) o feito e fazer o novo, a aprender sem parar, aquelas pessoas que criam o mundo dos tecidos sociais e simbólicos que nos cria ... nunca de uma vez para sempre, mas sempre um pouco mais... adiante.

Aprender é, também, *saber* como lidar de maneira inteligente e progressivamente *autônoma* (o oposto de *autômata*) com esses vários fios entrelaçados, esses vários padrões de cores, de tons e de efeitos de toques metafóricos do tecido cultural de quem somos. Mas *aprender* é, também, saber como participar dos processos através dos quais este tecido se re-tece, essas cores se re-tingem, esse tons se recriam.

Pois o que nos torna humanos é o fato de que entre nós é impossível *aprender e reequilibrar* interiormente a vida e a inteligência através de cada saber adquirido, sem, com isto, não participar, de alguma maneira, do fluxo de sentidos e de ações que reequilibram nossos contextos de vida e de pensamento.

Sabemos que, de um lado, a cultura em que vivemos “apaga” ou torna opaca à consciência uma boa gama do que nos aprendemos e seguirmos, ao vivê-la. Assim, saber viver bem em uma comunidade, é não precisar estar a todo o momento perguntando aos outros como é que se faz “isto ou aquilo”. Mas, de outro lado, podemos imaginar que na história social de uma cultura nada se apaga de tudo o que foi vivido e pensado. De tudo aquilo que, uma vez pensado e vivido, viveu o seu momento de *diálogo* entre duas vidas: entre pai-e-filho, entre professor-e-aluno, entre companheiros de uma equipe, enfim, entre pessoas de uma qualquer comunidade de destino.

O que alguém pensou um dia e colocou em *diálogo*, pode até mesmo ser esquecido, mas nunca mais se apaga. De todo o bom pensamento – aquele que cria algo ao ser criado como um gesto de aprender – sempre algo subsiste, mesmo quando nada deles tenha sido escrito ou registrado de alguma outra maneira. Porque todo o bom pensamento salta do seu breve momento para uma duração universal. Não seria uma metáfora fantástica imaginar que um pensamento carregado de sentido voa de seu aqui-e-agora, de seu lugar de origem, de seu momento de gesto nascido, para a imensidão dos espaços culturais de partilha de sentido onde haverão de estar os pensamentos que o acolhem.

Retornemos por um momento até algumas linhas acima. De algum modo, tudo o que eu penso a cada instante, ou tudo que eu acabo de pensar possui quase

nada de uma criação minha, absolutamente original. Não é algo de minha exclusiva autoria e, portanto, sequer pode ser minha posse. Eu bem sei que penso os meus pensamentos, mas com que cuidados devo dizer: “este pensamento é meu!”. Pois cada um dos pensamentos “meus”, faz parte de um fluxo cultural de saberes e sentidos de mundos eu vão de minha família até uma comunidade universal de pensamento.

Dentro de *mundos de cultura*, o que se cria, assim como aquele que cria algo à sua volta, fazem parte de, e constituem uma comunidade de imaginários de que cada um de nós é mais um companheiro de sentido do que um hospedeiro do que um proprietário de idéias; mais um convidado do que um proprietário. E mais uma reticência do que um ponto final.

Tudo o que aconteceu e segue acontecendo ao longo da história da humanidade, ao longo da história de um povo, ao longo da história de uma cidade, ao longo da história de uma família, ao longo da história de uma pessoa, pode ser visto e pensado, também, como algo que ocorre como uma *aprendizagem*. Como formas comuns à vida e como maneiras especiais de lidar com a *aprendizagem*. Com o *aprender*. Pois a adaptação ao mundo e às suas mudanças, do mesmo modo como a capacidade de transformar-se para seguir “dentro da vida”, tudo isto significa um trabalho de *aprender-saber-reaprender*.

E mesmo quando este múltiplo processo de *aprendizagem-transformação-adaptação-reaprendizagem-retransformação* pareça ser um trabalho individual, ele é sempre a individualização de algo sempre coletivo, partilhado. Em uma escala ainda mais generosamente aberta pedagógica –dando a esta palavra o seu sentido mais amplo, mais envolvente - podemos imaginar que viver significa estar continuamente participando de *situações de reciprocidades de saberes e de aprendizagens*. Viver e conviver é partilhar e contribuir para um contínuo trabalho de intercâmbios de algo-bom-para-saber. E, algo que, uma vez sabido e compreendido, possui o dom de nos transformar em um alguém sempre algo melhor.

Somos *seres aprendentes*, é preciso lembrar. E isto nos define muito mais como seres humanos do que o sermos *seres racionais*. A própria racionalidade é uma operação contínua do *aprendizado*. É muito importante distanciar a inteligência da pura racionalidade e opô-la à emoção e à vida. Ao contrário, nosso corpo e nossa mente, nosso cérebro e nosso espírito aprendem em todos os planos para serem, em todas as dimensões, a pessoa que realizamos em nós a cada momento.

Tudo o que está em nós: o corpo, o cérebro no corpo, a mente no cérebro, o espírito humano na mente, as diferentes modalidades de inteligências (palavra que não deve ser dita no singular), inclusive a inteligência emocional, acontece em nós

como o resultado de um imenso e complexo trabalho de multi-aprendizagem da espécie de que somos uma realização pessoal. De outro lado, cada um de nós está constantemente se transformando em parte e no todo de si-mesmo, ao vivenciar de maneira pessoal e interativa cada *situação significativa de aprendizagem*.

Em cada ser vivo e, de maneira peculiar, em cada ser humano, o cérebro é um órgão a todo instante evolutivo. Ele está integrado ao corpo por infinitas teias de sentido e sentimento, e está interligado também ao seu entorno, ao mundo com o qual continuamente está interagindo através da aprendizagem e através do que faz com o que se aprenda.

Tudo o que acontece com ele em termos de aprender-reaprender não acrescenta apenas mais saber, não desenvolve mais habilidades, não acumula mais discernimento. Sobre o fazer com que isto continuamente aconteça, o cérebro, o todo da pessoa que o abriga e, de maneira convergente e solidária, todo o entorno de vida e de energia irradiante de seu ambiente, estão sendo capazes de processar reequilíbrios em níveis e sob formas mais complexas, mais diferenciadas, mais aperfeiçoadas, portanto, em uma direção francamente ascendente.

A natureza própria do cérebro humano é a instabilidade. Ele não se estabiliza a partir do momento em que atinge um ponto de equilíbrio e de adaptação provavelmente ideal para o exercício de seu trabalho, de suas funções interativas. Ele não é como o dente ou o nariz. Ao contrário, sendo operativamente instável, aberto ao novo e capaz de integrar sempre novos conhecimentos, e de integrar-se em novas esferas de *equilíbrio autopoietico*, o seu cérebro e a sua mente tendem a ser instâncias aprendentes de você sempre capazes de ir além de si mesmos. No entanto a medida do valor de todo o saber, é a sua *dialogicidade*. Saber algo para si-mesmo pode ser um ato de humildade ou de desejo puro e simples de conhecer-para-mim-mesmo. Mas a vocação humana do *saber* é a partilha do *sentido*. Saber e aprender a saber, para tornar o meu *diálogo*, a minha conversa, a minha aula, até mesmo a minha “prosa”, algo mais pessoalmente bom, belo e verdadeiro.

Uma realidade do senso comum e das culturas populares tem sido difundida hoje em dia pela própria psicologia. E ela deveria ser um excelente ponto de partida do trabalho pedagógico. Desde que sempre trabalhada e adequada e motivadamente exercida, a mente humana envelhece muito tarde. Muito depois do próprio corpo que a abriga. Ela amadurece muito lentamente, e este é um fator que deveria ser levado bastante mais em conta na *educação*. Um estudante pode sair de um curso universitário razoavelmente “preparado para o exercício de uma profissão” aos vinte anos. Ele terá adquirido um *quantum* de conhecimentos que poderão torná-lo um “profissional competente” em pouco tempo.

No entanto, uma coisa é o *saber* que se adquire, outra é a *sabedoria*, fruto de um lento amadurecer não apenas de saberes, mas de experiências que integrem saber-e-vida, teoria-e-prática. De acordo com pesquisas bem recentes, realizadas com profissionais de várias regiões do mundo, a idade madura do maior proveito de saber e docência de um professor, de uma professora, vem após os cinquenta anos. O momento áureo da vida de um médico está por volta dos 60 anos. Os doutores Zerbini e Pitangui que o digam. Um artista genial pode gerar suas melhores obras na aurora da “velhice” e Oscar Niemeyer acaba de dizer, aos 100 anos de idade, que não pensa em se aposentar.

E, num mundo mutável e que acrescenta novos conhecimentos em todos os campos do saber a cada mês, a cada semana, mais do que nunca estamos convocados a dois desafios. O primeiro: abrimo-nos a um persistente e perene esforço de seguirmos aprendendo na mesma medida em que prossequimos educando. O segundo: procurarmos viver de maneira cada vez menos solitária e cada vez mais solidária a experiência do *trabalho de aprender*. Grupos de estudo, equipes de trabalho que fazem do “também estudo” um momento constante de encontros, comunidades virtuais podem ser caminhos bastante viáveis.

Podemos agora encerrar estas reflexões, lembrando que o pensamento humano não é nunca uma estação a que se chega e desembarca. Ele é a própria viagem que se faz e acontece em cada momento do percurso. E mesmo que a viagem do conhecimento possa ter muitas “paradas”, ela é, para quem quiser, uma viagem sem-fim. Uma viagem que pode ter tido um ponto de partida previsível, mas uma viagem sem um ponto previsto de chegada, ainda que ela deva e possa e talvez deva possuir um “plano de viagem”.

O pensamento é a aventura de si-mesmo.

É uma pergunta em busca de respostas. É um eixo, um feixe, um emaranhado que faz e refaz o bordado dos tecidos da mente, sem fim. Um pano-do-saber a que sempre podem ser acrescentados novos fios, e para o qual sempre podem ser imaginadas novas formas e novas urdiduras.

Pensar, como acontece quando um filósofo pensa as suas questões, é estar aberto a estar sempre reaprendendo a ver-o-mundo. O exercício de pensar começa no reconhecimento da própria imperfeição, assim como a ciência avança quando erra e, então, se corrige e avança um passo mais. Ela para e pode estagnar quando pensa que chegou a descobertas e a teorias definitivas. Todas as teorias do fenômeno humano e da história que viraram “dinossauros do saber”, foram e seguem sendo maneiras de pensar que se imaginam exclusivas (todas as outras estão erradas) e perenes (todas as outras passam para que “esta” se eternize).

Quanto mais uma pessoa aprende, mais é capaz de pensar por conta própria. Mas aí é quando mais ela descobre que precisa dos outros para existir, e que só avança através do *diálogo* e para realizar-se como *diálogo*.

Se todas estas ideias são pertinentes, então o trabalho do educador deveria ser bastante repensado. A começar pela redescoberta de que, ao contrário do que poderia parecer, justamente agora quando se fala tanto em “crise da escola” e até mesmo em “fim da escola”, a *educação* e a *escola* recobram em todo o mundo um valor redobrado.

Vimos o tempo todo, aqui, que o *aprender* não é uma acumulação provisória e utilitária de conhecimentos dirigidos com prioridade ao exercício de habilidades parceladas, restritas e perigosamente “mecanizáveis”, quando elas não são não colocadas a serviço se sob os cuidados de uma mente pensante, crítica, ativa, participante e criativa. O *aprender* é, como vimos, uma atividade inerente a tudo o que é vivo e que responde pela totalização do ser de cada pessoa e pela realização de cada cultura. E o trabalho da pessoa que do educa ganha a dimensão de um verdadeiro agente do processo mais importante de toda a vida: *aprender a saber*, e saber para seguir sempre aprendendo e partilhando com os outros o saber, o sentido e a sabedoria.



saber aprender
saber ensinar
saber dialogar

No decorrer de minha existência, coloquei as descrições de tijolos e de jarras, de bolas de sinuca e de galáxias numa caixinha e, ali, deixei-as repousar em paz. Numa outra caixa, coloquei coisas vivas: os caranguejos do mar, os homens, os problemas de beleza e as questões de diferenças. É o conteúdo da segunda caixa que a mim me interessa.

Gregory Bateson¹⁶

O diálogo, dialogar

Saber, aprender, ensinar, educar. Estes verbos e outros, próximos e já nossos conhecidos, irão nos acompanhar também neste capítulo.

Educação. Esta palavra também. Ela, e muitas outras palavras que de alguma maneira pertencem ao seu círculo de sentido: *educar, educador, educativo, educacional.* Mas também: *escola, escolar, sala de aulas, currículo, aprendizagem, ensino, método, técnica.* E ainda: *pedagogia, pedagógico, pedagogo.* E até mesmo: *teoria pedagógica, perspectivas educacionais, proposta de educação, educação permanente, educação libertadora, educação inclusiva, educação especial, educação indígena, endoeducação, cidade educadora.* E entre um diálogo e outro, ora a *educação* e o *ofício de educar* irão aparecer de maneira direta, como a questão central, e ora associadas a outras atividades. Atividades a que daremos

¹⁶. Esta passagem faz parte do livro de Gregory Bateson intitulado: *Mind and nature – a necessary unit*. Existem duas traduções em Português. Uma brasileira, com o nome de *Mente e natureza – a unidade necessária*, publicado pela Editora Francisco Alves, do Rio de Janeiro, em 1986. Outra portuguesa, com o nome: *A natureza e o espírito – a unidade necessária*, publicado pela Editora Quixote, de Lisboa, em 1987. Ambas estão esgotadas. Tomei aqui a citação do começo de um artigo de Ettiéne Samain, como o nome: por uma antropologia da comunicação – Gregory Bateson. Este artigo está entre as páginas 129 e 155 do livro: *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Suas indicações estão na bibliografia ao final do livro.

aqui o nome de *ação social*, porque implicam algo realizado coletiva, social e solidariamente. E também porque os seus processos e produtos realizam-se e se destinam a pessoas individualmente, mas também a grupos, coletividades, comunidades que vão de uma turma de alunos (que aqui estaremos preferindo chamar de “comunidade aprendente”, a toda uma cidade, como Sorocaba, por exemplo.

Se a *educação* implica a atividade profissional desenvolvida em diferentes situações e momentos, quase sempre no interior, ou em nome de instituições sociais chamadas *escolas*, por profissionais do ramo, como a educadora, o professor, a diretora de escola, o pedagogo, a supervisora de educação, a especialista em educação á distância, o tempo todo, ora de maneira mais direta, ora de maneira mais indireta, estaremos falando sempre *da, a partir da, ou sobre a educação*.

Se a educação pode estender-se a outras situações e outros momentos, em que pessoas “vacionadas a ela”, mas não propriamente “profissionais dela”, estarão de algum modo interagindo através de trocas de palavras, de mensagens, de pensamentos, de idéias, de saberes e de significados, o tempo todo estaremos falando aqui sempre *sobre, da ou a partir da educação*.

Ao longo de todos os outros, estarei trazendo palavras e idéias em que a *educação* aparecerá tanto sozinha, quanto acompanhada de diferentes qualificadores dela e do que deriva dela. Por exemplo: *educação, educação escolar, educação e cultura, educação permanente, educação por toda ávida, educação inclusiva, educação libertadora, educação cidadã, educação ambiental, cidade educadora*.

Vivemos hoje em dia um tempo de uma crescente perda cultural do desejo de “estudar a fundo”, de “ousar saber” a fundo e por esforço próprio. Uma espécie de abandono da vocação humana de formular perguntar essenciais e buscar respostas que, para serem fecunda, nunca poderão ser fáceis.

É fácil constatar o que afirmamos aqui, com uma simples leitura dos “livros mais vendidos” em quase todas as áreas. Grande parte deles são receituários simplificados de idéias e propostas – em geral de “autoajuda” ou de “enriquecimento fácil e seguro” - cujas origens próximas ou remotas estão no pensamento, da criatividade e na densidade das teorias de grandes pensadores. De grandes líderes das ciências, das artes, da espiritualidade, de uma busca de sentido para ávida humana, enfim.

Não pretendemos negar o valor e a utilidade de boa parte destes manuais práticos do “bem viver” (o que nem sempre é o mesmo que “viver para o bem”). Muito deles fizeram e seguem servindo a inúmeras pessoas em todo o mundo. Mas

devemos reconhecer que o correr acelerado da vida e a facilidade com que tais livros se multiplicam por toda a parte, e são ainda mais simplificados em edições virtuais de poucas páginas, têm provocado uma espécie de distanciamento face ao pensamento denso, às teorias complexas e completas. Mesmo no campo da *educação social* e de outras formas de *ação social*, realizadas em áreas como a saúde, a gestão da política ou dos negócios, o cuidado das crianças ou dos idosos, o planejamento urbano ou o ambientalismo, vemos crescerem os cursos virtuais extremamente simplificados e simplificadores e os livros que pretendem ensinar em 12 lições o que foi fruto de séculos de descobertas e que implica, na verdade, um grande esforço pessoal de estudo, reflexão crítica e prática.

Acredito que pode ser que em um primeiro momento alguns destes escritos pareçam uma leitura pesada e desnecessariamente complexa. Afinal, existem tantos manuais breves, condensados e fáceis a respeito dos mesmos temas! Se assim parecer, posso responder a esta dificuldade com o exemplo de todos os educadores (para ficarmos aqui em nosso campo mais próximo) que de fato, em sua era, deixaram-se cair na tentação de transformarem teorias densas em preleções fáceis e idéias desafiadoras ao pensamento e à ação, em favor de manuais simplificados do tipo “como fazer... sem precisar pensar”. Entre as pessoas mais próximas, queremos trazer o próprio exemplo de Paulo Freire. Como um educador ele procurou a vida inteira ser claro e fazer-se compreensível e compreendido entre as pessoas vocacionadas, como ele, a uma educação inovadora, em por educadoras e educadores de todos os níveis de estudo e de ensino. Mas ele nunca abriu mão do escrever livros, artigos e mesmo cartas maçadas por uma mensagem fecundamente crítica, reflexiva e profunda. Quem leia cada um de seus livros, dos primeiros aos últimos, verá que eles eram o fruto de longos momentos pessoais de estudo e de reflexão. E eles convidam os seus leitores a um esforço semelhante. Pois todo o tempo dedicado a ler, refletir, dialogar, reler e repensar, é o tempo de um trabalho de formação pessoal e coletiva cujo resultado é sempre muito fecundo e compensatório.

Em um tempo em que tudo parece precisar ser tão fácil, tão despojado de esforço, tão repetitivo para ser aceito, queremos levar até vocês algo que tenha a ver com o pensamento de filósofos (e porque não?), de educadores, de pensadores da educação e de outras práticas sociais. Penso trazer aqui o pensamento vivo e difícil, quando necessário, não dos apressados ‘formadores de opinião’ cujas fáceis idéias parecem tão boas, mas logo são esquecidas, porque o seu verdadeiro conteúdo não contém quase nada que nos leve ao esforço de pensar, refletir, mudar. Que venham até nós os pensamentos de artistas, de poetas, de pensadores, de educadores e de cientistas sociais críticos dos tempos em que

vivemos. Pessoas que algo fizeram por mudar suas vidas e seus mundos de vida. Que nos cheguem palavras e a ousadia do pensamento de mulheres e de homens cujas idéias, cujas ações e cujo testemunho foram

Estes escritos que vão da vida à cultura e dela à pessoa, à sua formação, destinam-se a de maneira especial a *educadoras* e a *educadores*. Eles se dirigem a pessoas situadas no interior da *sociedade civil*, o mundo da vida e da vida social que vivemos todos os dias, e até mesmo pessoas situadas em alguma esfera do *poder de estado*. A difícil esfera da *sociedade civil* em que algumas pessoas exercem por algum ou longo tempo cargos e funções destinadas à gestão de uma cidade, um município, um estado ou mesmo um país.

Em qualquer uma destas esferas eles se destinam de maneira especial a pessoas que de algum modo estão em constante relação com outras pessoas. Pessoas que partilham com outras, projetos de vida e de trabalho destinados – também ou essencialmente – a desenvolver condições para a transformação do mundo em quem vivem (da casa ao planeta Terra, passando pela cidade e o município de Sorocaba) em lugares mais *educadores* (onde as pessoas vivam de maneira mais intensa situações de trocas proveitosas e fecundas de saberes e de valores); mais *saudáveis* (onde se busque por todos os meios a elevação da *qualidade de vida* e a progressiva passagem dela para uma *vida de qualidade* estendida a todos os seus concidadãos. Isto é, aqueles que comigo compartilhem um lugar de vida, uma *polis*, uma cidade; mais *sustentáveis* (onde as relações entre a sociedade e a natureza tomem o caminho de um harmoniosa convivência, de tal sorte que a sociedade se desenvolva ao mesmo tempo em que o mundo natural em que ela está inserida seja preservado e, se possível, regenerado, reverdecido.

Alguns estudiosos da *educação* gostam de estabelecer a distinção entre o *educador* (o Jequitibá de Rubem Alves) e o *professor* (o eucalipto). Algo semelhante a quando o mesmo Rubem Alves diz em um dos seus escrito que a política é a pior *profissão* humana, mas é a melhor *vocação* humana. Neste escrito quero tomar um rumo algo diferente. Quero considerar *educador-educadores* as pessoas que, atuando em qualquer campo da vida social, vivenciam também, de maneira motivada e vocacional, uma dimensão de ensino-aprendizagem. Uma troca de saberes. Um múltiplo diálogo ao redor de saberes e de valores. Quero considerar *professores/professoras como* as pessoas que vivem profissionalmente esta mesma vocação, de maneira mais marcada e mais especializada, trabalhando em alguma instituição social de que a escola ou o colégio são os melhores exemplos.

Neste sentido, proponho que estejamos dialogando aqui com/entre pessoas e grupos de pessoas que, dentro ou fora da sala de aulas, da escola ou do sistema educacional, quando se olham veem uma imagem semelhante a esta:

Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. A educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece entre os dois. Espaço artesanal¹⁷.

Ensino, ensinar, educar

Ao nos recordarmos dos livros sobre a *educação* que já lemos, das aulas de que participamos, assim como de encontros, simpósios, congressos e semelhantes, iremos lembrar que existem duas formas de se falar sobre ela. E o mesmo acontece a respeito de qualquer outra *prática social*, ou qualquer *ação social*. A primeira consiste em estabelecer uma definição, uma conceituação rígida e tida às vezes como a única aceitável. Em suas formas mais brandas ela pode ser aceitável e até mesmo bastante útil. Desde que vá além dela. A segunda consiste em buscar uma compreensão. Consiste em partir de perguntas – como sempre fizeram os grandes pensadores da humanidade – e “abrir a o leque da mente” de modo a considerar diferentes questões e diversas alternativas. Vir desde as origens, desde as fontes das primeiras águas, até desembocar em um caminho de compreensão bastante mais profundo e crítico.

Afinal, se você quiser, você poderá passar a vida inteira lendo livros de receitas de “cozinha indiana”, e poderá aprender com o tempo o bastante para tornar-se uma ótima cozinheira de pratos orientais”. Mas com um pouco mais de curiosidade, coragem e inteligência, você poderá associar o seu desejo de aprender “receituadamente” os segredos da “cozinha indiana” (na verdade a Índia é uma nação pluricultural, onde são faladas mais de 800 línguas e dialetos e onde existem inúmeras e bem diferentes “cozinhas indianas”), a um desejo cultural mais amplo. Poderá querer saber algo sobre os mundos de culturas de onde provém as receitas que você estará aprendendo. Poderá querer conhecer a própria “história da

¹⁷. Rubem Alves, da Editora Papirus, de Campinas, em 2000, na sua 9ª edição. página 19. Fazem parte do **Conversas com quem gosta de ensinar** que acabou sendo uma “trilogia sobre a educação”, outros dois livros: **Estórias de quem gosta de ensinar** e **A alegria de ensinar**, da mesma Editora Papirus.

culinária indiana”, ou a “do povo do Deserto do Rajastan”. Com o tempo você descobrirá (e os seus familiares e convidados também) que uma coisa é “saber preparar deliciosos pratos típicos do Norte da Índia”. E outra coisa é saber prepará-los sabendo também algo a respeito da história, das tradições, dos costumes e dos modos tradicionais de se comer “aquela comida”¹⁸.

Voltemos à *educação*. Sabemos já que a primeira abordagem é a mais usual, a mais fácil de ser compreendida, mas também a mais formal, fechada e, por isso mesmo, menos aberta a um pensar pessoal, crítico e criativo a seu respeito. É a maneira pela qual a educação aparece, por exemplo, em nossos dicionários e enciclopédias. Mas também vários livros, especializados ou não. É a maneira como perigosamente ela se difunde em livros-manuais e em programas de ensino à distância.

Assim, vejam como a define o nosso conhecido dicionário “Aurélio”.

Educação. *do lat. Educatione.] S. f. 1. Ato ou efeito de educar(-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social: **educação da juventude; educação de adultos; educação de excepcionais.** 3. Os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo: preparo. **É um autodidata: sua educação resultou de sério esforço pessoal.** 4. O cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados; instrução, ensino: **É uma autoridade em educação, sendo os seus livros largamente adotados.** 5. Nível ou tipo de ensino: **educação primária, educação musical, educação sexual, educação religiosa, educação física.** 6. Aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas. 7. Conhecimento e prática dos usos de sociedade: civilidade, delicadeza, polidez, cortesia: **Vê-se que é uma pessoa de muita educação.** 8. Arte de ensinar e educar animais; adestramento: **a educação de um cão, de uma foca.** 9.*

¹⁸. Minha esposa, Maria Alice, que é de descendência libanesa, ganhou de uma amiga um livro sobre a cozinha daquele belo e também pluricultural país. O livro se chama: **Libano, impressões e culinária**. Ele foi escrito por Leila Mohamed Youssef Kuczynski e foi editado pela Distribuidora Paulista de Livros, de São Paulo, em 1994. Antes do receituário da cozinha libanesa, o leitor passa por uma sequência deslumbrante de fotos do Libano de autoria de Maureen Bisiliat (uma de nossas mais felizes fotógrafas). O leitor percorre uma pequena história da culinária libanesa.. As receitas começam apenas na página 80. Par quem queira apenas aprender a fazer quibe frito pode parecer um exagero. Mas para quem deseja um pouco mais, o aprendizado do quibe e de tantos outros pratos (todos acompanhados de fotos a cores) vem junto com uma inesquecível viagem pelo Libano. Não tenho os dados aqui comigo, mas sei que Maria Stella, a mãe de Frei Betto, publicou um livro sobre comidas mineiras também recheado de história e descrição de costumes do viver, do sentir e do comer.

*Arte de ensinar as plantas e de as fazer reproduzir nas melhores condições possíveis para se auferirem bons resultados*¹⁹.

Se saltarmos de um dicionário para uma enciclopédia (e uma das pequenas) veremos que nela a “definição de dicionário” não difere muito da que acabamos de ler. No entanto, logo no parágrafo abaixo ela acrescenta um complemento enciclopédico relevante. Vejamos.

*ENCICL. Para a sociologia da educação (surgida com Durkheim), os comportamentos familiares e parentais desempenham um papel determinante na socialização de crianças, mas não são os modelos de referência mais importantes na educação propriamente dita. O objetivo da sociedade é reproduzir, através da educação, os modelos de referência no interior dos quais situam-se os indivíduos de uma nova geração. Assim, a escola tem um papel positivo quando é percebida favoravelmente e quando funciona normalmente na vivência cotidiana da criança. No caso inverso, ela cumpre um papel negativo no sentido de acentuar as disparidades sociais. A sociologia da educação busca refletir também sobre os efeitos uniformizadores do sistema escolar, na medida em que, tal como é praticada, privilegia os valores da classe dominante: a aquisição da cultura está assim ligada à hierarquia dos valores que ela veicula.*²⁰

Em outros dicionários, em Português e em outras línguas, as definições formais de educação não irão diferir muito. Algumas enfatizarão mais a *educação escolar*, outras irão ampliar, tal como a do “Aurélio” a noção de educação estendendo-a até mesmo à instrução de animais ou mesmo de plantas. Ficamos sabendo ao lê-las que a *educação* e o *ato de educar(-se)* supõe o fato de que, ao contrário das bactérias, das amebas e das tartarugas, nós não chegamos ao mundo sabendo biologicamente tudo ou quase tudo o que precisamos saber para viver fisicamente e para conviver socialmente. Ficamos sabendo que a *educação* pode ser uma atividade individual (autoeducação, contestada por alguns estudiosos do assunto) mas que é, na maior parte das situações, um acontecer interativo e social. Algo que começa cedo, nas relações entre pais e filhos e se estende a relações bastante mais coletivas, realizadas prioritariamente em instituições sociais

¹⁹. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *Novo dicionário da língua portuguesa*, 1ª edição, 11ª reimpressão, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, Pg. 499. Os grifos são do dicionário.

²⁰. *Grande enciclopédia Larousse Cultural*, 1998, Editora Nova Cultural, São Paulo, pg. 2023.

denominadas *escolas* (ou nomes próximos e concordantes: *colégios*, *liceus*, *academias*, etc.) Ficamos sabendo também que o que torna peculiar a *prática social* chamada *educação* é que, à diferença das outras, ela opera especialmente na esfera do *saber* (*conhecimento*, *sentido*, *significado*, *valor*, etc.). Na esfera da criação de saberes, de ordenação didática de saber e na transmissão de saberes. Outras *práticas sociais* especializadas também acontecem em contextos de trocas de saber, como acontece com a culinária, a medicina ou a política. Mas elas realizam intercâmbios de *saberes* para gerar ações sociais específicas, enquanto a educação realiza-se através de intercâmbios de/entre *saberes* e tem, nisto, a sua própria razão de ser.

Até aqui tudo é muito simples (como as definições de dicionário parecem reduzir todas as coisas de que falam). Mas se entrarmos criticamente no interior das palavras de uma simples “definição e dicionário”, veremos que existem ali mais perguntas sem respostas do que respostas sem perguntas; mais diferenças e diversidades do que convergências e conformidades; mais controvérsias e conflitos do que uniformidades e calmarias.

E basta saltarmos de nossa primeira definição transcrita do “Aurélio”, para o começo da explanação enciclopédica da “Larousse”, no parágrafo seguinte, para compreendermos que entre uma e outra já surgem alguns elementos que tornam a *educação* (como a política, o futebol e até mesmo a culinária, hoje em dia) um campo de polêmicas e controvérsias inacabáveis. Vejamos. Tentando cumprir o “papel de uma enciclopédia”, que é o de informar e dar a conhecer da maneira mais objetiva possível, a nossa segunda citação incorpora a *dimensão social* apenas esboçada na primeira. Ela trás à cena Emile Durkheim, um sociólogo francês do século XIX considerado o “pai da sociologia da educação”. Ele defende a tese, bastante conhecida e repetida, de que nós não nos educamos para o nosso próprio e pessoal benefício. Ao contrário, é a sociedade de que somos parte que exige de nós o sermos educados para nos tornamos pessoas educadas. Isto é: indivíduos formados e preparados para reproduzirem em suas idéias e condutas, os saberes, os valores, os preceitos e princípios de uma sociedade ou, no limite, de uma comunidade ou um grupo social.

O objetivo da sociedade é reproduzir, através da educação, os modelos de referência no interior dos quais situam-se os indivíduos de uma nova geração. Ele vai dizer com todas as letras. No entanto, saindo de Durkheim em direção a outros pensadores da educação, nossa “definição enciclopédica” lembra uma questão que desde os primeiros tempos em que o *ato de educar* tomou consciência de si-mesmo e tornou-se uma questão amplamente debatida entre filósofos, educadores e políticos, na Grécia Clássica, até os nossos dias, tem sido tema de convergências e

de divergências nunca resolvidas. Em uma sociedade culturalmente complexa e social diferenciada e desigual, a educação que teoricamente destina-se a “todos”, deve estender-se por igual a “todos”, e deve representar os saberes, os valores e os projetos de vida “de todos”, pode, ao contrário, fundar-se em ideias e valores de alguns grupos ou classes sociais, pode servir prioritariamente aos seus projetos e interesses e pode distribuir-se de uma maneira bastante desigual entre as diferentes categorias culturais e classes sociais. Quando falarmos adiante em uma *escola cidadã*, é em nome de uma busca alternativa de solução justa e equitativa destas desigualdades que estaremos falando.

Em vários escritos estive procurando compreender de que maneira nós, individual, coletiva e humanitariamente não nascemos como somos, mas nos tornamos o que somos. E o lugar da educação em todo este processo de humanização é central e insubstituível.

Há anos atrás, escrevi estas ideias que complementei com as de um grande estudioso da *educação* dos gregos. Creio que em boa medida elas ainda valem para hoje.

*O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em **educação**. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. É esta a idéia que Werner Jaeger tem na cabeça quando num estudo sobre a educação do homem grego, procura explicar o que ela é, afinal:*

"A natureza do homem na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como no homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e à propagação de sei tipo. É nela, porém que essa força atinge o seu mais alto grau de

*intencionalidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigido à consecução de um fim*²¹.

Aprendizagem, aprender

As diferentes dimensões da *educação*, suas diversas alternativas e a nossa proposta pedagógica, assim como seus dilemas e desafios da educação nos dias de hoje, nos estarão acompanhando ao longo deste livro. Antes de abordar aqui algumas idéias e propostas de uma educação humanista e integralmente formadora do ser humano, creio ser válido situar o *trabalho de educar* em uma dimensão que hoje em dia parece ser a de sua mais profunda origem. Uma dimensão ancestral que vemos sendo hoje deixada cada vez mais à margem. E isto justamente agora, quando nos anunciam os “estudiosos do futuro” (ou já “do presente”) que a humanidade, entre erros e acertos, está ingressando em sua *Era do Conhecimento*. Em uma etapa sem retorno no processo de nossa própria evolução, que alguns preferem chamar de *Era da Consciência*. Nós estamos entre eles. Enquanto outros pretendem reduzi-la tecnocraticamente a uma *Era da Informação*.

Podemos contemplar isto da maneira mais simples. Se prestarmos atenção a propagandas de volantes, de “outdoors” e mesmo da televisão, quando elas anunciam as excelências de escolas para crianças ou jovens e, principalmente, de faculdades e universidades, iremos perceber que o apelo mais visível é francamente instrumental e utilitário. Cada vez menos as qualidades de uma formação integral da pessoa do estudante são sugeridas. Cada vez menos uma formação destinada à plenitude da vida e a uma participação responsável na sociedade são apregoadas. Cada vez menos, até mesmo a aquisição do saber para uma vida mais ética, mais sábia e mais feliz, é proposta. Cada vez mais a tônica do anúncio recai sobre “um bom emprego”, sobre o “sucesso na vida”, ou sobre “um bom lugar no mercado”. Como se o mercado e, não, a pessoa, fosse o destinatário da educação. Como se o mercado de negócios e, não, o *lugar social da vida* fosse a sua razão de ser. Como se o sucesso do indivíduo e, não, a felicidade da pessoa fosse o destino de tantos e tantos anos de estudos. Num mundo em que depressa uma pessoa pode tornar-se um personagem e em que personagens sonham ser “celebridades” dadas a uma sociedade sedenta de espetáculos, mais do que de encontros felizes e fecundos entre pessoas como você e eu, é preciso pensar que rumos de verdade deve tomar a educação.

21. Werner Jaeger, *Paideia – a formação do homem grego*, da Editora Martins Fontes, de São Paulo, em 1995. Neste mundo em que às vezes sete páginas tiradas da Internet já parecem ser “muita coisa”, devo dizer que é um livro de 1414 páginas. Mas todas elas imperdíveis. Grifo do autor.

Todo este modo de pensar e de criar uma cultura de mercado, cada vez mais característica de nossos dias, torna pouco a pouco o *ter* e, não, o *ser* o supremo valor da vida. E este valor-mercado estendido a todas as esferas do viver o cotidiano termina por quase dotar de sentido humano o que são coisas, mercadorias, ao mesmo tempo em que aproxima as pessoas a quase serem ou de se disporem a viver como “coisas”. Como um alguém que vai se transformando em um “algo” cujo valor e sentido a cada dia mais é reconhecido pelo que ela produz (ao invés de criar) e pelo que ela consome (ao invés de viver).

Um pensador brasileiro, mas de origem coreana – pois ele veio criança para o Brasil – Jung Mo Sung, escreveu um dos mais proveitosos livros sobre a educação de hoje: *educar para reencantar a vida*²². Logo no começo ele faz esta crítica ao crescimento desordenado do valor-mercado sobre o valor-vida.

*Eu penso que a cultura de consumo e a ideologia neoliberal estabelecem o parâmetro mais importante para o sentido da vida na nossa sociedade. Não vivemos mais em uma civilização em que se trabalhava para viver, onde as questões econômicas – como trabalho, consumo e acumulação – estavam subordinadas à finalidade de viver bem; mas em uma civilização onde vivemos para trabalhar, ganhar mais dinheiro e consumir mais; e o viver bem foi identificado com o sucesso profissional ou a capacidade de consumo. Antes a vida ou certos aspectos da vida e a natureza eram encantados e eles eram a fonte do encanto da vida das pessoas. Hoje o encanto se transferiu para o mundo do consumo, para as mercadorias de marcas famosas, e a vida ficou desencantada. A vida sem consumo de mercadorias objetos de desejo se tornou insuportável, sem nenhum encanto. E como não queremos viver uma vida desencanada, fria e sem graça, coremos atrás de mercadorias que encantem a nossa vida. Ir ao shopping-center para fazer compras quando nos sentimos “desanimados”(sem alma/vida) ou meio “chateados” (parece que nossa humanidade ficou diminuída, achatada, é uma expressão desse fenômeno. O sentido da vida não está mais na vida mesma, mas em consumir mercadorias que encantem as nossas vidas*²³.

²². Sung possui outros livros cuja leitura recomendo muito. Fora o livro aqui citado, outros dois em especial: *Sujeito e sociedades complexas*, Da Editora VOZES de Petrópolis, em 2002, e **Conhecimento e solidariedade – educar para a superação da exclusão social**, da Editora Salesiana, também de 2002. Junto com um outro educador, Hugo Assmann, ele publicou também: **Competência e sensibilidade solidariedade - educar para a esperança**, pela mesma Editora VOZES, de Petrópolis, também em 2002.

²³. Jung Mo Sung, *Educar para reencantar a vida*, página 12. Grifo do autor.

E este sentido de vida situado fora da vida, no consumo, na posse de bens e no valor-sucesso em boa medida invade e ordena o próprio sentido da *educação*. Ela tende cada vez mais a apresentar-se como um bem. Mas um bem que equivale a uma posse: algo que se vende e compra. E algo que deve ser buscado não pelo que realiza enquanto transformação da pessoa, mais enquanto adequação dela a um mundo regido pelos valores e imagens de ilusão descritos acima por Jung Mo Sung. Nós nos iremos reencontrar com ele mais adiante.

Pensamos, eu e muitos educadores com quem me imagino viver uma comunidade de destino, defenderemos aqui o exato oposto de uma educação situada fora da pessoa e da vida e centrada no indivíduo e no mercado. Sabemos que conseguir “um bom emprego” é algo importante e deve ser uma das metas de quem estuda. Mesmo quando reconhecemos que de acordo com pesquisas recentes, o “diploma universitário” tem representado para um número crescente de jovens, bem mais o desemprego ou o subemprego (algo bem abaixo do que sugeriria o título acadêmico) do que o apregoado “sucesso no mercado”. Compreendemos que ser *instruído* e ser *capacitado* para o desempenho de uma atividade instrumental é uma dimensão de base na educação. Uma útil e utilitária do aprendizado escolar em todos os seus níveis. Mas, se a educação pudesse ser comparada a uma casa de três andares, a *instrução* e a *capacitação* são apenas o andar térreo. Todo o projeto de *educação* que se limita a *instruir, capacitar, treinar, instrumentalizar*, não é em sua plenitude um projeto de *educação*. Isto porque a sua razão de ser mais essencial é a plena *formação da pessoa humana*.

E queremos defender aqui que esta integridade da pessoa realizada através da *educação* não é devida a uma antiga e ultrapassada visão idealista e idealizada da *pessoa humana*, da *sociedade* e da própria *educação*. Ao contrário, devemos viver o educar e o educar-se como a mais essencial experiência do ser humano. Somos seres destinados ao *saber*. E o *aprender* jamais deveria ser pensado e vivido como uma etapa passageira, obrigatória e indesejada em nossas vidas. Nós nos educamos, estudamos, aprendemos e alcançamos patamares cada vez mais amplos, fecundos e profundos do *conhecimento*, porque justamente *aprender a saber*, e *conhecer para aprender* constituem a nossa mais humana vocação.

Somos quem somos, porque sabemos o que sabemos. E sabemos o que sabemos por que aprendemos não apenas um conhecimento, mas porque, através de seu processo, *aprendemos a aprender*.

Toda a pessoa humana é um ser do saber. Heidegger, o filósofo alemão que aqui e ali nos acompanhará, escreveu certa feita: *a palavra é a morada do ser*. Ele poderia ter complementado esta sentença, que falará a seguir de poetas e a poesia,

dizendo: *e o conhecimento é o seu caminho*. Se quisermos, ainda: *o saber é o seu destino*.

Cada pessoa, quem quer que seja, é uma fonte original e única de *saber*. O seu próprio *conhecimento* adquirido ao longo de todas as suas experiências de vida e integrado nela (na pessoa que vive “aquela vida”) de uma maneira única e irrepetível.

Os outros seres vivos com quem compartilamos a experiência do estar-no-mundo, também sentem, também aprendem, também sabem. Mas com enormes diferenças, quando, por exemplo, um limoeiro é comparado com uma tartaruga, a tartaruga com um macaco, e todos eles conosco, os seres humanos. Eles sabem. Nós também. Mas o saber deles é um *conhecimento reflexo*: vai deles ao objeto conhecido. O nosso é um *conhecimento reflexivo*: vai de nós ao que conhecemos e retorna a nós. Eles possuem um *saber reflexo*. Nós, uma *consciência reflexiva*. Eles sabem e aprendem, repetimos. Nós sabemos e nos sabemos sabendo. Eles vivem a solidão inocente de um puro “eu”. Nós, mesmo quando absolutamente a sós, somos um “eu”, um “me” e um “mim”. Na verdade quem “fala com os próprios botões” não está maluco. Está colocando em diálogo o seu “eu” e o seu “me”.

Gaston Bachelard, um dos mais conhecidos epistemólogos de nossos tempos, foi além quando disse um dia: “estou só, logo, somos quatro”. Os animais aprendem para se adaptarem ao seu mundo, ao seu meio ambiente e à comunidade social de sua espécie. Nós sabemos e nos compreendemos sabendo para passarmos de *indivíduos* (o ser biológico dado pela natureza, como eles) a *pessoas* (o indivíduo biológico dado pela natureza transformado no ser do mundo de cultura). O que os animais aprendem os adapta. O que nós aprendemos nos transforma. E nos prepara para agir transformando o mundo em que vivemos. Aprendemos para nos tornarmos seres sociais, sujeitos de uma cultura, autores-atores de uma ou de algumas comunidades.

Não somos seres humanos porque somos *racionais*. Somos pessoas humanas porque somos *seres aprendentes*. Estudos recentes da botânica e da zoologia nos têm assombrados com descobertas recentes a respeito da capacidade de aprender de animais e até mesmo de plantas. Mas um limoeiro e um macaco “aprendem” durante um período limitado de suas existências individuais para reproduzirem *organicamente* (biologicamente, naturalmente) o *modo de ser* e de *viver* de suas espécies. Nós aprendemos ao longo de uma vida inteira, em círculos e em contextos *sociais* - e não apenas *coletivos*, como em um bando de elefantes - e através de algo situado para além de nossa “biologia”. Algo situado na esfera do símbolo e do significado, do saber e do sentido. Da *cultura*, enfim. E ela, a *cultura*, nos espera em vários momentos nos cadernos seguintes.

Entre nós, seres humanos, que torna fecunda a *aprendizagem*, é o fato experimentado por cada uma e cada um de nós, de que necessitamos sempre de alguém que nos ensine para aprendermos, ao mesmo tempo em que, se estiver aberto a tal proeza, aprenda também conosco. Este “alguém” pode ser uma dimensão “ensinante” de nós mesmos; pode ser um outro em uma relação face a face conosco; podem ser outros, plurais; pode ser a mensagem deixada por alguém que já se foi, e que por um momento está diante de nós, numa página de papel, em um rabisco de muro, em um artigo, uma fotografia, um livro inteiro, um CD-ROM, um filme ou o que seja.

Sigamos. O que torna única e original a maneira pela qual aprendemos, é o fato de que nos somente aprendemos através de um *diálogo* com uma outra ou com outras pessoas, presentes em um momento, ou não. Voltemos a essa idéia: podemos ser adestrados como um gato ou um cachorro. Mas podemos ir muito além disto. Podemos ser treinados, informados, capacitados para o exercício de, instrumentalizados... e assim por diante. Mas através destas ações de pequena pedagogia, ou através de situações mais humanas, mais complexas e mais densamente interativas, podemos ir além ainda. Esta é a diferença entre *ser instruído* e *ser educado* ou, melhor ainda, *educar-se*.

O que torna única a *experiência da educação*, é que mesmo quando exista uma situação nítida de ensinar-e-aprender, em que alguém é claramente um mestre, um professor, um educador, e um outro é um discípulo, um aluno, um educando, a relação de *aprender-ensinar-aprender* pode e deve ser vivida como uma troca. Como uma transação de saberes e como uma negociação de sentidos. Como um *diálogo*, enfim. Pode haver boa *instrução* quando um fala e dita e o outro escuta e anota. E, neste caso, o “outro” pode ser até uma máquina. Mas só há *educação* quando de parte a parte fala-se e se escuta. Quando trocam-se saberes e sentidos, sentimentos, pensamentos, idéias, através de palavras ou outros gestos.

Assim, o que torna essencial o *diálogo através do qual nos educamos quando aprendemos*, é o fato de que ele é, ou deveria ser, uma estrada de dupla direção: ele é o caminho no qual quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Esta é uma idéia defendida por educadores e pensadores da educação, pelo menos desde Sócrates, na Grécia Antiga. Em nossos tempos Paulo Freire foi um dos mais criativos e persistentes defensores deste princípio fundador da educação.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

A síntese da sentença acima é o título de um dos capítulos de *Pedagogia do Oprimido* e é também a proposta tão conhecida e que merece ser transcrita aqui.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora (esta é uma expressão nova que Paulo Freire cunha neste livro, por oposição à educação bancária) que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa. Mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita do estar sendo com as liberdades e não contra elas²⁴.

Podemos agora reunir aqui algumas palavras que já apareceram aqui e ali, nas linhas acima, e que têm tudo a ver com o *ofício de educar*. Aprendemos a saber em “mundos sociais” entretecidos de fios simbólicos, de teias e trançados de/entre algo contido em algumas palavras começadas todas por um mesmo “esse”. Palavras que nos deverão nos acompanhar ao longo destes escritos: *sensações, sentidos, sentimentos, sensibilidades, saberes, significados e sociabilidades*.

Bem ao contrário de todas as espécies de animais, nós aprendemos, sabemos e, mais do que tudo, *sabemos que sabemos*, porque desde bem cedo começamos a estabelecer interações conosco mesmos (aquilo que mais tarde serão os momentos de nossa autoeducação), com os nossos outros e com os nossos mundos de natureza (como uma flor) e de cultura (como o desenho de uma flor, ou a palavra “flor”) através de múltiplas e diferentes integrações das sete faculdades em “erre” das linhas acima.

Latas de cerveja são *recicladas*. Animais são treinados (eu pessoalmente não concordo com o “Aurélio” quando ele afirma que animais e plantas podem ser educados). Pessoas humanas – você e eu - são também *treinadas, instruídas, capacitadas. Instrumentalizadas*. Mas em nós, os humanos, esta é uma porta de

²⁴. Está nas páginas 78 e 79 da 42ª edição de *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 2005, pela Editora Paz e Terra, do Rio de Janeiro. Este livro foi traduzido para inúmeros idiomas. Os grifos são do autor.

entrada a dimensões do saber-e-aprender em que somos *formados e educadas*. São como os exercícios de alongamento que o corredor de uma maratona faz antes de começar a correr. Os exercícios servem à corrida. A corrida é a razão de ser dos exercícios e do corredor. É o seu caminho e o seu destino... qualquer que seja o lugar “da prova” em que ele chegue.

Criar uma nova educação

Quando nos últimos anos do século e do milênio passados a UNESCO encarregou um grande grupo de educadores de todo o mundo de fazerem um inventário sobre a situação da educação no mundo, e de estabelecerem os fundamentos a uma ampla proposta universal de “educação para o século XXI”, as ideias defendidas pelos autores do trabalho que acabou resultando em um oportuno livro, vão em uma direção bastante convergente à nossa proposta aqui²⁵. Eis uma síntese das ideias mais importantes.

Primeira:

a educação é por toda a vida

Ela não pode mais, em nosso mundo de agora, ser pensada como uma “etapa de preparação para a vida”. Deve ser vivida como uma experiência solidária de criação de saberes e de sentidos ao longo de toda a vida, e em cada um dos momentos da vida de cada pessoa. E, vejamos bem, não somente porque ela é, hoje em dia, a “educação de um mundo em contínua mudança”. “por toda a vida”, porque a *educação* deve tornar-se um lugar essencial e não substituível na busca e criação de conhecimentos, valores e significados pessoais e partilhados de vida, que participem de maneira crítica e consciente da orientação das próprias transformações de nós mesmos, do mundo em que vivemos e da vida que nele vivemos e partilhamos.

Segunda:

a educação é um bem e é um valor em si mesmo

Ela não é um instrumento apenas funcional e utilitário, destinado a preparar pessoas humanas para algo exterior a elas mesmas através de uma projeção de

²⁵. O trabalho coletivo sugerido pela UNESCO foi coordenado pelo francês Jacques Dellors. E o seu título provisório foi: “Relatório Delors”. Mais tarde ele foi traduzido e publicado em inúmeros países. Em Português ele saiu pela Editora Cortez, de São Paulo, em convênio com o Ministério da Educação e Cultura e da própria UNESCO. Tomou o sugestivo nome de: *Educação – um tesouro a descobrir*.

um futuro nunca realizado. Não devemos nos educar “para”, ainda que esta seja também uma vocação do aprender. Devemos nos educar “em”. Aprender, saber, ensinar, são bens e são dons da vida humana em si-mesmos.

Podemos ousar pensar que a razão de ser do ser humano não é apenas ou essencialmente o trabalho. Ele é essencial á realização de nós mesmos. Nas a razão de ser, para além do exercício de uma profissão, é a inacabável construção de cada pessoa no “conhecer-se a si-mesma, e, mais ainda, no aos seus outros. E ao aprender a o construir com eles uma vida livre, fecunda e solidária. Esta “construção” nasce do exercício contínuo de aprendizagens partilhadas, no interior de um crescendo de sensibilidade, de amorosidade, de criação pessoal e interativa de saberes e da invenção inacabável e igualmente conectiva de sentidos e de significados de vida e de destino.

Terceira:

Aprender-ensinar são experiências e ações sociais irreduzíveis a quaisquer outras

Aprender a saber cria em cada pessoa humana uma experiência contínua e crescentemente inacabável. Por isso, o aprender a que serve a educação não é um instrumento destinado a “outra coisa na vida” mas, antes, uma razão de ser essencial da própria experiência humana. E é, mais do que tudo, aquilo que nos torna humanos a cada instante e aquilo que possibilita, em cada uma e em cada um de nós, um ir-além-de-si-mesmo infindo. Não somos o que somos, mas somos o que aprendemos a ser a cada instante da vida.

Assim sendo, educar, educar-se, aprender, não servem apenas a se ser “isto ou aquilo”. Servem, em suas esferas mais profundas, a desafiar pessoas a reconstruírem continuamente o frágil e maravilhoso “ser-de-si-mesmo”.

No seu capítulo 4, o mais importante do livro, o *Educação, um tesouro a descobrir* propõe os: quatro fundamentos da aprendizagem. E eles são: *aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser*.

Em uma proposta dirigida a educadoras e a educadores de todo o mundo, a pilar do *aprender a fazer* sugere um forte apelo dirigido a uma *educação* do sujeito cooperativo. Da pessoa vocacionada a princípios de partilha e de comunicação harmoniosa nos diferentes contextos da vida profissional. Assim, estamos muito longe do sujeito “produzido” por uma educação do concorrente competitivo. Nada a ver como uma “ideologia do sucesso individual na sociedade dominada pela lógica do mercado. O *aprender a fazer* no projeto de uma educação humanista e reflexiva, significa aprender continuamente a criar e a conviver em círculos de comunicações tão autônomas quanto possível, e livres o bastante para poderem vir a ser as

criadoras pessoas e equipes humanas criadoras de suas próprias experiências de partilha da criação de saberes e de valores.

O *aprender a aprender* trás uma idéia que muitas e muitos de nós já conhecemos, mas de vez em quando precisamos “re-aprender”, juntos. E em novos cadernos retornaremos a este desafio.

Acompanhando tendências mais críticas a respeito do trabalho pedagógico, o *aprender* não significa decorar e empilhar conhecimentos, e nem adquirir a capacidade quase mecânica de tornar operacionalmente úteis os saberes competentemente acumulados através de alguma aprendizagem funcional. Estas coisas um bom programa de computador realiza por nós.

Aprender nos impele ao saber ampliar a cada dia a capacidade pessoal e interativa de criar, com e entre os outros, os meus próprios conhecimentos. O desafio, também, de um crescimento da capacidade de integrar em esferas múltiplas da inteligência-e-da-sensibilidade, novas redes de saberes, e tessituras complexas de significados, de valores e também de afetos. *Aprender* significa a capacidade de internalizar uma vocação tão crescente em direção ao *diálogo* com o outro, que a própria experiência solitária da aprendizagem venha a ser, passo a passo, deslocada em direção à construção contínua de equipes e de pequenas comunidades unidas de maneira criativa e voluntária a teias interativas de perenes *aprendentes*. E como é difícil propor tal ousadia em tempos de “ensino à distância” e de “instrução programada”!

Assim, uma educação devotada a um aprender a aprender e, não, a um *aprender aprendizados* e conteúdos memorizáveis de saberes repetidos, necessita abarcar desde os saberes construídos entre as esferas das técnicas costumeiras ou inovadoras do “bem viver a vida de cada dia”, até as mais amplas e recriáveis visões de vida e do mundo. Pois uma das funções essenciais do *aprender*, logo, do *educar*, está no estabelecimento de intercomunicações contínuas e crescentes entre o potencial sempre inovador do conhecimento e da integração deste conhecimento em esferas múltiplas de um mesmo múltiplo e diferenciado todo.

Um “todo” envolvido na aventura do aprender, que vai de uma pessoa a um pequeno grupo, a uma ampla comunidade aprendente, a um movimento social, a uma rede de instituições devotadas à luta pelas causas dos direitos humanos, da questão ambiental, da justiça social, da paz . E assim por diante, até os limites de todas e todos nós e até os vínculos entre toda a humanidade e a própria experiência ancestral da vida.

O terceiro pilar é o: *aprender a conviver*.

Com ele, queremos defender uma educação responsável por criar pessoas ética e vocacionalmente devotadas a uma ética regida por valores e afetos de

gratuidade, partilha e solidariedade em todos os planos da vida. *Aprender a conviver* nos deve lembrar que não apenas os princípios de matemática ou de geografia podem ser aprendidos na escola, e merecem ser ensinados ao longo dos anos de vida de uma criança e de um jovem. A “Paz” também se ensina e pode ser vivencialmente aprendida. A escola há de ser, agora mais do que nunca, um lugar de trocas de afetos e de saberes dentro e ao redor do aprendizado da experiência da tolerância, da igualdade, da liberdade, da justiça, e, por que não? do Amor. Em nome do quê devemos aceitar que a escola à qual dedicamos as nossas vidas deve “ensinar a contar”, sem praticar também o ensino do sentido humano e social das contas justas?

Seria este o momento de lembramos aqui um antigo artigo de ninguém menos do que Jean Piaget. Ele comenta longamente o “artigo 26” da *Declaração dos Direitos Humanos*. E ele defende uma *educação* intensamente compromissada com uma formação ética e mesmo política da pessoa cidadã. Ao tomar este partido, ele propõe um ensino teórico das questões ligadas ao aprendizado da cidadania responsável, mas subordinado à incorporação de experiências vividas dentro da escola, como atividades coparticipadas de criação de relacionamentos de fato democráticos, dentro e fora da sala de aulas. Ele chega mesmo a sugerir alternativas de autogoverno escolar estendidas aos alunos²⁶.

Finalmente, o quarto pilar é o: *aprender a ser*.

Pode parecer estranho que um documento dirigido a educadores de todo o Mundo estabeleça este “pilar do aprender” com uma face quase metafísica. No entanto, parecendo ser algo “espiritual” demais para alguns educadores mais pragmáticos, o *aprender a ser*, é, na realidade, aquele para o qual devem “convergir” os outros três²⁷.

O ensino de um aprendizado competente deve realizar em cada pessoa educanda e aprendente, a vocação de ir sempre e cada vez mais ao fundo de si mesma, enriquecendo-se de saberes e de sensibilidades de uma maneira contínua e ascendente. Deve ser próprio da *educação* crer que qualquer pessoa pode estar sempre sendo melhor do que já foi. Pode, a cada dia, sendo ela mesma, ser uma “outra”, um pouco mais sábia, um pouco mais sensível, um pouco mais “uma outra”, a mesma e melhor. E pode estar sempre devotada a superar-se a si mesma interiormente. O que é, convenhamos, bem mais humano do que aprender a

²⁶. O artigo se chama: *o direito à educação no mundo atual*, e constitui toda a longa Segunda parte do livro: *para onde vai a educação?* Foi publicado em Português em , 1998, pela Livraria Editora José Olympio, do Rio de Janeiro, já está na 14ª edição.

²⁷. Na verdade o texto de *educação – um tesouro a descobrir*, diz textualmente o seguinte: “finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”. Op. cit. pg. 90.

permanecer de maneira estratégica naquilo que já se “conquistou” (como se tudo fosse uma batalha sem fim) para se conseguir “superar os outros”.

E quase ao final deste nosso primeiro *cadernos* podemos perguntar: mas, o que afinal está por trás (ou na frente, ou em torno a tudo isto? Alguns *cadernos* que nos esperam buscarão trazer respostas, sempre efêmeras, sempre frágeis. Mas respostas em busca de um *diálogo*. No entanto, não custa antecipar aqui uma delas. E com ela retornamos a Paulo Freire.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor; sadismo de quem domina, masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico²⁸.



²⁸. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, páginas 92.

Aprender a saber e a com-saber

Aprender a saber no estranho mundo de hoje

Vivemos o mais estranho e contraditório dos tempos da trajetória humana. Chegamos a uma era em que a tecnologia tornou possível colocarmos dentro de um Ipoh que cabe em metade de uma mão, toda uma biblioteca de milhares de livros. Toda a literatura brasileira cabe em uma pequena parte do disco rígido de um bom “lep-top”. Toda a obra musical de Mozart pode caber em um aparelho eletrônico que uma moça leva ao pescoço, em uma corrente de prata, como um pequeno enfeite. E, no entanto, tudo indica que, sobretudo entre os nossos jovens, nunca se leu tão pouco, nunca se leu tão mal e nunca se leu tanta literatura de “baixo nível²⁹”. De acordo com alguns investigadores sociais muito próximos da *educação*, nós somos a geração (abençoada) que estaria as portas para o caminho e o horizonte de uma *era do conhecimento*. E algo mais sobre “ela” nos espera logo no próximo item. Mas, afinal, o que está acontecendo?

Nós nos acostumamos a lidar com o *aprender* como algo penoso, crítico, conflitivo e, se possível, evitável. Pouca coisa é mais impositiva e detestável, para boa parte de filhos-e-mães (ou pais, mais raro) do que o... “dever pra casa”. Eu mesmo fui vítima deste “castigo” por anos e anos a fio. E, no entanto, com que prazer eu aprendia com meus “amigos da Rua Cedro” ou meus companheiros da “tropa de escoteiros”, os *saberes* que nunca foram “deveres”.

Entre professoras de sala de aula, entre pessoas com outras vocações de educadores e entre estudiosos da educação, sabemos que a pergunta pedagógica mais essencial deslocou-se do *ensino* (como ensinar?) para a *aprendizagem*, para o *aprendizado* (como se aprende? Como aprendemos? Como uma criança aprende a saber o que sabe?) Assim, de certa maneira, a relação tradicional da pedagogia: *ensino-aprendizagem*, ampliou-se para a tríade: *aprendizagem-ensino-*

²⁹. Uma pesquisa do MEC publicada no começo do ano de 2008 indica que 12% de nossos estudantes alfabetizados são... “analfabetos”. Não sabem ler uma mensagem simples e não sabem redigir um bilhete. Alguns deles são, no entanto, pequenos “gênios precoces” no trato da informática dos “videogames”. Se formos tomar os antigos critérios da UNESCO sobre o que é de fato a *alfabetização funcional*, descobriremos com pesar que uma boa parte de nossos estudantes de ensino médio são *analfabetos funcionais*. Dominam quatro ou cinco programas de computador. Não sabem escrever uma carta para a namorada. E jamais escreveriam, após a invenção do celular, com o qual se comunicam utilizando um vocabulário de menos de 100 palavras (no máximo). Um dia falarão “internetês” e talvez reduzam este vocabulário mínimo de uma língua maravilhosa, com milhares de palavras, a algo por volta de 30 vocábulos, em maioria monossílabos.

aprendizagem. E isto acontece em um mundo que, como bem sabemos e já vimos em outros *cadernos*, torna-se a cada dia mais complexo e mais complicado, mas diferenciado e mais dinâmico, mais polivalente e instável.

Um mundo que parece tornar real a conhecida expressão de Karl Marx: “tudo o que é sólido desmancha no ar”. Afinal, um momento da trajetória do ser humano que, mesmo depois de tantos recursos de previsibilidade oferecidos pelas ciências, nos aparece a cada dia como parecendo ser mais e mais imprevisível. Quem acredita piamente nas “previsões meteorológicas” que todas as noites assistimos pela televisão? Imaginemos todas as outras inúmeras e tão complexas teorias (em suas tantas variações), descobertas e previsões das diferentes ciências com que convivemos em nossos estudos e em nossas aulas.

Retornemos por um momento a dois ou três parágrafos acima.

Quem vive a experiência do magistério sabe que nós atravessamos hoje - e daqui a diante atravessaremos cada vez mais - um mundo de vida cotidiana que, através da imensa acumulação de conhecimentos sobre todos os assuntos, nos aparece como uma realidade cada vez mais rica de informações *em* e *entre* todas as suas dimensões do saber. E basta acessar o “Google” para comprovar isto. Mas habitamos um momento de mundo que nos desnorteia, por cada vez menos abarcável e compreensível. Você duvida? Então reúna um pequeno grupo de pessoas e lance a pergunta: “qual a origem e qual é o sentido da vida humana?”, e constate por conta própria a pluralidade e a divergência de visões e de versões sobre um tema afinal tão essencial em nossas vidas.

Aprender a saber: alguns novos olhares

Segundo alguns estudiosos do tempo presente, o tipo de “mundo humano” para o qual estamos convergindo pode ser pensado como o de uma *Era da Informação*. Segundo outros, uma *Era do Conhecimento*, ou, ainda, uma *Era da Consciência*. Vivemos até hoje sonhando com “novas eras”.

Tudo parece acontecer como se vivêssemos agora um tempo de uma marcada e irreversível passagem. Um tempo da história humana local, regional, e mesmo planetária, de comunidades de pessoas que, pouco a pouco, estariam deslocando o *trabalho*, como o eixo central da organização da vida social, colocando em seu lugar o *saber*, o *conhecimento*.

Se isto é verdadeiro – mas saibam que existe bastante polêmica sobre esta questão – nós estaremos então entrando em uma etapa da história humana em que, mais do que nunca, o *conhecimento*, a *aprendizagem* e a *educação* deverão ocupar dimensões centrais na vida de cada pessoa e na existência de todas as

comunidades humanas: as vivenciais e as virtuais. Cada vez mais nós e, mais ainda, os nossos filhos e as nossas alunas, *seremos o saber-que-soubermos*. E este *valor-saber* deverá cada vez mais estender-se às interações entre pessoas e grupos humanos e entre eles e a própria sociedade, tomada no seu todo.

Estamos mesmo ingressando em uma era de *vidas, de pessoas* e de *comunidades aprendentes*? Estaremos vivendo um tempo de chegada de novas formas de pensar, de novas e renovadoras (alguns dizem mesmo: “revolucionárias”) maneiras de *viver o aprender*? Estaremos ingressando na era do *conhecimento complexo*, anunciado por Edgar Morin³⁰? Dos *paradigmas emergentes* de Boaventura de Souza Santos?³¹ O que é certo e bastante visível em nosso dia-a-dia, é que estamos começando a aprender a viver em na proximidade de uma complexa e conflitiva comunidade humana “globalizada”... em muitos sentidos. Uma humanidade culturalmente múltipla, muito diferenciada e cada vez mais regida por extensões ainda inimagináveis de unidades, de redes, de teias e tramas de saberes, de sentidos e de significados. É neste mundo que vivemos. É nele que viveremos cada vez mais. Ele deverá ser o mundo de vida das crianças e dos jovens que educamos e com quem aprendemos hoje.

Se vocês quiserem um exemplo desta crescente e desconcertante diversidade e fugacidade, que vai do sabonete às alternativas de tratamento médico, basta olhar com atenção o leque de alternativas de formação e especialização em nossas universidades hoje em dia, e compará-lo com o “mundo acadêmico” de quarenta ou de sessenta anos atrás. Se quiserem um outro exemplo, procurem observar e compreender o que acontece no universo cultural das religiões e das tradições religiosas aqui no Brasil e em todo o Mundo. Não foram poucos os cientistas sociais do século XIX e do século XX que preconizaram o “fim das religiões” em um mundo modernizado e cada vez mais regido pelo rigor e o saber das ciências. Mas o que vemos e o que nos mostram os estudos teóricos, tanto quanto os dados estatísticos, é que aqui no Brasil, na Ásia, na África, nos Estados Unidos da América do Norte e na Europa, nunca houve tão grande multiplicidade de religiões, de espiritualidades, de sistemas de crenças, de sentidos e de valores em algo diferente e até mesmo oposto aos conhecimentos científicos³².

³⁰. Vários de seus muitos livros estão traduzidos para o Português. Em algumas universidades do Brasil existem círculos ou grupos de estudo do seu pensamento.

³¹. Cientista social português que já esteve entre nós várias vezes. Dentre os seus livros, relacionamos na bibliografia ao final os mais essenciais. Ele realizou estudos importantes em favelas do Rio de Janeiro.

³². Assim, como um simples exemplo, o recente *L'Atlas des Religions* (La Vie - Le Monde, hors serie, Paris, 2007), publicado como um caderno de pesquisas especiais do jornal francês *Lê Monde*. Com 194 páginas, ele traça um retrato estatístico e de comentários sobre a situação da religião em todo o mundo, no seu todo e, depois, em quase todos os países de todos os continentes. Ao contrário do que seria de se esperar de acordo com algumas previsões

Ora, um simples olhar sobre a própria vida em qualquer de um dos seus planos, poderia nos ajudar a repensar alguns aspectos importantes sobre o *mistério do saber*. Vejamos, tendemos a associar o *conhecimento* à *cultura*. Pois, como já vimos em outros *cadernos*, no interior de todos os cenários humanos da existência, todo o *conhecimento humano* é vivido com e através de *símbolos*, de *sentidos* e de *significados*. Quando uma criança aprende a lidar com uma boneca como um ser “humano” que não é humano, mas deve tratado e “brincado” como tal, ela está penetrando no mundo dos símbolos que a acompanharão pela vida afora. Quando, muitos anos mais tarde ela for mãe, boa parte do que ela viverá com a sua filha (uma querida “boneca viva”), virá da memória dos dias em que brincava com “suas bonecas”. Quando ela aprender a chamar a boneca como os seus pais a chamam: “bebê”, “nenê” e, depois, “boneca”, ela estará ingressando em uma esfera de pensamento simbólico ainda mais complexo. Quando ela aprender a chamar uma boneca de “Lili” e, mais tarde, de “Eliana”, terá ascendido a uma esfera simbólica e significativa da mais alta complexidade. E tudo isto antes de entrar na escola.

Pois todos nós nos *socializamos* quando aprendemos com os nossos-outros e com o mundo cultural que eles e nós criamos - e em que estamos mutuamente “metidos e entrelaçados”, a lidar com o que nos fez humanos: as *palavras* que conduzem as *idéias* com que nos falamos... ou como estas que estou escrevendo agora³³. E eu as escrevo do jeito como escrevo, porque pertenço a um ou a alguns *sistemas de significação* do mundo, da vida e de mim-mesmo. E o mesmo acontece com você que me lê agora e que me-pensa... se pensando a si-mesmo de acordo com suas idéias aprendidas em seus contextos e sistemas culturais.

E eles abrigam também *sistemas de sentido* e de *identidade*, que vão de *regras* (como as “leis do trânsito”) a *códigos de preceitos* (como os “Dez Mandamentos”). Que vão deles às *gramáticas culturais de padrões de conduta e comportamento* (como a maneira típica e consensual de as mulheres casadas serem e se comportarem em Sorocaba) e delas às *ideologias* (como as que estão, ou deveriam estar na base dos programas de nossos partidos políticos). E que se

científicas e ideológicas, a pluralidade religiosa conhece momentos nunca antes vistos. Países antes dominados pelo socialismo soviético redescobrem com vigor suas tradições religiosas. Com as migrações recentes, religiões antes restritas a algumas partes bem definidas de um único ou de dois continentes como o budismo ou o islamismo, expandem-se de maneira significativa por todos os quadrantes do planeta.

³³. A respeito do processo de socialização, afora os livros tão conhecidos de Piaget e de Vygotsky, quero indicar aqui três autores (ou quatro, porque um livro é escrito por dois) cujas leituras me parecem muito proveitosas. Eles já terão sido lembrados em *cadernos* anteriores, mas quero lembrar aqui alguns de seus livros. Peter Berger e Thomas Luckmann, em *A construção social da realidade*, (2000, várias edições) Humberto Maturana, especialmente em *A Árvore do Conhecimento*, escrito com Francisco Varela, (1995, mas existem edições mais atuais e melhores) e em, *Emoções e linguagem na educação e na política*, (1998). Importante também a leitura de Norbert Elias, em *A sociedade dos indivíduos* (1994), assim como Hannah Arendt, *A condição humana*, 2005, 10ª edição). Ver na bibliografia as indicações completas.

estendem até *teorias e vertentes teóricas* das ciências (como o construtivismo na psicologia e na pedagogia, e como uma corrente específica dentro do construtivismo). E num plano ainda mais amplo e mais abrangente, imagens e idéias, símbolos e significados que estendem-se até um amplo *universo simbólico de significação* (como uma filosofia de vida, ou uma religião, como o cristianismo ou o budismo em suas diversas tradições confessionais)³⁴.

Podemos recordar agora algumas palavras vindas de escritos anteriores. Elas começam a sequência de nossos ‘esses”, e são: *sensações, sentidos, saberes, significados, sensibilidades, sociabilidades*, por meio dos quais o que vivemos, percebemos, sentimos-e-pensamos e partilhamos é, de diferentes e *interconectivas* maneiras, transformado em letras que geram palavras para que as palavras traduzam ideias, pensamentos, conhecimentos.

Para que com eles e através delas nós possamos estar continuamente em comunicação com outros seres de nossa espécie e de nossas culturas. Outros seres como nós e, tal como nós, capazes de viverem, sentirem e pensarem como eu e você, e, a partir daí, de estabelecerem comigo, com você e conosco um *diálogo de sentidos e de significados*. Uma *interação simbólica* tecida com aquilo que nós herdamos dos que nos antecederam; que aprendemos em diferentes situações; que mutuamente nos ensinamos e aprendemos; que contribuímos para preservar ou transformar... e que iremos transmitir aos que nos sucederão em nossas famílias, escolas e comunidades.

Mas se a idéia de cultura – já bastante trabalhada em *cadernos* anteriores – tem sentido e tem algum valor apenas para nós, os seres humanos (muito embora alguns etólogos falem com insistência em culturas de animais), a ideia de *conhecimento* pode e deve ser estendida a todos os seres com quem repartimos o mistério da vida. Pois apoiados em descobertas antigas e recentes da biologia, podemos falar de diferentes estilos de inteligência e de conhecimento animal. E seguindo os passos das ousadias das sucessivas e surpreendentes inovações da informática, podemos imaginar a chegada não muito remota de “máquinas inteligentes”. Seremos nós o elo chave desta corrente?

Começamos a desenvolver hoje uma compreensão do *saber* e do *aprender* com novas palavras e entre outras idéias. *Saber* não representa o arquivamento ordenado ou mesmo o empilhamento de conteúdos, como uma espécie de estocagem de conhecimentos. Começamos a aprender que *conhecer* é partilhar de eixos, de teias, de fluxos, de trânsitos e de transformações interiores e interativas.

³⁴. Estou aqui associando conceitos clássicos - mas sempre polêmicos da sociologia e da antropologia - com momentos do pensamento do livro de Peter Berger e de Thomas Luckmann, já citado aqui.

Aprender-a-saber é algo surpreendente que se passa continuamente não na quantidade do aprendido-e-sabido, mas na qualidade de minhas relações interiores (entre eu e eu-mesmo) e na qualidade de meus relacionamentos com outras pessoas: entre você e eu, entre nós.

E esta nova visão do *saber* poderá nos conduzir a compressões bastante inovadoras a respeito dos processos (mais do que dos produtos) da própria *educação*. Nesta mesma direção, uma nova percepção do *ofício de educar* deverá estar entrelaçada com a uma nova idéia... antiga. A de que *aprender a saber*, ou *ensinar a aprender* são experiências de *relacionamentos pessoais* (de novo, eu-comigo-mesmo, quando medito ou reflito), *interpessoais* (eu-e-você, ou você-e-eu), *conectivos* (vários eus-e-vocês formando unidades de convivência, partilha de saberes e mútuo aprender-ensinar-aprender) e *sociais* (como uma sala de aulas ou uma escola, aquilo que chamamos antes e estaremos chamando aqui de *comunidades aprendentes*).

E esta viva experiência recíproca de inter-trocas de saberes, sentidos, significados... etc. entre diferentes categorias de *sujeitos aprendentes* (professores-e-estudantes, educadores-e-educandos) é uma realidade cultural sempre inacabada, sempre instável e sempre ininterrupta. Pois muito antes de recebermos o nosso primeiro diploma e muito depois de recebermos o que poderia um dia ser o último, estivemos e estaremos, de um modo ou de outro, sempre *em* e *entre* fluxos de conhecimento ao longo de toda a vida toda a nossa vida. Aqui seria o lugar de voltarmos à idéia tão claramente escrita em *Educação, um tesouro a descobrir*. A idéia de que a nossa capacidade de aprender, de saber e de fazer interagirem saberes em nossa mente, estende-se até muito além do que tradicional e preconceituosamente se pensava. Na verdade, podemos estar aprendendo ao longo de toda a vida. Por isso mesmo, o “relatório da UNESCO” sobre os fundamentos de uma educação para o novo milênio e o século XIX, defende uma “educação por toda a vida”. Na verdade, vimos já e veremos ainda várias vezes, que existe uma diferencia entre saber-adquirido e saber-internalizado. Uma coisa é o *saber*; outra a sabedoria. Uma coisa é o que se aprende depressa, para uso imediato (como num concurso de vestibular – o que você lembra do que estudou para o seu?); outra coisa é a sabedoria, o saber advindo da lenta experiência. Algo que, como foi e será ainda escrito aqui, faz com que a idade áurea de um médico seja não aos 30, mas aos 60 anos. Assim como professores admitem que sentiram-se maduros e “prontos para começar” como educadores aos 70 anos.

Redes, teias, tecidos, comunidades

Pois eu - um ser que sabe e aprende continuamente - sou uma pessoa: um indivíduo único e irrepetível. Sou “eu” e em todo o mundo apenas... “eu sou eu”. Mas sendo tão pessoal e individualmente um “eu” (uma pessoa-em-si, como dirão alguns filósofos), pertença *a*, partilho *de* e sou uma teia, um elo, uma experiência de abertura sem-fim ao *saber*, ao *conhecimento*. E o mesmo fundamento que vale para cada pessoa em sua individualidade, vale também para os “círculos do nós”. Vale para a dimensão interativa, solidária, social do *processo de aprender*. Pois, de uma maneira ou de outra, nunca é demais lembrar: nós somos elos, somos correntes, e somos também fluxos e teias de conhecimento *em-entre* seres humanos. Mesmo o mais autoproclamado autodidata dentre os homens (porque raramente as mulheres são tão pretensiosas) precisou primeiro aprender quase tudo com/entre outras pessoas, para depois seguir “aprendendo sozinho”. O que não raro significa: aprender com uma outra pessoa não-presente vivencialmente, como acontece quando você lê Platão e aprende algo de filosofia grega.

Assim, ao contrário do que afirmam as teorias e propagandas utilitaristas e individualistas do ser, saber e aprender, na qualidade de um acontecer cultural de *formação de pessoas* e, não apenas, de *capacitação de indivíduos* (informação, instrumentalização, treinamento, reciclagem, ou o que seja), a *educação* deve tender a ser cada vez mais o lugar do intercâmbio e da troca. O lugar do diálogo entre sujeitos diferentes, mas não desiguais, em meio e aos seus diversos saberes, valores e sentimentos.

Cada vez mais nos damos conta de que tal como provavelmente aconteça com o próprio universo, e também com a teia da vida, o *conhecimento*, em cada um de nós e entre todas(os) nós, deveria ser pensado como algo infinito, inacabado, inacabável e indefinidamente indeterminado. Tanto em uma pessoa quanto em toda uma ampla comunidade de cientistas, todo o *saber* realizado e disponível em um momento de uma biografia pessoal, ou mesmo de toda a história humana, abre-se a novas perguntas sobre um ilimitado... não-sabido. E ele escancara portas e janelas para esferas e alternativas de outros-novos saberes imponderáveis, indeterminados e ilimitados. No momento em que os astrofísicos descobrem que provavelmente o universo será eterno (pois o que haveria antes dele?) e infinito (pois o que existe para além dele?) assim também os estudiosos da mente humana e do que existe para ela aprender-a-saber, são qualidades inesgotáveis. Nunca você saberá tudo sobre coisa alguma. Nunca a humanidade saberá tudo sobre todas as coisas. Sejam elas quais forem.

Para que tenhamos uma idéia imperfeitamente quantitativa, mas de alguma maneira confiável, sabemos hoje que a humanidade produziu mais conhecimento nos últimos quinhentos anos (da Renascença de Leonardo da Vinci para cá) do que nos cinco mil anos anteriores. E em certos ramos de quase todas as ciências, nos últimos cinquenta anos criamos e interligamos mais conhecimento do que nos quinhentos anos anteriores. Já há quem antecipe que nos próximos anos algumas ciências renovarão os seus conhecimentos em cinco anos, mais do que se alcançou saber nos últimos cinquenta anos. E há quem antecipe que em anos vindouros todo o saber das ciências naturais poderá ser recriado a cada ano. Depois, a cada passar de alguns meses. Até onde? Até quando? Aquela conhecida frase idéia de Sócrates: “só sei que nada sei”, poderia hoje ser pensada assim: “todo o saber que sei me diz que o que eu não sei é ainda infinitamente maior do que o que eu sei... e do que eu saberei”.

E aqui poderia ser bem o momento de fazermos uma pausa para que eu lembre a vocês uma pequena fábula contada por Ítalo Calvino a respeito de Sócrates. Não saberei dizer em qual livro e nem saberei se a recorde aqui com fidelidade, pois ela me foi contada por um amigo professor que a ouviu de um outro que também não tinha lido o livro original. Mas ela seria assim.

Sócrates estava a minutos de ingerir a cicuta e morrer por envenenamento, tal como o havia condenado os juízes da Assembleia de Atenas, sob uma injusta acusação. Enquanto o carrasco preparava a taça com a medida certa do veneno fatal, Sócrates, calmo e cercado de alguns discípulos, encontrou uma flauta deixada ali. Tomou-a entre as mãos e começou a ensaiar uma pequena ária fácil. Tocava, voltada ao início e re-tocava. Foi quando um dos seus discípulos, espantado com o feito, chamou a atenção do mestre. Porque motivo estava ele ali tocando (e mal, imagino) uma flauta de madeira quando iria morrer logo depois. E Sócrates teria respondido: “eu sei que vou morrer daqui a pouco, mas eu quero aprender a tocar esta ária antes de morrer”.

Do valor da educação ao valor-educação

Estamos aos poucos nos tornando conscientes de que processos vitais e processos cognitivos existem dentro de círculos e circuitos de uma grande intimidade, e de uma complexa e surpreendente intercomunicação. Não aprendemos hoje para sabermos como agir em um momento futuro da vida. Não aprendemos *para* a vida (para uma vida sempre adiada). Aprendemos *com* a vida, nela e para viver agora cada momento dela. E aprender *com a vida* significa: aprender *com/dentro/entre/atraves* das interações sociais e simbólicas, dos diálogos

que vivemos conosco mesmos (será isto a “reflexão”? Será isto, em um outro plano, a “meditação?”); que vivemos com os nossos outros vivenciais (como quando compartilhamos uma *comunidade aprendente* que vai do colo de uma mãe à sala de aulas); e com círculos alargados de participantes de processos de *aprender-a-saber...* como em uma *cidade educadora*.

A *educação formal* e a *pedagogia escolar* são dimensões da maior importância em todo este fluxo de interações ao redor da *aprendizagem* e do *conhecimento*. E embora deva ser reconhecido hoje em dia que o que se vive na escola não esgota o que se pode vivenciar como *educação*, hoje, mais do que nunca antes, educadores, pensadores da educação e da cultura, assim como empresários e políticos (os mais lúcidos) sabem que a *escola* deve ocupar um lugar essencial e insubstituível nas sociedades modernas.

Quanto mais se fala que a escola, a educação escolar e a professora-de-escola tenderão a acabar, dando o seu lugar a inovações das tecnologias virtuais, mais e mais governos, empresas e comunidades investem recursos humanos e financeiros na *escola* e na *educação escolar*. E conhecemos os dados anualmente apresentados pela UNESCO, ONU e outras instituições internacionais e publicados em revistas especializadas e até mesmo em jornais diários insistindo na evidência de que o único caminho para um desenvolvimento economicamente consistente, socialmente justo e inclusivo, e ecologicamente sustentável, é o da *educação*. Tudo o mais parte dela ou nela deságua.

Retornemos por um momento a idéias trazidas da UNESCO algumas páginas atrás. Bem sabemos que em tempos de agora algo mais vem de ser acrescentado a este já reconhecido “valor educação”. Sabemos também que a *educação escolar* tenderá cada vez menos a ser algo passageiro provisório e interrompível na vida das pessoas, e tenderá a se tornar uma vivência pedagógico-cultural de longa duração. Se possível, algo a ser vivido e partilhado “por toda a vida”.

Por outro lado, em uma era em que o *valor-conhecimento* e a continuidade do *aprender-a-saber* ao longo de toda a vida serão talvez as experiências mais centrais e intermináveis de nossas vidas e, mais ainda, das de jovens e crianças de agora, a *educação* deverá perder uma de suas falsas ou ultrapassadas características, para ganhar uma outra, diversa ou mesmo oposta.

Como? A *educação* tenderá a deixar de ser um trabalho – o “trabalho de saber” - destinado a realizar-se fora de si-mesmo, como um “aprender para”, e deverá tornar-se um valor-em-si-mesmo. Educar-se continua e crescentemente, não apenas porque vivemos em um mundo em que tudo muda e se transforma cada vez mais intensa e apressadamente. Um mundo em que “tudo o que é sólido desmancha no ar”... inclusive as idéias e teorias mais “definitivas”. Aprender

crescente e continuamente porque a vocação humana essencial é *aprender-a-saber* sempre, sem limites. Porque o saber é a grande vocação e é a mais desafiadora aventura humana. Nenhum esporte radical se compara com a radicalidade do “aprender algo mais” e do “integrar de modo mais interativo e complexo o que se aprendeu a saber”. Cada vez mais, em nossos tempos e daqui em diante, o *aprender-a-saber* terá em si o seu valor e o seu sentido. Nunca Kant foi tão atual: “ousa saber”. Dentro desta linha de pensamento (e de esperança pedagógica), cada vez mais a *educação* deveria deixar de ser um valor-instrumental mensurado segundo critérios de eficácia pura, e de simples utilidade prática (“para o que serve na prática o que eu aprendo?”). Ela deveria ser cada vez mais pensada e praticada segundo critérios de valor humano em si-mesmo (“em quem eu me transformo na medida em que aprendo-a-saber?”).

Em uma *sociedade de vocação aprendente*, a experiência cultural da *educação*, em suas diferentes faces e através de suas diversas dimensões, deverá estender-se a uma esfera bastante mais relevante do que imaginamos, como processo de formação de pessoas. Na integração de saberes, valores, sentidos de vida e responsabilidade social suficientes para reorientarem o destino de “minha vida e meu destino”, da comunidade onde eu vivo. E também de círculos ainda mais amplos de partilha da co-responsabilidade pelo mundo em que vivemos a vida que partilhamos, a partir de nossos tempos-e-espacos concretos de nossas vidas, nossos trabalhos profissionais e nossas ações sociais.

Eis um outro motivo pelo qual a *educação* do presente e do futuro próximo é um valor-em-si e deve estender-se, sob formas e vocações variadas, ao longo da vida de todas e todos nós. Ousemos pensar às avessas. Podemos um dia “nos aposentar do trabalho” e haveremos de merecer chegar a este momento. Mas qual o motivo de deixarmos um dia de nos sentirmos corresponsáveis pela continuidade de nosso aprendizado? De interrompermos a nossa vocação de continuar aprendendo-a-saber para alcançar estágios sempre mais desejados não apenas de *saberes* (no singular e no plural) , mas de *sabedoria* (sempre no singular)? De abirmos mão de seguirmos operando através do aprender, do saber e do agir, as transformações ascendentes a serem realizadas em nós mesmos, em nossos outros, em nossas vidas e na vida do mundo em que vivemos nossas vidas?

De volta à vocação do aprender

Aprender é um processo sem-fim. *Saber o que se aprende* também é *integrar o que se aprende-a-saber* em esferas interiores de saber, sentido e sensibilidade cada vez mais profundas e densas, mais ainda. A idéia de que “saber não ocupa lugar” precisa ser repensada em sua máxima coragem e ousadia. O *saber significativo* desvela, desvenda e coloniza (no melhor sentido da palavra) sempre novos lugares íntimos e interativos *em nós* e *entre nós*. A possibilidade de saber é ilimitada, vimos já.

O *aprender* não é um processo aquisitivo de produtos, mas, *em nós* e *entre nós*, é um processo criativo, ativo e inovador que se auto-organiza. Isto é, *aprender-e-saber* estão destinados não a acumular e meio aos velhos, alguns novos conhecimentos. Estão destinados a fazer interagirem e a integrar diferentes tempos e diferentes modos de conhecimentos adquiridos e vivenciados em múltiplas e diversos esferas e momentos de nossa vida.

Aprender-a-saber algo significa ousar saber organizar em uma esfera cada vez um pouco mais complexa *o todo do conhecimento* vivenciado e aprendido. O saber cria a sua própria ordem em cada um de nós. E o aprendizado de conhecimentos desorganiza esferas do já-conhecido, para re-equilibrar novas dimensões do todo de nós mesmos. Quando aprendemos algo relevante e significativo, quando sabemos o que não sabíamos e que nos toca... agora que sabemos, ao mesmo tempo em que aprendemos algo novo nós nos transformamos na mesma-e-outra pessoa. Um alguém que, agora, aprendeu e “sabe aquilo”.

Em uma dimensão mais solidária, todo o conhecimento partilhado recria a ordem, a lógica e a afetividade das relações da vivência do *entre-nós*. Somos não o que sabemos, mas somos o *conhecimento que aprendemos* a integrar *em nós* e *entre nós* de maneira conectiva e humanamente significativa.

Em uma compreensão mais gratuita (o lugar da pessoa “consciente-cooperativa”) e menos utilitária (o território do indivíduo “competente-competitivo”), trazemos para o mistério do aprender uma categoria essencial e esquecida. Vimos de passagem algo sobre ela. Voltemos a ela por um momento. Sabemos que as pessoas que lidam com alguma dimensão e alguma modalidade da *educação* reconhecem que existe uma diferença muito grande entre *saber* e *sabedoria*. A começar pela evidência de que desde o passado remoto até hoje grandes sábios, grandes líderes espirituais, grandes “mestres do viver” não fizeram “doutorado” e, muitos deles sequer ingressaram algum dia em uma unidade de ensino escolar.

Podemos agora colocar ao lado desta diferença conhecida, uma outra. Desde o avaliar uma criança até uma pessoa idosa, somos capazes de reconhecer que

existe uma diferença entre *ser instruído* e *ser educado*. Da mesma maneira, poderíamos reconhecer a diferença que existe entre *saber* e *maturidade*. A visão fragmentada, utilitária, competitiva e “funcional” que tende a dominar várias instâncias e agências de *instrução, treinamento, capacitação* e até mesmo de... *educação*, desqualifica as dimensões mais gratuitas, mais imponderáveis, mais solidárias e mais humanamente formadoras do aprender-a-saber. (Você prefere que o seu filho seja o “primeiro da classe” e o “melhor em tudo”, ou prefere que ele aprenda a criar situações para que toda “a turma” seja um pouco melhor a cada dia?)

Pesquisas recentes lembram algo em direção contrária a visões arraigadas do *aprender*, do *saber* e da educação. Vimos também isto de passagem. Voltemos a este ponto polêmico agora. Reconhecemos que a mente humana e mesmo o cérebro, em seu sentido mais bioquímico, integram experiências e conhecimentos de uma forma muito mais lenta, complexa e profunda do que podem avaliar as nossas provas e os nossos (pobres e infelizes) testes de inteligência. Há um lento e quase imperceptível *aprender* e *apreender* a substância mais íntima e etérea do *saber*. Algo não mensurável que faz a diferença entre um “brilhante estudante de medicina” e um “médico maduro e cheio da sabedoria da experiência”. Qual dos dois você procuraria, se pudesse escolher?

Lembrei antes o que pesquisas recentes confirmam. Em todo o mundo a idade ótima de um médico (e de vários outros profissionais de vocação semelhante) está ao redor dos sessenta anos. Um grande cientista de cinquenta anos é um jovem e quase todos os “Prêmio Nobel” do planeta têm cabelos brancos. E eles não ganharam o “prêmio” pelo que fizeram no passado, mas pelo que estão fazendo agora. Os verdadeiros pensadores, escritores e artistas – e não apenas os que “estão na moda”, e serão esquecidos adiante – atingem muitas vezes o momento auge de suas carreiras entre os setenta e os oitenta anos. Esquecemos depressa “jovens matemáticos brilhantes” que um dia nos ensinaram a sua ciência. Mas quem esquece os gestos, os saberes e as “lições de vida” da “velha professora com quem eu aprendi a ler-e-escrever?”³⁵

³⁵. Vários autores atuais, entre biólogos, psicólogos e educadores têm pesquisado e formulado felizes teorias diversas sobre este tema. Diferentes que sejam as suas descobertas, elas apontam sempre para o mesmo eixo de princípios: a mente humana é bastante mais complexa, conectiva e imprevisível do que imaginamos até aqui; quanto mais compartilhado e partilhado, mais significativo é o que se aprende e sabe; a maturidade é um fato essencial no desenvolvimento do saber, da sabedoria e da criatividade. Um dos pesquisadores mais conhecidos e com mais livros traduzidos para o Português é Howard Gardner. Lembro aqui três livros dele: *As artes e o desenvolvimento humano* (1997); *Arte, mente e cérebro – uma abordagem cognitiva da criatividade* (1999); *O verdadeiro, o belo e o bom – os princípios básicos para uma nova educação* (1999). Nesta mesma direção quero sugerir com ênfase livros de uma educadora-artista que toda professora deveria conhecer. Uma gravurista preocupada em pensar a arte como um conhecimento de máximo alargamento e aprofundamento da mente e da

Em suma, fatores como *sabedoria de vida*, *amadurecimento da identidade* e *maturidade pessoal, social e profissional*, são valores e fatores do *aprender-a-saber* que nos acompanham e percorrem ao longo de toda a vida. Que começam cedo – e por isso a atenção a eles desde os começos da vida de uma criança é tão importante – e que não raro custam o passar de longos anos para atingirem nem mesmo a sua plenitude, mas pelo menos uma certa familiaridade com ela. Albert Einstein, Carlos Drummond de Andrade, Jean Piaget, Paulo Freire, Fayga Ostrower, Cecília Meireles, Carl Rogers e George Bateson foram os educadores, cientistas, as escritoras e pensadores que foram, não apenas porque foram precocemente “geniais”. Einstein foi um “aluno medíocre”, como ele mesmo confessa em sua biografia; Carlos Drummond de Andrade foi expulso de um colégio religioso; Paulo Freire descobriu a sua vocação de educador apenas depois de casado e formado em Direito.

Eles foram quem chegaram a ser, porque associaram o *saber-competente* de seus ofícios à *sabedoria humanista* de suas vocações. E, em boa medida, foram pessoas que se humanizaram a si mesmas ao longo dos anos, até serem quem são, quem foram. Aqueles a quem chegaram a ser quando já passavam de “maduros” a “idosos”. E realizaram esta passagem porque tiveram tempo de associar o *saber* - que “forma um professor” - à *sabedoria* - que transforma o professor em um educador. E, sabedores-sábios, souberam envelhecer transitando da *sabedoria* à *maturidade*, aquela que transforma o educador em um sábio mestre que educa.

Até que ponto estamos atentos a estas dimensões e valores do aprender-a-saber?

Aprendemos com o todo de nós mesmo, aprendemos com o todo da vida

Aprendemos com o todo da vida. Aprendemos com todo o corpo e toda a mente. Com toda a alma e todo o espírito. Não existem sedes próprias do conhecimento, embora possam existir áreas cerebrais mais destinadas a tipos peculiares de conhecimento. Na verdade, aprendemos com o corpo o que integramos com o espírito. A dinâmica da vida e a do conhecimento estão interligadas e fazem parte de um mesmo processo. Esta visão tão ousada deverá aos poucos transformar toda a nossa compreensão corriqueira a respeito do “ato-de-aprender” e, por consequência, a respeito do *trabalho pedagógico*. Um trabalho de ofício vocacionado a tudo o que de algum modo está contido em gestos,

sensibilidade: Fayga Ostrower. Dois livros delas são essenciais: *Os universos da arte* (19XX); e *A sensibilidade do intelecto* (2002).

processos e estruturas relacionais do ensinar-e-aprender. Recordemos que a idéia tradicional de que se “aprende *para* a vida”, como se existissem aí atos e momentos separados e isolados no espaço e sequentes no tempo perdia aqui o seu sentido. Aprendemos *com* a vida. A *inteligência-que-aprende* e a *vida-de-quem-aprende* são o mesmo fluxo de interações e de transformações.

Podemos ousar pensar mais além ainda. Podemos imaginar que somos – você, eu, nós - sistemas de interligações, de interações, de intercomunicações e de integrações complexas com o próprio ambiente de que somos não apenas parte, mas eixos, feixes de relacionamentos, de significações.

Dentro de uma visão assim, as oposições tradicionais, do tipo: eu-mundo. Dentro-fora, ambiente-ser vivo devem ser relativizadas. Com Gregory Bateson podemos pensar que não existe vida sem o contexto da vida em cada um dos seres da vida. A minha vida existe na vida sistêmica do ambiente vital de que sou parte, integrado em feixes de intercomunicações. Isto vale tanto para a vida em mim, quanto para a mente que pensa em mim “isso tudo”. Bateson lembra que a unidade de sobrevivência é e está contida no organismo mais o ambiente que o circunda. A unidade de sobrevivência é idêntica à unidade enquanto mente³⁶

O *aprender* não implica uma espécie de transferência de algo de fora para algo de dentro, como um processo de justaposição de unidades de saber em algum lugar interior (mente, percepção, personalidade) antes vazio “disto que se acaba de aprender”. Esta transferência mecânica não se realiza, na verdade, porque não existem sequer dois sistemas de natureza diferente postos em relação.

Em si mesmo, o *conhecimento* é a natureza da forma de ser de cada pessoa humana. Ele é também a maneira de realizar-se, a cada instante, de todo um *sistema aprendente* de que eu, *sujeito aprendente, inteligência humana capaz de aprender*, sou um momento, sou uma parte, sou um eixo de *relações cognitivas*.

O *conhecimento* não é uma espécie de sobreposição de um sistema de relações de que faço parte. Ele é a possibilidade do fluxo de interações dentro do sistema, e entre ele e outros sistemas. Recordemos o que já sabemos. O mínimo ato e o máximo ato de aquisição de conhecimento não são cumulativos. Eles não representam apenas mais “algo novo que é incorporado aos meus conhecimentos sobre isto ou aquilo...” Não são nem mesmo algo integrativo, considerado em seu plano mais mecânico. Todo o *conhecimento novo adquirido* (e aqui a própria palavra “adquirido” é imprópria) é criado quando algo essencialmente radical está acontecendo.

³⁶. Ver Gregory Bateson, *Pasos hacia una ecología de la mente* (1976). Não tenho comigo a versão original. Ela foi obtida da página 36 de *Reencantar a Educação*, de Hugo Assmann.

E o que é que está acontecendo? O que acontece quando algo é aprendido é uma mudança do todo do *sistema cognoscente* em sua estrutura. Cada novo saber que “entra em minha mente” modifica-a no seu todo. Saber algo antes não sabido importa tanto uma ampliação quantitativa (pois algo novo foi incorporado), quanto uma transformação qualitativa em direção a uma maior reorganização do todo. Por simples que seja, qualquer *ato de conhecer* não é uma ação direta de um sentido, antes de ser um padrão único e especializado de conhecimento. Ele é o processo e é o produto de uma ação pessoal e sistêmica complexa e resulta em uma reintegração de todo o sistema.

E agora chegamos enfim a uma pequena seqüência de conclusões provisórias ainda provisórias. Elas valem – guardadas as diferenças - para todo e qualquer ser vivo, assim como valem de uma maneira especial para o caso do ser humano:

1°. Os sentidos e a percepção não são janelas passivas abertas para o mundo, para cenários de ambientes do sistema de vida de cada ser. Ao contrário, os sentidos são interlocutores ativos: não vemos o que “está lá fora”, vemos a integração negociada entre o que integramos dentro de nós “ao ver isto” e “isto que vemos” em um dado momento.

2°. Para prosseguir a sua vida e para desenvolvê-la (isto é: para realizá-la em níveis qualitativos de integração crescente) todo o sistema vivo necessita estar continuamente conhecendo algo novo a respeito de seu entorno. Necessita estar em busca da aquisição de novos conhecimentos. E a integração de novos conhecimentos nos eixos e feixes de saberes adquiridos em momentos anteriores realiza processos inevitáveis e essenciais para a sobrevivência e contínuo equilíbrio de qualquer ser vivo.

3°. No seu sentido mais amplo, o conhecimento é o constante processo de reintegração e de reorganização da dinâmica do sistema organismo vivo/entorno de vida enquanto um campo de ação (incluída aí a ação cognitiva);

4°. Os sentidos e a sensibilidade não são unidades separadas e especializadas de comunicação parcelar do organismo vivo com o seu mundo. Ao contrário, são feixes interligados de intercomunicação ativa com as várias dimensões do sistema. Vemos algo com a visão, com a memória, com o afeto e com a inteligência. Não vemos apenas com o olho, o aparelho ocular e as

zonas cerebrais de processamento da visão. O simples “ver alguma coisa” já é um gesto ativo de integração de novos conhecimentos.

Leonardo da Vinci talvez seja em toda a trajetória da humanidade um dos mais geniais precursores de tudo o que está escrito nas linhas acima. Sua criativa “mente inquieta” ia da arquitetura à pintura, à escultura, à pesquisas científicas muito além do seu tempo. Rubem Alves escreveu mais de uma vez sobre ele. Eis aqui um de seus escritos, “poetizado”.

*Mente inquieta,
incontrolável, indomável,
dominada pelo fascínio do mundo
- seus olhos e seu pensamentos
não conseguiam descansar
ante os infinitos objetos do mundo,
existentes por existir.*

*Julgava a pintura a suprema das artes,
pois por meio dela se podia
captar visualmente
a harmonia da natureza
construída segundo
os princípios da matemática.*

*O que era Leonardo?
Pintor,
músico,
arquiteto, poeta,
engenheiro,
geólogo,
biólogo.
Todas essas coisas.
Dentro do seu corpo
vivia um universo³⁷.*

³⁷. No original está na página 48 de *A alegria de ensinar*.



Viver de Aprender
Imaginários sobre uma educação
ao longo de toda a vida

Como sugeriu Michel Foucault, só uma conclusão pode seguir-se à afirmação de que "a identidade não é dada": nossas identidades (ou seja, as respostas às perguntas: "Quem sou eu? "qual é meu lugar no mundo?", "Por que estou aqui?" precisam ser criadas, tal como são criadas obras de arte. Para todos os fins e propósitos práticos, a pergunta "Pode a vida de cada ser humano se tornar uma obra de arte" (ou, mais diretamente, "Será que todo e qualquer indivíduo pode ser o artista de sua vida?") é puramente retórica, sendo a resposta "sim" uma conclusão inevitável. Presumindo isto Foucault indaga: se uma lâmpada ou uma casa pode ser uma obra de arte, por que não a vida humana?³⁸.

Zygmunt Bauman

³⁸ BAUMAN, Zygmunt, *A arte da vida*, 2009. Editora Zahar, Rio de Janeiro, página 74. Grifos de Bauman. A citação de Foucault indicada por ele é de uma versão em inglês: *On the genealogy of ethics: An overview of work in progress*, in, *The Foucault Reader*, org. Paulo Robinow, Nova York, Randon House, 1984, pg. 350

Entre os anos setenta e os dias de agora

Entre os anos 60 e 70 a UNESCO lançou pelo mundo a ideia de uma *educação permanente*. Por esse tempo algumas companheiras e alguns companheiros de vocações e ideais estávamos inteiramente envolvidos com algo que veio inicialmente a ser chamado no Brasil de *Cultura Popular* e, depois, em toda a América Latina: *educação popular*.

Menos criticável do que a *educação bancária*, uma expressão consagrada por Paulo Freire, a *educação permanente* nos aparecia então, a militantes da *educação popular*, uma proposta eurocêntrica e desvestida da vocação transformadora e mesmo revolucionária da *educação popular*. Eu mesmo escrevi artigos colocando a *educação permanente* em questão, apesar de meus diálogos amistosos com Pierre Furter, no Brasil, um de seus divulgadores.

Décadas mais tarde, a mesma UNESCO retorna agora com a proposta de uma *educação por toda a vida*. Ou *uma educação ao longo de toda a vida*. Esta ousada proposta trazida da UNESCO como “mote” da CONFINTEA Brasil +6, realizada em Brasília em maio de 2016 foi o eixo de nossas mais intensas discussões. Claro. Havia um consenso de que uma “educação ao longo de toda a vida” era mais do que um direito humano em nome do qual deveríamos nos empenhar. No entanto a polêmica que antecedeu a CONFINTEA e que se estende para além dela, é a respeito de “que educação?” E... “ao longo de qual vida?).

Para nós, praticantes de alguma das modalidades atuais da *educação popular*, a proposta da UNESCO deveria ser acrescentada de uma palavra essencial, e deveria ser pronunciada assim: *educação para transformar toda a vida*.

Na esteira do pensamento de Paulo Freire e dos pioneiros da *educação popular*, para os praticantes da *educação popular*, muitos deles integrantes, ou participantes de algum dentre os diversos *movimentos sociais populares* da América Latina, ao comungarmos com o espírito humanizador da proposta da UNESCO, dialogicamente questionamos uma *educação ao longo de toda a vida*, quando ela não venha associada aos seguintes pressupostos essenciais: 1º. O princípio de que cada pessoa em si mesma e, por extensão, cada comunidade social e cultural constituem fontes originais, únicas e irrepetíveis de seus próprios saberes; 2º. Assim sendo, toda a educação humanizadora é um campo permanente de diálogos entre pessoas, entre grupos sociais e entre culturas; 3º Assim, educar em qualquer momento da vida de quem se educa, começa e termina em um diálogo que exclui toda e qualquer pedagogia baseada em desigualdades de saberes, defendendo uma isonomia entre diferenças como lugar da prática do ensinar-e-aprender; 4º. A educação não é, portanto, uma oferta (por generosa

e desinteressada que pretenda ser) de saberes prontos, mas, em outra direção, deve ser em todos os momentos uma partilha recíproca do ato ativo de co-criar saberes a partir do que cada pessoa realiza o seu aprendizado; 5º. Uma educação ao longo de toda a vida deve ser, em sua dinâmica e diante de pessoas e comunidades aprendentes igualmente mutáveis e transformáveis, uma ação transformadora; 6º. Em um mundo e uma sociedade ainda submetidos a processos colonizadores do poder do capital, uma educação ao longo de toda a vida, sobretudo quando dirigida a pessoas e grupos humanos populares, deve realizar-se através uma crítica e criativa opção de emancipação anti-colonizadora. Ela deve ser interação de reciprocidades do aprender-a-saber ativamente transformadora de vidas, destinos, culturas e sociedades.

Lembro aqui ideias que com felicidade foram sintetizadas por Boaventura de Souza Santos. Ele recorda que frente ao domínio colonizador do “sistema mundo”, as práticas sociais, quaisquer que sejam, nos levam a optar entre uma das seguintes duas direções: agir de forma reguladora do sistema; agir em nome de práticas *emancipadoras* diante do sistema.

Dito isto como um preâmbulo ao que quero refletir aqui, deixo agora uma dimensão mais ético-política de uma *educação ao longo de toda a vida* para outros momentos e encontros, e me volto aqui para uma dimensão mais propriamente poética do que ética, e poética do que política.

Um olhar visionário a respeito de tudo isso

Recordo o que há pouco mais de cinquenta anos Paulo Freire e seus companheiros nordestinos lançaram uma nova forma de educar (a partir da alfabetização de adultos, quem mais tarde veio a ser o livro escrito por Paulo já no exílio: *Pedagogia do Oprimido*³⁹. E começaram a chamar “libertadora” a educação que realizava tal pedagogia. No entanto, aquém e além de um inevitável apelo político – no sentido de transformação e gestão da *polis*, da sociedade e do mundo em que vivemos – existia “naqueles tempos” e permanece até hoje algumas perguntas. Elas são, senão eternas, pelo menos humanamente inevitáveis e sempre presentes entre uma era e outra. Afinal, para que educar? Quem educar? Qual educação? Para realizar o que? E, mais próximo ao tema deste escrito: em um mundo em que cada vez mais cedo mulheres e homens desejam “se livrar do trabalho”, por que e para que “uma educação por toda a vida?” Uma “educação ao longo de toda a vida”. Universidade para a terceira idade... por que? Com quem finalidade? Para quem?

³⁹ Recentemente o Instituto Paulo Freire e mais outras instituições de ensino lançaram no Brasil o *Pedagogia do Oprimido* em versão fac-símile, tal como no exílio Paulo Freire escreveu, inteiramente a mão. Há pequenas diferenças entre a escrita original e o livro editado. Na versão original existem também pequenos esquemas de Paulo Freire que não aparecem na edição impressa.

Uma primeira resposta mais prática e pragmática a todas estas perguntas poderia ser: Ora, educar para o exercício do trabalho! Sim, mas ao longo de nossas vidas nem sempre estamos envolvidas/os com alguma modalidade de trabalho”. Uma segunda resposta poderia ser: “Sim, mas não somos nem máquinas cuja razão de ser se esgota no trabalho que realizam, e nem seres a serem educados para se realizarem como máquinas”. Uma terceira resposta poderia ser: “Sim, mas o essencial de nossas vidas margeia e faz fronteiras com o trabalho, na mesma medida em que nos coloca aquém e além dele, como seres do saber, da criatividade, da partilha da vida, da fruição da beleza, da experiência do convívio e das trocas gratuitas e recíprocas de bens, de desejos, de saberes, de sentidos de vida, de significados de mundo, de partilha de crenças, de idealizações e memórias, de visões de horizontes e de construção de utopias”. Uma quarta resposta poderia ser: “Sim, mas somos humanos não porque somos seres do trabalho, ou seres políticos ou mesmo seres sociais. “Somos humanos porque somos *seres aprendentes*, e o aprender-a-saber e aprender sempre é a nossa mais real vocação e a nossa maior aventura”. Finalmente, uma última resposta seria: Sim! Mas também o mundo em sua “universalidade” (mais do que em sua “globalização”) mudou. E se mudou foi em boa medida em direção a uma relativização da centralidade do Trabalho. Estamos provavelmente transitando de uma “era do trabalho” em favor da aurora de uma “era do conhecimento”... ou “da consciência”. Estamos migrando de paradigma de “mundo” para um outro. Estamos no alvorecer de um tempo em que não mais “aprendemos para trabalhar”, mas “vivemos do e para o aprender”.

Sou um leitor assíduo e entusiasmado do “Gaston Bachelard noturno”, o pensador de uma fenomenologia do devaneio. Mas sempre fui um leitor apressado do “Gaston Bachelard diurno”, o do conceito e da crítica da ciência. Devo o que escrevo desta linha em diante sobretudo a uma educadora de Portugal, que infelizmente não conheço pessoalmente: Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos. Ela me conduziu a redescoberta de um “Bachelard educador” que agora me entusiasma e me obriga a rever ideias e palavras que carrego há cinquentenários.

Em seu livro: *Que educação*, ao lado de inúmeras passagens referentes ao “Bachelard educador”, Maria Eduarda trás uma série de concisas e reveladoras reflexões. Idéias que ela vai opondo a diferentes teorias e propostas de outras “educações⁴⁰. Na página 48 de seu livro, ela trás um momento de Gaston Bachelard em que a proposta de uma “escola contínua ao longo da vida” é enunciada. Vejamos como.

⁴⁰. Na verdade o que Maria Eduarda escreve é uma trilogia (de que por agora li apenas o “livro 1”). Os outros dois são: *Para que cidadania*, e *Em que escola*. O *Que educação* foi publicado em Lisboa, pela Editora Santos-Edu no ano de 2005. Acredito ser uma edição da própria autora. Ela atualmente é investigadora do *Centro de Investigação em educação, da FCUL*. Esteve na USP em programas de pós-doutorado.

O princípio de uma cultura continuada é a base de uma cultura científica moderna (...) Então sim, a Escola continua ao longo de toda uma vida. Uma cultura bloqueada por um tempo escolar é a própria negação da cultura científica. Não há ciência a não ser para uma escola permanente. É esta escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais serão definitivamente invertidos. A sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a sociedade.

Que me seja permitido prosseguir com uma sequência de “se”.

Se soubermos criar, passo a passo, um mundo em que as culturas sejam autônomas, livres e livremente criadas e recriadas por seus sujeitos; se soubermos construir uma sociedade em que a ciência e a educação sejam substantivamente colocadas a serviço de pessoas e de coletividades humanas, e não a serviço de outra qualquer instância; se soubermos inventar mundos de vida em que a aventura do saber venha a ser colocada ao alcance de todas as pessoas; se soubermos reinventar ciências que saiam de seus departamentos estanques e aprendam a dialogar com o diferente, com o incerto, com o imprevisto, com a permanente revisita e revisão de suas descobertas (sempre provisórias e aperfeiçoadas); se pudermos estabelecer um diálogo “de igual para igual” entre as ciências ditas “acadêmicas” e “confiáveis” e todas as outras, vindas das outras mais diversas e inesperadas tradições culturais; se soubermos fazer bailarem e interagirem os saberes científicos com os do senso comum, com as artes, com as espiritualidades, enfim, com todas as criações do espírito humano, então sim, na esteira de uma cultura científica aberta, incerta, dialógica e transformável, poderemos pensar a inevitabilidade presente e futura de uma *educação ao longo de toda a vida*.

Uma educação colocada não apenas no horizonte de um futuro amanhã, mas também, e com mais força, na colocada, concreta e solidariamente, na experiência de um hoje e agora. Uma educação sempre provisória, aberta, dialógica, conectiva e francamente interativa. Essa educação, vivida dentro ou fora de instituições escolares formais deveria fazer parte de nossas vidas ao longo de todas elas.

Em alguns momentos de seu livro, Maria Eduarda aproxima Gaston Bachelard de todo um projeto da *educação popular* (e não apenas dela), que dá a uma *educação ao longo da vida* a dimensão que defendo aqui. Tanto a ciência que desagua na educação quando a educação que desemboca na ciência, são aventuras humanas nunca solitárias e monológicas. Portanto, elas negam em suas essências o primado do individualismo, da competição e das competências utilitárias tão apregoadas no cientificismo e no pragmatismo pedagógico de hoje. Tanto a ciência quanto a educação valem enquanto são abertamente coletivas, solidárias, cooperativas e dialógicas. Um cientista trancado

em seu laboratório e sedento de prêmios e reconhecimentos pode ser um cientista. Mas jamais será um educador. E, se ele não educa, se ele não partilha entre diálogos a sua ciência, será ele de fato sequer um cientista?

Páginas adiante Maria Eduarda relembra uma “sentença bachelardiana” que repetirá ao longo do livro: “quem é educado deve ensinar. E eu creio que tanto ela quanto Gaston Bachelard concordariam com um aceito generosamente freireano à sentença escrita acima: “quem educa eduque aprendendo”. E quem aprende aprenda educando’. O seu livro enfim desagua em uma compreensão do que seja um autêntico “saber”, que me parece essencial quando se pensa em uma *educação durante a vida inteira*. Quero fazê-la interagirem com ideias que certa feita encontrei em *Da relação com o saber*, de Bernard Charlot, e também com ideias com que convivo há anos, para estabelecer a diferença entre o “ser instruído fragmentadamente ao longo da vida” e o “educar-se integralmente durante toda uma vida”.

Vejam. Em um primeiro patamar, habitado por seres humanos e também por animais, como macacos e cachorros, está o que chamarei aqui: *ser informado*. É o que você obtém ao ler a bula de um remédio ou o manual de seu novo celular. É o que em boa medida se passa quando alguém é “treinado”, “capacitado”, “instrumentalizado”. É o lugar preferido do competente-competitivo, o sujeito ideal do “mundo dos negócios”.

Em um segundo patamar está o que chamo de: *conhecer*. É o que você vive e adquire quando decora um difícil verbo-em-francês; quando reconhece todos os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas; ou quando aprende, apressada e provisoriamente, uma regra de três. Não seria necessária uma longa pesquisa, ou um esforço de memória pessoal, para constatar que quase tudo aquilo que “se ensina na escola” está contido aqui.

Estas duas são as esferas a que se reduzem os ensinamentos programados, a maior parte da “educação à distância” e, enfim, os aprendizados funcionais e robotizantes de uma “educação de resultados”, ou de uma “pedagogia de competências”.

Ora, para além dessas duas primeiras dimensões “do que se pode aprender”, está o que entre Gaston Bachelard e Paulo Freire podemos denominar de: *compreender*. Compreender não representa apenas um patamar quantitativo frente ao *ser informado* e ao *conhecer*. Representa, na verdade, um salto de qualidade. Você compreende algo quando a partir do conhecimento de alguma coisa você dialoga com o que aprende. Você se reconhece desafiado a dialogar com o que conhece. A questioná-lo, a repensar o que conhece a partir do que sabe, a enfrentar o que aprende refletida e pessoalmente. Você torna sua também uma filosofia, ou uma teoria de linguística que não apenas aprende a conhecer (e a devolver aos pedaços em uma prova).

Lembro aqui Emmanuel Kant, quando dizia que “não se pode ensinar filosofia; pode-se apenas ensinar a filosofar”. Você conhece algo da filosofia de Kant quando

superficialmente “reconhece” algumas de suas teorias sobre o próprio conhecimento. Você compreende Kant quando sabe dialogar com ele, quando filosofa com ele (ou contra ele). Quando faz sua uma compreensão do que ele, a seu modo e em seu tempo, compreendeu também.

Sempre pensei, entre os gregos pré-socráticos e alguns pensadores da educação de agora, que em um patamar ainda mais elevado estaria um saber partilhado como o próprio fundamento da *sabedoria*. E o saber é quem é, ou quem se torna, justamente porque ao ser “sapiensado” por mim - e não apenas “sabido” - ele não me pertence. Sendo um “meu saber” ele não é meu, como um saber.

Eu não possuo um saber, como possuo uma informação estocástica, um conhecimento ou mesmo uma compreensão. Um saber me possui. Quase como o logos dos pré-socráticos, o saber flui entre todos os seus participantes, sem vir a ser a posse ou o privilégio de um alguém.

Certo dia ouvi de alguém que Martin Heidegger teria dito isto: “compreendemos quando fazemos parte do que é compreendido”. Trago de Gaston Bachelard, via Maria Eduarda, algo que me parece que pedagogicamente vai ainda além.

Possuir um conhecimento ainda não é saber. Saber é, primeiro que tudo, ser capaz de comunicar o seu conhecimento (até aqui Maria Eduarda). Para pôr o saber a claro, é preciso desencantá-lo, é preciso apresentá-lo, é preciso partilhá-lo com outrem, é preciso discuti-lo no plano da representação racional a duas dimensões (até aqui Gaston Bachelard).

*É pela comunicação dialógica que se clarifica o saber. As dialéticas intersubjetivas não têm sentido único, as teses de um lado e as antíteses do outro. Exigem reciprocidade dialética (até aqui Maria Eduarda de novo), para todo conhecimento preciso pode-se, com efeito, descrever um plano de representação discutido em que o eu é colocado na abcissa enquanto o tu é colocado em ordenada. O plano da representação racionalista é aquele em que os eixos são intercomunicáveis (até aqui Gaston Bachelard, e toda esta passagem está na página 56 do livro: *Que educação*).*

Situemos sem temores e sem grandes dúvidas o intervalo que vai da informação instrucional ao conhecimento funcional como o fundamento da aprendizagem na instrução da educação utilitária e reducionista da escola regida pelos valores e interesses da lógica do mundo dos negócios.

Situemos o intervalo que parte da informação-conhecimento e os ultrapassa em direção à compreensão-saber, como o fundamento de uma real educação humanista e humanamente criativa, dialógica, aberta, incerta e transformadora. Uma modalidade de

pluri-educação em nome da qual vale a pena ousarmos pensar em uma *educação ao longo da vida*.

Aprender ao longo da vida para realizar-se como a “arte de si-mesmo”

Podemos agora ousar um voo um pouco mais alto e arrojado. Para tanto trago aqui uma antropóloga e um padre paleontólogo. E espero que ela e ele nos ajudem a prosseguir nestas reflexões. Se elas parecerem visionárias é porque eu as imagino “humanas, demasiadamente humanas”.

Em um final de capítulo de seu livro *Pureza e Perigo*, Mary Douglas lembra algo absolutamente comum e corrente, mas tão possivelmente evidente quanto esquecido. Esquecido ou imaginado de maneira tão fantasiosa que mais serve a um filme sobre o futuro do que ao verdadeiro futuro que sonho que nos espere. Nossa antropóloga inglesa recorda que levamos milhões de anos para ascendermos à palavra articulada. A uma fala que saltasse do simples enunciado com três palavras à poesia, à prece e às primeiras artes e ciências.

Levamos milhões de anos para passarmos de bandos errantes não muito diversos das coletividades de símios para comunidades, cidades, impérios e nações. E ela se pergunta: se nos forem dados mais milhares, ou mesmo mais milhões de anos sobre a terra, quem duvidaria que num processo apenas humano de evolução e transcendência não seríamos capazes de proezas que por agora parecem existir apenas e certos filmes, em alguns mitos, entre alguns sistemas de crenças?

Poderíamos partilhar esferas de saberes em todos os campos, como partilhamos agora o ar que respiramos. Poderemos nos comunicar mentalmente. Poderemos aprender a linguagem das plantas e dos diversos animais. Mais do que as conquistas tecnológicas devidas às ciências, poderíamos operar uma verdadeira revolução progressivamente interior em nossas mentes, em nossos espíritos.

E, se em termos de humanidade e de gerações do futuro eu penso uma educação por toda a vida, é porque eu penso em algo que ainda para além dos sonhos de Gaston Bachelard nos faça ser, em alguma geração de um distante futuro, pessoas que perenemente aprendam-a-saber, quem criem partilhem o saber, o sentimento, o sentido, o significado, a sociabilidade em esferas de realização e de interação simplesmente inimagináveis hoje.

Pierre Teilhard de Chardin, a partir de suas pesquisas como paleontólogo, mais do que através de sua crença católica vai ainda além de Mary Douglas. Ele acredita que a “jovem Terra”, que ao longo de milhões e milhões de anos viveu de uma litosfera a ferro e à fogo - mas depois a terra e a água - preparou o lento surgimento de uma nova

camada de existência, a biosfera. E a partir dela, lentamente conduziu o milagre da vida a realizar-se em nós, os humanos. Nós, os seres que a seu ver somos não são o “centro da vida”, mas a sua flecha, o ápice, por nos havermos tornado a esfera de uma consciência não apenas reflexa, mas reflexiva. E, não apenas a través de nós, tudo e todos os seres deste “tudo” estamos em um crescente processo de personalização, de ascensão e de espiritualização em direção ao que Teilhard de Chardin chama de noosfera.

Noosfera. Um tempo-espaço em que toda a Terra será transfigurada por consciências (da pedra e do fogo à planta, ao pássaro e ao homem) iluminadas. Por seres dotados de uma capacidade de amorização, de partilha da vida, de transcendência de saberes, de vivência em plenitude a paz, da liberdade, da igualdade entre as diferenças, do primado da arte. Enfim, de uma esfera partilhada de uma consciência que por agora sequer podemos imaginar.

Vale a pena uma *educação ao longo de toda a vida*? Sim, desde que seja para passo a passo, pessoa a pessoa, sabermos caminhar em direção a uma Terra que dispense sonhos de céus, de paraísos e de reencarnações. Porque aqui mesmo, em algum tempo, alguém que será a nossa descendência teria aprendido a criar um mundo tão plena e harmoniosamente humano que, se um deus houver, ele gostará de vir aqui viver a sua vida conosco.

Quais saberes, para qual educação ao longo de toda a vida?

Quando dialogamos hoje ao redor de palavras como: multidisciplinaridade, holismo, integração, interação, indeterminação (Morin), transdisciplinaridade, física quântica, construtivismo, pensamento complexo, multiculturalismo e tantas outras palavras que sonham abrigar ideias e teorias, estaremos de novo apenas repetindo o que o ser humano já pensou e tentou praticar em diferentes ares de diversas eras? Ou, ao contrário, quem sabe, poderemos estar vivenciando o início da aurora de um criativo e renovador momento do pensamento, das ciências, das artes, das práticas sociais e, entre elas, da própria educação? Quero crer que podemos estar tocando com as mãos uma porta que, aberta, poderia nos dar acesso a nada menos do que o humano e esperançosamente inimaginável.

Entretanto, de então até agora temos consciência de que avançamos muito e, ao mesmo tempo, quase nada. Com as recentes “conquistas” das ciências de hoje conseguimos desvendar, entre o mais micro e o mais macro, segredos ocultos há menos de cinquenta anos. E, no entanto, as mesmas perguntas e as quase mesmas respostas dos primeiros filósofos estão aí, tão presentes agora quanto a dois mil e quinhentos anos atrás.

E que não nos pareça estranho que em pleno “agora” nós nos voltemos, entre cientistas da natureza, da cultura e da pessoa humana, a fontes igualmente milenares de sabedorias orientais, entre o Tao e o Zen. E já não são poucos os cientistas e os ativistas da causa ambiental que se perguntam se não estaria na hora de pararmos um pouco de pensar tão complexas teorias e perguntas a povos tapirapé e a guarani o que eles têm feito ao longo de milênios para preservarem os biomas que as nossas máquinas – movidas mais a desejos de ganância e acumulação do que a petróleo – destroem em um par de anos?

Teremos evoluído muito e tão pouco! Depois de milênios de teorias de educação e de pedagogia, serão as nossas crianças mais sábias e, sobretudo, mais pessoal e interativamente mais felizes do que as meninas gregas que nas escolas aprendiam a matemática para tocarem a lira, a gramática para lerem a poesia, e a geometria para saberem dançar e pensar?

E nós? E agora? Estaremos vivendo hoje uma outra semelhante situação? Terá de novo chegado o momento em que já não nos servem mais as palavras que entre o mito, a filosofia e as ciências explicaram e implicaram tanto, até tão pouco tempo atrás? Entre as ciências que procuram pensar agora não mais um Universo separado da Vida e uma Vida separada do Humano, teria chegado o momento em que se tornou inevitável o reinventarmos outros termos ou gerar novas palavras? Outras frases? Outros sentidos dados a nós e a tudo? Outras idéias? Outras teorias?

Mas, bastaria apenas isto? E seria suficiente em nossas escolas apenas reinventarmos novas grades curriculares um tanto mais integradas e interativas? E a partir desta desgastada alquimia, gerarmos uma educação que se apresente com “integral”, apenas porque os seus habitantes passam agora a manhã e a tarde dentro da escola, e depois das “aulas” e da merenda praticam atividades que vão do canto coral à capoeira?

Ou será que nos toca o desafio de irmos muito além?

Creio que valeria a pena chegarmos à fronteira de uma ideia que nos deveria acompanhar sempre que ousamos pensar uma educação para além de tudo o que praticamos até agora. E qual é ela? É o suposto de que novas idéias, novas teorias, novas propostas de políticas e novas ações concretas que tenham a ver com a formação e o destino da pessoa humana ao longo de toda a sua vida, não nos levarão a lugar algum, se forem apenas... conceitos, emaranhados de conceitos, idéias, teorias interativas e integrativas, atividades participativas, metodologias transdisciplinares.

E o mais grave em todo o panorama que temos diante de nós, é que para um número talvez crescente não de educadores, mas de gestores empresariais da educação, isto a que dou aqui o nome de “desvio”, aparece aos seus olhos como uma “conquista”. Talvez mesmo como aquela inovação que melhor “atualiza” a educação e a

“aperfeiçoa” segundo os termos mercadológicos do “único mundo possível”, isto é, aquele regido pelas leis, os poderes e os interesses do mercado. Aquele em que a escola é pensada e programada como uma empresa; em que os que a dirigem são competentes gestores, em que os professores são técnicos de uma prática funcional, e em que os alunos tornam-se (sobretudo quando pagam pelo que aprendem)... clientes.

O primeiro desvio, a primeira ameaça de uma perda de rumo, surge quando um artifício de saber-e-ensinar ainda predominantemente cientificista considera tudo o que existe dentro e ao redor da ideia de transdisciplinaridade como uma questão apenas epistemológica e metodologicamente disciplinar. Quando parece que tudo o que se tem a fazer para se dar o “salto necessário” de um paradigma a outro, acaba tornando-se um re-arranjo que tão somente re-desenha tramas e teias de saberes subordinados a uma clara dominância das ciências. Uma clara ou bem disfarçada dominância que torna todos os outros saberes, valores, sentidos, significados e sensibilidades de que a mente e o coração humano são capazes de criar e colocar no círculo dos diálogos, uma espécie de múltiplos e isolados complementos secundários do saber-da-ciência.

Com isto, em nome de uma nova, mas instrumentalmente limitada e funcionalmente interessada compreensão do mundo, da sociedade e da pessoa humana, um neo-cientificismo ameaça impor a própria ciência – e nada mais do que ela - como uma espécie de nova religião inquestionável, tal o poder demonstrável de suas descobertas surpreendentes. Ou como a inevitável ideologia globalmente dominante de nosso tempo.

Habermas, entre tantos outros, procedeu a uma acurada crítica desta ameaça⁴¹. Todos os defensores mais lúcidos e humanistas de novos paradigmas entre a ciência e a educação concordariam - cada uma a seu modo, cada um com suas críticas - com as suas palavras. Boaventura de Souza Santos chega a criar termos aparentemente éticos demais e quase inocentes, para tornar o “complexo” “prudente” (um “conhecimento prudente”) em nome não de uma mente humana imaginariamente mais holística e mais “transdisciplinarizada”, mas de uma vida humana não mais e nem menos do que... “decente”.

Como pessoas dedicadas a fazer fluir o saber, a estabelecer entre pessoais diferentes partilhas de saberes que as tornem menos desiguais, a ensinar-a-aprender e, afinal, a aprender com aqueles a quem pensamos ensinar, devemos possuir, partilhar e ampliar em nós e entre nós, a consciência de que talvez mais do que nunca antes vivemos entre paradoxos. Exageramos as teorias e as propostas teóricas de ações sociais, culturais, pedagógicas, didáticas que criamos e espalhamos pelo mundo, em aulas, falas, papéis ou redes eletrônicas, a tal ponto que se antes mal, tínhamos tempo

⁴¹ HABERMAS, Jürgen, *Técnica e ciência enquanto ideologia, Textos escolhidos*, Coleção Os Pensadores, Abril Editora, São Paulo, 1975.

para ler “todos os livros de minha área”, agora mal temos tempo para ler orelhas de livros e sinopses de artigos.

Somos todos, de um modo ou de outros, testemunhas de que nunca houve um abismo - ou um caminho sempre interrompido - entre nossas teorias de congressos e nossas reais, perduráveis e fecundas práticas da vida. E, entre elas as que deveriam estar acontecendo entre nossas mentes, nossos círculos de estudos e, mais ainda, em um dos espaços mais consolidados, universais, complexos e contraditórios que a humanidade ousou inventar: aquele que do passado remoto até hoje que vai de uma parede com um “quadro-negro”, à parede onde se encosta e esconde em geral a “turma do fundão” de uma sala-de-aulas.

Nunca preenchemos tanto a educação, dentro e fora da escola, com adjetivos e com mensagens e imaginários de grandes ideais humanos e humanizadores: *educação integral, educação para a paz, educação e valores humanos, educação e direitos humanos, educação inclusiva, educação holística, educação ambiental, educação popular* e tantas outras. De outra parte, vivemos agora, dentro e fora da sala de aulas, dentro e fora da escola, tempos de conflitos e contradições, de violência, de ainda tanta exclusão efetiva, enfim, de uma tão grande e crescente ameaça de uma educação cada vez mais colonizadora, empresariada, burocratizada, instrumentalizada, subserviente, enfim, não ao primado da pessoa e da sua felicidade, mas ao domínio da empresa de negócios e de sua rentabilidade.

Em direção oposta a todo um processo de desumanização da pessoa humana através da educação (e não apenas delas), creio firmemente que tudo o que se possa trazer de novo e inovador do campo das ciências e das tecnologias, somente poderá aportar a nossas salas-de-aula, a nossas escolas e aos territórios entre a escola e "todo o mundo" como algo de fato humanamente acolhedor e significativo, se tornar-se uma epistemologia do conhecimento. Algo que se subordine a uma afetiva e efetiva ética dos sentimentos e dos relacionamentos.

Se tudo aquilo que o imaginário humano lograr descobrir, divulgar e, afinal, fazer integrar, interagir, abrir-se à complexidade do saber e à própria indeterminação do conhecimento, conseguir deslocar-se para fora do poder e do primado da esfera onde reina o utilitarismo e a competência interessada em ganhos e proveitos.

Em um momento de seu livro *Educação para uma economia do amor – educação da práxis e economia solidária*, o terceiro volume de uma oportuna trilogia de estudos sobre as relações entre o evoluir coletivo da pessoa humana e a educação, Marcos Arruda estabelece uma oposição reveladora.

O caminho criativo emancipador de Gramsci vai da escola ativa à escola criativa. A escola ativa é da imitação, da memorização, da disciplina imposta, mas também da combinação do trabalho manual com o intelectual, a da pesquisa e da descoberta, a da construção de uma metodologia a ser apropriada pela via da práxis do educando. A escola criativa é a da crítica e da criação de novos conhecimentos, é a da crescente personalização e socialização, é a da autonomia responsável do pensamento e da ação, a da autodisciplina emancipadora e criativa⁴².

Eu, o outro, o nós e o entre-nós

Cabe lembrar aqui a idéia antiga de Paulo Freire que. Uma idéia que de algum modo já nos visitou aqui. “Ninguém educa ninguém”; ninguém educa a ninguém. Cada um de nós se educa a si-mesmo, a si-mesma. Mas ninguém se educa a si-mesmo. Ninguém se educa de fato, sozinho, mesmo que uma pessoa possa se instruir sozinha e “por conta própria”, se quiser.

Pois se o construir o meu saber é um ato de descoberta absolutamente pessoal, a possibilidade de realização deste gesto humano da inteligência e de toda a consciência de identidade existe somente *no* e *como um* diálogo.

Mais ou menos como fazer o amor. Há prazeres do corpo que nos podem chegar a sós. Mas para “fazer (ou viver) o amor” são necessárias duas pessoas. E este ato inaugural do humano em nós é impossível “sem um outro”, “sem “uma outra”. E vejam que há orgasmos no aprender não menos maravilhosos do que os que se passam em geral fora da sala de aula, fora da escola... e na horizontal (de preferência).

Todo o acontecimento de uma aprendizagem e, portanto, todo o acontecimento da educação existe através daquilo que nos velhos tempos da aurora da *educação popular* nós nos acostumamos a chamar de: “comunicação das consciências”.

Aprender é estar situado no interior de um tempo-espaco interativo de diálogo com o outro. Com outros. Aprender é abrir-se a um outro, para criar com ele a experiência objetivamente solidária (sempre interativa) e subjetivamente pessoal (sempre um gesto único, interior) de descobrir juntos e integrar sozinho o milagre do saber. E educar é saber construir o momento do diálogo dentro e através do qual educador e educando criam, um-com-o-outro, uma-atraves-da-outra, um saber de construção comum. E, ao mesmo tempo, uma descoberta profundamente solitária e intensamente pessoal. Eis o fio do seu mistério.

⁴² ARRUDA, Marcos, *Educação para uma economia do amor – educação da práxis e economia solidária*, 2009. Editora Idéias e Letras, Aparecida do Norte. Pg. 31. Grifos do autor.

Eis porque nada mais enganosa do que a crença em que os relacionamentos interativos fecundos são importantes apenas durante a infância e, no limite, até a adolescência. Estamos sempre diante de um outro e nos construímos como uma pessoa mais e mais complexa e mais completa, na medida em que estamos permanentemente incorporando novos saberes ou outros sentidos aos “velhos saberes”. Mas será que o saber envelhece? E na medida em que estamos sempre reequilibrando a nossa vida interior sobre o chão de um trabalho permanente de aprender. Um ofício de trocas em que eu descubro e me descubro no espelho do outro e na partilha de um trabalho com o outro.

Ora, sabemos que aprender é saber integrar novos dados, novos fatos, novas sensibilidades, novos saberes. E, quando mais “isto” é vivido ao redor de um círculo, na partilha com outros, tanto melhor e mais humano. Aprender é integrar vivências e saberes não a regiões ou lugares específicos em nosso cérebro, ou onde quer que seja - inteligência corporal, inteligência emocional, inteligências múltiplas etc. - mas em uma *totalidade interior* que se enriquece a cada novo saber, na mesma medida em que se reintegra e se reequilibra em uma dimensão mais densa e complexa, a cada conhecimento significativo.

Se esta ilimitabilidade do aprender e do saber vale para o pensamento que pensa racionalmente o real, como o da geometria, valerá bastante mais ainda se ousarmos considerar a imaginação humana como uma forma fértil e criativamente imprevisível e confiável de pensamento.

Pois a *imaginação* (aquilo que antes até se proibia, e ainda hoje mal se tolera em algumas escolas) quer sempre ir além dela mesma. Se o saber da ciência empírica e o conhecimento racional não desejam conhecer limites, a imaginação em absoluto não os tolera. Ela é como um voo de pássaro, que uma vez iniciado desde um ponto único num galho de árvore, pode tomar qualquer direção, mesmo que não possa ir a todos de uma vez. Ela é, em cada um de nós, a criança ainda não saída da “idade dos porquês”. Ao lado do pensamento crítico que busca a precisão e a verdade, a imaginação abre mão de ser justamente precisa. E, por ser “precisa”, limitada.

Não sendo um aparelho interior de pesquisa objetiva destinado a criar idéias “reais” sobre a realidade, ela em nada serve para dizer como as coisas são. Serve para sugerir como elas poderiam ser, como seriam ou serão, se vistas, sonhadas e “imaginadas” de outras maneiras, de múltiplas maneiras, de maneiras não-convencionais. Sendo o “outro lado” da inteligência que pensa o racionalmente objetivo, a imaginação não serve a contar as coisas. Ele é um convite a cantar a vida interior de cada coisa e as interioridade das relações imagináveis realizadas entre elas.

Se o *raciocínio lógico* deve ser mais ou menos como uma boa fotografia, a *imaginação criativa* é um desenho a mão livre.

Esta faculdade mais amorosamente humana e que as modernas teorias da psicologia e da pedagogia descobrem e colocam no centro do *ensinar-e-aprender* talvez não seja nem sequer uma “faculdade humana”. Ela seria o limite da combinação interior de todas as capacidades de uma pessoa que *aprende-e-sabe*. E ela seria, então, a alternativa limite, em cada um de nós e nas comunidades de idéias e de imaginários em que nós estamos envolvidos, de se estender o pensamento humano as seus máximos limites. Ao que por ser justamente mais imprevisível e menos subordinado a regras é o que há de mais fecunda e imprevisivelmente humano em nós.

Pois estamos continuamente nos autoproduzindo, nos auto-re-equilibrando, como pessoas. Estamos sempre criando algo. E nossas crianças, mais ainda. Este processo é dinâmico. É incessante e é ininterrupto. Mesmo à noite, dormindo, um sonho é um novo saber. Assim como a vida orgânica do ser vivo se esgota quando ele deixa de realizar trocas neo-equilibradoras com o seu meio-ambiente, da mesma maneira a vida interior não pode sequer se manter “viva” sem estar a todo o instante aprendendo. Sem estar, ininterruptamente, *internalizando, interiorizando e reintegrando* novos saberes.

Ao longo da vida, de toda uma vida, de uma maneira inevitável nós nos envolvemos literalmente com um belo, sinuoso e multi-complexo tecido cultural que, através da *socialização primária* e da *socialização secundária* nos transformam no *autor cultural* e no *ator social* de nossas próprias vidas. Este “mundo cultural” de que somos parte é algo cuja história, cujo futuro, cuja lógica, cuja estrutura e cuja dinâmica nos transcendem.

Nunca abarcamos tudo o que está contido nele. Nunca compreenderemos as razões de tudo o que ele contém e, no entanto, somos quem somos porque vivemos dentro dele. Terra metafórica onde nascemos, casa de partilhas onde vivemos, nave que nos leva para um rumo que humildemente podemos antever, sem nunca ter certezas de quando vamos chegar e de onde iremos aportar.

Mesmo aquilo que consideramos como sendo as nossas idéias e os nossos pensamentos, as nossas crenças e as nossas convicções “próprias”, constitui de um modo ou de outro algumas variações de palavras já ditas, de idéias já esboçadas, de sistemas de sentido já elaborados algum dia, em algum lugar. Assim, tanto em seu âmbito mais afetivamente interativo, como na relação entre uma professora e um único aluno, até a sua dimensão mais aberta e estendida, como quando leio o livro de um pensador do século XVII sabendo que, ao mesmo tempo, em outros vários lugares do planeta e nas mais diferentes línguas outras diversas pessoas o estarão também lendo, toda a experiência do aprender-e-ensinar é sempre dialógica.

Um fator bastante esquecido entre educadores, é a extraordinária capacidade humana de criar mundos próprios. A nossa não raro embutida e pronta a florescer capacidade inata de internalizar sentidos e externalizar sentimentos. A nossa vocação, mesmo quando sufocada, entre a escola e o mundo de trabalho, de antecipar criativamente situações e inventar o inesperado. Enfim, de realizar todo um riquíssimo e muito complexo trabalho intenso e profundo, dirigido à nossa *auto-equilíbrio*. Assim como estamos sempre nos confrontando, como educadoras, com a evidência de que não raro a criança mais irrequieta, desatenta e “difícil” é também a mais inesperada e criativa (e a biografia de inúmeros “grandes homens e mulheres”, a começar por Albert Einstein confirmam isto) assim também um “velho gagá” talvez não seja nem mais e nem menos do que um sábio homem que os “seus” desaprenderam de compreender.

Criar saberes, dialogar e aprender é sem idade

Mesmo quando se envelhece e a memória falha, e parece que a capacidade de aprender definha, ainda aí o aprender é a grande vocação do ser humano. A partir de minha própria experiência e a de tantas pessoas com quem convivo agora, quero relembrar a idéia e insistir no suposto de que aprender é sem idade. Começamos a aprender desde sempre, ainda no interior de uma mãe, ou a partir do momento de um primeiro choro, quando saímos dela para o mundo “lá fora”. Aprendemos de muitos modos ao longo de cada momento de vida e ao longo de toda a vida. “Aprender a fazer”, “aprender a aprender”, “aprender a conviver”, “aprender a criar” e “aprender a ser” são experiências francamente interativas e que nos devem e podem acompanhar ao longo de toda a vida. Todos nós somos convocadas/os a aprender uma “área de flauta” mesmo na quase hora de partir. E o próprio “partir” talvez seja o nosso maior e mais surpreendente aprendizado.

Será que não fomos nós os que criamos e continuamos a criar o “mito das idades”? A ideia, sem bons fundamentos, de que há uma idade para aprender, uma para trabalhar - para aplicar na prática o que se aprendeu antes - e uma outra para parar de aprender e parar de trabalhar ... e esperar pela morte?

Basta olhar o exemplo de vidas como a de Picasso, de Lévi-Strauss (um antropólogo escrevendo com mais de 90 anos) e de Antônio Cândido, cujos 80 anos de vida fecunda e promissora ativa de festejamos não faz muito tempo na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Mesmo que tenha havido na vida destes e de tantos outros homens uma espécie de “idade de ouro”, o tempo de suas vivências únicas e suas descobertas geniais, eles estiveram sempre, e estão todo o tempo abertos ao novo. Estão envolvidos em e entre diálogos. Estão revendo as suas idéias. E estão

criando de novo tudo, outra vez. Não foram poucas as mulheres e os homens entre a “gente do povo” e em meio a “nós mesmos”, que conheci e com quem convivo, que precisaram branquear os cabelos, apoiar-se em uma bengala e embalar netas, para descobrirem, após a “aposentadoria”, que eram também poetas, artesãos do barro, mestres da culinária, filósofos, astrólogos e inventores disto e daquilo.

Conto algo bem recente a este respeito. Um grupo de pessoas amigas, homens e mulheres de Goiás, militantes da Juventude Universitária Católica, do Movimento de Educação de Base, ou da Ação Popular antes e durante os “anos da ditadura militar”, resolveram unir-se para recriar músicas “daqueles anos”, especialmente as compostas por Betinha, que partiu alguns anos antes. Organizaram o repertório das músicas. Reuniram-se em Goiânia em alguns dias de 2015. E sob a direção de um músico e maestro, ensaiaram o que cantariam durante apenas uma semana. Meses depois foi editado o CD “Cantos da Resistência”. O coral, exemplarmente afinado, tinha como integrante mais jovem uma mulher de 72 anos, e como participante mais velho (ele detesta ser chamado de “mais idoso”), um camponês com então 92 anos. Minha esposa, Maria Alice, fez parte desta criativa aventura.

Se tudo é aprender e talvez cada aprender tenha as suas idades, então o que pode haver em tudo é um “modo próprio de viver a aprendizagem” em cada fase de uma vida. E, note-se bem, o presumível desaprender da última é, na verdade, um desaprender, um re-aprender. Um deixar-se ficar com o já aprendido na condição de remanejar e de reconstruir o que se aprendeu, guardou e ainda se sabe. A memória foi feita para esquecer, não para guardar tudo o que se sabe. Há mesmo um dizer criativamente brincalhão entre educadores que lembra o seguinte: “toda a gente esquece quase tudo o que aprendeu na escola. A diferença entre o mau aluno e o bom aluno, é que o mau aluno esquece antes da prova; e o bom aluno esquece depois dela”.

Em boa medida, permanecer aprendendo ao longo da vida, e até mesmo entre a “terceira” e a “quarta” idades, envolve criativamente o deixar que se apague tudo o que não serve a um mergulho na máxima profundidade de si-mesmo... de mim-mesmo. Ou, melhor ainda, tudo o que não vale mais para fomentar os diálogos livres e generosos que desejo manter comigo mesmo, com os meus outros, com o meu deus (para quem nele creia e, portanto, o tenha) e com o meu mundo.

Deixar que entre a lembrança e o esquecimento, cada pessoa que envelhece realize a misteriosa e sempre pessoal alquimia de seus conhecimentos e de suas idéias, de suas sempre revisitadas crenças, de suas imagens, de seus devaneios e, enfim, de seus sempre presentes aprendizados... “ao longo de toda a vida”.

Aprender a esquecer o supérfluo e ousar tornar presentemente agudo o mais essencial, para que o que reste de um inevitável “remanejamento da vida inteira” seja a decantação pessoal de todo o aprendido e de todo o vivido ao longo de uma existência.

Uma existência que deveria ter como uma de suas vocações é abrir-se sempre ao inesperado. E ao escancarar-se ao construir saberes, decantar idéias, esquecer o esquecível e reaprender sempre.

Afinal, quando envelheço e já não preciso “aprender para”, talvez tenha chegado o momento de “aprender em”, de “aprender entre”. De simplesmente... viver o aprender como o aprendizado do saber deveria haver sido sempre “ao longo da vida”. Como uma vocação e não uma obrigação. Como uma aventura e não uma rotina. Como uma partilha solidária, e não uma competição entre solitários. Como o sabor do saber e, não, como um poder de quem sabe.

Quero encerrar este escrito com o capítulo final de um livro cuja leitura me tocou a tal ponto que eu volto a ela várias vezes. Ao ser acolhido como docente do Colégio de França, Roland Barthes proferiu – como sempre foi costume – uma “aula magna”. Ele não estava tão “velho assim” e morreu alguns anos depois. Deu à sua aula este nome: “aula”. E ela foi depois publicada e existe em uma boa versão em Português⁴³. Trago aqui o parágrafo com que a “aula sobre a aula” se encerra. Nele Barthes, um professor recém-nomeado para a mais alta instituição de ensino da França, afirma sem pudor algum que via chegado o momento de passar do poder ao sabor e do saber à sabedoria. Acho que todas as pessoas que o ultrapassaram em idade e seguem as suas vidas em nome de buscas semelhantes, deveriam, como eu, assinar em baixo.

Há uma idade em que se ensina o que o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e um máximo de sabor possível.



⁴³ **Aula.** Tenho comigo a edição de 1995, Está na página 92. Há edições bem mais recentes e mais cuidadas.

Educar – ousar utopias

A utopia não é o irrealizável, ela é o irrealizado.

Jean-Yves Leloup

Uma primeira lembrança...

Em um de seus livros sobre a filosofia, a professora Marilena sugere que a filosofia e, por extensão, a educação, surgem *com a pergunta*. Surgem *da pergunta*. Surgem quando nas falas que entre si se trocam os humanos, alguém pode perguntar por conta própria a alguém que deve responder, e fazer também aos outros as suas perguntas, se assim o desejar.⁴⁴

Ela lembra, referindo-se a estudiosos da Antiguidade grega, como Paul Vernant, que no princípio as idéias trocadas entre as pessoas fora das conversas simples do cotidiano, as palavras que tinham o peso da fala consagrada e da escuta atenta, reverente, vinham em essência da boca de três tipos de atores na Grécia. Vinham da poesia épica do *aedo*, do poeta-declamador errante que de cidade em cidade, de palácio em palácio, cantava aos que o ouviam a memória da história e do mito de quem todos ali procediam. Era uma palavra voltada a um passado realizado e acreditado como profundamente verdadeiro.

Uma palavra para ser ouvida sem perguntas e guardada sem dúvidas, entre a beleza e verdade consagradas pela cultura das pessoas e dos grupos humanos a respeito de quem o poema épico dizia a origem, o passado e o sentido da vida. A *Iliada* pode ser o melhor exemplo. Antes da filosofia este saber pelo mito dito como uma forma de poesia, referia-se à memória. Pois o poeta-errante é alguém que não esquece e diz a épica para que os outros saibam o que nunca deve ser esquecido: quem somos, de onde viemos, quem e o quê nos fez como somos, agora. O passado não apenas cria a sua história. Ele enuncia o presente através da memória consagrada de um passado de quem se é, como uma gente, um povo, uma cultura. E assim ele estabelece o que é o presente e como se deve ser agora, nele.

Não devemos nos esquecer de que quando a filosofia surge, pelo menos depois de alguns pré-socráticos e, mais ainda, com Sócrates e com Platão, ela é uma espécie de lembrança do que já se sabe e as pessoas esquecem. Ela é uma

⁴⁴. O livro é *História da Filosofia*, em seu volume primeiro, dedicado à filosofia da antiguidade. As passagens a que farei referências aqui estão logo no início do primeiro capítulo. Editora Brasiliense, São Paulo, 1980

aletheia, um rememorar as origens – não mais a épica de um povo, mas a lógica do ser e da pessoa – em busca do esclarecimento do bem, do belo e do verdadeiro.

Uma outra forma de fala responde a uma pergunta original, mas dificilmente permite outras, como em um diálogo livre entre duas pessoas. Em direção contrária à do *aedo* errante, ela se volta ao futuro. Ela responde sobre o que virá-a-ser, como um oráculo que fala em nome dos deuses ou, mais ainda, do próprio destino. Eis uma outra palavra consagrada que admite poucas dúvidas e poucas perguntas, depois de proferido. A resposta oracular dada à pergunta sobre Édipo é um bom exemplo. Mas aquele mesmo oráculo sugeria, escrito na pedra: *conhece-te a ti mesmo*.

Finalmente, entre uma e a outra, uma terceira forma de palavra enunciada como sentido e como poder do sentido, para ser ouvida e observada, era a que enunciava o juiz, o rei de justiça. Ele ouvia os fatos ditos pelas partes e, depois, dizia a sentença. Assim, ele criava como decisão de um juízo, a própria ordem social do presente. Sócrates terá passado por isto e o seu julgamento é um dos escritos mais duramente humanos da Antiguidade.

Será preciso um longo caminhar das culturas humanas, para que uma outra forma de falar-ouvir-saber venha a surgir. Quando se estuda a história da educação no Ocidente e no Oriente, o que temos como primeiras modalidades de trabalho do ensinar, são sempre programas de instrução forçada, em que os que aprendem ouvem e guardam. Perguntam para serem esclarecidos, em situações onde a dúvida e o questionamento haveria de ser uma rara exceção. Não se aprendia para pensar, mas para vir-a-ser uma expressão pessoal de um saber consagrado e tanto mais acreditado quanto mais estável e regido pela credibilidade externa e emanada de um poder de tradição. A faculdade mais essencial da inteligência é, então, a memória, pois que saber é saber repetir.

É nas praças e, depois, nos liceus e nas academias de Atenas que um outro tipo de relação entre as pessoas através do saber e do aprender-a-saber irá surgir e virá a ser estabelecido. Podemos pensar que ele é o próprio momento da origem da educação, tal como a imaginamos entre nós, hoje em dia. Ele é um saber não-consagrado. Não é dito como uma verdade vinda de fora, de um deus, de um oráculo, da tradição tornada verdade de uma cultura arcaica. É algo situado primeiro em uma espécie de grande alma pensante do espírito do ser, um *logos*, a quem se dirigem as perguntas e se busca respostas que possam ser de novo perguntadas, postas em diálogo e mudadas, portanto. *Perguntando ao Logos e não a mim, vejo que tudo e todos somos um*, dirá Heráclito em um de seus fragmentos. Um saber não propriamente oposto, mas “outro”, diante do mito. Um conhecimento que, em tempos posteriores acabará sendo localizado no interior da pessoa. Na

inteligência do sujeito que nunca possui o saber, pois não há sábios, mas que o busca continuamente, como um seu amigo: um filósofo. Um saber que está na mente e precisa ser acordado, tornado refletido, aceso na consciência.

Talvez seja mais acertado dizer: um saber frágil e efêmero, transformável, aperfeiçoável sempre. Algo que está *entre* as mentes, entre as inteligências, entre as pessoas, pois o seu lugar de criação é o diálogo. Assim, ele não é propriedade de alguma pessoa que o tem, que o possui por conta própria. Ele também não é dado a alguém que o recebe de uma fonte superior ao humano. O único lugar onde ele pode ser buscado e encontrado é no trabalho coletivo da vivência solidária do diálogo. Buscadores do aprender, alunos e educadores são criadores de seu próprio saber coletivo e da experiência pessoal de tornar seu, como um momento e uma dimensão pessoal, um conhecimento construído através do jogo e também do rito do ofício da pergunta livre e da busca solidária da resposta.

Eis quando surgem, a um só tempo, a filosofia em seu pleno sentido e também a educação. Uma educação construída como e através do diálogo. De uma interação entre pessoas em busca do conhecimento que deverá, a partir de então, ser não somente uma estratégia pedagógica da aprendizagem, mas a origem e o destino dela própria, a *educação*. Dela e dos seus sujeitos, educadores-educandos que se reúnem para criarem juntos um contexto, um exercício e um efeito cultural da criação do saber através da continuidade inacabável do diálogo.

Assim, se estas idéias sugerem algo confiável, podemos imaginar que já em sua origem a educação continha os germens de sua atualidade: a fragilidade do saber, a imperfeição continua e inacabavelmente aperfeiçoável da procura do conhecimento, a solidariedade dialógica na busca do saber, o exercício pessoal e coletivo de sua construção, tanto no momento do ensinar quanto no momento do aprender.

Séculos depois da Grécia clássica e diante da porta de entrada de um novo milênio, vivemos tempos em que as próprias ciências até há pouco conhecidas como “exatas” sugerem o “fim das certezas” e falam aos educadores a respeito da necessidade já inadiável de novos padrões e de novas ousadias humanas. Princípios e caminhos do conhecimento regidos por novas e amplas *integrações* entre campos do saber científico. Regidos também por uma generosa e ousada nova interação entre as ciências e outros domínios da nossa inteligência, da nossa sensibilidade (ela própria um componente essencial da inteligência) e da sociabilidade das e entre as pessoas humanas. Isto é, da nossa capacidade de construiremos os nossos mundos e as suas culturas como gestos solidários de criação. Finalmente, princípios e padrões de busca do conhecimento trazidos das ciência, tanto quanto de outros campos da criatividade humana, regidos também

pela indeterminação do saber frente a uma realidade – da totalidade do Cosmos à fragilidade da Sociedade - que dia-a-dia descobrimos ser bastante mais complexa, múltipla e probabilística do que se imaginava há menos de trinta anos atrás.

Mais do que tudo o que ela é ou poderá vir-a-ser, a educação é o lugar do ofício da pergunta. E hoje, mais do que o lugar da transmissão de conhecimentos conhecidos como algum tipo de verdade consagrada, ela é a morada da busca comum e da construção solidária do sentido. Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores do saber com os quais nos envolvemos está continuamente criando em nós e fazendo conosco.

Caminhos percorridos: algo do que nos trouxe até aqui

Enumero agora alguns pontos que me parecem essenciais dentro da vocação e do valor que estou atribuindo aqui à educação.

O primeiro. A educação não é algo criado e consagrado para ser, depois, reproduzido, reiterado sem perguntas ou canonicamente repetido como uma forma de saber verdadeiro, definitivo, necessário e apenas lentamente renovado.

Ao contrário, o que a caracteriza mais do que tudo é a possibilidade e a necessidade de sua contínua renovação; da transformação ininterrupta de seus processos, de seus conteúdos, de seus sentidos e de seus significados.

O segundo. Embora a experiência humana do *ensinar-e-aprender* esteja, em sua dimensão escolar, estabelecida sobre polaridades como: saber-não saber, ensinar-aprender, professor-aluno, lecionar-avaliar, na verdade o que importa em seu trabalho é uma geração constante de *comunidades aprendentes*; de círculos de pessoas diferentes, mas não desiguais, no que toca o processo solidário de criação do saber e no que toca a vocação pessoal do criar o seu próprio saber, isto é, de aprender algo.

Professoras e alunas são atores culturais envolvidos no trabalho comum de criação de saberes-entre-todas e de saberes-de-cada-uma. Esta relação criadora e criativa pode estender-se a esferas mais amplas do que a sala-de-aulas e, dentro e fora do âmbito delimitado da escola, pode envolver outros cenários, outras situações, outras comunidades e outras categorias de sujeitos aprendentes.

O terceiro. Se a educação é um bem, se ela é um fator determinante não somente da socialização oportuna de pessoas, da integração de atores culturais em seus mundos de vida social cotidiana, e de incorporação de sujeitos-produtores de bens, de serviços e de sentidos em suas sociedades; se a educação é um direito humano essencial como caminho sem fronteiras e sem termos dirigido à realização-de-si-mesmo e à própria felicidade, então ela precisa ser um bem-para-todos. Para todas as pessoas e para todos os tipos de pessoas de um mesmo mundo social.

Diferente em processos e em conteúdos, diferente em propósitos e em vocações especiais, a educação não pode ser um bem desigual no que tenha a ver com os direitos de acesso e de participação nela, e no que abarca, mais ainda, a sua própria qualidade. A educação é morada da prática cultural da diferença – ela se faz diferenciada para criar saberes e pessoas integradas em culturas e em modos de ser, de pensar, de saber e de viver diferentes, pois este é o caminho da própria comunidade humana. Mas ela não pode ser o lugar da oferta de desigualdades culturais em nome da reiteração da exclusão e da pretensa justificativa do inevitável das desigualdades sociais de oportunidades e de destinos humanos.

O quarto. A missão da educação só é a de gerar sujeitos integrados *em* ou adaptados *a*, sob a condição de gerar pessoas críticas e criticamente participantes. Pessoas autônomas e criativas *em, a e para*.

O destino de vida de uma pessoa educada (eu prefiro dizer, uma *pessoa educanda*, isto é, um alguém em um momento de sua vida melhor educada do que antes, mas dentro de um processo sem fim de realização de si mesma através da educação) não é o mercado de trabalho cujos atores básicos são o produtor-e-o-consumidor. Ele é e ele está nos círculos de vida e de criação social da vida de pessoas que estão sendo educadas para serem e virem a ser cada vez mais: conscientes de si mesmas, de seus direitos e de compromissos; atores de seus próprios destinos; solidárias com os outros e criadoras de seus mundos de vida cotidiana e de fundação generosa e responsável de uma história coletiva.

Este chamado a si-mesmo, ao outro e ao mundo, destinado a ser vivido e criado por pessoas livres, autônomas, criativas, críticas e solidárias, uma vez mais não dever ser regido por princípios de discriminação e de desigualdade de origens e de destinos. Ele convoca pessoas diferentes quanto ao teor e à vocação de partilha e de participação na construção de seus mundos, mas pessoas iguais e igualadas quanto aos deveres de participação e, mais ainda, quanto aos direitos de estarem

incluídas na experiência de mundos sociais sempre mais e mais justos e dialogicamente solidários.

Criar com o outro

A *escola ativa* renovou a *educação tradicional* ao trazer para dentro da sala de aulas e para todo o trabalho pedagógico realizado na escola e ao seu redor, a idéia de que o processo de conviver participativamente em algo que se constrói ao se viver, pessoal e ativamente, o gesto de aprender, importa mais do que todo o repertório de conteúdos de um saber-de-outros, que por algum tempo se incorpora à mente, ao se viver a aprendizagem como uma acumulação de conhecimentos.

No entanto, a não ser em experiências de exceção, a educação conquistada através da *escola ativa* deixava de fora do trabalho de ensinar-e-aprender a maior parte de tudo o que tem a ver com a criação partilhada da própria educação que se pratica ao se aprender-e-ensinar. De algum modo, pode-se ativamente fazer de tudo, mas dentro de parâmetros pedagógicos preestabelecidos por fontes e sujeitos de competência pedagógica para tanto.

Uma proposta de uma *educação cidadã* é o desafio do passo seguinte. Ela é uma proximidade bastante maior a um horizonte de utopia possível, realizável. Ela pretende fazer-se a si mesma uma construção solidária *dos e entre* os seus participantes: os estudantes e os educadores, os alunos e os professores, as outras pessoas envolvidas em qualquer dimensão do trabalho-da-escola, as pessoas da comunidade de inserção da escola pessoal e solidariamente motivadas a virem construir juntas uma experiência de educação sempre aberta a reconstruir-se.

Uma educação que conhece, em sua fragilidade, em sua vocação a ser efêmera, mutável, transformável, a sua própria energia criadora. Um trabalho pedagógico não apenas dirigido a uma *comunidade aprendente* preestabelecida canônica e estruturalmente, mas uma comunidade que, ao envolver-se com a sua educação - com a criação cotidiana e infinita de seu próprio saber solidário - se recria a si mesma, a cada momento.

Em várias experiências antecedentes de alguma modalidade de educação popular, tínhamos na verdade respostas demais, respostas quase sempre prontas e acabadas, Chegávamos aos cenários de ensino com propostas aparentemente livres e prontas para o diálogo. Na verdade abríamos o direito a falar apenas para ouvirmos o que podia ser respondido dentro de pautas de um saber já predefinido. Ouvimos na realidade muito pouco. Alguns grandes passos foram dados quando aprendemos a nos colocar na escuta do que faziam e do que viviam os sujeitos do

povo com os quais queríamos criar algo novo. Algo mais belo, mais verdadeiro e mais carregado de uma humana bondade. No entanto, isto foi sempre pouco.

Eis chegado o momento de uma *pedagogia da escuta*. O momento, quem sabe? de uma Educação dos fecundos *gestos de troca*. Uma educação que não se pretenda *cidadã* pelo fato de que possui pronta e está disposta a partilhar com os outros uma “proposta pedagógica” e um “ideário de cidadania”. Uma educação que queira realizar isto a partir de se fazer também ela algo a ser criado em comum.

Eis que vivemos tempos de um desafio extremamente fertilizador.

De uma maneira ou de outra está sendo posto à nossa porta e haverá de ser trazida para dentro da educação, cada vez mais tudo aquilo que se vive hoje em dia nos diversos campos das ciências. Em seus campos específicos e nos das interações entre as ciências e entre elas e os diferentes outros planos da criação humana, das artes às espiritualidades.

O que tem a ver com o alargamento sem limites do saber humano, com a expansão da consciência, com a possibilidade infinita de criação de grupos e de comunidades humanas voltadas à criação de suas próprias experiências de vida, fundadas mais e mais no diálogo, tudo isto tenderá a se constituir como a própria razão de ser de nosso estar no mundo e do conviver com os outros.

Nenhum outro trabalho tenderá a ser tão essencial à vida e à felicidade humana como o inesgotável *trabalho de saber*. Não mais, por justiça e também pelo encontro do que é a nossa mais humana vocação, um saber subordinado a interesses outros que não a realização da pessoa humana. O direito a aprender sem limites para buscar sem fronteiras a conquista pessoal da liberdade e da responsabilidade livre para com o meu outro. O convite amoroso à partilha e ao diálogo entre todos nós.

A educação-para-além-da-escola deveria começar no desejo de tornar a escola um lugar de prática cotidiana do exercício político de criar mundos humanos... a partir da própria sala de aulas, a partir da própria escola. Mas de maneira alguma ela se esgota nesta dimensão. Pois para muito além do desejo ser participante da política e da obrigação de presença nos destinos do mundo social em que vivemos, estão cenários e tempos de uma plena e generosa comunhão entre as pessoas com tudo o que é e existe como caminho da realização plena da felicidade de todos e de todos nós.

A educação da escola que queremos, que sonhamos e que nos reúne aqui, neste momento de diálogo, deveria partir desta convicção. Uma convicção de resto bastante bem sustentada por tudo o que estamos descobrindo dia a dia como a dimensão e como a missão do educador de nosso tempo.

Pois eis que finalmente chegamos à aurora de um tempo em que a o saber deixa de ser um instrumento de conquista, de concorrência e de servidão humana ao mercado do ter, e se transforma na fonte mais original e mais inesgotável da própria e pura comunicação entre as pessoas, e entre as pessoas e o seu mundo, em sua crescente plenitude de trocas de afetos, de conhecimentos, de valores e de criações interativas. Assim, do mesmo modo, a educação deixará de ser um instrumento *para* algo situado sempre fora dela e aquém da felicidade humana, para se tornar alguma cuja razão de ser seja ela mesma.

Parece algo estranho, mas esta já é uma utopia presente no coração e no imaginário de muitos e muitos dentre nós. Tornar a educação que praticamos um sumo bem da própria vida humana. Corresponder ao nosso direito ao saber de uma educação cuja razão de ser esteja nela própria. Isto é, esteja em ela poder vir a se tornar o lugar humano das verdadeiras trocas, dos verdadeiros intercâmbios a que estamos todas e todos vocacionados: o diálogo amoroso dos afetos, a comunicação livre e aberta a todas as diferenças, através do intercâmbio de idéias e de saberes de e entre pessoas e culturas socialmente igualadas quanto aos seus direitos à vida plena e à felicidade, e profundamente diferentes quanto aos seus modos de ser, de viver, de pensar e de saber.

Eis ao que nos desafia uma educação para a qual a palavra *utopia* é, ao mesmo tempo, um horizonte inatingível e posto sempre à nossa frente como uma realização a ser vivida na alegria esperançosa de cada dia.



*A mente e o coração
a confiança e o diálogo
por uma ética da partilha do sentido
e do afeto na educação*

É preciso ousar, no pleno sentido desta palavra, para falar em amor, sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Paulo Freire⁴⁵

A lembrança de outros

O que afinal viemos fazer aqui neste lugar, alguns vindos de tão longe? Estamos reunidos aqui nesta cidade que viu nascer e crescer o menino pernambucano que foi depois o educador Paulo Freire, não tanto para pensarmos o que ele pensou e ficarmos às voltas com as idéias que ele escreveu. Paulo Freire, está aqui entre nós. E agora, bem mais do que antes, este apaixonado pelo diálogo entre as pessoas fala entre nós e fala através de nós. Estamos reunidos aqui no Recife para levarmos adiante as idéias que Paulo Freire e companheiros e companheiras de sua geração não tiveram tempo de pensar e deixar escrito. Somos herdeiros tanto de suas palavras quanto dos seus sábios silêncios. Por isso mesmo, bem de propósito, eu quis trazer aqui a epígrafe de uma passagem em que Paulo Freire escreve a palavra amor. Ele escreve esta palavra e fala do que é preciso de coragem e de ousadia para pronunciá-la, como um educador e entre educadores.

⁴⁵. Não sei dizer o local original desta passagem de Paulo Freire. Sem maiores indicações eu a tomei de um artigo do educador gaúcho Euclides Redin: *Paulo Freire – da “linguagem da crítica” para a “linguagem da possibilidade”*. Foi publicado no **Cadernos pedagógicos 2**, da Secretaria de Educação do Governo do Rio Grande do Sul, como parte da inesquecível “Semana Pedagógica Paulo Freire” em Porto Alegre, no ano de 2001.

Pois é também com o sentimento com que o amor invade o coração humano que eu quero recordar algumas imagens e algumas idéias a respeito do que esta palavra e as suas familiares e vizinhas podem sugerir a quem trabalha com outras pessoas, através do ofício do saber nas diferentes situações em que alguma experiência do diálogo inaugura um momento de ensinar-aprender.

Quando escrevi um último pequeno trabalho em diálogo com Paulo, comecei com algumas memórias de vivências partilhadas. Não vou recordá-las aqui e remeto a esse texto quem queira dividi-las comigo⁴⁶. Mas quero trazer a lembrança desse artigo aqui por uma razão simples. É que ao percorrer com Paulo Freire um esboço de um “decálogo” do que poderiam ser os preceitos de vida e de trabalho do professor-reflexivo, eu rememoro através dele uma vocação por tanto tempo esquecida na penumbra em nossas falas e até mesmo em alguns gestos nossos como educadores: a dimensão uma e múltipla do afeto, do sentimento e da emoção. A experiência da partilha do encontro na interação humana através de duas emoções que quero relembrar aqui: a confiança no outro e o amor pelo outro.

Vejamos. Bem sabemos que uma atenção constante a uma leitura atenta e crítica do Mundo e do Tempo presente foi e segue sendo um dos destinos essenciais de uma educação destinada à emancipação de pessoas e de povos. A compreensão da realidade da vida tal como ela é de fato, foi e segue sendo um dos fundamentos da ação pessoal e também coletiva com um confiável teor político igualmente emancipatório. Mas não devemos cometer o engano de imaginar que uma crítica sem o afeto e que uma política vazia de amor conduzem por si mesmas a idéias e ações humanas voltadas a um horizonte de construção solidária de um “outro mundo possível”, de realização da justiça, da liberdade e da *solidariedade entre todas as pessoas e povos da Terra*.

O medo e a confiança, o temor e o amor

Faz poucos dias participei em Brasília do *Diálogos por um Brasil Sustentável*. Ele reuniu em Brasília por quatro dias uma breve e fecunda equipe de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Ora, em um dos momentos de intervalo eu participava de uma roda de conversa à volta de café, suco de laranja e pão de queijo. Estava presente ali um professor brasileiro de uma universidade norte-americana. Ele era mesmo uma curiosa pessoa. Pois, ao se apresentar entre sorrisos e dizer quem era, antes de qualquer título acadêmico o professor Clovis

⁴⁶. O artigo tem por nome: *Memória de Paulo – o professor reflexivo da escola cidadã*. Ele está entre as páginas 318 e 357 do livro: *A educação popular na escola cidadã*, editado pela VOZES, de Petrópolis, em 2002.

disse que era “filho de branco mato-grossense com índia bororo”. Quando alguém de nossa roda comentou que estava impressionado com maneira vertiginosa como a sociedade norte-americana parecia cada vez mais e mais regida por uma vertiginosa vocação de violência, ele corrigiu a impressão afirmando que o fundamento crescente das interações ali não era a violência, mas o medo. Quando num momento seguinte eu perguntei a ele os motivos de seu breve retorno ao Brasil, depois de quinze anos nos Estados Unidos da América do Norte, ele voltou ao tema. Disse que estava difícil suportar uma vida cotidiana onde o alicerce das relações vividas e imaginadas entre as pessoas era o temor, o medo e o terror. A violência cotidiana e a violência oficialmente exercida sobre outros povos era, na sua opinião, apenas uma realização prepotente e desesperada de um múltiplo e crescente sentimento de temor diante do outro: a outra pessoa, a outra classe social, a outra etnia, o outro povo, a outra nação, o outro mundo.

Lembrei então – e falei a ele - de um documentário inspirado em um pequeno livro de Peter Russel: *o buraco branco do tempo*. O filme e o livro insistem em um mesmo ponto. Toda a relação dominadora, possessiva e violenta contra pessoas, povos e a natureza, está fundada sobre um sentimento dominante de medo frente ao outro. Somos violentos quando tememos a violência contra nós. Matamos quando temos medo de morrer pelas mãos de quem assassinamos. Avançamos sobre os bens de outros e os dons da Terra quando nos apavora a idéia de virmos a não ter o que eles e nós necessitamos para seguir vivendo, da água ao petróleo. Acumulamos porque tememos perder e não suportar a falta. Fugimos ao diálogo e falamos demais para não ouvir o outro, quando nos assustamos antecipadamente com o suposto poder de suas idéias sobre nós. Todo o fanático é alguém a quem a diferença apavora. Todo o fundamentalista é alguém empenhado em converter os outros devido ao pavor de perder a sua própria fé. Na verdade, a sua crença mal resolvida que ele crê ser uma fé genuína. Alguns anos antes de Paulo Freire o Mahatma Gandhi lembrava que somente o covarde é violento e que é preciso uma coragem extrema para ser um praticante ativo da não-violência. O ódio é uma forma extrema do pavor da perda. Em direção oposta, o amor é o sentimento onde a ausência de todo (ou quase todo) o medo nos desafia a uma plena abertura ao outro – o igual, o diferente, o divergente - em nossas vidas e em nosso destino.

Este seria o momento de lembrar uma idéia que partilhamos a todo o momento, na vida de todos os dias, sem precisar refletir sobre ela. Trago aqui um momento de idéias de um sociólogo inglês, Anthony Giddens. Ao escrever sobre os dilemas da identidade na modernidade, Giddens lembra que a vida cotidiana só é possível, suportável e até mesmo gratificante e agradável, porque vivemos entrelaçados em redes de interações com os outros. Outras pessoas que são os

nossos amigos íntimos, os colegas de trabalho, os conhecidos, os reconhecíveis, os semidesconhecidos, os desconhecidos e até os desconfiáveis. O estranho e, ao mesmo tempo, tão familiar, é que vivenciamos feixes de nosso cotidiano e do fio da história de vida de cada uma e cada um de nós, através de interações fundadas, mais do que tudo, no sentimento da confiança. Esta idéia é tão central em seu pensamento, que Anthony Giddens a transforma em um conceito sociológico. Uma categoria que ele define desta maneira, no “glossário de conceitos” ao final do seu livro: *modernidade e identidade*:

*Confiança – a crença em pessoas ou em sistemas abstratos com base em um “ato de fé” que põe entre parênteses a ignorância ou a falta de informações*⁴⁷.

E já na “apresentação” do livro a *confiança* nos descrita como um fenômeno universal e fundador. Se a nossa cultura é, como tudo leva a crer, “uma cultura de risco”, por outro lado:

*A confiança (...) é um fenômeno genérico crucial do desenvolvimento da personalidade e tem relevância distintiva e específica para um mundo de mecanismos de desengate e de sistemas abstratos. Em suas manifestações genéricas, a confiança está diretamente ligada à obtenção de um senso precoce de segurança ontológica. A confiança estabelecida entre uma criança e os que cuidam dela instaura “inoculação” que afasta ameaças e perigos potenciais que até mesmo as atividades mais corriqueiras da vida cotidiana contém. A confiança nesse sentido é fundamental para um “casulo protetor” que monta guarda em torno do eu em suas relações com a realidade cotidiana*⁴⁸.

De fato, é bem no interior deste cenário múltiplo e contraditório de cotidiano que existimos. Comemos várias vezes em restaurantes, e mesmo naqueles onde entramos pela primeira vez não nos passa pela cabeça um acurado exame da copa e da cozinha com vistas a ver com os próprios olhos as condições locais de higiene. Na verdade conviver com uma pessoa com tais costumes seria quase insuportável. E, no entanto, pode até ser que ela tenha razão. Vamos a médicos tratar de questões não raro sérias de saúde por indicação de amigos. Ora, não nos

⁴⁷. Está na página 221 de: *modernidade e identidade*, editado pela Jorge Zahar no Rio de Janeiro, em 2002. Giddens tem outros livros em Português em que esta mesma idéia é apresentada e defendida.

⁴⁸. Página 11 do mesmo livro.

parece necessário pedirmos ao médico o seu curriculum vitae completo, antes de começarmos a contar a ele o curriculum de nossos males do corpo. Tomamos os remédios que ele receitou sem exigir que junto com a bula venha o sumário da identidade ética e da qualificação profissional do farmacêutico responsável. De igual maneira, colocamos a nossa vida num longo voo de avião nas mãos de um piloto e de um copiloto cujos nomes, origens e competências não conhecemos e, na verdade, nem desejamos conhecer.

Tornamos possível a nossa vida cotidiana, assim como a nossa educação e todas as outras trocas de bens, de serviços e de sentidos e saberes com as outras pessoas, com os grupos humanos e com as várias instituições sociais, porque vivemos a partilha de culturas fundadas em princípios de mútua e recíproca confiança. “eu confio em vocês confiante em que vocês confiam em mim”. Com uma qualidade muito precária de informações “confiáveis” a respeito das pessoas, dos grupos e das instituições próximas e distantes com quem nos relacionamos, aprendemos a confiar nelas até mesmo em algumas situações extremas. Podemos imaginar ainda que justamente a ausência de informações confiáveis sobre o outro torna-o, para mim, um ser de confiança. E, sabendo claramente disso ou não, é sobre múltiplas experiências de confiança no outro que cada um de nós vive, a cada dia e nas mais diferentes situações, a sua própria vida.

Alguém poderia dizer que a confiança no outro, como fundamento lógico e afetivo das interações humanas, somente é praticável porque toda a sociedade, dos ianomâmi ao nova-iorquinos (mesmo depois do 11 de setembro), possui mecanismos eficientes de controle e punição da confiança não correspondida. Pode ser verdadeiro, mas nem sempre, e nem como o fundamento essencial do sentimento pessoal, cultural e universal de confiança recíproca. Estamos perdidos em uma estrada à noite. Paramos o carro na beira da estrada e perguntamos a direção de nosso destino a um homem que nunca vimos e nunca mais veremos. Ele nos fala, aponta direções e nos guia com palavras e gestos. Agradecemos e, sem perguntar nada sobre ele, e sem questionar nada do que ele disse, seguimos a direção do caminho que ele nos ensinou.

O primado da confiança no outro é tão essencial que mesmo no mundo das relações de mercado e do *mundo dos negócios* - que aqui e em outros trabalhos meus aparece como o polo oposto do *mundo da vida* - a própria relação de competência-competição está fundada nela, na confiança em si-mesmo e na confiança no outro, mesmo quando um rival, mesmo quando um inimigo. Mesmo que exista aí, taticamente, um pressuposto de desconfiança generalizada, em termos mais amplos e mais estratégicos subsiste um cenário partilhado de confiança. Assim, de um lado, no mundo do capitalismo em sua versão neoliberal

parece haver um preceito básico e lastimavelmente infra-humano: “Eu não confio nos outros porque em princípio não confio eticamente em mim mesmo. E não confio nele e em mim mesmo porque nos a todos como sujeitos regidos por uma lógica de jogo. Um jogo em cujas regras a competência profissional está casada com uma moral regida por uma competição fundada na conquista, no domínio, no engodo e na barganha”. Mas, de outro lado e de uma maneira inevitável: “Eu preciso confiar em que os meus competidores – num mundo miserável onde tudo o que se tem são provisório aliados estratégicos *versus* inevitáveis competidores táticos – são confiáveis. Assim, eu preciso crer que eles não ultrapassarão princípios de relacionamentos comerciais que tornam possível a lógica da própria competição, para que o comércio não se transforme em espécie qualquer de guerra aberta”.

Assim, a idéia que desejo tornar acreditável aqui, é a de um fundamento humano e, portanto, socialmente cultural, dos relacionamentos entre pessoas e entre pessoas e os diferentes grupos humanos. E seria justo lembrar que, lida sob a ótica das cores e dos tons das palavras caras a Paulo Freire, a *confiança no outro* foi sempre um dos seus valores de pensamento pedagógico. Ao dizer repetidas vezes que “ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho”, o outro lado desta afirmação aparentemente apenas didática, é a idéia de que na relação de aprendizagem, fundada sobre o diálogo, o próprio diálogo está assentado sobre a *confiança no outro*. Muito mais importante do que aprender comigo mesmo e através do saber de outros algumas “coisas” sobre o Mundo, é re-aprender através das coisas a confiar, consciente e afetuosamente, em mim mesmo e nos outros com quem reparto a vida e as “coisas” dos mundos que partilhamos.

Não se trata apenas da idéia evidente de que qualquer pessoa, quem quer que seja, é uma vocação original de seu próprio saber. Trata-se, para além disto, de acreditar no saber do outro. Ele não é apenas um conhecimento útil para o seu emissário, e tido por ele como verdadeiro ou pleno de sentido. Ele tem valor porque é a partir do que cada um reconhece como o seu saber, que o outro se coloca diante de mim e me ensina, aprendendo enquanto eu aprendo com ele, ensinando-o. E, bem sabemos, todo o saber que vivenciamos (mais do que “possuímos”), só vale como algo a ser partilhado, posto diante de outros, atravessado pela vocação permanente do diálogo entre pessoas através de saberes, sentidos, sentimentos e significados.

Assim sendo, eu justamente estabeleço uma experiência genuína de diálogo, quando posso acreditar que estas três “coisas” vindas de um alguém com quem eu dialogo são merecedoras de minha confiança: o *saber* - o teor de conhecimento

vivido por uma pessoa chamada a um momento de interação comigo - , o *sentido* - o valor de vida dado aos sistemas de saber e de atribuição de valor ao saber - e a *sensibilidade* - o teor de emoção e de credibilidade em sua própria emoção, tal como o outro as vivencia e tal como ele as demonstra em sua interação comigo. Eu creio e confio, mesmo quando desconfio. E só posso desconfiar a partir do suposto anterior e mais consistente de confiança no outro. E pouca coisa é tão feliz quanto poder confiar nos outros e, ao mesmo tempo, sentir-se a si mesmo como um *sujeito de confiança*.

Humberto Maturana lembra em vários momentos de seus escritos, que a relação fundadora da experiência interativa é o amor. Adiante iremos nos encontrar com ele. Mas adiante algumas idéias deste amoroso e muito confiável biólogo chileno, por causa de uma outra lembrança dele. Ele defende o primado da experiência da emoção do amor na relação entre pessoas, lembrando que nos é insuportável conviver em qualquer cenário de vida onde o amor é pouco ou mesmo ausente. Só podemos suportar conviver quando de algum modo sentimos que compartilhamos alguma forma afetiva de troca amorosa. Viver à margem do amor não é ruim, é insuportável.

Ora, podemos aqui aproximar esta idéia que Maturana nos trás da Biologia, ao que estamos pensando a respeito de uma sociologia da confiança. Só podemos manter e tornar verdadeira uma relação com o outro, quando há um sentimento partilhado de confiança recíproca. A tal ponto isto real, que quando desconfiamos que a “confiança em jogo” em uma relação interativa é propriamente “um jogo”, uma estratégia regida por princípios de utilidade em que o próprio outro é tomado como um valor instrumental, de imediato nos revestimos de idéias, palavras e gestos de defesa. E gestos de “defesa” porque fora de qualquer relação baseada na confiança recíproca, nós nos sentimos ameaçados. Nós tememos o que possa acontecer. Assim, um momento de estar-com-o-outro fundada na confiança e no amor, passa a ser um relacionamento regido pela desconfiança e pelo medo do outro. Ela deixa de ser gratificante, de imediato, torna-se insuportável. Nós a vivemos então, se não podemos sair dela de algum modo, sofrendo-a por não sabermos “jogar com o outro”, ou estabelecendo um tipo de relação em que entramos como quem “joga” e, portanto, tanto pode trapacear como pode ser trapaceado, enganado.

Eis o caminho pelo qual um rito de encontro entre duas pessoas pelo que elas são: pessoas em diálogo, torna-se um jogo entre dois contendores que tomam o outro por objeto de seus interesses e que se tomam a si próprios como sujeitos objetivados. Isto é, situados fora do que torna seres humanos pessoas reais e, não, indivíduos que valem como mercadoria. Fora do diálogo fundado na confiança

amorosa, deixamos de agir como pessoas e passamos a representar para nós mesmos e para o outro um papel em que nem nós mesmos confiamos. Somos então quem não queremos ser e representamos diante do outro uma pequena farsa infeliz. Amor pelo outro e confiança no outro caminham sempre tão juntos que tropeçam no primeiro passo, quando o outro falta.

Podemos repensar a própria ideia de *pessoa conscientizada* em Paulo Freire. Ela não é alguém que individualmente alcançou um grau de conhecimento crítico a respeito de si mesmo e da realidade do mundo em que vive. Ela é um alguém que, por causa disto e por causa do sentido que dá ao que conhece de si mesmo e de seu mundo, torna-se uma mulher ou um homem confiável. Torna-se um alguém que sabe criticamente, mas, ao mesmo tempo, que por causa disto mesmo coloca o seu conhecimento a serviço dos outros, da vida, da causa e do mundo humano em que crê. Não importa tanto o “conhecer a verdade”, pois a verdade que nos “torna livres” ao conhecê-la é a que nos conduz a partilhar a experiência do amor através, também, do conhecimento. O conhecimento crítico está longe de ser uma teoria acabada de que alguém se apropria e que usa em proveito instrumentalmente próprio. Ele é o saber que obriga aquele através de quem ele flui, a atribuir um sentido vida a serviço, através do saber, posta à disposição dos meus outros através da partilha de diferentes momentos e situações de diálogos carregados de significado, de afeto e de projetos.

Assim, a *pessoa tornada consciente* é aquela que torna ativamente consistente a experiência interativa da partilha da confiança mútua. E, porque confia cada vez mais em si mesmo, nas seus outros e no sentido e valor do que fazem juntos, ela passo a passo devota os tempos de sua vida ao trabalho coletivo de construção de vidas genuinamente humanas, junto com o seu envolvimento na instauração inacabável de mundo de vida cotidiana e de história humana onde todas as pessoas possam enfim viver uma vida de fato verdadeira.

A experiência social do amor

Biólogos, sociólogos, historiadores, linguistas, antropólogos e psicólogos redescobrem na pessoa, na sociedade e na cultura o substrato do afeto e da emoção. Descobrem algo que Humberto Maturana prefere definir como algo além de uma simples esfera de sentimentalidade oposta à racionalidade cartesiana da mente bem treinada, inclusive para saber “controlar as emoções. A emoção humana é o movimento interior de orientação mais essencial das nossas ações; de qualquer tipo de ação interativa. Ele reconhece a importância do pensamento na orientação de nosso ser e de nossas ações, mas ele trás a emoção para a linha

de frente de nosso ser pessoal e dá à dimensão racional na condução de nossas interações e a ações sociais, a dimensão de uma esfera também essencial. Uma esfera de saber e de sentido através da qual refletimos para nós mesmos e compreendemos com os outros o que fizemos, depois de o haver feito. Isto é, depois de havermos agido dirigidos por uma constelação de emoções que de algum modo guiam, inclusive, a própria lógica do pensamento. Deixemos que ele próprio nos fale por um momento.

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos diante da emoção, que fica desvalorizada, como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o nosso viver humano, e não nos damos conta de que todos este sistema racional tem um fundamento emocional. Quando mudamos de emoção, mudamos o domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção⁴⁹.

Ora, se uma interação de diálogo é confiável – e eu creio que ela é - quando eu digo ao outro aquilo em que eu creio, assim procedo porque espero ouvir dele a sua verdade. A sua verdade ou o sentido-para-ele contido no que ele irá me dizer: porque ele acredita no que diz, porque ele acredita nele mesmo, porque ele acredita em mim. E porque ele crê, como eu acredito que creio, no significado e no valor humano daquilo que estamos vivendo. Daquilo que estamos criando juntos como uma experiência conectiva do diálogo, mesmo quando nós dois ainda mal nos conhecemos. E se vivemos isto, então podemos antecipar a idéia de que um sentimento original de *afeto pelo outro* está na própria origem da *confiança no outro*. E vice-versa, claro. O teor de nossa conversação é, por certo, uma tradução de nossa mútua e interativa racionalidade. Entretecemos palavras e trocamos frases; intercambiamos idéias e negociamos sentidos, mas o que nos move a estarmos juntos e estabelecermos um diálogo, são feixes e teias de sentimentos

⁴⁹. Esta passagem está na página 15 do livro: *emoções e linguagem na educação e na política*. É um livro da coleção Humanitas, publicado no ano de 1999 pela Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

entrelaçados com os saberes, sentidos e significados através dos quais nós nos falamos. Eu digo palavras e formulo idéias para traduzir não tanto ao que penso, mas o que como eu vivencio afetivamente o sentido de meu pensar, o sentido de estar ali, dialogando e a maneira como minhas emoções registram e integram em mim a experiência do estar vivendo “aqui e agora”, o que convivo com uma outra pessoa.

Ora, voltemos alguns passos atrás e, com eles, ao professor Clóvis. Para tomarmos as idéias acima como um ponto de partida de uma educação destinada à formação da pessoa livre e, portanto, solidária, corresponsável e participante de ações coletivas de criação social da liberdade, podemos partir de que a violência não tem a sua origem essencial no ódio, na inveja do outro ou no desejo de conquista e domínio. A sua fonte original está centrada no medo do outro e no temor da perda. Não se relaciona harmoniosa e amorosamente com os outros aquele que os despreza ou odeia. Não sabe estabelecer uma relação fundada na confiança e, portanto, em sentimentos fundadores de um diálogo verdadeiro, aquele que teme aqueles com quem entra em algum tipo de relação interativa. Não ama quem se deixa levar por um sentimento original e gerador de outros sentimentos: o medo do outro e o medo de si mesmo diante do outro. O temor de perder, através da ação dos outros, as coisas e os poderes acumulados ao longo de uma vida que, por ausência de um genuíno afeto compartilhado com as outras pessoas, alguém reconhece como sendo os únicos ou os mais importantes bens e sentidos da própria vida. Quando não há o que temer, também não existe porque não confiar. E entre pessoas relacionadas através da confiança, não há porque não viver com a mor a experiência da presença do outro.

Por muito tempo as ciências da cultura e sociedade nos fizeram acreditar que o fundamento da vida humana está nos múltiplos e entrelaçados sistemas de valores, de princípios, de preceitos e de idéias que pessoas postas em relação criavam e consagravam para poderem viver em sociedade. Este olhar normativo e racionalista é verdadeiro. Mas ele só é verdadeiro quando relacionado à sua outra face. Quando se compreende que, no fundo e ao lado da racionalidade política e jurídica da *sociedade*, estabelecida como um *modo de vida* codificado como uma *cultura*, vivemos a vida cotidiana entre e através de entre afetos e de emoções que dão o sentido original às nossas idéias e valores cognitivos.

Viver entre outros significa compartilhar com eles e conosco mesmos as nossas emoções e, entre elas, partilhar motivadamente, mais do que todas, aquelas que nos destinam ao encontro com sujeitos iguais, próximos, diferentes e divergentes, através de experiências de diálogos fundados na *confiança no outro*. E viver esta vocação enquanto seres interativos, por estarmos sempre colocados em algum

modo de relação com os outros, e enquanto seres conectivos, por sermos sujeitos sociais criadores de nós mesmos e dos mundos de vida e de sentido da vida que fundamos com os outros e através dos outros.

Nossos sentimentos de vocação interativa são, tanto quanto os nossos conhecimentos, crenças e ideologias, algo que existe subjetivamente em nós, e também objetivamente, em cenários da vida cotidiana que partilhamos com outras pessoas. São, portanto, experiências de valor social que existem como e na cultura de que somos parte e partilha. Constituem sistemas culturais; criam e consagram e transformam códigos e gramáticas sociais de relacionamentos entre pessoas inter-individualmente (como um par de amantes), entre pessoas e grupos sociais, e entre as próprias instituições e grupos humanos, de que a educação, a escola e a sala de aulas são bons exemplos.

E sabemos que muito embora uma escola e uma sala de aula sejam cenários sociais de relacionamentos interpessoais dedicados a trocas e partilhas do saber, quase tudo o que move estes relacionamentos está fundado na qualidade das emoções vividas por pessoas que se reúnem ali para aprender e para ensinar. Aprendemos saberes e integramos conhecimentos, mas tornamos isto possível através da vivência e da integração pessoal e coletiva da qualidade das emoções com que estabelecemos cada momento de uma relação educativa. Uma relação humana que só é produtivamente pedagógica porque é, antes e sempre, uma interação afetivamente fundada sobre a troca de afetos entre saberes e sentidos de vida. E, aprender é apenas o exercício de atribuir nomes, normas e significados ao que eu vivo, afetiva e afetuosamente, ao conviver com outras pessoas ao aprender não tanto *com* elas, mas *entre* elas. E, mais ainda, perguntem a uma criança que mal começou a estudar em uma escola, ou perguntem a um velho que deixou a sua há muitos e muitos anos, o que eles lembram de um dia ou de uma vida de estudante. A resposta reflete sempre um clima afetivo, um teatro de interações entre atores. Os saberes, esquecemos, os gestos, nunca.

Palavras como: *sentimento, afeto, emoção, amor, imaginação*, são raras na pedagogia e nas ciências sociais de até alguns anos passados. Algumas vezes, quando as três primeiras apareciam aqui e ali, era sob a forma de expressões inevitáveis do comportamento humano, cujo controle era essencial tanto para a saúde da “pessoa de bem”, quanto para a de uma sala de aulas. “Controlar as emoções”, “dominar os afetos”, “submeter os sentimentos à inteligência”, “frear a imaginação” foram preceitos éticos e didáticos que alguns de nós, pelo de nós, pelo menos os que já assistiam aulas nas universidades entre as décadas dos cinquenta e dos sessenta, como eu mesmo, ouvimos por vários anos.

Em escritos científicos encontramos a palavra *amor* raras vezes. E aqui e ali, quando ela é escrita, é com cuidados e avisos e, algumas vezes, acompanhada de pedidos de desculpas pela falta de um termo mais adequado, isto é, mais adequadamente científico. Então virá o dia em que faremos justiça a um dos mais criativos cientistas do fenômeno humano em nosso tempo. Foi junto a um padre e paleontólogo francês, Pierre Teilhard de Chardin, que toda uma geração de militantes cristãos, de Leonardo Boff a Frei Beto e Marcos Arruda e de Betinho a Paulo Freire, aprendeu a reconhecer sem falsos pudores algumas palavras evitadas por outros cientistas da natureza, da pessoa e da sociedade. Foi em um de seus trabalhos que encontrei, faz muito tempo, esta passagem que já reproduzi em um outro escrito, e que quero trazer aqui. Ele diz palavras de uma visão humana que mais adiante serão retomadas em Humberto Maturana.

Do amor nós só consideramos habitualmente (e com que requintes de análise!) o seu aspecto sentimental: as alegrias e os sofrimentos que ele nos causa. É no seu dinamismo natural e na sua significação evolutiva que me acho levado a estudá-lo aqui, a fim de determinar as fases últimas do fenômeno humano.

Considerado em sua plena realidade biológica, o amor (quer dizer, a afinidade do ser com o ser) não é exclusivo do Homem. Representa uma propriedade geral da Vida e, como tal, molda-se em variedades e em graus, a todas as formas que toma sucessivamente a matéria organizada. Nos mamíferos, bem próximos de nós, reconhecemo-lo facilmente com suas diversas modalidades: paixão sexual, instinto paternal e maternal, solidariedade social, etc. Mais longe ou mais abaixo na Árvore da Vida, as analogias são menos claras. Atenuam-se até se ornarem imperceptíveis. Mas cabe aqui repetir o que eu dizia do “Dentro das Coisas”. Se, num estado prodigiosamente rudimentar, sem dúvida, mas já nascente, não existisse, até na molécula, uma propensão a se unir, seria fisicamente impossível ao amor surgir mais acima de nós, em nós, em estado hominizado. De direito, para constatar com certeza sua presença em nós, devemos supor sua presença, pelo menos incoativa, em tudo o que existe. E de fato, se observarmos ao nosso redor a ascensão confluyente das consciências, veremos que ele não falta em parte alguma.

(...)

Só o amor, pela simples razão de que só ele prende e junta os seres pelo mais fundo deles mesmos é capaz – e este é um fato da experiência cotidiana – de completar os seres, enquanto seres, reunindo-os. Em que minuto, com efeito, dois amantes atingem a mais completa posse de si mesmos, senão naquele momento em

que se dizem perdidos um no outro? Na verdade, o gesto mágico, o gesto reputado contraditório de “personalizar” totalizando, não realiza o amor a cada instante, no casal, na equipe, à nossa volta? E isso que ele opera assim quotidianamente numa escala reduzida, por que não o repetirá um dia às dimensões da Terra?

A humanidade; o Espírito da Terra, a Síntese dos indivíduos e dos povos; a Conciliação paradoxal do Elemento e do Todo, da Unidade e da Multidão; para que essas coisas, ditas utópicas, e no entanto biologicamente necessárias, tomem corpo no mundo, não basta imaginar que nosso poder de amar se desenvolvesse até abarcar a totalidade dos homens e da Terra⁵⁰

Nós, seres da era da consciência

À direita e a esquerda de qualquer projeto de educação, situado no interior de qualquer projeto cultural destinado à preservação ou à transformação de qualquer proposta de sociedade, tem sido dito e repetido entre nós que a nossa é a geração do trânsito de toda uma *humanidade, do trabalho* para uma *humanidade do saber*. A começar pelo fato de que cada vez mais o trabalho humano tem a ver com a contínua aquisição diferenciada de saberes. A continuar pelo fato de que cada vez mais o trabalho essencial das pessoas daqui para a frente tem e terá a ver com alguma forma de elaboração compartilhada de saberes. Será assim mesmo? Sim, mas desde que o próprio trabalho não seja simplesmente abolido em favor de máquinas que o realize por nós e contra nós, mas se humanize para muito além da lógica do mercado como uma experiência produtiva e justa, vivida entre iguais solidários, sob a forma de uma criativa construção de saberes e de aplicação de saberes.

Por toda a parte convivemos com inúmeros e contraditórios sinais de que batemos à porta de uma imensa transformação no sentido e no destino da humanidade. Estamos chegando à aurora de tempo em que deixamos aos poucos

⁵⁰. Estas passagens foram tomadas de um dos raros livros de Pierre Teilhard de Chardin editadas em Português. Está entre as páginas 297 e 298 de: *O fenômeno Humano*, publicado pela Editora Cultrix, de São Paulo, em 1995. Frei Betto possui um belo estudo em linguagem poética e simples sobre o pensamento de Teilhard de Chardin. Chama-se: *Sinfonia universal – a cosmovisão de Teilhard de Chardin*. Foi publicado em 1994 pela Editora Ática, de São Paulo. Fiz referência ao fato de que livros de Peter Russel, assim como o filme inspirado em um de seus livros: *O buraco branco do tempo*, revelam uma oportuna vocação teilhardiana. Finalmente, a tese de doutorado a ser publicado pela editora VOZES, de Petrópolis, ainda em 2003, revisita algumas das passagens e idéias mais densas de Teilhard de Chardin. Acredito que ela será publicada com o nome: *Pedagogia da práxis* e desde já a recomendo vivamente. Devo dizer que em uma versão mais completa, a mesma citação de *O fenômeno humano* foi transcrita em um artigo que escrevi para efeitos da comemoração dos 80 anos de frei Carlos Josaphat. O artigo se chama: *O outro, o amor, a vida – alguns fragmentos de idéias e de sentimento* e está no livro: *Utopia urgente*.

de sermos quem somos por causa do trabalho que exercemos na socialização da natureza, para nos tornarmos quem viremos a ser em função dos saberes que aprendemos – através inclusive de outras estruturas interativas do processo produtivo - e seguiremos aprendendo a criar, a multiplicar, a transformar e a difundir.

Diante de um tempo da história da aventura humana em que a *informação*, o *conhecimento* e, se quisermos ousar, a *consciência* – envolvendo nela também a sua esfera de afeto e de emoção – assumem um lugar cada vez mais central em todos os processos sociais, tornando a própria educação um valor e um fator ordenadores na criação da cultura, eis que as próprias oposições entre confiança e medo e entre amor e temor configuram também um par de opostos. Algo semelhante ao que podemos traduzir, tomando de empréstimo expressões da Escola de Frankfurt, como o *lado da vida* e o seu oposto, o *lado do mundo do mercado*, o *mundo dos negócios*. Pois somente com um olhar muito pouco crítico frente ao que se passa à nossa volta e diante do que se anuncia neste começo de século e de milênio, deixaríamos de reconhecer que em sua face objetiva e socialmente construída, as direções dos fundamentos lógicos, políticos, éticos e afetivos que definem o teor das interações entre pessoas e entre pessoas e instituições sociais, tomam duas direções bem visíveis.

Uma é a direção de uma globalizada *cultura de informação*. Ela estabelece como o seu estilo de relações interativas um espírito de competência e de competição compatíveis com os interesses e valores instrumentais e utilitários do *mundo dos negócios*. Nela o *conhecimento* é pensado e produzido – sobretudo pelo trabalho cultural da *mídia* - como *informação* e, assim, é proclamado como a produção agenciada e centralizada de saberes e de competências utilitárias, cuja fonte prioritária de origem está na ciência e na tecnologia. E cujo projeto de educação pode estar muito bem resumido na aquisição capacitadora de conhecimentos instrumentais, cujo critério de aferição está na utilidade empresarial e cujo destino absolutamente prioritário é o mercado de trabalho do *mundo dos negócios*.

Uma outra é a direção *cultura da comunicação*. Ela possui os seus alicerces fundados em uma verdadeira ecologia da mente, estabelecida sobre a formação da pessoa humana como ser destinado ao diálogo, à partilha solidária da vida e à cooperação construtiva entre atores sociais para quem o fruto do trabalho não se esgota na produção para o mercado, mas na construção de um mundo capaz de libertar o homem da servidão imposta pelos interesses e pela lógica deste mundo. Uma cultura ao mesmo tempo local e progressivamente planetária, compatível com os imaginários e valores do *mundo da vida*.

Aqui o *conhecimento* deve ser lido como *consciência*. E a *consciência* deve ser compreendida como o sentir-pensar da inteireza do ser humano. Talvez, como o saber que se integra não na esfera racional e academicamente pensante da pessoa que estuda e que aprende, mas como o saber que interage com o todo de seu próprio ser. Que transforma quem aprende e conhece em sua totalidade. Que torna a “coisa” aprendida e conhecida” não propriamente uma “coisa”, uma coisa-de-que-se-apropria-e-que-se-usa, uma posse que se acumular e vale porque é o meu saber”, como tem sido constituído e apregoado cada vez mais como a razão de ser do aprender, dentro de uma crescente lógica pedagógica utilitária. Ao contrário, aprender deve ser vivido como algo que transforma o saber adquirido e partilhado em um complexo e dinâmico fluxo de saberes, de sensibilidades e de significados destinados a estabelecer níveis e dimensões cada vez mais ilimitadamente abertos ao enriquecimento de três esferas de comunicação e diálogo. O diálogo interior do/com o próprio ser que sente, pensa, aprende e conhece; isto é, o fecundo e inacabável diálogo da pessoa com ela mesma, tão esquecido de nossas pedagogias ocidentais e tão essencial na de outras tradições espirituais e pedagógicas. O diálogo essencial – pois para ele somos feitos e em seu nome aprendemos o eu sabemos - com o meu outro. Com as outras pessoas como que convivo, em um sempre aprofundável e ampliável campo de interações da vida cotidiana e da história de vida de cada pessoa e das unidades de vida partilhada que criamos e em que nos situamos para viver. E o diálogo com o mundo. A interação de sensibilidades e sentidos com todas as esferas de representação e de significação da própria vida. E não apenas como uma apreensão de conhecimentos sobre, como quer a ciência, mas como um aprender e conectar saberes para abrir-se a e, assim, para colocar-se em interação profunda e significativa com a vida e o seu mistério.

Aprender – na escola e fora dela - uma vida de conhecimento transformado em consciência (no sentido mais amorosamente Paulo Freire do termo) e, não, como uma perda iludida (para si mesmo) e ilusória (para os outros) do conhecimento como informação acumulada, desafia a experimentar um modo de viver e de estar no mundo estabelecido sobre uma contínua e sempre frágil e mutável criação de saberes. Uma co-criação estabelecida sobre o oposto dos princípios que regem a “conquista” pessoal do “poder do saber” e de sua reiterada acumulação (saber é o que eu conquisto e possuo para uso próprio) com interesses de proveitos utilitários e colocados a serviço de uma ética da competência instrumental e de uma lógica mercantil de competição. Em direção oposta, uma experiência interativa (estar com e entre outros) e conectiva (somar e

somar-me a outros) estabelecida através da troca, da partilha e da reciprocidade de conhecimentos, de afetos e de ações sociais.

E isto nos leva a algumas perguntas inquietas e situadas bem na tradição do pensar de Paulo Freire. Porque não partir do princípio de que a razão de ser da educação não está situada sempre fora dela mesma, sempre no que ela “produz para” e, não, do que ela “faz acontecer em?” Porque não conceber que o destinatário da educação não está situado aquém ou além de qualquer lugar natural ou social que não seja a própria pessoa e o desenvolvimento humano?

Na verdade somos seres sempre aprendentes. Seres que não acumulam conhecimentos em estoques utilitários de competências apropriáveis pelo mundo do mercado. Somos seres que se transformam continuamente enquanto aprendem e porque aprendem. E não durante um tempo pré-determinado de nossas vidas, mas ao longo de todos os ciclos da vida, pois somos seres aprendentes em processo, bem mais do que apenas seres racionais, como um produto. E a própria racionalidade humana existe e tem sentido não por causa de saberes que se estoca, mas através de fluxos de diálogos sempre mais e mais densos e fecundos que cada um de nós estabelece consigo mesmo com os outros. A qualidade dos saberes mais vivenciados do que adquiridos ao longo de toda a vida está em nossa capacidade de equilibrarmos e desequilibrarmos integrações e de interações estáveis e instáveis, consistentes e frágeis, perenes e efêmeras ao mesmo tempo. Conexões complexas de símbolos, de sentidos, saberes e significados sempre abertos a serem relativizados e redimensionados em nossa racionalidade e em nossa sensibilidade. E conexões que valem pelo seu ser-de-fluxo que nos atravessa em diálogo com outros, bem mais do que como algo que se adquire e se possui individualmente. Por isto somos pessoas, da criança ao idoso, capazes de estamos sempre aprendendo e reaprendendo, revendo integrações de sentimentos-saberes-valores e reintegrando dimensões sempre mais densas e mais profundas da experiência pessoal e interativa de sermos-quem-somos.

E, em termos de humanização de nossa racionalidade sensibilizada e aprendente, podemos ousar imaginar que todo o aprendizado destina-se não tanto a capacitar pessoas que estocasticamente sabem mais para si mesmas, mas a educar pessoas que gratuitamente servem mais aos outros à medida em que aprendem mais e sabem melhor o que já sabiam antes. E pessoas que aprendem a serem melhores através do que passam a saber a partir do saber que criam enquanto aprendem. Espero que esta compreensão das coisas assumidamente socrática não pareça ser tão estranha ou tão romântica assim.

Um passo adiante e podemos pensar que o sentido mais interior do trabalho pedagógico não se esgota tanto em um “educar para”. Não se educa para preparar

peças para o poder de estado, para o mercado de bens ou de serviços e nem mesmo para a vida. Não se educa “para” ou “em nome de” um futuro sempre situado no projeto de nossas antecipações impostas a nossas crianças ou jovens. Não se educa em nome da reiteração de um passado que não pode e nem deve significar exatamente a mesma coisa para pessoas de gerações diferentes. Educa-se “em” e “para” um presente e para a plenitude da vivência pessoal, interativa e recíproca de um presente em cada instante de seu cotidiano. Todo o aprendizado a respeito do passado serve a tornar rico de sentido a vida vivida em um presente. Os próprios historiadores estão conscientes de que é o presente de cada dia quem lhes coloca as questões com que leem o passado. Assim em Philippe Ariès.

(...) penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto-de-partida uma questão colocada pelo presente⁵¹.

Todo o aprendizado para um futuro deve ser a vivência livre, ativa, participativa, amorosamente interativa e corresponsável em um momento de presente e para a sua plena realização pessoal e coletiva. Como será o futuro, em que deverão viver as pessoas que irão conviver conosco frações de tempos vindouros de que faremos ainda parte, ou onde não mais estaremos presentes? Podemos ousar até mesmo pensar que os detalhes de uma educação que forme e capacite pessoas – agora crianças ou adolescentes – para virem a viver um futuro ideológica e pedagogicamente antecipado por nós, é algo que não nos toca. Tudo o que podemos e devemos fazer, é criar contextos regido pela solidariedade e partilhado entre pessoas diferentes em serem educadores-e-educandos, mas nunca desiguais em serem, de um lado, aqueles que sabem, podem ensinar e ensina e, do outro lado, os que não sabem, devem aprender e aprendem. A reciprocidade de emoções, ações e pensamentos em contextos regidos pelo amor e pela aceitação plena da pessoa do outro, é a experiência pedagógica essencial. Dela podem emergir pessoas prontas a viverem agora a melhor experiência de seu presente possível. Dela devem emergir pessoas prontas a realizarem, quando ele for um outro momento de “seu-presente”, aquilo que agora antecipamos como “o futuro”.

Não se ensina agora a como se ser depois. Criam-se condições de intervivências agora, para que as crianças venham a gerar entre elas, com a

⁵¹. Está em *história social da criança e da família*, editado pela Zahar, do Rio de Janeiro, em 1981. Mas eu tomei a citação da página 34, de *culturas infantis: um estudo sobre as brincadeiras criadas crianças numa perspectiva sócio-cultura*, dissertação de mestrado em educação de minha orientanda Maria Emília Silva Loyola, defendida na Universidade de Uberaba em 5 de março de 2004.

partilha não autoritária de educadores, o seu aprendizado de realização solidária do presente e de motivação a construir mundos de futuro mais justos, fraternos e livres.

A educação serve ao aprendizado realizado como co-construção de sentimentos-saberes-valores partilhados como/no próprio ato múltiplo e dialógico de ensinar-e-aprender. Somos seres humanos porque somos seres aprendentes. O aprendizado é inacabável e lançados nas trilhas de sua aventura, podemos estar sempre reaprendendo e nos reequilibrando interior e interativamente em planos e dimensões mais holísticos e mais fecundos.

De alguma maneira as perguntas de uma educação humanizadora se invertem. Não se trata mais de perguntar: “o que uma aluna de 4ª série precisa aprender para poder ser promovida à 5ª série?” Não se trata mais de antecipar: “o que devem aprender as crianças e os adolescentes durante o ensino fundamental para poderem ingressar de maneira adequada no ensino médio?” A pergunta deverá ser: “o que precisa viver e aprender uma criança de oito anos para viver da maneira mais plena e fecunda possível a experiência cotidiana de ter oito anos?” Cada momento a vida possui em si a plenitude de seu sentido. A pessoa cidadã, corresponsável por si, pelos outros e pelo seu mundo, é aquela que vive a inteireza possível disto a cada momento de cada dia de sua vida. E esta é também uma razão pela qual a educação não deve preencher utilitariamente alguns ciclos da vida de uma pessoa, mas deve ser uma oferta aberta, por toda a vida, a ela e a grupos humanos.

Se a razão de ser da educação é cada momento da criação da inteireza de uma experiência única de vida humana em cada instante de suas conexões em seus vários planos de interações e de diálogos. Ora, e se isto é algo tão pouco e imperfeitamente mensurável e comparável, então deveriam deixar de ter valor e utilidade a maioria das iniciativas arbitrárias (porque situadas sempre em alguma fonte de poder externo e controvertido) de incentivo à competição entre as pessoas, de comparações que estabeleçam desigualdades onde tem sentido apenas a realização de competências competitivas. E elas deveriam dar lugar à realização de processos de reciprocidade voltados à cooperação e à construção partilhada da própria experiência da vida.

Só é verdadeiramente meu o saber que não me pertence. Eu somente possuo o saber que não possuo, que não retenho “para mim”, que não acumulo, embora com o passar do tempo possa me sentir sabendo “mais”, mas que eu coloco de maneira crescente e inevitável no círculo do dom, da troca e da coexistência. O conhecimento que passa por mim, que flui entre meu eu e o de outros através de uma perene atividade inter-comunicativa e mutuamente

fecundante de intercâmbio de conhecimentos e de valores provenientes de sujeitos pensantes e, por isso mesmo, diferentes, desiguais e divergentes. Provenientes de sistemas de saberes e de sentidos e significados dados à pessoa humana, à vida social ao mundo, criados e vividos em diferentes culturas; em diferentes tradições de uma mesma cultura e – nunca esquecer - em e entre diferentes vocações pessoais do ser e do viver no interior e nas fronteiras (inclusive as críticas) de uma mesma tradição cultural.

Conhecimentos, saberes e valores que se reconhecem em mim e entre nós como instáveis, complexos, e com horizontes transversais e transdisciplinares, cuja fonte prioritária provém da integração de diferentes campos da ciência e da tecnologia. E provém, também, da interação entre ciências, artes, espiritualidades e outros sistemas culturais de saber e sentido, deslocadas de qualquer centro de poder do saber e poder do sentido. E provém, ainda, da consciência compartilhada da desafiadora e fascinante indeterminação dos saberes culturalmente construídos e do caráter essencialmente recíproco e efêmero de todo e qualquer sistema social de conhecimento, científico ou não.

Saberes humanos cujo projeto de educação transcende de muito a pura e simples capacitação instrumentalizadora destinada à reprodução do exercício de atividades produtivas. Pois ela subordina a capacitação das competências à formação plural de pessoas educadas na inteireza de seu ser. Isto é, pessoas educadas para descobrirem, passo a passo, as suas vocações de pensadores-criadores conectivos e dialógicos de seus próprios saberes e sentidos. E para descobrirem interminavelmente isto, vivendo como atores sociais impregnados de confiança em si mesmos, nos seus outros e na possibilidade sempre aberta de seres eles os criadores cotidianos de seus próprios mundos.

Pessoas confiantes e amorosas, por serem conscientes de quem são e de quem são os seus outros, e confiavelmente interativas e coparticipantes da sempre aberta atividade cultural de construção de destinos pessoais, de caminhos recíprocos da ação humana e de mundos sociais que venham a ser cada vez mais o lugar da realização solidária da experiência da vida. Estas palavras e as propostas que elas encerram podem parecer utópicas demais, sentimentais demais, sobretudo para os termos em que nossos tempos pensam e propõem sistemas de sentido. Mas é bem por isso mesmo que quero insistir nelas aqui. É por isso que algumas palavras e algumas idéias são ditas e repetidas aqui. Vivemos um tempo em que uma difusa e camuflada ideologia de pessoa e de educação faz eco com a ética e a lógica da economia neoliberal de mercado. Aos poucos parece que a única pessoa apta a viver a modernidade é aquela disposta a tudo para “vencer na vida” e para “conquistar um bom emprego”. Ora, os verbos de

teor militar e competitivo, tão frequentes antes e tão mais costumeiros agora, já declaram com que espírito a aventura do aprender a saber tem sido pensada e proposta.

O de que precisamos não são apenas belas palavras capazes de apenas contrapor a um ideário utilitário e competitivo um imaginário um pouco menos servil aos interesses do mundo dos negócios. O de que precisamos é um ideário pedagógico de atos e fatos tão realistas e concretos que a palavra amor caiba neles sem tréguas. Precisamos não tanto criar teorias e modelos pedagógicos mais humanos, menos robotizantes e instrumentais, portanto. Precisamos aprender a estabelecer cenários interativos do mundo da educação onde a confiança no outro, a partilha do afeto, a co-responsabilidade e o sentimento de que o que vale na vida é a coragem de se construir juntos pessoas e mundos de fato humanos criem de fato e de maneira consistente experiências de um outro modo de ser, de sentir, de conviver e de aprender.

Creio que podemos estar prontos agora a percorrer a sequência de uma pequena série de valores-princípios de uma educação integrada em um projeto ao mesmo tempo local e planetário de instauração de uma cultura da paz.

de interações entre pessoas através do saber e do aprender de fato fundadores

1. A finalidade da educação é o *desenvolvimento humano* e, não, o *desenvolvimento econômico*. A pessoa humana e não o mercado de trabalho do mundo dos negócios é o seu destinatário, a razão de seu exercício.
2. Assim como o ser humano não se destina a coisa alguma, além da partilha da felicidade de pessoas livres e solidárias, assim também a educação da pessoa humana não está destinada a nada, além de sua própria realização na formação de tais pessoas. Não se educa para o trabalho, para o estado, para o mercado ou mesmo para a vida. Educa-se para criar perenemente pessoas destinadas à aventura do saber. O saber e a criação (nunca a sua acumulação instrumental, como informação) pessoal e dialógica do saber através da partilha de sentimentos e saberes, sentidos e significados, é a razão de ser da própria educação.
3. Mas não há na proposta antecedente nenhum valor puramente iluminista. Se o destino da educação é a procura e a realização

permanente e crescente do saber como exercício crítico e consciente da pessoa educanda e jamais educada (pois este processo é por toda a vida), o destino do saber consciente e da pessoa educanda é o diálogo. É a ampliação do interminável diálogo consigo mesma, com os seus outros e com o seu mundo de vida.

4. A educação existiu e segue existindo sempre em um mundo de escolhas culturais de teor político. Ela deve voltar-se a ser um instrumento da criação e consolidação de culturas políticas de construção (bem mais do que de “colonização”) do presente e do futuro. Viver um absoluto agora, em sua plenitude, e ser educado para saber viver a cada momento a felicidade do agora compartilhado. Mas sentir-se corresponsável pela construção de um mundo de futuro cada vez também mais capaz de abraçar todas as pessoas e todos os povos em uma vida de felicidade.
5. Assim, todo o projeto de uma *educação emancipatória* é a possibilidade de que os seus sujeitos educandos (entre os que aprendem-ensinando e os que ensinam-aprendendo) é a formação de pessoas destinadas a se engajarem em frentes de luta social em nome da justiça, da solidariedade, da liberdade, da inclusão e, em suma, do direito universal de *partilha da felicidade* entre todas as pessoas e povos da Terra.
6. Diante dos novos horizontes abertos pelos novos olhares e pelos paradigmas emergentes em todos os campos da experiência humana com o saber e o criar símbolos, sentidos e saberes, a educação emancipatória deve abrir-se a todas as possibilidades e alternativas de novas e fecundas integrações de conhecimentos provenientes não apenas do campo da ciência. Já é tempo de re-encantarmos a educação, de poetizarmos a escola e de espiritualizarmos o ensino.
7. Chegamos, entre acertos e tropeços ao ponto em que estamos no processo cultural de hominização, por causa de dois princípios fundadores de nossas relações conosco mesmos e com os nossos outros. Eles estão fundados na emoção, tomada aqui como ordenadora das ações humanas - no sentido Humberto Maturana do termo – e são os seguintes: a confiança e o amor. Convivemos porque confiamos no outro, confiamos porque o sentimento da essência do ser e do viver humano é o amor. É tempo de educação redescobrir a emoção como o

ingrediente humano fundador da própria racionalidade, descobrindo no mesmo movimento o amor e a confiança como pressupostos de toda a pedagogia solidariamente emancipatória⁵²

8. A palavra “solidariedade” foi escrita aqui exageradas vezes. Ela e suas companheiras de sentido, como “partilha”, “participação” e outras. Devemos ousar pensar e praticar uma educação para um projeto vida e para a realização de culturas de paz e de partilha amorosa da vida e da felicidade, dirigida a uma nova postura humana diante da vida. Precisamos urgentemente redescobrir os caminhos da simplicidade do existir. De um espírito de quase-pobreza como escolha de muitos, para que todos possam viver dignamente. Precisamos abrir mão de nossos bens, de nossos tempos, de nossos saberes de nossas vocações a uma ativa e não apenas retórica partilha da vida com as outras pessoas. Diante do mundo dos negócios que transforma todas as coisas em mercadoria, e que mercadoriza a educação e também as pessoas capacitadas para serem elas próprias produtos de compra-e-venda em um mercado em que o valor da pessoa é o seu valor de compra, é preciso criarmos teias e redes de vida solidária.

Se o mundo dos negócios tem demonstrado uma tão persistente e aperfeiçoada capacidade de criar e impor as regras de lógica é ética do mundo dos negócios como sendo as do “único mundo viável”, quando saberemos aos poucos aprender a opor a ele os princípios de uma ética política solidária e amorosa destinada a sonhar e a tornar real “um outro mundo possível, a começar pela prática dos nossos gestos de vida cotidiana, até quando elas se transformarem nos próprios fundamentos da estrutura relacional de nossas interações? Isto é: de nossas vidas.

⁵². A idéia de confiança como um suposto básico das relações sociais é presente nos trabalhos de Anthony Giddens. Está presente no livro *modernidade e identidade*, já citado aqui. A presença do amor como a emoção criadora da experiência humana é uma tônica dos escritos de Humberto Maturana. Ela está presente no apêndice” do livro: *formação humana e capacitação*, que Humberto Maturana escreveu com a educadora chilena Sima Nisis de Rezepka, e que tem por nome: **formação humana e capacitação**. O livro foi editado pela VOZES, de Petrópolis. Tenho comigo a primeira edição, de 2000. Nesta mesma linha quero recomendar o livro de Maria Cândida Moraes: **educar na biologia do amor e da solidariedade**. Foi editado também pela VOZES em 2003.



COM O OUTRO A MEU LADO
algumas idéias de tempos remotos e atuais para pensar
a partilha do saber e a educação de hoje

Melhor: compreendi que a ternura era o melhor da vida. O resto não vale nada. Não é por a esmola da velha do Evangelho ser dada com sacrifício que é mais aceita no céu que o ouro do rico – é por ser dada com ternura. O importante é a comunicação de alma para alma. A mão que aperta a nossa mão, o sorriso que nos acolhe, desvendam-nos um mundo. Às vezes é um nada que nos faz refletir, é o momento, é uma figura que nos entra pela porta dentro e de quem nos sentimos logo irmãos.

Se tivesse que recomeçar a vida
Raul Brandão

Porque isto, escrito desta maneira

Para não misturarmos no mesmo saco bananas, maracujás, caquis e cajus em um mesmo saco, sob o rótulo genérico: “frutas tropicais”, proponho estabelecer aqui uma diferença que as linhas a seguir tornarão justificada. Ela nada tem de novo, mas a maneira como uma palavra (e os seus sentidos claros e ocultos) e a outra (*idem*) são, não raro, mesclados e confundidos, torna a meu ver necessário retornar às suas diferenças.

Uma coisa é *educação*. Outra é *capacitação*. A educação pode e deve conter ingredientes funcionais de capacitação. Mas esta última pode ser exercida, e o é com frequência, sem alçar-se ao que é essencial na educação: a formação da pessoa humana, para além da instrumentalização competente do indivíduo capaz. Em tempos em que uma vaga e invasora “cultura de mercado” ameaça colonizar tempos e espaços cada vez mais íntimos e identitários, pessoais, interativos e sociais da vida cotidiana, quero fundar o que escrevo aqui na idéia de que uma tarefa sempre urgente, a ainda mais agora, é opor a uma funcionalização redutora da educação escolar e de outras dimensões e alternativas em que ela pode ser culturalmente criada e estendida, uma ou algumas propostas de uma educação tão realística e utopicamente diversa quanto possível. Uma educação a tal ponto assumidamente integral e humanista (a começar por não temer estes dois termos aparentemente “fora de moda” que parta do princípio de que a sua vocação (bem mais do que a sua “função social”) é criar sábios solidários em lugar de sabedores espertos e individualistas. É recuperar o que em outros tempos ora chamávamos de consciência crítica, ora de vida interior. É fazer circular entre redes de *entre-nós* - de pessoas vocacionadas ao dom, à troca, à reciprocidade e à partilha generosa - a experiência do criar saberes e sentidos através dos quais valha a pena aprender algo. Realizar esta aventura da mente e do coração, ao invés de apenas reproduzir sujeitos centrados em um crescente *mim-mesmo*, e condicionados a acumular informações e conhecimentos utilitários, através dos quais uma pessoa social se transforma em um indivíduo-de-mercado. Isto é, uma impessoal mercadoria residualmente humana e (ela bem sabe) tão descartável quanto uma outra qualquer.

Em uma era em que a direção mais funcionalmente tecnocrata e empresarial de todos os domínios da vida humana apela para um individualismo acre e adocicado, valorizando o primado do “sucesso na vida” como uma realização a despeito da pessoa dos outros e acima deles, na mesma medida em que através dos mais diversos artifícios de criação de imagens e de idéias exerce um controle cada vez maior e mais invasivo sobre todas as esferas da vida

peessoa, ou de grupos de pessoas, uma conspiração múltipla e complexa procura fazer interagirem uma interioridade profundamente pessoal com uma objetividade militantemente social e solidária em favor da criação dos mais diversos campos e das mais diferentes redes onde justamente a liberdade, a autonomia e a personalidade estejam no polo oposto. Estejam na aventura do sair-de-si e abrir-se gratuita e generosamente ao outro. Uma generosa socialização de símbolos, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e de sociabilidades em que a partilha e a reciprocidade sejam a própria condição da criação de sujeitos em quem a busca da individualidade conspire contra o desejo do individualismo.

Como de maneira confessada ao longo dos anos sou ainda uma pessoa ao mesmo tempo militante e utópica (mesmo sendo um alguém do mundo da academia a completar cinqüenta anos vida universitária ano que vem), quero insistir em alguns passos que ensaiam voos.

Creio que para a o ofício de educar, a razão de ser do ensinar matemática (e se junto com música, dança e desenho, melhor ainda) é formar pessoas que além de aprenderem a fazer “de cabeça” as contas que uma boa calculadora faz, sejam capazes de aprenderem a pensar operativamente a ponto de tornarem também suas as grandes questões do universo. Pessoas capazes de dialogarem não apenas com máquinas do mundo do mercado, mas com os pensadores e filósofos do mundo da vida. Uma matemática que convide a partir dos números para as grandes perguntas da vida e, não, regredir deles para uma contabilidade utilitária e repetitiva.

Creio que para a educação, a razão de ser do ensinar gramática é levar educandos à compreensão de que em um mundo tão plural (a ainda tão desigual) existem muitas outras gramáticas e múltiplas formas de se pensar, falar e escrever “corretamente”. Além disto, que a gramática sirva para formar pessoas desejosas de se dedicarem a uma vida de leituras de Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, João Guimarães Rosa e tantos e tantas outras criadoras de arte e poesia do passado, de agora e de um futuro próximo e distante. Que partam de seu aprendizado para estas aventuras da mente e do espírito, ao invés de se habilitarem a um “português funcional” bestificador e próprio a que pessoas-que-leem aos poucos se assemelhem às máquinas (inclusive as da informática), para as quais a instrumentalidade-funcional-competente de uma educação bancária (que esta expressão esquecida de Paulo Freire seja lembrada) que agora, mais do que em seu tempo, não apenas se assemelha à lógica empresarial dos bancos, como parece desejar enviar a eles e ao que eles controlam na sociedade, o melhor de seus educandos. Sobretudo os que ainda acreditam que um bom MBA é o novo caminho do Paraíso.

Creio que para a educação, a razão de ser do ensinar história não deve estar no doentio culto “de nossa história e de nossos heróis”, jogando os diferentes povos de uma nação e do mundo para um território entre o mito e a estória. Imagino em uma história que ensine crianças e jovens a compreenderem o que existe no fundo de toda a complexa experiência humana ao longo de sua difícil trajetória na Terra. Uma história de entre-lugares e de transfronteiras.

Quando chegaremos, por exemplo, a trabalhar em sala de aulas a “Guerra do Paraguai” empregando textos e visões de brasileiros, guaranis e kaingangs, argentinos, uruguaios e paraguaios? Uma trans-leitura crítica e criativa que permitisse aos nossos educandos compreenderem como qualquer história se compõe de múltiplas estórias entre realidades imaginadas e imaginários reais. Uma história-mátria (apelo de Caetano Veloso em uma de suas músicas) que deixe em paz as “celebridades” e lembre que os verdadeiros protagonistas de tudo o que de fato importa e permanece, são pessoas como você e eu.

Creio que para a educação, ensinar geografia e outras ciências da matéria, da vida e da presença do humano em ambas e na cultura, deveria servir a formar pessoas não apenas vocacionadas a um mero “desenvolvimento sustentável”, mas a uma inteiramente outra compreensão do mundo da vida e uma outra sensibilidade (bem mais do que apenas uma outra ética), para com o humano, a natureza e o ambiente.

Creio que muito para além do funcional, do utilitário, do competente-competitivo, devemos educar fazendo interagirem o útil e o aparentemente inútil... de tão humano. Fazendo trans-falarem a nossos educandos não esta ou aquela ciência, mas justamente as linhas e teias de fronteiras entre elas. Uma educação que aprenda a fazer falarem juntas e umas através das artes, as espiritualidades (indígenas e orientais inclusive), as filosofias dentro e fora da sala de aula.

Isto porque creio que diante da ameaça de uma sequência progressiva de “gerações Z” – gerações de jovens “zapeiros” que sequer aguentam ouvir mais uma música inteira ou – pior ainda – todo um bom filme ou um bom livro – talvez Rousseau, Beethoven ou, pelo menos, Edu Lobo e Dércio Marques, façam mais falta na vida e no saber da vida, do que todo o aprendizado funcional de um amontoado utilitário e fragmentado de informações travestidas de “tudo o que é necessário saber e aprender”.

Ainda creio em uma educação que ao mesmo tempo em que capacite pessoas para serem úteis profissionalmente, ouse formar pessoas cuja vida de todos os dias vá muito além de “qualquer emprego”, do shopping e do Big-Brother Brasil. Uma educação que forme pessoas para serem solidária e participativamente sujeitos da transformação de si-mesmos, de suas próprias

vidas e destinos, de seus outros ao longo de suas vidas interconectadas, dos mundos sociais em que vivem suas vidas. Uma educação que conspire contra todo o processo em marcha de robotização do humano, de horizontes curtos e funcionais, de um individualismo que de forma alarmante torna-se depressa demais a maior das virtudes, em um mundo em que o “sucesso na vida” parece ser tudo o que as melhores escolas prometem, e em que um mundo pleno de “privê” parece ser o único paraíso pelo qual vale a pena estudar e “vencer na vida”.

Podemos crer que na direção oposta de tudo o que parece na “modernidade líquida” (boa para “zapeiros”, ruim para pensadores), existem e se multiplicam por toda a parte experiências, movimentos, iniciativas da sociedade civil, grupos, redes e teias de pessoas e de “entre-nós” (o verdadeiro lugar do humano), associados a outras formas de aprender-e-ensinar, cujos horizontes utópicos estão ainda distante do olhar de boa parte de nossos educadores. Pessoas situadas em diferentes lugares dos “sistemas de educação” e das “políticas públicas”, a quem por vocação (perdulária, a meu ver) ou por obrigação, reduzem a “qualidade da educação” a uma série de medidas de quantidade de resultados. Cifras de dados estatísticos cujos parâmetros, longe de serem a verdadeira realização de nossos educandos, o crescendo de suas criatividade (somos uma nação de artistas, de pensadores que se estiolam pelo caminho, entre a infância e a idade adulta), a sua felicidade, enfim, estão na comparação entre nossos “indicadores” e os da Espanha, da Coreia do Sul e da China.

Quando penso agora e para agora e o futuro próximo em razões de ser do *educar para formar e transformar*, vejo diante de mim, ao lado das “urgentes necessidades do País”, algumas modalidades outras de produzir bens e serviços, de fazê-los circular, de criar consumidores conscientes, que aí estão e por aí florescem, e que poderiam ser, mais do que um mercado neoliberal e essencialmente excludente, reproduzidor da desigualdade, belicista, individualista, ego-centrado e competitivo em todos os seus planos (tornando tudo isto a sua confessada ou opaca virtude).

Penso em experiência como as *idades educadoras* (o sonho de transformas os mais diferentes espaços de vida em lugares de viver, entre a arte, a filosofia e as ciências, em lugares vivos e interativos do ensinar-e-aprender, cumprindo a proposta da UNESCO de uma “educação por toda a vida”. Penso nas diferentes “outras economias” como a *economia do dom*, a *socioeconomia solidária*, a *economia popular solidária*. Outras formas de pensar a relação trabalho-capital, inventando em suas essências e existências todo o complexo das

relações sociais de produção⁵³. Penso no crescendo de experiências de *simplicidade voluntária*; na multiplicação de alternativas de ações socioambientais, para muito além das propostas de uma instrumental e utilitária “sustentabilidade” de que até mesmo empresas depredadoras da natureza se apregoam como praticantes. Penso na força de resistência de movimentos populares de caráter de classe, de cultura e de étnica, dos povos indígenas ao negros quilombolas, deles aos nossos camponeses “sem terra”. Penso nas experiências de agricultura familiar, de agricultura orgânica. Penso em outras tantas formas, unidades de ação social e movimentos dedicados a questões como a transformação da sociedade – “um outro mundo é possível” – de luta pela paz, pelos direitos humanos, pelo direito às diferenças humanas e humanamente pessoais, culturais, étnicas. Penso no criativo da experiência que desde o pequenino Butão, nos confins do Himalaia, toma corpo e nos desafia a pensar e agir: a substituição do “produto interno bruto” (bruto em um duplo sentido) pela “felicidade interna bruta”. Penso nas pequenas experiências locais e nas redes que entre o passado e o presente retomam e recriam outras formas de pensar e praticar a educação. Tenho vindo de inúmeros encontros locais, nacionais e internacionais de educação em que, apesar de toda a “desconstrução” e de todo o intencional apagamento, sobretudo em nossas academias, algo a que nos distantes anos sessenta demos o nome de *educação popular* continua vivo, inclusive como uma desafiadora política pública de vários municípios do Brasil.

Em nome de quem e do quê estaremos destinando nossas e nossos educando a quê, a que lugar social, a que projeto pessoal e coletivo de vida? A que proposta de vida e construção do presente e do futuro? Seguiremos, de forma aberta ou disfarçada os ditames do Banco Mundial para a educação? Seguiremos servir à decisão de uma assembléia da Organização Mundial do Comércio, que solenemente decretou serem a previdência social, a saúde, a educação, mercadorias como outras quaisquer? Ou nos colocaremos desde o ponto de vista de que as três e mais tantas outras dimensões de nossas vidas são, antes de mais nada... direitos humanos (ONU e UNESCO inclusive)?

Acaso não temos conhecimento de que – com todas as limitações contidas ali – o documento da própria UNESCO a respeito da educação para um novo

⁵³ A respeito da socioeconomia solidária e suas variantes indico um livro coletivo essencial: ***A outra economia***, publicado pela Editora VERAZ, de Porto Alegre, em 2003. Uma trilogia de estudos de Marcos Arruda é igualmente essencial: ***Humanizar o infra-humano; tornar o real possível; Educação para uma economia do amor***. Os dois primeiros livros são da Editora VOZES de Petrópolis, e o último da Idéias e Letras, de Aparecida, em São Paulo. Estarão indicados na bibliografia.

século (o nosso século XXI) estabelece para uma educação do presente e do futuro próximo o que segundo versão minha sintetizo abaixo⁵⁴ .

- a) Em uma era do conhecimento em que o saber se constitui como a experiência substantiva e axial da humanidade, a educação ocupa e ocupará também um lugar central entre as ações sociais.
- b) Neste sentido, é previsível e desejável de que a educação deixe de ser instrumentalmente algo “para” e recobre o possuir o seu valor central “em si mesma”. Não aprendemos funcionalmente para interromper a nossa educação e nos lançarmos a um mercado utilitário e competitivo; vivemos para, através também e essencialmente da educação, experimentarmos através do saber e da partilha solidária do saber, a verdadeira vocação humana: aprender a saber e saber transformar-se sempre através de um perene aprendizado humanizador.
- c) Neste sentido a educação deixará de ser utilitariamente algo de que o aprendiz se desliga desde quando esteja funcionalmente preparado para o exercício de uma competência de mercado, e passará a ser “educação por toda a vida”.
- d) A educação, mais do que multicultural, é coletiva e pessoalmente múltipla. Diferentes formas de criar saberes e de os fazer uma experiência de diálogo e de partilha possuem em si-mesmas o seu valor. Cada pessoa, cada grupo humano, cada cultura, quaisquer que sejam, é uma experiência única e irrepetível de saber. Somos diferentes, na medida em que nossas diferenças não nos desqualifiquem. Somos iguais, na medida em que nossa igualdade não nos uniformize.
- e) Educamos e aprendemos para *saber fazer* (criar contextos criativos e cooperativos do saber-fazer através de uma modalidade de trabalho); para *aprender a aprender* (aprender para partilhar saberes entre diálogos e partilhas e, não, para acumular estocasticamente conhecimentos e informações); *aprender a conviver* (uma complexa ética do viver e conviver depende do quem somos e seremos, e somos e seremos o que em boa medida aprendemos através de uma modalidade de

⁵⁴ Ver *Educação – um tesouro a descobrir*, a versão em Português do Relatório Delors, publicado pela Editora Cortez, com patrocínio do MEC e da UNESCO.

educação); *aprender a ser* (em contraste com visões utilitárias da educação-instrução, devemos aprender para realizar em nos e, sobretudo, entre-nós, a vocação humana de sermos quem somos e virmos a ser o que podemos ser através, também, do saber⁵⁵).

Todas as idéias escritas abaixo, e que em boa medida repetem outros escritos meus, somente fazem sentido a partir destes princípios que acredito partilhar com muitos e muitas outras educadoras. Não me reconheço escrevendo a respeito do ilusório, por escrever a partir do utópico. Ao contrário, é com os olhos postos sobre inúmeras experiências alternativas de realizações solidárias que acredito na urgência em transformarmos a essência da prática da educação, bastante para além das repetidas reformas de acidentes de seus conteúdos, processos e políticas. Assim, gostaria que minhas idéias sejam consideradas “utópicas”, porque acredito que a educação deve ser tão humanamente utópica quanto o próprio ser que ela humaniza, quando ele é livre - embora sempre condicionado – para pensar e sonhar o que deseja ser e como deseja viver e pensar o seu viver e conviver.

Viver o saber como diálogo e partilha

A longa trajetória de nossa hominização (ainda e sempre inacabada) trouxe-nos a um momento em que podemos ousar pensar, aprender a saber, reciprocizar significados e, assim, assumirmos a mais essencial vocação humana: transformar o saber aprendido em pensamentos e práticas em que o próprio saber se realize como a partilha da liberdade.

E nesta direção que busco alargar aqui a limites mais ousados a idéia de *diálogo*, não apenas na prática da educação, mas também em outros momentos e cenários de diferentes práticas sociais com que convivemos com outros e compartilhos com eles a própria vida, em diversas situações do que chamarei aqui um momento de *entre-nós*.

Recordemos a trilogia revisitada por Bernard Charlot. Sigamos dela em diante.

O que ocorre em um momento de um processo de ensinar-e-aprender, está em que uma e outras pessoas estão situadas no interior e nos limites de situações

⁵⁵ Luiz Eduardo Wanderley acaba de publicar um livro em que justamente associa as propostas originais da educação popular com a atualidade de sua presença. Em um momento central de seu livro, ele trabalha com os “quatro pilares do aprender”, do livro derivado do relatório da UNESCO. Ver: ***Educação Popular***, Editora Cortez, São Paulo, 2010.

e de contextos interativos de trocas. Ensinar e aprender é reciprocizar, antes de mais nada. Seus sujeitos, atores-autores, estão situados em pontos equivalentes, portanto não desiguais, embora diferentes de relações interativas de intercâmbio *de e entre* saberes, sentidos e significados. Algo nunca contido em uma “pessoa que sabe”, em detrimento das “que não sabem”, mas justamente no intervalo das fronteiras dos diferentes participantes ensinantes-aprendentes de saberes. Assim, o saber de que participamos sem possuir, existe em um sempre “entre-nós” como algo que está a todo o momento presente e em movimento: a) no mundo interior de cada pessoa envolvida em uma relação de ensino-aprendizagem; b) no interior do sistema interativo realizado naquele momento entre elas; c) no interior de um sistema igualmente presente e interativo, entre elas e o entorno natural e social do lugar e do momento cultural que compartilham.

Os verbos que entre nós qualificam o acontecer do ato de educar nos são bem conhecidos. Eles vão de *instrumentalizar a formar*, passando por: *capacitar, desenvolver competências, adaptar, reciclar, preparar, instruir, conscientizar, educar*. No entanto, ao longo da ponte que separa-e-une o instruir e o educar, ou o capacitar e o formar, permanece muitas vezes uma compreensão da educação como uma oferta uni-dirigida de informações-e-conhecimentos, que tornam o aprender uma aquisição acumulativa de conteúdos ensinados e, quando aprendido, retidos na memória de quem “aprendeu”.

O que foi escrito até aqui sonha servir a trazer à volta de nosso círculo de diálogos, o “outro lado” do trabalho de ensinar, associado ao trabalho de aprender. Se quisermos ser coerentes por inteiro com as idéias que nos chegam anunciadas menos pelo teor de paradigmas emergentes nas ciências e na educação e, mais ainda, pelas mãos das práticas sociais populares, penso que devemos ousar repensar não apenas alguns focos pedagógicos casuais, mas todo o sentido do ofício de aprender.

Ele pode ser pensado como “aquisição”, como “apropriação legítima”, como “interação e interação” de informações-conhecimentos-saberes destinados a algum fim determinado. Ele pode e deveria ser também imaginado como o exercício humano do alargamento do diálogo. Ou seja, como um dos mais confiáveis caminhos do próprio sentido do que imaginamos ser a vocação humana: aprender a saber e reciprocizar o sabido. Um alçarmo-nos juntos e em partilha a planos cada vez mais densos, mais complexos, mais diferenciados, mais conectivos, mais recíprocos e, portanto, mais dialógicos de intertrocas de saberes e de sentidos.

Mais do que possuir, interligar e acumular conhecimentos ao aprender o que eu não sabia e agora penso que sei, estendo em mim e através de mim teias de

reciprocidades que me tornam presente e participante em/de círculos de saberes/sentidos. E não pelo que eu possuo, pois aprendo saberes que não são meus e nem se tornam meus, mas, que, existindo e fluindo entre-nós, passam por mim e viajam entre teias e redes de partícipes, através também de mim.

Educadores são aqueles que mais do que ensinar-o-que-não-se-sabe, criam os cenários de reciprocidades que fazem fluir entre comunidades aprendentes de/entre pessoas, o saber que, antes de ser apropriado individualmente, existe e flui para ser coletivamente construído e compartilhado. O educador é um elo de reciprocidades, um profissional especializado em não permitir que aquilo que deve ser conhecido como um saber, fique restrito a esferas restritas de “senhores do conhecido”.

Por isso mesmo há algo de sempre transgressivo no ato de educar. Pois a experiência da educação é, em sua vocação mais singular, a aventura de criar múltiplas situações em que algo porventura condenado a ser uma posse exclusiva e excludente, como um valor no mercado do conhecimento, uma apropriação hierarquizante (eu valho pelo saber que demonstro possuir, quando comparado com outros), um domínio que “agrega valor” a quem se assenhora dele - venha a se tornar de forma contínua e crescente, um dom de troca.

Entre o final dos anos cinquenta e os primeiros anos da década dos sessenta, vivemos um tempo de grandes e fecundas inovações na educação. Entre as mais diferentes direções começamos a compreender que para dizer algo às pessoas de seu tempo e para acompanhar todo um esforço de efetiva democratização ética e política, a *educação* deveria mudar não apenas alguns conteúdos e grades curriculares, mas a própria intimidade de suas estruturas e de seus processos. A mesma coisa vinha acontecendo em outros campos das relações humanas, da terapia à dinâmica dos grupos e dela às ações sociais em comunidades populares.

“Educação humanista”, “pedagogia crítica”, “ensino centrado no aluno”, “educação permanente”, “educação libertadora”, “educação e direitos humanos”, “educação e desenvolvimento humano”, “educação popular” são alguns nomes entre vários outros nomes que traduzem a passagem de uma egopedagogia centrada no ensinar, para uma ecopedagogia centrada no aprender. A passagem de uma educação destinada à transmissão direta e memorizável de conteúdos de ensino para uma educação reentrada em processos de aprendizagem.

Relembro que Paulo Freire cria a expressão “educação bancária” para fazer a crítica de um ensino fundado na figura do professor competente, autoritário e disciplinador, diante de uma “turma de alunos” passiva, ouvinte, repetitiva e disciplinada a força, e continuamente mensurada e hierarquizada. Uma instrução

em que quem sabe-e-ensina transfere conhecimentos para quem não sabe-e-aprende. Uma educação descolada da realidade do mundo e que era exercida e que, por consequência, preparava indivíduos competentes para adaptarem-se produtivamente à sua sociedade, ao invés de buscarem formar pessoas conscientes capazes de criativamente transformarem o mundo em que viviam.

O fundamento das idéias que Paulo Freire partilhou com educadoras e educadores de todo o mundo, estava em algo muito simples. Estava na *descoberta do outro*. Em primeiro lugar, um outro pessoal, singular. A pessoa única, original e irrepetível da menina ou do rapaz que, como meus estudantes, tenho diante de mim em algo que pode ser uma sala de aulas ou uma turma de alunos. Mas que pode ser também uma comunidade aprendente.

Sejam eles quem forem, são pessoas humanas a serem formadas a partir de si-mesmos, de dentro para fora, e de acordo com suas vocações individuais. Pois cada pessoa é uma fonte única de vida, de sentimentos, de sentidos de vida e de saberes. Tudo o que posso fazer como uma-pessoa-que-educa, é colocar-me ao seu lado e dialogar com ela. Trocar vivências, afetos e saberes. E, assim, partilhar com ela e entre-nós, a experiência dialógica, inclusiva, solidariamente interativa, de compartilhar a criação de saberes a partir dos quais ela-e-eu, cada um a seu modo, realiza um momento sempre provisório de seu *aprender*.

Aqueles a quem nos dirigimos enquanto educadores são pessoas como nós, e estão diante de nós para aprender a saber, porque são diferentes de nós. O intervalo entre as nossas diferenças temeste nome: educação. São crianças e são jovens, às vezes adultos e idosos que mesmo quando ainda muito pequenas, chegam a nós empapados de vivências e saberes. São João ou Maria, crianças pobres de uma periferia da cidade. Mas são também uma dimensão pessoal de seus mundos de vida. Mal sabem falar diante de nós e ainda não sabem ler-e-escrever, mas são já sujeitos sociais, identidades pessoais, culturais e étnicas. São em suas comunidades atores culturais e, como tais, são também pequenos criadores populares de cultura. Seres através de quem uma cultura ou uma fração diferencial de uma cultura é realizada e dada a ser vista e trabalhada.

Descobrimos na aurora dos anos sessenta primeiro o outro, o sujeito e a subjetividade, na educação, onde antes víamos apenas um nome impessoal, um número de matrícula, um “caso a trabalhar”, um alguém logo a seguir classificável como “bom” ou “mau” aluno e, daí em diante, tratado através de seus rótulos. Estamos aprendendo agora e pouco a pouco, a lidar com a inteireza do sujeito desta “subjetividade”. Estamos aprendendo a perder o temor de sermos menos confiáveis por estarmos sendo mais pessoais no modo como trabalhamos, inclusive quando no nos colocarmos ativamente ao lado de “nossos alunos” e

partilharmos com eles o que acentua as nossas diferenças e minimiza as nossas desigualdades.

Pois este é um dos realistas milagres da experiência do ser educador. Vivemos todos os dias a possibilidade de um dos encontros mais profundos e verdadeiros entre duas pessoas humanas: o diálogo entre dois atores/autores de algo mais importante – porque mais humano – do que os grandes feitos deste ou daquele herói que ainda teimamos em lembrar em nossas aulas de história. O inaugurar diário de um encontro Eu-e-Tu; uma professora e um estudante em uma sala-de-aula pode abrigar uma turma de alunos, um círculo de cultura ou uma comunidade aprendente.

A não ser que eu trabalhe em uma unidade de ação social ou em uma escola situada em meu bairro e que acolhe pessoas e estudantes “da mesma classe que eu”, na maior parte das ocasiões estamos diante de pessoas que não sendo de algum modo “como nós”, são também a medida visível de nossas diferenças culturais e, infelizmente, também de nossas desigualdades sociais. Não moramos no mesmo bairro e nem as nossas roupas são as mesmas. Nossos salários podem até não ser muito diversos dos de seus pais, desiguais, mas os nossos modos de vida cotidiana são bem outros. E é nas chamadas “diferenças culturais” que nos acostumamos a ver o que nos torna - em uma sociedade dual e excludente como a nossa – desiguais. Falamos a mesma língua, mas não do mesmo modo e é provável que a biblioteca de minha casa tenha mais livros do que as de todas as casas da comunidade de acolhida de minha escola.

O hoje velho nome: “círculo de cultura”, que almejava substituir a turma-de-alunos, foi entre nós bem o símbolo de uma nova consciência pedagógica. A de que o saber essencial das diferentes culturas que entram em contato e se comunicam, não é hierarquicamente *desigual*. Ele é socialmente diferente. O mesmo que reconhecemos para o caso de uma pessoa, cada pessoa com quem entramos em relação, reconhecemos para um grupo humano e sua cultura. Um e a outra são fontes originais de saber e sentido. Podem entrar em diálogo comigo, meu modo de ser e minha cultura. Mas de modo algum podem, por meio de qualquer tipo de ação pedagógica ou social, serem “reduzidos” a mim, ao meu modo de ser, de pensar, de sentir, de fazer circular o saber, de crer - porque são outros que não eu, mas comigo sujeitos de um mesmo círculo interativo de atores-autores de um “entre-nós” - no que creem e não no que creio.

Educando quem, para qual mundo?

Temos perguntas, e elas são muitas.

Existe ainda uma história humana a ser por nós construída e interpretada? Ou é ela uma ilusão ideológica cujo acontecer a líquida fragmentação que a lógica do mercado atribui a tudo e a todos, aos poucos se mostra irrealizável e até mesmo incompreensível por e entre nós? Existimos ainda como pessoas, seres humanos em sua irreduzível identidade e em sua solidária reciprocidade? Somos ainda sujeitos de nossas vidas, de nosso destino e de nossas histórias coletivas? Ou seremos apenas pontos de conexões a serviço de redes impessoalizadas de poder e de interesse financeiro cuja lógica nos escapa, embora em cujas ilusória imagens a respeito de nós mesmos nos enredamos e iludimos? Existem ainda políticas, éticas e estéticas de afirmação do que deveria ser a dimensão mais verdadeira de nossa própria experiência como seres vivos, sociais e reflexivos na Terra? Existirá ainda um caminho que não aquele, sinuosa ou abertamente proclamado, por mensagens que transformam pessoas em personagens (o culto midiático da celebridade), sujeitos sociais em produtores e consumidores de uma sociedade reduzida ao imaginário pragmático e utilitário do mercado? Poderiam as diferentes experiências do ensinar-e-aprender, como alguma forma de educação, escaparem do controle de mentes e de corações e retomarem o um caminho contrário àquele a que parecem estar sendo dirigidas, de maneira aparentemente inevitável?

Estaremos vivendo a continuidade de um processo irreversível de uma globalizante instrumentalização utilitária do ser e do viver, do pensar e do agir? Estaremos sendo cada vez mais induzidas a uma de vida de pessoas exiladas da condição de sujeitos de suas existências e de seus mundos sociais, e conduzidas à condição de objetos de círculos múltiplos de interesse e de poder bastante típicos do que podemos resumir aqui como “o mundo dos negócios”?

Mesmo contra a nossa vontade, estaremos nos colocando, ou sendo por outros identificados, classificados e colocados em sociedades a cada momento mais e mais regidas pelos princípios do mercado, como seres que “valem” uns para os outros, uns contra os outros, bem mais pelo que produzem e consomem do que pelo que são e sonham? Estaremos sendo condicionados a aprender-e-ensinar uns aos outros os contra-valores a uma vocação cultural à reciprocidade, à uma amorosa co-responsabilidade na gestão de nossas vidas e destinos, e à partilha de quem somos, sabemos, criamos e fazemos? Estaremos nos deixando levar não somente pela mídia, mas por uma educação de mercado que de forma cada vez mais clara e direta opera em favor da instrumentalização de atores

sociais competentes-competitivos, em lugar de dedicar-se à formação de pessoas conscientes-cooperativas? Teremos chegado a um tal ponto que até mesmo o sugerir estas questões possa parecer aos olhos e ao imaginário de educadores e cientistas “realistas”, como algo irracional, ou algo ilusoriamente situado fora do tempo?

A suposição de que possivelmente vivamos um tempo de história para além da história, a mesma que Hannah Arendt lembra que mal conseguimos compreender, quanto mais conduzir segundo nossas próprias vontades, associa-se à crescente desconfiança de que as macro-utopias – sobretudo as que apontam em direção a uma humanidade socialista – parecem dar lugar a um vazio de ousadia utópica e a coragem de educar para transformar, tanto pessoas quanto sociedades.

E no interior de um mundo que multiplica riquezas que cada vez mais se concentra em poucas mãos e reduplica excluídos; diante de uma a cada dia mais hegemônica – embora interiormente frágil e fragmentada – ideologia neoliberal do mercado que por toda a parte apregoa, entre a educação e a mídia, o futuro do mundo a ser inevitavelmente entregue a competentes-competitivos pode parecer inútil ou indolente qualquer imaginário que ouse proclamar, para além da possibilidade nunca realizada de “reforma do sistema” (entre uma crise global e outra, sucessivas e devastadoras) a construção partilhada de um “outro mundo possível”. Já que entre o socialismo real e tantas alternativas de ruptura parecem estar sempre esgotadas todo o repertório e o pequeno poder transformador de projetos populares, algo parece sugerir que nada resta a fazer a não ser subordinar-se ao modelo vigente e sobreviver às crises do estágio atual do capitalismo, ensinando aos passageiros de um navio que adiante deverá afundar, a aproveitarem a viagem por enquanto. Se possível no andar da primeira classe e não muito distantes de botes e de coletes salva-vidas.

Enfrentamos um tempo de história humana em que um sistema econômico toma posse progressiva de sistemas de comunicação de massa e da própria educação e exerce um poder de comunicação sobre dimensões nunca antes tão invadidas de nossas vidas. Um simples olhar à maioria dos livros que constituem – entre sugestões práticas sobre como “vencer na vida”, isto é, ser bem sucedido no mundo dos negócios e ilusórios e digeríveis receituários de auto-ajuda, que constituem boa parte dos livros “best seller” - ao lado do que a imensa maior parte das revistas de grande público propagandeia nas bancas de jornal, para termos uma visão mais do que evidente sobre como praticamente todas as áreas de nossas experiências (do que se faz na cama a só ou em dois, ao que se faz na

mesa e na vida, entre vários – estão sendo receitadas de forma cada vez mais impositiva e invasiva).

A um exagerado foco sobre “celebridades” efêmeras, como os personagens de um “reality show”, enquanto ele dura, ou mais constantes, como Maitê Proença, Paulo Coelho ou Kafka, corresponde todo um processo de impessoalização sobretudo das pessoas que desaparecem da cena da sociedade de consumo, justamente porque somem do único lugar em que ela empresta alguma visibilidade a um ser humano: o mercado⁵⁶. Em uma sociedade de sujeitos, interações, identidades e visibilidades regidas pelo estado líquido e transitório com que tudo pode emergir e desaparecer, tal como o que as vitrines das lojas nos apresentam a cada semana, são também pessoas e categorias de sujeitos sociais que são colocados dentro ou fora do que merece ser visto, levado em conta, isto é, contabilizado, na linguagem do sistema.

O único personagem que os teóricos consideram merecedor de atenção, porque é a ele que se atribui o mérito de “manter a economia em movimento” e de lubrificar as rodas do crescimento econômico, é o homo oeconomicus – o ator econômico solitário, auto-referente e autocentrado que persegue o melhor ideal se guia pela “escolha racional”, preocupado em não cair nas garras de quaisquer emoções que resistam a ser traduzidas em ganhos monetários e vivendo num mundo cheio de outras personagens que compartilham todas essas virtudes, e nada além. O único personagem que os praticantes do mercado podem e querem reconhecer e acolher é o homo consumens, o solitário, auto-referente e auto centrado comprador que adotou a busca pela melhor barganha como uma cura para a solidão e não conhece outra terapia; um personagem para quem o enxame de clientes do shopping center é a única comunidade conhecida e necessária e que vive num mundo povoado por outros personagens que compartilham essas virtudes com ele, e nada além⁵⁷.

⁵⁶ Todas as vezes que abro meu provedor de e-mail, ele me recebe com a listagem diária das “celebridades mais procuradas” naquele dia. O fato de que eu desconheça ou conheça muito pouco a respeito delas deve indicar que progressivamente estou me tornando “um alguém fora de moda”. Espero que isto signifique “um alguém que ainda tem salvação”.

⁵⁷ Está na página 89, de *Amor líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos*, do sociólogo polonês Zigmunt Bauman

A dimensão da utopia

A idéia central presente em tantos estudos renovadores a respeito de uma ainda controvertida questão, é a de que apesar de tudo o que sugere o seu oposto, estamos vivendo agora um tempo de uma crescente descoberta de novas formas de pensar, de criar conhecimentos através de novas interações, integrações e indeterminações de/entre ciências, filosofias, artes, espiritualidades e também das tradições ancestrais, indígenas e populares. E de, através de tudo isto, realizado como educação, de formar pessoas capazes de se lançarem ao caminho da busca de “um outro mundo possível”.

O que nós, os seres humanos do momento presente podemos produzir e criar com novas interações de saberes torna-se a cada dia algo compreendido como de um alcance inacabável e inimaginável. Se houver tempo de a vida humana reproduzir-se e evoluir - mesmo que entre idas e vindas, guerras e paz - o planeta Terra ao longo de milênios de milhões de anos, podemos imaginar que de agora em direção a séculos vindouros e novos milênios, a aventura humana de partilha solidária de saberes poderá tomar a direção de uma compreensão de profunda harmonia entre todas as coisas – pessoas e sociedades humanas incluídas – e o todo de que tudo é parte.

Este poderia vir a ser o caminho da realização do saber como plena humanização e consagração da experiência humana como uma fecunda e assumida partilha do próprio mistério da vida. O que o nós podemos com o bom uso de nossos aprendizados e de nossos conhecimentos, representa nada menos do que a construção de um mundo de solidariedade, de justiça, de igualdade, Enfim, da partilha entre todas as pessoas e povos daquilo que deveria ser o dom mais bem distribuído entre todas e todos nós: a felicidade.

Devemos compreender que se o saber existe e se recria a cada momento entre-nós, é justamente a sua partilha o que nos torna humanos. O saber, a emoção e a busca sem limites de sentidos e de significados para nós mesmos, para os mundos que criamos, para a vida e o universo, eis o que nos torna pessoas humanas e sempre mais humanizáveis, como seres do diálogo e da reciprocidade. Eis os termos em que o próprio conhecimento e todas as alternativas culturais de sua recriação, para além de critérios apenas epistemológicos, só fazem sentido quando representam alguma forma de trabalho dialógico e destinado ao compartilhar “crescendos” de compreensão da vida e da felicidade na vida.

Devolvidas a comunidades humanas regidas pelo direito à diferença, à escolha livre e à reciprocidade responsável, a ciência, a pesquisa e a educação aspiram serem confiáveis, efêmeras e duráveis, únicas e plurais. Aspiram multiplicar atores e autores, ampliar cenários de circulação criativa do saber entre círculos do dom e da troca. O que é o exato oposto dos circuitos sociais do ganho, da posse e do poder. Aspiram a uma multiplicidade convergente das diferenças. E sonham tempos de novas integrações entre os diversos campos e domínios das ciências (as da natureza, da vida, da pessoa e da sociedade) e novas (ou a redescoberta das antigas) interações entre o saber científico e outras esferas de conhecimento e de sensibilidade. Esferas do saber como as das artes, das espiritualidades, da filosofia e das tradições populares. Aquelas que adiante nos esperam com o nome de “conhecimento do senso comum”.

Uma educação para formar pessoas criadoras de um novo mundo humanizado

Por aparentemente limitado que seja qualquer trabalho de uma pessoa dedicada a educar, fazendo interagirem saberes e valores entre pessoas, que quem educa deve orientar, um tal ofício do conhecimento não deve aspirar menos do que somar-se a todo o fluxo de criação e de estabelecimento do primado da harmonia entre pessoas e entre povos através, também, do saber.

E o grande desafio de nosso tempo presente é que vemos diante de nós, a educação podendo tomar um rumo ou o outro. Sabemos que é desumano o que podemos como educadores criar e fazer circular como conhecimento e como valor, quando o pensamento que poderia gerar o dom da partilha e a compreensão da paz, ajuda a gerar sentimentos e valores fundados no desejo do poder, da cobiça e do primado da lógica do interesse instrumental e do mercado sobre a vocação de uma ética da comunicação amorosa entre pessoas e povos. Todo o saber gerador do mal que, após haver extinguido o direito humano à compreensão e à felicidade, pretenderá também as condições de reprodução da vida na Terra, precisa ter como contraparte uma vocação de estudo, de ensino e de aprendizagem de saberes e de sentidos e valores que venham a ser o seu exato de um desvio utilitário e meramente instrumental da educação.

Destinada a pessoas humanas no singular e no plural, bem mais do que ao mercado de bens e de serviços ou mesmo a um poder de estado, a educação não é uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental. A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Assim

sendo, o seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de novos saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades. E o que possa haver de necessariamente instrumental e utilitário nela é apenas a sua dimensão mais elementar. É como um alicerce sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser.

Ainda que represente uma escolha de saberes, e de valores entre outras, a educação não pode pré-estabelecer de maneira restrita “modelos de pessoas”. Não pode pré-criar “padrões de sujeitos” como atores sociais antecipados e treinados para realizarem, individual e coletivamente, um estilo social de ser. Só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa. Considerada como uma prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens onde o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente co-autores dos fundamentos dos processos pedagógicos e da construção das finalidades do próprio aprender.

Pela mesma razão, a educação deve formar pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem co-responsáveis pelas suas próprias escolhas. Inclusive aquelas que, fruto do diálogo com os educadores, sejam diversas ou mesmo opostas às deles.

Convivemos com palavras antigas, revestidas algumas delas, ao se unirem, de novos sentidos, de rumos a outros horizontes. Retomo algumas delas: cidade educadora, educação emancipadora, simplicidade voluntária, cidadania ativa, auto-gestão, economia solidária, empoderamento popular, felicidade inerna bruta. Acreditando nele ou não, talvez estejamos vivendo hoje um momento de redes de redescoberta da reciprocidade, da formação de cooperativas de trabalho e de troca de bens, da formação de novas teias de afeto e saber, de novas conexões de pessoas e de associações livres de pessoas que, entre os mais distantes pontos do planeta, retomam e buscam reinventar a idéia de que a criação, passo a passo, de outras formas de ser e viver é possível.

Talvez também estejamos recriando para os nossos dias ações de pequena, média e mesmo grande escala que realizam aqui e ali o suposto de que somos nós, os seres humanos da vida de todos os dias, aqueles a quem cabe a construção de nossas vidas, a direção de nossos destinos e a transformação do mundo onde vivemos uma e outro. Devemos não esquecer que uma coisa é o que fizeram de nós. E outra coisa é o que nós fazemos do que fizeram de nós.

Vivemos um difícil tempo de fortalecimento e da dispersão dos movimentos sociais resistentes aos e contestadores ativos dos interesses do mercado e do poder do Estado a ele subordinado. Este deve ser o momento de nos perguntarmos se não estamos maduros o bastante para incorporarmos o saber, a ciência, a tecnologia e a educação a essas redes de vida comunitária cujos sujeitos e elos são nada menos do que “nós mesmos”. Se este não é o momento de pensarmos o saber que se cria com o pensar que se vive através de se aprender a praticar a ciência, como um bem e um dom preciosos demais para estarem continuamente sob o controle de eternos “outros”, alheios à sua prática e senhores de seus resultados e proveitos. Aqueles para quem o saber, a ciência e a educação são, no seu limite, uma mercadoria como outra qualquer.

Podemos acreditar com os diversos inspiradores dos novos modelos de pensamento, dos paradigmas emergentes, que a razão de ser do pensamento e da ciência desta Era do Conhecimento não é mais, como uma prioridade, o criar através de experiências de alta competência e especialização, conhecimentos e saberes tão especiais e complexos que se distanciem do ideal de virem a estabelecer redes de interlocução com círculos de pessoas cada vez mais amplos e ativamente criativos.

Podemos acreditar que todo o conhecimento competente não voltado ao diálogo entre saberes e entre diferentes criadores de saberes – inclusive os situados fora do campo das ciências acadêmicas e dos saberes autoproclamados como cultos e/ou eruditos – não tem mais valor do que o de sua própria solidão. Qualquer teoria científica é uma interpretação entre outras e vale pelo seu teor de diálogo, não pelo seu acúmulo de certezas. Todo o modelo de ciência fechado em si mesmo é uma experiência de pensamento fundamentalista, como o de qualquer religião ou qualquer outro sistema de sentido fanático.

Podemos acreditar, com Boaventura de Souza Santos que, ao contrário do que vimos acontecer ao longo dos últimos séculos, o modelo das ciências sociais não é uma cópia imperfeita das ciências naturais. As ciências da natureza aprendem a relativizar, a pluralizar compreensões, a subjetivar métodos e a descobrir e compreender através do diálogo entre leituras e, não, através de monólogos de certezas. Tomam, portanto, um como modelo de teoria e prática, a atualidade dos dilemas das ciências humanas. Isto não significa uma inversão de domínio, pois o sentido de domínio deve deixar de existir aqui. Significa que de um lado e do outro – até não existirem mais lados, como margens que separam – o avanço da compreensão está relacionado a um progressivo e irreversível abandono das variantes do positivismo científico e lógico, da redução da

compreensão à experimentação e da experimentação à manipulação de sujeitos sobre objetos.

Podemos acreditar que a finalidade do conhecimento é também e principalmente a de produzir respostas às verdadeiras necessidades humanas. Podemos mesmo lembrar a idéia de Bertold Brecht, partilhada por tantas outras pessoas: a finalidade da ciência é aliviar a miséria da condição humana. Mas isto não significa que a ciência deva ser originalmente utilitária. Se existe uma utilidade fundamental da ciência ela está na criação e ampliação da compreensão humana a respeito dos e das integrações entre os mistérios da própria pessoa, do mundo em que ela vive, da vida em que ela e outros seres da vida se realizam e de totalizações diferenciadas em que tudo isto existe e a que converge, sem perder dimensões de sua identidade.

Podemos defender a idéia de que assim como todas as outras práticas sociais, a ciência e a educação que sonhamos praticar e através das quais descobrir e ampliar *ad infinitum* sujeitos e campos sociais de diálogo criador e emancipatório, pretendem estar falando desde o lugar social da comunidade humana concreta e cotidiana. E pretendem se dirigir a comunidades humanas de criadores da vida de todos os dias e da história que esta vida múltipla entretece e escreve.

Podemos lembrar que a Paulo Freire sempre foi cara uma palavra hoje infelizmente meio fora de moda: *práxis*. Um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade que uma ação reflexiva - ela própria o pensamento tornado atividade coletiva e subversivamente consequente - trata de transformar como e através de um processo inacabado e sempre actancial e reflexivamente aperfeiçoável ao longo da história humana. E a própria história deve tender a ser *práxis* cria e transforma.

Podemos imaginar e praticar uma educação cujo sentido seja o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades, e o que há de instrumental e utilitário nelas é apenas a sua dimensão mais elementar. Um alicerce, um chão sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser. Podemos estender os limites de cada sala de aula a todo um complexo e criativo sistema cultural de intertrocas de saberes, de sentidos, de sensibilidades e de sociabilidades, chamado escola. Podemos finalmente aprender a abrir as nossas escolas - elas mesmas pensadas e vividas como amplas comunidades aprendentes - a toda a sua comunidade de acolhida. O lugar social onde ela está e realiza o seu ofício de educar.

Podemos mais. Podemos estender este mesmo ofício a outras diferentes dimensões e a outros diversos cenários dos “lugares onde se vive” e, assim, tornar toda uma cidade um amplo campo não tanto de ensino”, mas de novas e inesperadas formas de conviver entre saberes, símbolos e sentidos de vida.

Só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa. Considerada como uma prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens onde o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente co-autores dos fundamentos dos processos pedagógicos e da construção das finalidades do próprio aprender.

Podemos ousar pensar que o trabalho de quem educa deve objetivar ser um passo a mais no caminho da plenitude da realização humana. Deve ser alguma forma de compreensão mais alargada, mais profunda a respeito de algo não conhecido, imperfeitamente conhecido ou passível de ser, através de uma outra fração de conhecimento confiável e dialogável, incorporado a um “todo de compreensão” mais fecundo.

Mais fecundo como conhecimento integrado “a respeito de” e também como possibilidade de realização do conhecimento como um projeto de transformação de algo em alguma coisa melhor. Todo o bom saber transforma o que há no que pode haver. Todo o conhecimento de qualquer ciência voltada ao alargamento do diálogo e à criação de estruturas sociais e de processos interativos - econômicos, políticos, científicos, tecnológicos ou o que seja - sempre mais humanizadores, integra antes, de algum modo, sujeitos e objetos em um projeto de mudança em direção ao bem, ao belo e ao verdadeiro.

a que pode, no concreto do cotidiano, destinar-se a educação.

1º. a escolha da simplicidade voluntária

Podemos recriar uma educação na contracorrente da capacitação sistêmica do mercado. Uma educação ousadamente destinada a nos ensinar e aprender a repensarmos o sentido da posse e do uso dos bens da Terra em nossas vidas. Quando nos colocamos frente ao dilema de que, em termos gerais, a “humanidade” deve se dispor a modificar por completo o sistema de seus

relacionamentos com a natureza, a começar por uma re-educação do consumo de bens, tendemos a pensar este dilema como algo tão planetário, tão universal, que não nos toca. Não se trata apenas de inserir algo sobre o meio ambiente e recheiar um currículo escolar de preceitos sobre “sustentabilidade”. É todo um universo simbólico, pessoal, interativo e social que precisa se re-escrito. Pois uma urgente transformação de nós mesmo e entre-nós não se limite à mudança aleatória de alguns hábitos. Ela implica o saber aprender a viver toda uma outra escolha de vida.

Creio que é chegado o momento de começarmos inovadoramente a aprender a rever a própria relação pobreza/riqueza. Repensar a *qualidade de vida*, como aquilo que eu posso materialmente adquirir e colocar em uso a meu favor, em nome de uma *vida de qualidade*, em termos do valor e do sentido que atribuo a quem sou, a como vivo a minha vida e a como eu utilizo os bens materiais a meu alcance.

Em nome de nossos direitos pessoais e familiares a um certo padrão de conforto que a tecnologia e o mercado nos prometem, lutamos por “conquistar” um estilo de vida cujo padrão de consumo acaba sendo sempre superior ao das verdadeiras necessidades de uma vida humana digna e simples. Em direção oposta, pelo inteiro, a começar por pessoas e famílias do “Primeiro Mundo”, cresce um vigoroso questionamento ao fervor excitante de uma vida consumista e dedicada a trabalhar para acumular riquezas e acumular riquezas para consumisticamente acumular posses materiais. Pessoas e grupos humanos que começam colocar diante de si outras alternativas de assumir saberes e valores em que a gratuidade, a simplicidade assumida, a solidariedade e uma pessoalizada sustentabilidade constituem-se em apelos centrais que migram uma “ética de mim-mesmo” para uma partilhada “política de nós todos”.

Seria um passo importante nesta direção uma educação humanizada que desse menor importância à ranquicização dos seus alunos (quem está no pódio da escola e fora dele), à voragem do “primeiro lugar”, ao aluno-cliente de que a “escola se orgulha” em detrimento de todos os outros, em favor do crescimento partilhado de toda uma comunidade aprendente, bem mais educativamente cooperativa do que pedagogicamente competitiva.

Podemos aprender desde a casa e a escola adotar uma vida feliz e fecundadamente muito mais simples e gratuita. Podemos viver escalas de consumo, de posse e de uso dos bens disponíveis bastante menores, sem perda nenhuma da verdadeira substância de uma vida de qualidade. Podemos aprender a rever por completo o sentido de nossas escolhas. Não para desejarmos a miséria e nem mesmo uma pobreza indesejável, mas uma vida simples e compartilhada que

deveria orientar a nossa própria relação com o mundo do trabalho. De algum modo, o apelo antigo e atual no sentido de escolhermos estar com os despossuídos, com os excluídos e postos à margem, cujo número apenas aumenta aqui e por toda a parte, não deveria ser apenas uma distante opção política. Ele deve tender a ser uma escolha de vida.

Não se trata de renunciar a tudo e optar, entre Gandhi e Francisco de Assis, por uma vida doada, livre e realizada na e como pobreza, repito. Podemos aprender a pensar na escolha de uma reversão do eixo dos interesses e sentidos de vida em direção a uma partilha do modo de vida das incontáveis pessoas para quem um intervalo entre a simplicidade e a pobreza é a única opção viável. Podemos aprender a perguntar o que de fato cada um de nós precisa para viver, e viver bem, na verdade, para que as outras pessoas possam também viver, tanto quanto nós, uma vida menos triste e menos à margem.

Estamos a tal ponto empapados de símbolos e de valores poderosamente mercantis e consumistas em favor de um ajustamento à realidade, de uma oportuna adaptação à vida social, e mesmo de tão desejável e ilusória harmonia de vida, que é difícil pensar em qualquer projeto de realização pessoal que não ameace perverter o “pessoal” em “individualista”. E é mais difícil ainda imaginar qualquer projeto de uma vida plena e feliz que não seja também uma vida pelo menos confortável. E, bem sabemos, o conforto está no que se . E que se consome pode ser o equilíbrio viável e humano para uma feliz vida simples e compartilhada, e pode ser o desejo insaciável de conquistar mais, possuir mais e, portanto, consumir muito mais do que o que necessitamos para sermos simplesmente felizes.

O outro lado desta disposição que nos faz portadores individuais dos devaneios do mercado tem tudo a ver com o que foi escrito acima a respeito do diálogo. Linhas acima eu procurava pensar o diálogo não como uma espécie de boa ética da tolerância para com o meu outro e para com as suas idéias, mas como uma outra ontologia do modo de conviver com os saberes e os valores. Quando desloco o que sei e o que creio da lógica da posse e do ganho para uma sensibilidade do dom, do fluxo e da partilha, tudo em-mim e entre-nós se transforma. Deixo de viver o que aprendo como uma conquista ou um ganho; deixo de experimentar o que eu sei como uma posse, uma propriedade de símbolos, saberes e significados; deixo de desejar ser ou saber mais do que os outros, porque fora de um círculo igualitário de pessoas solidárias, tudo o que resta é a infeliz solidão do sucesso individual.

Não possuo para mim e meu uso exclusivo o conhecimento que adquiri, e nem me aproprio do saber que sei, mas o conhecimento que criamos juntos e o

saber que compartilhos flui entre-nós na mesma medida em que passa por mim e através de mim também.

Porque não pensar de igual maneira a respeito dos bens materiais que possuímos? Ou seja, aquilo dentre os recursos da natureza transformada em cultura, que por um momento convivem conosco, sob a guarda provisória de nossas pessoas e de nossa geração. Podemos escolher o tomar como fundamento de uma opção de vida este ensino que atravessa o imaginário das religiões, das espiritualidades e das filosofias mais humanistas: se eu quero ser dono do que possuo, o que eu possuo me domina. Dito de outra maneira: tudo o que me faz desejar ter rouba de mim a vocação a ser eu mesmo. O que eu possuo assina por mim o meu próprio nome e o espelho de cristal onde a minha vaidade quer ver refletido o meu rosto, acaba sendo meu retrato mais fiel do que o meu próprio rosto.

Há todo um movimento universal de simplicidade voluntária. Pessoas, grupos e redes de participantes em todo o mundo se organizam e começam a ser escutados. Pode ser que tudo não passe de uma moda a mais. Mas podemos pensar que a diferença entre ser uma moda passageira e tornar-se um modo de vida que junto a outros possa de fato revolucionar o mundo em que vivemos, é outra coisa que depende de nós⁵⁸. Uma outra escola terá aqui uma sua nova missão essencial, ou a sua perda completa, em favor do primado da estética, da ética e da política do mercado.

2º. a escolha da partilha solidária

Um dos graves dilemas de uma escolha de uma vida pessoal e interativamente coerente com um projeto social de libertação minha e dos outros, está em que em boa medida algumas disposições conduzidas por preceitos de reciprocidade, partilha a solidariedade permanecem restritas a alguns grupos pequenos e a algumas frágeis e efêmeras redes de “uma outra economia”. No entanto este é o passo seguinte ao da opção por uma vida simples e despojada, em favor da vida e em comunhão com os outros.

Não basta a disposição de consumir menos e possuir o suficiente. Tomada sozinha, esta escolha pode desaguar em uma espécie de renúncia individual ilusória – tanto quanto a “felicidade” consumista do mercado. Apenas troco as minhas posses de materiais por outras, mais intelectuais e mesmo espirituais. Creio

⁵⁸ Existem já alguns livros em português sobre o acontecer da simplicidade voluntária. A indicação deles e de muitos outros artigos e notícias pode ser obtida em: <http://www.simplicidadevoluntaria.com>

que tudo o que escrevo aqui conspira contra desejos solitários de “crescimento espiritual”... desde que os outros não me atrapalhem.

Podemos reaprender a lição simples de possuir pouco e, passo a passo, possuir e consumir em conjunto. Tudo o que passa por nós e flui entre os outros e eu-mesmo, em círculos e redes de entre-nós, poderia passar e fluir em um generoso duplo sentido. Primeiro no sentido quase existencial, quase metafísico de que falei aqui antes mais de uma vez. A experiência de que sou livre quando sou mais do que apenas uma pessoa desapegada. Quando me transformo em uma pessoa que vive o que possui como a experiência de um alguém através de quem as coisas passam entre pessoas sem posses, sem serem retidas individualística e possessivamente.

A segunda pode ser a consequência política e ética da primeira. Se assim é, tudo ou quase tudo o que eu possuo pode ser progressivamente colocado em comum. Pode sair do círculo de “minhas posses”, “meus bens” ou, pior ainda, “meus ganhos” ou “minhas conquistas”, para o circuito dos dons da vida e da cultura que partilho de forma recíproca (porque no fundo tudo são trocas) com as outras pessoas.

Podemos colocar em comum e partilhar com outros os nossos bens, os nossos talentos e os nossos serviços. Podemos tornar disponível o que possuímos e, assim, podemos passar do penoso possuir, reter e acumular para a experiência generosa do partilhar, emprestar, dar e trocar, que nos livra, ao mesmo tempo, do que temos e guardamos para nós, e de nós mesmos, quando nos guardamos para o que temos. E esta é a semente da liberdade. Você já pensou o que poderíamos viver em termos de alargamento de sentimentos e de saberes, se “a minha biblioteca” (com muitos livros que eu jamais lerei) pudesse tornar-se uma “nossa biblioteca”? Se entre-nós inter-trocássemos cada vez mais os nossos livros, revistas e tudo o mais. Estabelecendo a partir daí um fluir de bens que a ninguém empobreceria (a não ser o ego centrado absoluto) e que a todo tornaria tão mais ricos, de tanto entre - possuir em partilha e, não, como posse.

De igual maneira, e em outra direção, o que escrevemos com os olhos postos nos pontos que acumularemos em nossas folhas curriculares, quando publicado (em inglês, de preferência), pode migrar para páginas eletrônicas cada vez mais livres⁵⁹.

⁵⁹ Na esteira do que tenho aprendido com outras pessoas, estou colocando até o final deste 2010 tudo o que escrevi, entre a antropologia, a educação e a literatura, em um link de LIVRO LIVRE. Que as pessoas se apropriem de antigos e novos textos. Que os leiam e utilizem como lhes parecer bem (e para o bem, se possível). Que aquilo que algum dia foi um “meu livro” seja um apanhado provisório de palavras e de idéias cujo valor não está em haver sido escrito “por mim”, mas em estar sendo partilhado “entre-nos”. Porque o livro que eu escrevi um dia, guardado em uma estante, migra de um momento de cultura viva para um espaço de cultura morta. Mas quando você o abre e

Assim sendo, a equação dar-receber-retribuir que em Marcel Mauss estaria na criação da própria ordem da vida social, passaria a vigorar entre nós em outros termos⁶⁰. Não mais uma reciprocidade institucional e imposta, mas uma nova maneira de interagirmos fundada integralmente em princípios de partilha, solidariedade e participação. Uma vida onde a reciprocidade deixasse passo a passo a esfera das atitudes interativas obrigatórias, ou cooptadas pela mídia e a empresa, e viesse a ser remodelada por inteiro, de modo a fazer parte das escolhas recíprocas de uma vida social pensada em termos inteiramente outros e para os outros.

O que está mais visivelmente ausente no cálculo econômico dos teóricos, e figura no topo da lista dos alvos da guerra comercial segundo os praticantes do mercado, é a enorme área que A. H. Halsey denominou a “economia moral” o compartilhamento familiar de bens e serviços, a ajuda entre vizinhos, a cooperação entre amigos: todos os motivos, impulsos e atos com que se costuramos vínculos e compromissos duradouros entre os seres humanos⁶¹.

Em uma poderosa contracorrente das incontáveis pequenas e universais experiências antigas e atuais de resistência à colonização de vidas, culturas, comunidades e destinos humanos, aprendemos com o simples correr de nossas próprias existências, que a um tal ponto o poder de mercantilização de pessoas e coisas coloniza nossas vidas em todos os planos do cotidiano, que a possibilidade não propriamente de uma saída do comércio e do mercado, mas de os vivermos em termos centrados no ser das pessoas e, não, no possuir das mercadorias (pessoas incluídas), às vezes nos aparece como uma vaga e utópica fantasia.

No entanto este seria o caminho mais humanamente realista. E um primeiro passo nesta direção está no aprendizado de um outro olhar sobre as relações entre as pessoas, sobre as relações entre as pessoas através das coisas, e sobre as relações entre as coisas através das pessoas. Em nome do que e de que projeto de presente e de futuro educar de fato pessoas humanas?

lê um parágrafo que seja, ele retorna por algum momento, através de seu gesto, ao mundo da cultura viva. É seu o dom de reacender e recriar a vida no que eu criei um dia.

⁶⁰ É de Marcel Mauss, um antropólogo francês nascido no século XIX, esta trilogia constituinte do próprio acontece humano na Terra. Está em seu longo estudo: *Ensaio sobre a dádiva* (em outras edições: *Ensaio sobre o dom*). Ver bibliografia ao final. Existe um movimento fundado nas idéias de Mauss. Um círculo originado na França e que tomou o nome das iniciais de seu sobrenome. A este respeito, recomendo a leitura do livro de um de seus principais ativistas, Alain Caillé, **Antropologia do dom**. Ver ainda o verbete: *economia do dom*, em **A outra economia**, também indicado na bibliografia.

⁶¹ Zygmunt Bauman, op. Cit. Pg. 89.

Em nome de algumas idéias e gestos bastante mais viáveis do que imaginamos. Podemos educar pessoas propensas a criarem laços duais (como o laço cliente-terapeuta, por exemplo), grupais, comunitários, em redes e, no limite, nacionais e universais centrados em princípios de trocas e de reciprocidades que não excluem os ganhos pelo trabalho, mas que redimensionam a lógica e a ética das trocas de bens, de serviços e de sentidos. Podemos começar a criar formas solidárias e cooperativas de vida interativa e social interpostas entre nós e a economia de mercado. Podemos incentivar a criação de redes de trocas mútuas, de ajuda recíproca, de oferta-e-demanda. Podemos estabelecer princípios de uma outra ética econômica, pois uma economia solidária é possível e está bem mais em nossas mãos do que imaginamos.

Podemos ousar a criação de pequenas unidades de vida solidária que nada têm de amadorismo ou de voluntarismo fantasioso. Antes, ao contrário, elas poderiam ser o embrião de uma outra economia e, por decorrência, de uma outra forma de vida social. Algumas experiências de vida associativa e de unidades e redes de trocas de produtos, ou de consumo solidário estendem-se por toda a parte⁶². Por agora são os agricultores e os pequenos artesãos os que nos têm algo a ensinar, pois eles saíram na frente. Mas agora começamos a nos perguntar se não podemos estender a experiência de trocas recíprocas e solidárias a outras esferas de vida e de trabalho, até o momento em que toda uma vida social alternativa torne real a possibilidade de que venhamos a construir juntos, para habitarmos solidariamente, um “outro mundo possível”.

3º. *participação na construção “de um outro mundo possível”*

Dentro de um projeto que se imagina emancipatório e onde a palavra libertação fertiliza todas as outras, não devemos nos sentir saindo de mim-mesmo e me abrindo a viver entre-nós, para minorar sofrimentos dos que continuarão sofrendo, ainda que um pouco menos, de acordo com os enunciados da ONU e dos governos. Estamos buscando aqui e ali participar de ações sociais destinadas a gerarem um outro possível mundo de vidas humanas. Estamos trabalhando para construir em nós e em toda a parte cenários de vida de pessoas capazes de se

⁶² Além das várias unidades sociais de vida associativa, de experiências cooperativas e de partilhas solidárias, há redes que as aproximam. Aqui no Brasil é possível acessar a <http://www.redesolidaria.com>. Alguns livros sobre o tema são essenciais. Entre vários, ver: Paul Singer, *introdução à economia solidária*, Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 1999; Antônio David Cattani, *a outra economia*, VERAZ Editores, Porto Alegre, 2003.

assumirem como criadores de suas próprias vidas, de seus próprios destinos (até onde isto é possível) e de seus próprios mundo de vida (idem).

Quando proponho como passos em direção a um caminho emancipatório algo como a simplicidade voluntária, a partilha de bens e serviços nos termos de uma socioeconomia solidária eles não devem ser compreendidos como gestos em direção a alternativas soladas e assumíveis umas sem as outras, e destinadas a isolarem e “salvarem do mercado” apenas algumas pessoas e vidas mais “autênticas” entre “eleitos” e “escolhidos” em um mundo de vida que nega à imensa maioria das mulheres e dos homens uma existência de mínimos vitais. Não quero crer em mais nenhuma Arca de Noé.

Outras formas de viver o saber, o conviver e o agir socialmente não devem ser pensadas e vividas como uma apenas ética pessoal de bons propósito. Desde uma educação também radicalmente alternativa, deveriam ser partilhadas como disposições de escolhas de vida dirigidas à participação em todo um projeto local, nacional e universal de criação de outras formas de se viver. Formas de ser e viver para além da criação de algumas pessoas eticamente transformadas e irrepreensíveis. Ao contrário, penso em pessoas educadas para se sentir co-destinadas a construir de fato outras experiências expandíveis e universalizáveis de busca em comum de um mundo sob o primado de princípios, saberes e ações sociais bem distantes dos que regem a economia de mercado e a colonização mercantil da vida humana segundo os termos da globalização neoliberal.

Um longo parágrafo de um dos livros de Marcos Arruda, quando ele escreve, ponto por ponto, algumas transformações que desenhariam a passagem de uma ordem social à outra, merece ser lembrado aqui.

Uma série de redefinições emergem desta reflexão. O ser humano deixa de ser concebido como um indivíduo isolado e em competição permanente com outros, e passa a ser visto como um ser-em-relação, consciente dos desafios comuns a enfrentar e de uma existência comum a compartilhar. O mercado passa a ser visto como uma relação entre agentes sociais conscientes, que deve ter seu espaço limitado pelo interesse público e precisa ser regulado a fim de servir aos objetivos maiores do desenvolvimento social e humano. A economia passa a ser concebida como um subsistema aberto num contexto mais amplo do ecossistema social, responsável por responder às necessidades materiais de cidadãos das sociedades nacional e global de forma justa e sustentável. O trabalho, que para alguns pensadores

*progressistas (como Jacques Rodin ou Roger Sue) deve, a partir de agora, deixar de ser traço de união social; ao contrário, seria libertado da prisão salarial e passaria a ser valorizado, enquanto práxis comunicativa e criativa, como núcleo do desenvolvimento humano, inaugurando não uma sociedade livre do trabalho, mas uma sociedade do trabalho livre.*⁶³

4º. compromisso com o povo como sujeito de seu saber e agir

Vivemos agora um tempo em que os descaminhos da ordem social não deixam mais categoria identitária alguma ou classe social alguma de fora. Fora as que o próprio sistema exclui da existência visível da sociedade e da história, por as ver no interior da via de duas mãos do mercado do capital: a da produção e a do consumo. Ora, uma certa generalização de um estado de máximos extremos de desigualdade e de exclusão crescentes em todo o planeta, deveria nos conduzir lembrar que ainda é sobre os pobres e os postos à margem – os “deserdados da Terra” - que o peso da sociedade desigual recai com maior força. Ainda são eles os oprimidos de quem falávamos em outros tempos. E ainda são eles as pessoas e os grupos sociais-testemunho. Ainda é “lá de baixo” que nos chegam os maiores clamores. Mas é também “de lá” que a todo o momento chegam as frentes de luta e de resistência ao mundo que vive, ao mesmo tempo, de seu trabalho e de sua exclusão.

Os movimento sociais populares, como o MST, ou os movimentos de minorias étnicas são e seguirão sendo experiências-guia de todo um trabalho social por onde são iniciados aqui na América Latina e por toda a parte, os enfrentamentos ao neoliberalismo mais consequentes. Se olharmos com calma e densidade o que tem acontecido com experiências sociais que em um primeiro momento atuavam distanciadas das causas populares, como aconteceu com as frentes ambientalistas, veremos que pouco a pouco as mais consequentes foram se aproximando dos movimentos populares. E, então, sem deixar de atuarem em seus campos originais de ação social, elas redesenharam boa parte de seus princípios e de suas estratégias de presença e participação. E isto representou e tem representado um grande ganho de parte a parte. Vivemos em um mundo em

⁶³. Marcos Arruda, *a nova ética global: crise da ética e da racionalidade*, artigo de **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**, de Marcos Arruda e Leonardo Boff, pela Editora VOZES, de Petrópolis. Na 2ª edição, de 2000, a citação está na página 44.

que é ilusório pensar uma “questão ambiental” sem vínculos conectivos com a “questão da terra”. E esta última é, desde muitos e muitos anos, uma questão sempre presente nas causas populares, indígenas e de outras frentes sociais.

Vivemos tempos em que as causas e as frentes de luta e de esperança na construção do novo tornaram-se múltiplas e, em alguns casos, bastante movediças e até mesmo efêmeras. Ainda que sejam muitas as alternativas de participação corresponsável na construção do “outro mundo possível”, uma presença junto aos mais excluídos e junto aos movimentos populares ainda é e seguirá sendo a fonte de empoderamento dos outros movimentos emancipatórios. E a redefinição de vidas pessoais e interativas em termos de uma partilha solidária nos deveria impelir a um esforço para repensarmos a nossa própria inclusão profissional na vida social.

Creio que isto tem um sentido desafiador para todas as pessoas que de um modo ou de outro trabalham como educadoras, ou como também educadoras. Incluo aqui todas as pessoas que profissional, vocacional ou militantemente estão envolvidas em relacionamentos por onde passam de forma motivada e intensa tipos de trocas de saberes, de valores de vida, de sentidos de destino, de imaginários e de ideários de gestão solidária do presente e de construção de futuros mais justos e igualitários.

Precisamos mais do que seguir vivendo uma experiência profissional inteiramente imersa na rotina do mundo do mercado, reservando pequenas brechas de tempo e de energia (quando sobram) para algum tipo de participação em projetos emancipatórios. Isto é importante e de múltiplas e variadas maneiras envolve dimensões da vida de muitas e de muitos de nós. Mas é toda uma coletiva vida profissional que precisa ser repensada. E em tempos de privatização de quase todos os campos de trabalho e de uma progressiva colonização empresarial até mesmo de unidades de financiamento de ações sociais, ambientais e outras, como iniciativas da sociedade civil, é cada vez mais desafiadora a solução do dilema de como colocar o exercício de nossas profissões a serviço das maiorias excluídas e ,não, a serviço de minorias excludentes.

Em direção divergente da de estudiosos que desconstroem ao mesmo tempo tanto a substância da hegemonia do mundo do mercado, quanto as experiências alternativas que procuram fazer frente a ela, existem aqueles que ao lado da crítica do sistema ousam criar propostas de ações interativas e sociais de sua superação. Uma leitura atenta de críticos do presente e do futuro convoca-nos a darmos um passo além da crítica de nossa realidade.

Cada um a seu modo, essas pessoas nos lembram que talvez nunca como agora tenhamos chegado tão perto de uma promissora emancipação da

humanidade, em uma era que se anuncia como “do conhecimento”. Somos senhores da partilha de saberes e de propostas de presente e de futuro que em todas as dimensões poderiam desaguar em uma humanidade livre, solidária, inclusiva, compartilhando uma mesma Terra reverdecida e francamente sustentável. No que toca a educação, para mais além dos seus entraves costumeiros, podemos nos sentir na fronteira de alternativas de transformações profundas e de uma grande significação. Se isto parece não ocorrer nos cenários em que a sua gestão cotidiana parece obrigar a um descompasso grande entre o que seguimos reproduzindo como políticas *de* educação e o que podemos ousar criar como práticas *da* educação, justamente neste campo que como sempre pendula entre a reiteração da rotina e a ousadia do novo, surgem por toda a parte não apenas novas propostas, mas outras alternativas de suas realizações concretas que certamente mereciam ser levadas mais a sério. Ao longo do mesmo tempo de história em que uma das assembleias da Organização Mundial do Comércio decreta serem a saúde, a previdência e a educação mercadorias entre outras, uma persistente reinvenção de formas de vivermos a prática do ensinar-e-aprender surgem e se multiplicam.

Elas conspiram contra a sociedade líquida de que nos fala Zigmunt Bauman em cada um de seus livros. Conspiram contra o que de modo algum é “um estágio superável do capitalismo”, mas um desvio civilizatório e de realização da experiência humana que não apenas nos ameaça como pessoas, mas ameaça a própria vida no planeta que habitamos.

Acredito que alguns feixes de idéias podem, através do diálogo, fundar e transformar saberes, sentidos e significados atribuídos ao ser humano, à sua vida social e ao seu destino na Terra. Acredito também que toda a educação de algum modo nasce e deságua em algum projeto de presente e futuro, tanto no que respeita uma pessoa, quanto no que tem a ver com uma coletividade. Finalmente, acredito ainda que a razão de ser do educar está em criar pessoas – de crianças a idosos – como seres cuja vida seja, mais do que todas as outras, a maior e mais perfeita experiência de construção de beleza, de bem e de verdade possíveis, pelo menos aqui no planeta Terra. Não somos seres a serem capacitados para ocupar funcional e competitivamente um lugar (“de sucesso”, se possível) no mercado de trabalho, serviços e bens. Somos seres a serem educados para co-habitarem cooperativa e solidariamente partilhados por nós e, em uma dimensão desejadamente ainda mais fecunda e feliz, pelos nossos sucessores.

Um distante país do Himalaia ousa uma mudança de que zombam os economistas oficiais. Mas ela se espalha por todo o mundo e multiplica pessoas que se perguntam: “e porque não pode ser assim?” Ele substituiu o PIB – Produto

Interno Bruto que mede em termos do mundo dos negócios toda a “riqueza produzida” em um país, pela FIB. FIB são as iniciais de Felicidade Interna Bruta. Ele mensura qualitativamente graus de realização pessoal e de sentimento pessoal e coletivo de felicidade. Afinal, a que deveria servir o que se produz através do trabalho?⁶⁴

5º. tornar a cidade... educadora

Existem e também se difundem pelo mundo diferentes experiências de alargar os territórios do aprender-e-ensinar para os mais diferentes cenários de uma cidade, de um município. A idéia de *idades educadoras* soma-se a de outras tantas iniciativas que deveriam ser levadas à escola. E, dela, a todos os recantos da vida onde a aventura do saber seja de algum modo uma vocação essencial de busca humana de... felicidade⁶⁵.

A quem esta pareça ser mais uma possível idéia utópica, levada de uma fantasia social ilusória ao mundo da educação, devo lembrar que em diferentes contextos, tanto na Europa quanto aqui mesmo na América Latina, a idéia de recriar a cidade como um múltiplo cenário de espaços-lugares diversos em que diferentes modalidades de vivências do saber através dos mais previsíveis e inesperados diálogos entre categorias de pessoas possam ser com-vividos.

Em nada esta proposta confunde-se com uma pedagogização da vida, ou uma espécie de expansão impositiva da cultura escolar a outros redutos do cotidiano. Antes pelo contrário, trata-se de, em primeiro lugar, libertar a própria educação de seu pedagogismo utilitário que, ele sim, aprisiona a cada dia mais a própria escola entre momentos de um ensino centrado em uma progressiva árida funcionalidade. Um curioso e desalentador exemplo disto é o ver a quantidade de mães de classe média que passam longas horas de suas vidas baldeando filhos e filhas da escola (onde se aprende “para vencer na vida”.) para academias de

⁶⁴ Recentemente pessoas vindas do Butão estiveram proferindo palestras no Brasil, inclusive na UNICAMP. Outras várias pessoas e outros grupos tratam de repensar a proposta de FIB para outros diferentes contextos. Existem sites. Um deles é: felicidadeinternabruta.com.br.

⁶⁵ Temos já aqui no Brasil uma sequência de livros essenciais sobre este tema. Experiências que envolvem desde as idéias originais de uma cidade educadora, como o caso de Porto Alegre, até outras que procuram associar a cidade ou o município educadores a questões ambientais. A partir de seus estudos e de sua participação em experiências do Rio Grande do Sul, a educadora Jaqueline Moll tem sido uma referência essencial sobre o tema. Ver seu livro: *histórias de vida, histórias de escola – elementos para uma pedagogia da cidade*. Também o Instituto Paulo Freire tem trabalhado o tema com uma relevância crescente. Pelo menos dois livros dele merecem ser conhecidos: *Cidade educadora – princípios e experiências*, coordenado por Moacir Gadotti, e *Cidade educadora – experiências de Porto Alegre*. Sobre este tema escrevi dois livros. Um deles para o Ministério do Meio Ambiente: *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos*. O outro pretendendo ser uma retradução do primeiro, com algumas ampliações antropológicas do tema: *Minha Casa, o mundo*.

dança, de canto, de artes plásticas, de cultivos bem menos utilitários e, portanto, bastante mais humano, onde ser aprende para viver a vida.

Atividades que foram em um tempo um lugar de intervalo entre a escola e a comunidade. Atividades que migraram deste ponto generoso de “cultivo do corpo e da alma” para academias e outras pequenas empresas particulares de oferta dos serviços que, aqui e ali, através de políticas públicas entre a educação e a cultura, são de novo devolvidas a seus antigos redutos de prática gratuita, e às praças e outros logradouros públicos de onde nunca deveriam ter saído.

As cidades educadoras sonham, em boa medida, este resgate não restritivamente *pedagógico*, repito, mas *educador*, no sentido mais ousado e desmesurado possível. Se alguma geração próxima ou vindoura com o tempo puder haver aprendido a gastar horas de seus momentos entre o pôr-do-sol e a noite envolvida com criar arte (corais, orquestras, oficinas de danças e desenho), pensamento, festa e outras tantas formas de interação em que pessoas se reencontram como atores-autores de suas vidas, ao invés de se deixarem ficar, entre entediados e rotinizados diante de algo semelhante a um “reality show” – em que outros, distantes e submetidos a mortes simbólicas em paredões aos quais os condenamos eletronicamente - uma boa parte do que se ousa sonhar aqui terá começado a ser realidade. Imagino que uma humana e feliz utopia tornada uma realidade humanamente vivida e partilhada.



Com sentido e com beleza a arte e a educação

*Conta-se que uma senhora
perguntou a Beethoven,
depois de haver executado
um de suas composições ao piano:
“Que queria o senhor dizer com esta peça?”
“O que eu queria dizer?
É muito simples”.
E assentou-se ao piano
e executou-a novamente.*

Rubem Alves⁶⁶

Podemos ser tão mais do que somos!

Há uma passagem de um dos livros de Antoine de Saint-Exupéry de que não me esqueço, embora não consiga lembrar em que dos vários livros dele que eu li, ela está escrita. Ele é muito conhecido por haver escrito *O pequeno Príncipe*. E tem outros livros e Português que merecem ser conhecidos: *Cidadela*, *Terra dos Homens*, *Cartas do Pequeno Príncipe*, *Correio Sul*, *Piloto de Guerra*, e outros.

Ele – um escritor e um aviador – está em um trem a caminho da França. Ao passar por um vagão de “Segunda Classe” depara-se com vários homens e mulheres pobres. São poloneses fugindo de seu país. Migrantes em busca de uma outra vida longe. A viagem é longa, é noite e quase todos dormem. Uma mulher tem um filho nos braços. Ele está dormindo também e por um momento Saint-Exupéry contempla o seu sereno rosto. É de uma tranquila e rara beleza. E ele pensa que aquele menino tem as feições de quem deveria ser um grande artista. E pensa na vida que o transformará em um operário de alguma fábrica, se tiver sorte. Lamenta um destino imaginado e o chama um “Mozart assassinado”. Um alguém talvez nascido e talhado para um destino grandioso e invulgar. Mas certamente condenado a viver e ser bem menos do que mereceria ser e viver.

⁶⁶. Original na página 79 do livro *Conversas com quem gosta de ensinar*.

Esta criança de quem o escritor famoso nunca soube nem o nome e nem o destino, foram e são milhões e milhões de crianças. Pessoas como nossos estudantes, em imensa maioria. Pessoas humanas a respeito de quem Zigmunt Bauman, um sociólogo coincidentemente polonês, cunhou a triste expressão: “vidas desperdiçadas”.

E nós? E nós mesmas e mesmos? Acaso algum dia paramos o correr da rotina da vida para visitar a fundo a pessoa que somos. Quem somos nós bem para além do curriculum vitae e da pálida imagem de nós mesmos quando apresentamos a “síntese de mim mesma” no começo de um Encontro? Quem estamos sendo e o poderíamos ser e deveríamos ser se houvesse tempo e modo para sermos “quem sonhamos ser”? Quem alcançamos ser, não através das medidas banais da *qualidade de vida*, mas de acordo com o que não se mede em nossa *vida de qualidade*? Além das preocupações com “o que comer para alimentar o corpo com saúde... e sem engordar, se possível”, com o que temos alimentado o nosso espírito. Quando é possível, com grande cuidado escolhemos o que comemos. Mas... e o que lemos? O que ouvimos? O que vemos e assistimos? O que conversamos e com quem?

Voltemos por um momento a um exemplo já nosso conhecido. Faça as contas! Dos milhares ou milhões de rapazes e de moças que se apresentaram como candidatos ao “Big Brother Brasil”, quantas e quantos foram escolhidos(as). Quantas irão sair de cena em cada escolha de “paredão”? Quantos serão esquecidos quatro meses após a sua última aparição na “casa”?⁶⁷

E quantas pessoas correrão ávidas à banca de jornais para comprar alguma revista especializada em “celebrar celebridades” para verem se elas antecipam por alguns dias o que irá acontecer no “Big Brother” ou nos próximos capítulos da “Novela das oito”? No entanto, escrevo estas linhas no sábado, dia 23 de fevereiro de 2008. Amanhã, domingo, quem compre a *Folha de São Paulo* poderá levar também dois livros encadernados: *Morte e Vida Severina*, o “auto de Natal pernambucano de João Cabral de Melo Neto, e o *Don Casmurro*, de Machado de Assis, pagando menos de 17 reais por isso. E durante várias semanas poderá levar para casa, em cada domingo, um outro livro clássico de nossa literatura. Quem comprará? Quem irá ler ou reler “aquilo”? Quem dará um desses livros a uma filha, a um afilhado?

Em outros momentos falei e falarei ainda mais de uma vez sobre a *Era do Conhecimento*, a *Era da Consciência*. Belos nomes com que alguns estudiosos do presente e do futuro antecipam os tempos cujas trilhas mal estamos começando a

⁶⁷. Recomendo a crônica *Reality Show*, entre as páginas 157 e 160, de *A arte de semear estrelas*, de Frei Betto.

caminhar. Estranho começo, entretanto. Porque com um toque técnico dos dedos posso inserir em meu computador e em meu MP3... ou 4, a obra completa de Tom Jobim, de Villa-Lobos ou de Mozart. Posso. Mas para ouvir... Quando? Como? Será que a *Era da Consciência* não se está empobrecendo em uma *Era da Informação*? Li faz pouco tempo um pequeno artigo em que o autor apresentava números e fatos para dizer que uma pessoa comum de nosso tempo, que dedique algum tempo de seus dias a ler jornais e revistas, a assistir à televisão e a navegar na internet, poderia acumular em um único dia mais “informação sobre tudo” do que o homem do começo do século XX acumularia em um ano. E mais do que um homem comum do século XV acumularia ao longo de toda a sua vida.

Em uma outra direção, mais do que nunca e com muito mais velocidade, qualidade e variedade, podemos, todas e todos, ser também pensadores, filósofos, poetas, artistas. Para além da pessoa-profissional que somos, podemos ser também mulheres e homens situadas muito além da simples *informação profissional* acumulada. Seres do saber em busca do *sentido* e – por que não? – da *sabedoria*. Pessoas em quem o aprender para ensinar seja a realização pessoal do próprio *valor da educação*. E este valor está na busca não somente do *saber*, mas do saber transformar o *saber* em *sentido*, em *valor*, em *beleza*. Pois para isto fomos feitos! E todos os artigos, livros e todas as propagandas que nos convocam e aos nossos alunos a um aprendizado virtual, ligeiro, funcional e utilitário, na verdade mentem sobre quem somos. E mentem a respeito de como é o mundo em que deveremos viver. E mentem mais ainda, quando anunciam como esta pobre “educação” está destinada a nos abrir todas as “portas ao sucesso”.

Mas existe um outro lado. E nele temos lido e ouvido falar tanto do *professor reflexivo*. Ele quase sempre nos aparece reduzido a uma espécie de “profissional político da educação”. Um alguém que não apenas educa, mas vive o educar como uma questão desafiadora; como uma prática sempre aberta a transformar o *competente* - aquele que sabe o que faz - no *competente-consciente* - aquele que sabe por que faz aquilo que sabe fazer. Um alguém que ao refletir sobre sua prática procurar fazê-la interagir, dentro e fora da sala-de-aulas, com as perguntas e os desafios de seu mundo, tal como eles aparecem sob e através da ótica da *educação*.

Ora, esta compreensão do que seja *educador reflexivo* está correta, mas não está completa. Ser *reflexivo* não se esgota na dimensão política, tomada aqui, sempre, como o cuidado corresponsável pela *polis*; pelo lugar onde “eu moro e nós vivemos”. No *educador reflexivo* habita um permanente exercício do viver o *saber* como um *pensar*; e do *pensar* como um *interrogar*; e do *perguntar* como um abrir-se à busca contínua e crescente:

* de *sentidos*: Quem sou eu? Quem somos nós? O que é viver aqui e agora? Qual o significado do existir, viver, conviver?);

* de *valores*: O que é viver bem? E o que é viver em nome do bem? Como devo ser e como devo viver e conviver? Em que valores e princípios devo fundamentar o meu ser e o meu proceder? Como e por que formar pessoas através da educação? E em nome de que valores de vida e de destino, para serem e viverem o quê na sociedade em que vivem suas vidas?

* de *beleza*: como transformar o *fazer* em um *criar*? Como tornar a vida e o que criamos quando interagimos, em gestos de beleza e em obras de sentido, de valor humano e de beleza? Como aprender a partilhar a herança recebida dos criadores de saber, sentido, valor e beleza, cujas vidas, feitos, idéias e obras são o maior e mais perene patrimônio da *educação*?

Fora “disto” para que ensinar? Pra que educar? Para quem aprender?

A arte é uma outra forma de compartilhar o aprender e o saber

Lauro de Oliveira Lima em seu sempre atual livro: *Dinâmica de grupo – no lar, na empresa, na escola*, em um outro livro: *pedagogia, reprodução ou transformação*, lembra que em seu sentido mais original, a palavra *escola* vem de *scholé*, que em grego significava: lugar de lazer, de descanso, de brincadeira. Mas este significado tinha também o valor original do “lazer” para os primeiros gregos educadores. Viver o lazer era dar-se tempo e cuidado para aprender com o corpo e com o espírito o sentido essencial das coisas da vida através de atividades coletivas e compartilhadas entre iguais. Entre grupos ampliados de companheiros. Por isto, um aprender-a-viver que precisava ser compartilhado para além do domínio do lar, da casa, da família. Daí a *scolé*, a escola que fazia interagirem o jogo, a ginástica, a dança, a gramática, a retórica, a matemática (para aprender a filosofar), o canto, a dramatização, a leitura dos clássicos, a ética do fazer e a estética do criar.

Lauro de Oliveira Lima lembra também que originalmente tanto o *pedagogo* – aquele que conduz a criança à escola e que a conduz através de um ensinar pessoalizado, quando o *mestre* (*magister* = comandar), aquele que comando o ensino e dirige o aprender, sugeriam quase o mesmo: conduzir para. Assim, de um simples condutor das crianças do lar ao local da *scolé*, o *pedagogo* transforma-se no orientador dos jogos (isto é, do partilhar ações interativas com sentido) das e entre as crianças e os jovens. Entre os romanos, seguidores da tradição grega, o que hoje seria o “ensino fundamental” constituía o *ludus*, palavra que significa “jogo”. Assim, o professor das crianças era o *ludus magister*, a pessoa que recria e orienta os jogos através dos quais se aprendia a ser e a conviver. Em qualquer

desses sentidos originais, o *trabalho pedagógico* identificava-se com a *arte de educar*. O *educador*, através de um ensinar-aprender que fazia interagirem o sentido, o valor e a beleza, através de jogos, movimentos de arte criativa e o aprendizado do saber era, ele próprio, um artista: um criador de pessoas devotadas, pela *educação*, à busca da verdade, do bem e da beleza.

A *escola* verticalizada, cientificada (matematizada), sisuda e séria, uniformizadora, competitiva, repressiva e centrada na obsessão pela utilidade - para que usos práticos serve aprender? - é uma invenção bastante tardia. E ela representa, na verdade, uma enorme quebra de qualidade humana no campo do gesto mais humanizador de que dispomos: criar saberes, partilhar sentidos e aprender a com-saber.

Em um primeiro momento, uma educação cada vez mais funcional, instrumental, robotizadora, ranquicisada e utilitária banuiu para fora de seus espaços o *criar o saber* em nome do *fazer o aprender*. Erigiu as ciências, em suas formas mais equacionadas, isoladas e repetitivas (memorizáveis e esquecíveis), como o fundamento do currículo. Transformou o próprio conhecimento das ciências da matéria e da energia, da vida e da experiência humana em um conjunto ossificado de informações e esqueceu que o cientista é, por outros caminhos, um buscador apaixonado do sentido e da harmonia do existente. Baniu a seguir o prazer e o lazer em nome do labor e do dever (daí o “dever pra casa”) e, por isso, exilou toda a tradição fecunda e profunda do criar saber como arte e do criar sentido como beleza, para a hora do recreio, para as atividades “extraescolares”, ou para as academias de dança, canto, instrumentos, ginástica, esportes, teatro, corais de igrejas e assim por diante.

Por isso lidamos hoje – e ao que parece lidaremos cada vez mais, com jovens gênios que aprendem inglês para falar com máquinas, dominam seis ou oito “linguagens eletrônicas do computador” e vão passara vida sem ler Cecília Meireles, sem ouvir Mozart ou Villa-Lobos, sem conhecer Portinari ou Van Gogh e sem saberem escrever uma “carta para a namorada” com mais de vinte e seis palavras.

Do professor reflexivo ao professor criador

Volto um passo ao que escrevi acima. Se me perguntarem o que é um professor reflexivo eu direi que é um educador que associa o sentido ao saber, o valor ao agir, a sensibilidade ao ensinar, a sabedoria (humilde) ao aprender, o gesto ao ato, a arte à ciência e o criar ao fazer.

Ele será aquela professora que sabe que não é preciso incorporar momento de “ensino de arte” a um currículo já tão carregado disto e daquilo. Mas que saberá

que a *arte* é não um deleite do lazer, mas um labor do conhecer. Pois, dos gregos a Leonardo da Vinci, e dele a Einstein (um físico que aprendeu a tocar violino), o *educador reflexivo* saberá que a arte é uma outra sensível e profunda maneira de conhecer e de atribuir sentido e valor ao que se conhece.

Quero convocar agora ao nosso diálogo um dos mais importantes e conhecidos intelectuais de nossos tempos. Ele se chama Roland Barthes, foi um dos criadores da semiologia e um ousado transgressor de fronteiras e limites. Que não espante tanto o dizer que ao proferir a sua “aula magna”, quando foi admitido no Collège de France, ele ousou afirmar no mais sério e seletivo centro de saberes da Europa, que talvez a arte, mais do que a ciência, conduza o pensamento e a sensibilidade de pessoas como você e eu, às suas esferas mais desejantes, profícuas e profundas. Sua inesquecível aula transformou-se em um livro que pode ser lido em Português, e que tomou este nome: **Aula**. Deixemos que ele nos fale por um momento.

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse lugar indireto é precioso. Por um lado ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que a provisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir esta distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.

Longe deste ousado pensamento de Roland Barthes, mesmo com os avanços louváveis de nossos novos *parâmetros curriculares*, seguimos ensinando disciplinas

que se isolam umas das outras, que em quase nada integrem umas com as outras (assunto de nosso último *caderno*). Disciplinas que, ao mesmo tempo em que banem as artes da escola ou a fragmentam para lecionar funcionalmente (como ao não encontrar tempo para ensinar a “ler e viver a poesia”, mas fragmentar um poema de Manoel Bandeira para ensinar regras de gramática), estão ainda anos a anos aquém de uma física quântica que descobre que a matéria é energia e que a energia é o imprevisto, a dança e a poesia. Em outra direção, experimente ler com os seus alunos o que existir escrito entre a história, a sociologia e a antropologia sobre São Paulo (o estado) e sobre Sorocaba. E, depois, traga para a sala-de-aulas alguns romances, contos, poemas e canções, das velhas modinhas ao hip-hop que tematizam São Paulo e Sorocaba de antes e de agora. E, depois deste exercício de ensinar-e-aprender, de conhecer-e-compreender São Paulo e Sorocaba e, através de Sorocaba e de São Paulo, algo sobre o sentido humano do “estar no mundo”, procurem ver entre os/as estudantes o que “calou mais fundo” e com o que elas(es) reconhecem que “conheceram mais sobre São Paulo e sobre Sorocaba.

Saltemos de um francês a um outro. Gaston Bachelard é um epistemólogo. Ele é considerado como um pensador da lógica da ciência cuja leitura é rigorosamente essencial. O que algumas pessoas leitoras do epistemólogo Bachelard, é o fato de que possui a sua obra “diurna”, os seus inúmeros escritos sobre os fundamentos filosóficos de uma ciência ao mesmo tempo rigorosa, confiável e transgressiva⁶⁸. Mas ele escreveu também uma obra “noturna” de não menor valor. E ela a escreveu para propor nada menos do que uma *fenomenologia do devaneio*. Em seus livros “diurnos” o rigoroso filósofo da ciência pensa a credibilidade do *conceito* e discute os fundamentos do método científico. Os livros “noturnos” esquecem os *conceitos* e os cientistas - que pensam com idéias a racionalidade objetiva de um mundo dado a ser experimentado e compreendido - e estabelecem o primado do *devaneio*. Ali está uma “epistemologia” do outro lado do saber humano. O saber que nos chega na obra de arte do pintor, nas palavras do poeta, num corpo em movimento de dança. Um saber talvez – como em Roland Barthes, até mais densamente profundo que o das idéias objetivas da ciência - que sonha as imagens com que o espírito se estende subjetiva e afetivamente para além da experiência científica. Um saber do ser humano que pensa, reflete, mas que também sonha, devaneia. Assim, um conhecimento que, abrindo-se à experiência poética, atinge dimensões de compreensão “que a própria razão não

⁶⁸. Aí estão os seguintes livros traduzidos para o Português: *Filosofia do novo espírito científico – a filosofia do não*, 1972, Editorial Presença, Lisboa, *A formação do espírito científico*, 1996, Contraponto, Rio de Janeiro. Há um bem cuidado volume dedicado a Gaston Bachelard na Coleção *Os Pensadores*, da Abril Cultural. A primeira edição foi a de 1978, em São Paulo.

conhece”⁶⁹. Nele, em Barthes e em outros vários pensadores e educadores que souberam que o saber humano integral faz interagirem sempre a razão e a emoção, a ciência e a arte, a verdade, a bondade e a beleza, a experiência da arte e a da ciência não são opostas e não há entre elas um juízo antagônico de qualidade, de confiabilidade. Abrem-se por caminhos diferentes, mas não divergentes, a dimensões do real e do sentir e pensar a realidade, através dos quais os seus olhares, as suas sensibilidades, as suas teorias e os seus métodos constroem, desconstroem e reconstroem conhecimentos que são, uns, os do cientista e, outros, os do artista⁷⁰.

É esta interação de saberes que não cabem em compartimentos separados e “des-integrados”, que uma educação integral deveria reconstruir. Quando em alguns escritos procurei atribuir tanto valor à dimensão sensível, amorosa, afetuosa, emotiva da *educação*, eu não estava querendo propor apenas que o educador coloque afeto e amor no que faz e no como educa. O que lembro é que é preciso devolver a dimensão afetuosa e estética do aprender-a-saber àquilo que se ensina-e-aprende. Temos visto que biólogos, psicólogos e educadores recolocam a afetividade e mesmo a amorosidade ao lado ou mesmo acima da racionalidade nos processos da vida, das interações humanas e da educação. Vimos já e voltaremos a ver que uma criança ou um velho aprendem cada novo saber com o todo-de-si-mesmos.

Somos unidades complexas e apoiéticas bastante mais inventivas do que sempre imaginamos. Até mesmo os saberes mais aparentemente técnicos e práticos envolvem tanto o desejo quanto o esforço. Envolvem dimensões afetivo-intelectivas que apenas por motivos disciplinares e de forçada especialização temos separado. Antes talvez da escola, a empresa descobre a cada dia a força do afeto e o poder do apelo estético no mundo do mercado. Desenhistas de máquinas, móveis e automóveis empenham-se em um “novo produto” tanto quanto técnicos e cientistas. E um olhar um pouco mais atento à propaganda televisiva mostra que da cerveja ao carro o apelo das notícias associa o “produto” muito mais à emoção do

⁶⁹. Os livros do “Bachelard Noturno” foram publicados em uma quase série pela Martins Fontes, do Rio de Janeiro. O primeiro é *A poética do devaneio* (1988). Outros três livros essenciais são: *O ar e os sonhos – ensaio sobre a imaginação do movimento*, *A terra e os devaneios da vontade*, *A terra e os devaneios do repouso – ensaio sobre as imagens da intimidade*, todos editados em 1990. Ver ainda: *A água e os sonhos*, de 1997. A Editora Estúdios Cor, de Lisboa, publicou *A psicanálise do fogo*, em 1972.

⁷⁰. *Bachelard nos abriu dois caminhos para fazermos, do mundo, nossa provocação. Dois caminhos estranhamente iguais em perfeição: de um lado, o da epistemologia, que é o universo científico explorado e legitimado pela reflexão (o diurno); do outro, o do devaneio poético (o noturno). Ambos vão dar no mesmo trevo, onde se compõem a função do real e a função do irreal: o saber e a criação.* Hilton Japiassu, *Para ler Bachelard*, 1976, Francisco Alves, Rio de Janeiro, nas páginas 9 e 10.

que à razão e muito mais a imagens de beleza do que a palavras de eficácia. Por que não a escola?

O ser humano como um criador de formas e de beleza

Eis porque queremos convidar agora uma mulher, uma artista plástica, e uma das mais completas educadoras de nosso tempo, a quem venha a nos dizer, com outras palavras, o porquê da beleza, da sensibilidade e da arte não apenas *na* educação, mas *como* educação. Veremos no item seguinte um homem e psicólogo afirmando a respeito da individualidade da criança-que-aprende, o mesmo que Fayga Ostrower nos dirá primeiro a respeito da sociabilidade do ser humano-que-cria.

Há uma polêmica sempre aberta entre antropólogos e outros cientistas da pessoa, da cultura e da sociedade. Desde a nossa origem somos e seguimos sendo seres dominados por uma *razão prática* ou por uma *razão simbólica*. Dizer que pelas integrações entre as duas é uma boa saída. Mas não parece ser suficiente, razão pela qual há até hoje cientistas e pensadores situados de um lado e do outro. Somos uma espécie de seres-da-vida que vive, age, convive e faz-o-que-faz movido em primeiro lugar por necessidades primárias e materiais, como o alimentar-se, proteger-se do frio e de outras ameaças, criar um *habitat* seguro e, se possível, acolhedor, reproduzir a espécie e criar códigos e regras de convivência interativa e social? Ou nós nos tornamos humanos porque somos seres originalmente sedentos de símbolos, de sentidos de vida, de significados para o mundo, de valores e de beleza? Afinal, demoramos milênios para aprendermos a fazer potes de barro. Mas logo depois começamos a decorá-los com formas e tintas. Por quê? Lembro que trabalhamos estas perguntas em alguns de nossos primeiros *cadernos*.

Porque antes de sermos *homo faber* (o homem que fabrica), somos *homo sapiens sapiens* (o homem que sabe e que se sabe sabendo). E somos *faber* e *sapiens* porque inevitavelmente somos seres dotados de um desejo muito poderoso de “dar forma a tudo”. Somos uma espécie que começou aprendendo a obter alimentos da natureza. Mas, ao contrário dos macacos, uma espécie que ao mesmo tempo aprendeu a não comer “cada um na sua”, mas partilhando alimentos com os outros da família, do bando, do grupo, do clã, da tribo. E somos uma espécie que depressa saltou daí para compartilhar o ato de alimentar-se como um gesto de comer com/entre outros. Ou seja, aprendemos a transformar uma *ação prática* em uma *ação também simbólica*. Dos homens das cavernas aos que estão neste momento girando ao redor da Terra em alguma espaçonave, somos a única espécie que transforma coisas em símbolos, atos em gestos, e ações em rituais.

Somos seres portadores do símbolo e do significado. Somos, por isso mesmo, seres obcecados pela *forma*. E ela é o caminho original do transformar o *fazer com técnica* no *criar com arte*. A experiência estética não é uma espécie de desdobramento secundário e dispensável, um pequeno luxo dos seres humanos. Ela é, ao contrário, a sua natureza mais elementar.

Somos quem somos porque sabemos, escrevi em vários *cadernos*. Mas os macacos também. Somos quem somos porque aprendemos-a-saber. Mas os macacos também. Somos quem somos porque no ensinamos-e-aprendemos uns com os outros. Mas os macacos, de certa forma, também. Somos quem somos porque aprendemos-a-saber nos sentindo e sabendo o que estamos vivendo e o que aquilo significa. Os macacos não. Somos quem somos porque aprendemos-e-ensinamos através de interações entre os nossos corpos, nossas mentes, nossos espíritos – que para alguns, são “uma coisa só em diferentes dimensões”. Os macacos não. Somos quem somos porque aprendemos-a-saber em contextos extra somáticos, isto é, no intervalo entre o mundo da natureza que nos é dado e os mundos de cultura que construímos e transformamos. Os macacos não. E somos quem somos porque aprendemos-a-saber entre buscas não apenas de repostas práticas, mas a uma sempre procura de sentido, de verdade, de valor e de beleza. Os macacos não! Ouçamos Fayga Owtrower.

Desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular: mais do que “homo faber”, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma. (1998: 34).

O desejo da forma – de sempre transformar a desordem em ordem, o caos em cosmos, a sujeira em limpeza, o natural em construído e assim por diante, mais do que a pura e simples “racionalidade”, gerou em termos mais práticos e coletivos: a *política* (o dar forma à vida coletiva), a *ética* (o atribui forma e sentido ao interagir humano). A *ciência* (o ordenar o mundo como conhecimento), a *técnica* (o aplicar ordenadamente conhecimentos para dar ordem e utilidade ao mundo e às “coisas do mundo” ao nosso alcance) e, no mesmo movimento e com o mesmo fato de necessidade indispensável, a *arte* (o dar forma ao fazer, atribuindo à obra realizada um sentido adicional e essencial de sentido, de sensibilidade e de beleza). Fayga Ostrower une-se a tantas outras artistas como ela, filósofos e educadores, para

defender a idéia – hoje tão desgraçadamente esquecida – de que a experiência criadora da arte é inevitável em nós, os humanos. Sem a experiência criadora da arte e sem a partilha de símbolos, de sentidos, de sensibilidades e de significados através da música, da dança, da pintura, da escultura, da arquitetura, da literatura, do cinema e de quantas mais interações entre o criar-como-arte possa haver, não somos apenas “menos humanos”. Deixamos de ser humanos.

Desde sempre, desde os primeiros indícios de sua atividade, o Homem se revela um ser formador e criador por excelência. O senso de forma lhe é inato. Representa um dom, um potencial de sua condição consciente, sensível e inteligente. Porém é um potencial altamente inquietante – exigindo sua realização. Ou, dito em outras palavras: de potencial passa a ser uma absoluta necessidade existencial. O ser humano não apenas pode criar, ele precisa criar – não há como fugir a esta imposição. Ele precisa criar e dar uma forma às coisas, porque ele precisa, sempre, entende-las, Pois ele sabe de si e se faz perguntas. Procurando uma resposta ante o mistério do fato da própria existência, sua e a dos outros, uma resposta ao “por que” e “como” das coisas, o homem tenta configurá-las, criando formas. (1998, pg. 262, grifos da autora).

Toda a criança é artista, toda a pessoa pode ser sempre poeta

Conheci uma vez uma moça de Brasília. Creio que seu nome é Márcia. Não recordo o seu sobrenome, mas isto não importa agora. Nós nos vimos uma vez num Encontro no Sul de Minas e depois, nunca mais. Ela me escreveu duas cartas que eu respondi. Em uma delas ela “ousou” – como ela própria escreveu – enviar duas ou três folhas de seus escritos entre poemas em prosa e uma ou duas crônicas. Ao que eu saiba ela nunca publicou livro algum. Talvez mesmo, nenhum de seus escritos tenha sido publicado em revista alguma. Lembro isto na mesma semana em que me chega a notícia de que Paulo Coelho está festejando a venda do seu livro de número 100 milhões. Pois bem. Pelo que li dele - e confesso que foi pouco, mas representativo - posso garantir que toda a sua obra não existe passagem alguma com a qualidade de literatura das duas páginas escritas a mão por Márcia. Lembrei o menino que Saint-Exupéry viu no trem, e que imaginou que poderia ser um outro Mozart.

Não digo isto para me queixar da vida em nome de Márcia – e de quantas e quantos mais milhares e milhares neste país que consagra “celebridades” e esconde “genialidades”. Escrevo isto para fazer coro com Jean Piaget, Howard Gardner, Rubem Alves, Severino Antônio, ao lembrar que podemos ser, todas e todos nós, criadores de arte, formadores de sentido, dialogadores de sensibilidades.

Mães, pais educadores sábios e sensíveis, sabem que toda a criança é uma artista e um filósofo. Tão cedo quanto podem, começam a dar forma a tudo, fazendo aquilo que imaginamos ser apenas “uma brincadeira sem sentido”. Pois nada é mais sério do que uma criança brincando. Se você duvida, observe a seriedade com que um grupo de crianças brinca num monte de areia. E depois observe uma roda de adultos jogando truco em volta de uma mesa.

Crianças de três anos querem saber por que a lua brilha, porque o sol aparece todas as manhãs, porque as plantas nascem e porque as pessoas morrem. Enquanto nós estamos preocupados com o destino do ex-padre na novela das sete ou o resultado da Mega Sena. Tão logo aprendem a falar jogam criativamente com as palavras e poderiam ser literatos amadores, felizes e fecundas, se não as obrigássemos a aprender regras complicadas e inúteis do Português, uma das línguas mais difíceis dentre as neolatinas (até hoje erro “esses”, “zes” e “ces” cedilhas”). Tão cedo dominam traços e cores, e dedicam horas e horas à difícil arte dos desenhos. Imitam sem saber pinturas das cavernas paleolíticas da autora da humanidade. Por isso é tão difícil ensinar a tabuada do sete. Mas seria bem mais fácil se a “mágica pitagórica dos números” e a associação entre números, cores e notas musicais fossem ensinadas ao mesmo tempo. Volto a Howard Gardner.

Mesmo que não possuam a destreza manual necessária para o desenho habilidoso, as crianças de 5 a 7 anos possuem muitas das características do artista. Em suas pinturas, as crianças pequenas evidenciam um considerável domínio de aspectos formais e um senso adequado de controle e, ao perceber objetos estéticos, as crianças muitas vezes são capazes de apreciar propriedades formais, particularmente se for omitido o assunto hipnotizador. Na verdade, Lansing afirma que a criança educada que entra na primeira série é capaz de se comportar como um artista, porque possui as seguintes habilidades:

*Criar seus próprios símbolos compreensíveis para seus conceitos.
Comunicar sua reação emocional.*

Produzir uma configuração relacionada a uma área de experiência pretendida pela criança.

Arranjar seus símbolos visuais e produzir uma estrutura agradável.

Perceber símbolos em que a técnica é agradável.

Conseguir obter seus resultados de forma independente.

Reconhecer e nomear elementos formais.

Reconhecer uma composição especialmente desagradável.

Responder ao significado e qualidades de objetos.

Responder a qualidades forais.

Reconhecer uma variedade de estilos na arte.

Falar sobre a natureza da arte.

Usar um vocabulário artístico básico. (1997:232 e 233).

A natureza estético-artística da espécie humana que vimos em Fayga Ostrower – uma gravurista notável que dedicou-se a dar cursos de percepção artística a operários e escreveu livros notáveis sobre como viver a maravilha do compreender e sentir a obra de arte – podemos reencontrar agora em cada criança-estudante, com Howard Gardner – um psicólogo que redescobriu que para desenvolver a “inteligência humana” tanto faz ensinar matemática quanto música, gramática quanto literatura, biologia quanto educação ambiental fundada em biologia. Porque os princípios operatórios são os mesmos e os seus efeitos sobre o aprender-a-saber são idênticos em nossas “inteligências múltiplas”.

Verifica-se, pois, que a poesia ou a arte são um modo especial de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta (...) só que o faz por outras vias. Arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente. “Como a prosa”, diz Potiebnya, “a poesia é antes e principalmente um “certo modo de pensamento e conhecimento...” (...) “sem imagem não existe arte, particularmente poesia”.

Para ilustrar integralmente o ponto de vista dessa teoria sobre o processo de compreensão artística, cabe indicar que toda a obra de arte, desse ponto de vista, pode ser aplicada como predicado a fenômenos novos ainda não interpretados ou idéias para aperceber-se deles, da mesma forma que a imagem na palavra ajuda a que nos apercebamos d novo significado. O que não estamos em condições de compreender diretamente podemos compreender por via indireta, através da alegoria, e toda a ação psicológica da obra de arte pode ser integralmente resumida ao aspecto indireto dessa via. (1998:34)

Sigo o seu pensamento. Durante muito tempo, mesmo através de pensadores do porte de um Jean Piaget, os fundamentos da pedagogia e da didática permaneceram centrados na esfera do *cognitivo*. Um processo gradual e hoje dominante de *cientificação da educação*, fez com que ela seguisse o caminho inadequado das apropriadas ciências, compartimentando-se e disciplinarizando-se. A educação tendeu a tornar-se cada vez mais o aprendizado funcional, repetitivo e mecânico de alguns conteúdos específicos de cada “ponto” de cada “matéria” de cada “currículo”.

Lembro agora algo que foi objeto de reflexão em cadernos anteriores. Um processo funcional de redução progressiva do ensinar-e-aprender ao mensurável, ao reproduzível e ao pretensamente “útil” chegou a um ponto em que a pergunta padrão no “preparar um currículo” a pergunta essencial é: “o que uma aluna de quarta série precisa aprender e saber para ser promovida para a quinta série?”. Mas a experiência da infância e da adolescência possuem, em si mesmas, um tão grande valor humano que toda a atenção da pedagogia e da didática deveria estar centrada em uma outra pergunta: “o que é que uma criança de nove anos deveria aprender a saber para viver plena e pessoalmente a experiência única e irrepetível de ser um alguém... com nove anos?”

Se isto parece tão sonhador quanto os devaneios de Gaston Bachelard “noturno”, lembro que alguns estudiosos da educação começam a acreditar e a defender que a principal função de uma boa didática é... “retardar o ritmo do aprender”. É gerar situações criativamente interativa através das quais crianças e adolescentes possam experimentar em plenitude a *qualidade do que sabem* e, não, a *quantidade do que aprendem*. Porque uma pressa tão grande em alfabetizar crianças antes que elas aprendam as sensíveis e encantadoras “gramáticas” com que a natureza e as criações livres de suas culturas traduzem mistérios e magias? E, depois, porque não realizar um esforço para integrar como um currículo, um grade escolar e uma aula, aquilo que existe assim na própria vida e na própria cultura? Volto a Howard Gardner. Observem como ele retoma idéias que nos vêm desde Piaget: aprendemos mais com gestos do que com “ensino”. Mais com idéias e palavras carregadas de criatividade, de sentido, valor-de-vida, beleza e sensibilidade, do que com fórmulas e regras... as da gramática e as da vida.

Entretanto, eu vejo a educação envolvendo motivação, emoções, práticas e valores sociais e morais. Se essas facetas da pessoa não são incorporadas às práticas quotidianas, a educação é suscetível de ser ineficaz – ou de, o que é pior, produzir indivíduos que ferem as nossas noções de humanidade.

Boa parte da educação ocorre mais implícita do que explicitamente. Pode-se, sem dúvida, organizar cursos específicos sobre como pensar, como atuar, como se conduzir moralmente. São apropriadas algumas lições didáticas. Entretanto nós, humanos, somos da espécie de animais que aprendem principalmente observando outros - o que eles apreciam e valorizam, o que respeitam e desprezam, como se conduzem no seu dia-a-dia e, em especial, que “movimentos” fazem quando acreditam que ninguém está olhando. Pedirei continuamente a criação de escolas – mais apropriadamente, comunidades escolares – que consubstanciem certos valores, assim como a formação de professores que exibam certas virtudes. O mesmo pode ser dito a respeito da mídia e de outras instituições educacionais. (1999: 22).

Quando a arte voltar a ser incorporada à educação e sair do extraescolar para compartilhar interativamente com as ciências, a filosofia, a espiritualidade, a essência do que se vive em uma *comunidade aprendente* reunida em uma sala-de-aulas, descobriremos que de maneira humanamente “natural” as crianças e os jovens aprendem a criar e a perceber conjuntos de *símbolos-sentidos-sensibilidades-saberes* capazes de influenciar outro níveis e domínios do aprender e do saber. Pois em quem aprende, cada um dos “sistemas desenvolventes” possui conectivamente e faz interagirem tanto aspectos primitivos, como “estados afetivos elementares, percepção tropística, esquemas motores simples”, quanto as construções “mentais mais complexas e integradas”. Neste parágrafo e no seguinte as palavras entre aspas são de Howard Gardner, cujas idéias sigo aqui.

As criações humanas realizadas com obras de arte são únicas no saberem empregar os mais diversos domínios e aspectos das capacidades e habilidades de quem estuda e aprende. E são essenciais também na forma como traduzem – bem mais do que o conhecimento puramente científico – a complexa totalidade da pessoa humana. A linguagem operativa dos conhecimentos científicos requererem sobretudo o exercício de mecanismos primitivos no processo de aprendizagem. Pois “o raciocínio científico enfatiza formas complexas de discriminação e operações simbólicas”. Enquanto isto, a criação artística possui a qualidade própria de envolver e colocar em interação de forma ampla e completa todos os sistemas

interiores – sentimentos, percepções, sensações, operações mentais característicos de cada estágio do desenvolvimento humano.

Tudo o que aprendemos a saber, e tudo o que, sendo conhecido, recebe *de nós* ou *entre nós* um sentido, um valor, pode ser tratado com um objeto ou como um símbolo. No aprender-a-saber através da sensibilidade artística, o polo educador-educando realiza-se, ao mesmo tempo, em sua pura simplicidade e em toda a sua complexidade. A criação ou a simples percepção profunda da obra de arte – qualquer que seja ela – abre caminhos e fronteiras que o rigor do conhecimento científico, tal como ele é transformado para virar um momento de ensino-aprendizagem, não consegue alcançar. O que não significa que ele não seja igualmente essencial na formação integral de pessoas. Apenas, a diferença está em que o ensino funcional e utilitário centrado apenas em conteúdos reduzidos e pragmáticos de origem científica informa indivíduos sabedores. Enquanto uma educação capaz de retomar a arte, a ciência, a filosofia e a espiritualidade humana e fazê-las integrarem-se e interagirem em trans-currículos e em pluri-saberes, forma pessoas abertas á sabedoria. E deve ser este o destino da pessoa educada.

Da educação e da arte na educação, à arte como educação

Observem algo evidente e curioso. A *educação* não é um caminho. Não é uma estrada que sai de um lugar a vai a um outro. Algo que tem um começo e um fim. Ela não é sequer uma estrada de duas pistas, em que você pode ir por uma e pode retornar pela outra. Há a meu ver uma imagem muito mais feliz para servir como boa metáfora da *educação*.

Ela é a imagem de uma dessas velhas e generosas praças de nossas cidades do interior. Uma praça coberta com a sombra de velhas árvores e semeada de bancos, canteiros com flores e pombas. Uma praça com um antigo coreto ao centro. E uma praça até onde se chega e de onde se sai vindo e indo por diferentes ruas. Ruas que vêm de várias direções, chegando cada um e todas a algum dos seus lados. E ali todos os que chegam, podem se encontrar. Podem conviver com a praça em diferentes lugares e com diversas pessoas. E, depois, podem sair dela pela mesma rua por onde vieram, ou por uma outra. Podem sair para sempre, se quiserem. Mas podem voltar, pela mesma rua ou por outra, quantas outras vezes desejarem.

Há também um outro sentido de multi-direções e de múltiplas entradas e saídas na praça-da-*educação*. Como uma dimensão da *cultura*, e como um modo de realização de uma cultura, a *educação* abre-se à *cultura* de que é parte, como ruas que chegam a ela e dela partem. Por isso, ao longo da história de todos os

povos da Terra ela esteve sempre sob a influência de grupos, classes, poderes e instituições sociais. Da mesma maneira, através das pessoas que ela forma ao educá-las, a *educação* é um dos fatores mais centrais e importantes na preservação, na integração e na transformação dos feixes e das redes de saberes, significados, valores e habilitações que acabam por atribuir a uma comunidade, a uma sociedade, a uma época da história humana, parte da essência de sua própria identidade, de seu modo de ser, pensar e viver, de seu “ser”, enfim.

Um olhar mesmo apressado sobre a “história da educação brasileira” deixa ver como, de era em era, de um momento histórico ao outro ela foi influenciada pela associação de um poder monárquico e de uma religião e sua igreja a ele associados. Como depois de nossa independência e, sobretudo, república, um ideário laico, e conservadoramente progressista dominou em boa medida todo um processo de transformação de nossa educação e de boa parte de nossas escolas.

Vivemos agora um tempo de múltiplas relações, de múltiplas alternativas e de múltiplas possibilidades de escolhas. No entanto, vivemos também um tempo em que o ideário de valores e de interesses do mercado e do mundo empresarial domina de maneira crescente o universo da *educação*. Esta presença é visível nos “outdoors” de anúncios de escolas e de faculdades. É visível em boa parte dos livros escolares. E é também visível na própria maneira como um número crescente de jovens responde à pergunta: “o que você espera da escola e da educação que está recebendo?”

Valores como: *competência* (que tem uma face boa e desejável), *objetividade* (na fronteira com o reducionismo), *funcionalidade* (quando você aprende inglês para falar com máquinas e patrões e, não mais, para ler literatura de língua inglesa), *competitividade* (“se não puder ser o melhor, para que está estudando?”), *empregabilidade* (estudar é capacitar-se para conseguir “um bom emprego”) e outros supostos valores equivalentes do estudar-e-aprender, conduzem a *educação*, pouco a pouco – e apesar dos esforços de educadores e do próprio Ministério da Educação – a ser uma agência social de produção de conhecimentos instrumentais (como fábricas produzem automóveis ou sapatos) a serviço do “mercado de trabalho”. A “qualidade total” é, cada vez mais, a medida que salta da empresa para a escola. E muitos defendem que o *educador* seja substituído pelo *gestor de educação*.

Mas há todo um outro lado, vivo, ativo, criativo em tudo o que vemos acontecer à nossa volta. E Este *caderno diálogos* – *dezoito* refletiu sobre uma de suas dimensões mais importantes da experiência humanas: o desejo de beleza, a experiência criativa da arte e seu lugar central no *acontecer da educação*.

Qualquer pessoa quando reflete sobre suas próprias experiências de cada dia e do fio de sua vida, reconhece que mesmo nas dimensões mais simples e mais cotidianas, algumas formas embrionárias da gratuita experiência da arte e da beleza devem estar presente no correr do dia-a-dia. No interior da prática docente, nos seus intervalos e para além dos momentos em que alguém se reconhece como sendo um/uma educador/educadora, sempre ele está às voltas com as perguntas e de buscas de respostas que, antes de fazer aos seus alunos, ele se faz a partir de si mesmo. A busca de um sentido e de um valor até mesmo para as pequeninas coisas do correr da vida, são tão essenciais que quando alguém chega a um limite de infelicidade ou mesmo de depressão, quase sempre a fórmula que encontra para dizer o que está vivendo é: “a vida perdeu o sentido para mim”. Uma outra fórmula muito comum é também reveladora: “eu perdi o gosto pela vida”.

Em boa medida estas perdas são afetivas, são relacionais, como no “perder um grande amor”. No entanto, mesmo quando nada de grave parece estar acontecendo, vivemos uma visível perda de *vida de qualidade* mesmo quando não perdemos nada em termos de *qualidade de vida*. Estamos até “mais ricos”, ou “melhores de vida”, temos “um bom emprego”, “a saúde vai bem”, etc. Mas, em meio a “tudo isto”, algo falta. E este “algo” talvez seja o invisível essencial. Uma vida que se abarrota de coisas e de títulos, mas que, de dentro para fora se vai tornando um tanto mais vazia de sentido, esvaziada de afeto, distante da arte e da beleza. Daquilo que em um tempo de valores centrados no mercado, no consumo e na busca de segurança e projeção (sempre valores exteriores e secundários) parece ser justamente o mais acessório, o mais dispensável... por não ser “útil”, “proveitoso” e “funcional”. E, no entanto, Fayga Ostrower retorna ao nosso diálogo para lembrar que a beleza vivida como criação ou como fruição da “grande arte”, é não apenas essencial. É o essencial.

A beleza essencial – Nela se identifica a verdade das coisas, na plenitude de seus significados. Poder criar beleza representa a realização das mais altas potencialidades espirituais do ser humano, na manifestação de sua consciência sensível. As formas da beleza são poderosas. Elas têm o estranho poder de mobilizar o que de melhor e de mais nobre existe em nós. Cada vez que nos deparamos com elas em obras de arte, contemplando-as, entregando-lhes nossa alma e tentando captar o mistério da criatividade humana, sentimos que enriquecemos e crescemos em nosso íntimo ser. (1998: 290).

Sugerindo formas, tempos e ritmos diferentes de envolvimento com alguma busca de respostas às nossas perguntas, estamos sempre convivendo com algo que nos humaniza profundamente, porque é essencialmente “inútil”. Ou seja, algo que por não ter valor utilitário ou promocional algum, é finalmente alguma coisa que me vale em/por si mesma. Boa parte da poesia que lemos, da filosofia que nos gasta horas de reler um livro difícil e desafiador, faz parte desta vocação que os nossos tempos querem esquecer: viver a grandeza da busca da verdade, do sentido do bem, da experiência generosa da beleza.

Estamos chegando ao fim deste diálogo e apenas nos espera no último tópico um pequeno exercício reflexivo.

Ao chegar a este ponto podemos recordar que bem sabemos que de tempos anteriores para cá a *educação* foi levando da sala-de-aulas para o pátio da escola e dela para fora da escola, quase tudo o que não tem a ver com um ensino funcional, prático, supostamente útil (pelo menos nos dias do vestibular) e bem aceito pelo mercado de empregos. Sobraram, quando há espaços e tempos em algumas escolas, os esportes. Jogos tanto melhores quanto mais competitivos do que cooperativos, e mais excludentes, portanto, pois em um pódio cabem apenas três pessoas de cada vez. A dança, o canto, o teatro, o coral, o desenho, a poesia, migraram de volta para as igrejas, ou ajudaram a abrir em nossas cidades as “academias” disto e daquilo. De tal sorte que pais que desejam que filhos talentosos sejam algo mais do que “bons alunos”, devem baldear diariamente a sua prole entre a escola e os locais dos cursos “disto e daquilo”. Ou seja, de tudo o que deveria ocupar os espaços de escolas de *tempo integral* para uma *educação integral*.

Duas respostas a esta “perda” – que é um “ganho”, na opinião dos que pensam que a escola é para ensinar o que é “útil e prático para a vida” – costumam ser repetidas. A primeira é que de fato vivemos em um mundo em que as “exigências da vida” fazem que com o funcional tome o lugar do integral, pois aprender matemática deve servir a um sucesso garantido no vestibular e, depois, a um bom emprego. Foi-se o tempo em que ela servia a aprender a pensar com inteligência, para se poder filosofar com sabedoria.

A segunda é que a ciência sim, pode ser ensinada, memorizada, medida e avaliada. Mas a arte – tanto a que se pratica criativamente como a que se aprecia, humanamente - “não se aprende na escola”. Mas ela, sim... “se aprende na escola”, tal como a paz, a amorosidade, o acolhimento do outro, a cidadania, com que nos encontramos em cadernos anteriores. Ou valores e vocações também “aprendíveis”, como a *sensibilidade*, a *criatividade* e o senso do belo, a *estética*.

Um dos psicólogos mais dedicados à educação e mais conhecidos entre nós, educadores, dedicou um livro inteiro a pensar exatamente isto. Seu nome é Vygotsky, e seu livro: *Psicologia da arte*⁷¹. Depois de percorrer por mais de trezentas páginas as raízes humanas do desejo de criar e gerar beleza e sentido, ele escreve isto:

É provável que futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial de nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos de nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais. Como já dissemos, o nosso estudo descobriu que o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, se o mais importante na arte se reduz ao momento inconsciente e criador, significaria isto que todos os momentos e forças conscientes foram inteiramente suprimidos de seus momentos? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua manifestação e manifestação. (1998: 325).

Sim. Nem a melhor escola e nem a professora mais sensível seriam capazes de transformar uma menina em dançarina ou um rapaz em poeta. No entanto, a partir da variedade raramente levada a sério na educação dos múltiplos talentos e vocações pessoais (como em um bom futuro pintor ou escritor) e coletivos (como em um sonoro e afinado coral de escola, ou em um criativo grupo de teatro escolar) professores e a escola podem criar as condições e encontrar os tempos-e-espços para que a educação de novo se abra a ser vivida com e como *sentido e beleza*. E não somente para ajudar a formar futuros artistas, pois isto seria exigir muito dela. Mas para criar pessoas outra vez sensíveis a uma música instrumental de qualidade, à sonoridade de um poema de Cecília Meireles, à maravilha que é cada parágrafo do *Grande sertão: veredas*.

E não apenas para que as pessoas que formamos desde a infância sejam mais capazes de trocar o Tigrão por Caetano Veloso e Caetano Veloso por Tom Jobim, pelo menos. Não apenas por isso! Mas porque temos toda a história humana para nos mostrar que dos tempos mais remotos aos dias de hoje é em boa medida através da criatividade, da sensibilidade e do apelo à contemplação gratuita da beleza que geramos pessoas mais sensíveis aos afetos, sentidos e saberes que nos afastem da violência e da barbárie e nos conduzam ao amor e à paz.

⁷¹. Publicado pela Editora Martins Fontes, de São Paulo, em 1998

O mesmo Vygotsky conclui o capítulo que nos emprestou a citação acima com uma afirmação que retoma de uma maneira radical todas as outras. Ele sabe que não haverá um mundo de paz e de harmonia sem a construção de um “novo homem”. Ante de qualquer projeto político-econômico de plano amplamente social, é indispensável criar outras mentes, outras sensibilidades, outras maneiras humanas de ser e viver, de pensar, sentir e partilhar a vida. E nada adianta tentar fazer se isto não for o fundamento de todos os outros grandes projetos e processos sociais. “Refundir o homem” é a expressão que ele cria. Saber recriá-lo melhor, mais humano, mais sensível. Os seus fundamentos: um novo *saber*, a *educação* e a *arte*. Deixemos que ele nos ajude a concluir.

Uma vez que no plano do futuro estarão indiscutivelmente não só a reconstrução de toda a sociedade humana em novos princípios, não só o domínio dos processos econômicos e sociais, mas também a “refusão do homem”, é indispensável que também mudará o papel da arte.

Não se pode nem imaginar que papel caberá à arte nessa refusão do homem, quais das forças que existem mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar à formação do homem novo. Só não há dúvida de que, nesse processo, a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem. Não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida; como disse Espinosa: “Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz” (1998:329).



ADENDO

Porque as crianças entram na escola sendo poetas e saem delas sem poesia?

Um desabafo de um poeta

Carlos Drummond de Andrade é bastante mais conhecido como um poeta. Como um grande poeta! No entanto ele escreveu também alguns contos e muitas crônicas. Várias delas durante anos publicadas no Jornal do Brasil.

Até onde sei, a única crônica em que o poeta Carlos escreveu falando da escola, é para reclamar que nela as crianças pequenas entram “poetas” e saem sem poetar.

Vejamos o que ele escreveu.

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?

Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?

Acho que é um pouco de tudo isso, se ela encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora, conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem poesia.

Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo Sistemático se desenvolve, ate desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida?

Receio que sim.

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem.

A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.

Sei que se consome poesia nas salas de aula, que se decoram versos e se estimulam pequenas declamadoras, mas será isso cultivar o núcleo poético da pessoa humana?

Oh, afastem, por favor, a suspeita de que estou acalentando a intenção criminosa de formar milhões de poetinhas nos bancos da escola maternal e do curso primário.

Não pretendo nada disto, e acho mesmo que o uso da escrita poética na idade adulta costuma degenerar em abuso que nada tem a ver com a poesia.

Fazem-se demasiados versos vazios daquela centelha que distingue uma linha de poesia, de uma linha de prosa, ambas preenchidas com palavras da mesma língua, da mesma época, do mesmo grupo cultural, mas tão diferentes.

Se há inflação de poetas significantes, faltam amadores de poesia – e amar a poesia é forma de praticá-la, recriando-a.

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética.

Não seria talvez despropositado cuidar de uma extensão poética das escolinhas de arte, esta ideia maravilhosa que Augusto Rodrigues tirou de sua formação humana de artista para a realidade brasileira. Longe de ser uma fábrica alarmante de versejadores infantis, essa extensão, curso ou atividade autônoma, ou que nome lhe coubesse, daria à criança condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas. Projeto de educação para a poesia (fala-se hoje em educação artística no ensino médio, quando o mais razoável seria dizer educação pela arte).

A vocação poética teria aí uma largada franca, as experiências criativas gozariam de clima favorável sem que tal importasse na obrigação de alcançar resultados concretos mensuráveis em nível escolar.

Sei de casos em que um engenheiro, por exemplo, aos 30, 40 anos, descobre a existência da poesia...

Não poderia tê-la descoberto mais cedo, encontrando-a em si mesmo, quando ela se manifestava em brincuedos, improvisações aparentemente absurdas, rabiscos, achados verbais, exclamações, gestos gratuitos?

Alguma coisa que se bolasse nesse sentido, no campo da Educação, valeria como corretivo prévio da aridez com que se costuma transcrever os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio.

E a arte, como a educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a educação do ser humano à vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?⁷²

⁷² Esta versão foi retirada do *Jornal do Brasil* de 20 de julho de 1974. Eu então já havia deixado o meu Rio de Janeiro e era professor em Goiás. Casado e pai de um filho e uma filha.

*Ensinar com a vida
aprender com o outro
educar para a paz*

*Não há caminho para a Paz.
A paz é o caminho!*

Frase atribuída a Gandhi

Aprender a Conviver, aprender a paz

Sejamos francos! Parece que a paz ficou extremamente aborrecida e sem graça. Você duvida? Pergunte aos seus filhos, aos seus irmãos menores (mais os irmãos do que as irmãs), aos meninos de sua rua. Pergunte aos seus alunos! Se for o caso, pergunte a você mesma...

Lembro-me dos pequeninos gibis de minha infância e adolescência. Havia entre muitos o do Pato Donald. No começo eram apenas ele, a sua eterna namorada e os seus três sobrinhos, cujos pais pareciam nunca haver existido. Eles viviam metidos em deliciosas "trapalhadas". Inocentes trapalhadas. Depois, de repente apareceu o Tio Patinhas. Era o tio milionário do Pato Donald. A própria imagem do "self-made-man" norte-americano. Um velho solteirão, sovina e safado. Explorava todo o mundo, a começar pelo sobrinho e os seus sobrinhos. Seu maior prazer era tomar todas as manhãs banho em uma enorme piscina repleta de moedas de ouro. Nunca deu nenhuma a ninguém. Não via a menor razão em fazer qualquer bem social com a sua imensa e sempre crescente fortuna. Desejava uma única coisa: ficar cada vez mais e mais rico.

Para a "estorinha" ficar ainda mais interessante nos gibis que comprávamos a cada mês, eis que apareceram a Maga Patalógica, uma pata bruxa poderosa, mas não tanto, cujo único sonho era roubar a "moedinha número um" do Tio Patinhas. Pois ela era uma moeda mágica com a qual ele começou a ficar rico e, depois, trilionário. E vieram os três terríveis e mascarados Irmãos Metralha. Eram horrorosamente trigêmeos, tinham roupas de bandidos e cada um tinha uma metralhadora. Nunca mataram ninguém, porque as estórias eram para crianças, mas viviam também tentando roubar o velho sovina.

Aconteceu que em pouco tempo o Pato Donald, antigo personagem, seus sobrinhos e a sua namorada foram ficando tão sem-graça que passaram a atores coadjuvantes. E o sovina Tio Patinhas ganhou um gibi só para ele. Claro que passamos a comprar muito mais o “Tio Patinhas”, cheio de armadilhas, conflitos, roubos, malandragens, do que o inocente, pacífico e aborrecido “Pato Donald”.

Será que a mesma coisa não acontece hoje em dia, com muito mais poderes de mídia, do que antes, com as “Aventuras de Harry Potter”. Ele é um menino órfão, pacífico, bonzinho, que vive em uma família de gente humana idiotizada. Mas ele é também um menino mago filho de magos. Ele vive uma série de estórias fantásticas que começam por dividir o mundo em “magos” (eles) e “tolos” (nós). Quase tudo se passa em um enorme, maravilhoso e mágico colégio para magos. Uma escola com super-recursos e, claro, super-professores para super-alunos.

Mas, pense bem, uma escola estúpida e inútil. Anos após anos ali estão todas e todos, ensinando-e-aprendendo. Mas entra ano e sai ano e ninguém muda: entre mestres e alunos magos, os maus são sempre maus e os bons... sempre bons. Uma escola para pessoas com superpoderes que poderiam estar estudando para semear o bem, para curar doenças, para descobrirem o segredo da paz e da harmonia entre eles e com a vida, para trazerem a “chave da felicidade” para nós, os humanos... ou “tolos”. Mas todas as aulas são o aprendizado mecânico e repetitivo de pequenas receitas de aperfeiçoamento de poderes mágicos. Acaso haveria ali alguma aula de “filosofia do ser do mago”, ou um curso sério de “ética da magia”? Creio que não.

Finalmente, uma fantástica escola mágica em que os momentos mais emocionantes são os de enormes e terríveis conflitos. Quando nas aulas e nos recreios, todos parecem estar competindo entre todos. E há jogos que parecem batalhas. E, por trás de tudo, há o verdadeiro imenso conflito entre “o bem e o mal”. Claro que o “bem” sempre vence (pelo menos até agora), mas depois de enormes guerras entre um lado e o outro.

Eu assisti toda a série de “Guerra nas Estrelas” em que seres humanos e não-humanos destroem-se aos milhares (ou milhões) para que, enfim... haja paz. Li todos os volumes e assisti a todos os filmes de “O Senhor dos Anéis. Idem! Dos quantos e quantos “videogames” que crianças e jovens manipulam com extraordinária destreza, quantos são do tipo: “saibamos nos unir para salvar o planeta”, como nos *jogos cooperativos* que nos esperam em outro *caderno*? E quanto são torneios e jogos de guerras, às vezes de uma inacreditável violência?

Temos um enorme e justificável medo de que algum dia “um ladrão entre na minha casa”. Ou de que um “espertalhão me passe a perna”. Mas toda a novela de

TV que presta tem que ter ladrões, espertalhões, safados e bandidos, em geral mais sabidos e inteligentes do que os inocentes “honestos e bons”.

Será que a *paz* é aborrecida? Será que a *harmonia* cansa? Será que, como nos filmes e nas novelas, a *paz* só pode chegar depois do *conflito*, a *harmonia* depois da *desordem* e a *felicidade* após o *sofrimento*? Será que ser bom e pacífico é ser iludido e careta?

E na escola?

Creio que poucas pessoas podem falar tanto da escola, a partir de suas próprias experiências, como eu. Devo confessar algumas coisas curiosas sobre minha vida de estudante.

De meu ingresso no Colégio Paulista (mas que ficava na Avenida Atlântica, bem defronte do mar, em Copacabana) até a minha saída acidentada da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, em Barbacena, eu fui, ao contrário de Paulo Freire e de Moacir Gadotti, um péssimo aluno. Era frequentador das antigas “segunda época”, fui reprovado duas vezes e, aos oito anos, fui “expulso” do Colégio São Bento. Bem, Carlos Drummond de Andrade também foi, de um colégio de jesuítas⁷³.

E aconteceu que depois de um grave acidente que sofri, mergulhando em um rio em Itatiaia (e eu fui sempre um exímio mergulhador de mares e de rios) que me valeu uma fratura de coluna cervical, com a minha conseqüente saída da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, até o restante de minha longa – interminável, creio – vida de estudante, eu comecei a ser um “ótimo aluno”.

Troquei de colégio várias vezes e sou das raras pessoas que viveram a experiência de haver estudado em instituições de educação: particulares laicas, particulares confessionais (colégios católicos), públicas militares e públicas laicas (universidades). Trago, portanto, uma rica, variada e colorida lembrança. Vivi escolas “só para meninos”; escolas “mistas”, mas com as meninas separadas dos meninos em suas “fileiras” nas salas de aulas; e escolas mistas com meninos e meninas sentados nas mesmas “carteiras duplas”... era o Paraíso.

Fui feliz porque meus colégios e escolas, como eram para seres humanos, eram bem menos inúteis do que o colégio de Harry Potter e seus colegas magos. Mas tinha em comum com ele, e como toda a visão de pessoa, vida e mundo do

⁷³. Sobre minhas experiências de “mau aluno” escrevi a pedido de um querido amigo e educador João- Francisco Régis de Moraes, um capítulo para o seu livro-coletânea: *Sala de aulas – eu espaço é este?*, da Editora Papirus. O capítulo é: *A turma de trás*. Recomendando o livro, mas não o meu capítulo. No entanto, por causa dele fui convidado a um encontro de educadores em São Paulo, para fazer uma palestra sobre “antropologia da bagunça em sala de aulas”. Saiu uma longa matéria a respeito no O Estado de São Paulo e, depois, apareci pela primeira e pela última vez (espero) no *Fantástico*. Era um quadro dedicado à “bagunça na escola”, inspirado em minha palestra, e em que compareciam alguns poucos “homens importantes” (nenhuma mulher) que confessaram haverem sido, tal como Albert Einstein e eu (guardadas as diferenças), “maus alunos”.

“mundo dos negócios”, uma série de artifícios de teor competitivo: o “quadro de honra” (quando virei “bom aluno” já não existia mais), as “medalhas” e suas classificações (nunca pendurei nenhuma no peito), os “bons alunos nas carteiras da frente (os “CDFs”, como os outros os chamavam) e, os “maus”, nas “de trás” (eu vivia encostado nas paredes do fundo da sala). Muitas aulas eram francamente competitivas e nós éramos incentivados a competir e a “suplantar os outros” a todo momento. Tive colegas que chegavam em casa aos prantos quando em um mês não logravam ser “o primeiro da classe”. Imagino o pranto das mães. Até mesmo as aulas de educação física eram muito competitivas. Afinal, sem alguém que perca em favor de alguém que ganhe, que graça tem a educação... e a vida?

Trabalhos em grupos, formação de equipes responsáveis por tarefas em comum, atividades cooperativas, mais do que competitivas, vieram a aparecer bem mais tarde. Acho que foi por boa parte de tudo isto, que quando já na universidade eu dirigi os meus estudos de psicologia para a “dinâmica de grupos”.

Durante todo o meu tempo de estudante, as aulas de *história* eram fascinantes, pois havia ótimas aventuras e muito sangue corria nelas. Palavras como: “desbravamento”, “conquista”, “conquistador”, “guerra”, “massacre”, “revolução”, “cativeiro”, “escravidão”, “insurreição”, “fanáticos”, “general” e outras semelhantes, eram muito frequentes. Lembro-me que ao estudarmos “História da América” - um curso novo no Colégio Andrews - sentíamos alguma vergonha pelo fato de que a Independência do Brasil foi “conquistada” sem um único tiro. Pior ainda a nossa pacífica Proclamação da República. De qualquer maneira, mesmo assim, toda a História do Brasil era uma sucessão de conquistas, lutas e guerras. Dentre todas, a Guerra do Paraguai era o momento culminante.

Os grandes vultos eram os “grandes senhores”, os “bandeirantes”, ou os “grandes militares”. Salvavam-se alguns pacifistas, como José de Anchieta, José Bonifácio e o Barão de Rio Branco. Mulheres? Apenas a intolerável Carlota Joaquina, e mais Maria Quitéria (porque virou soldado disfarçado) e Joana Angélica (a freira mártir da Bahia). Artistas, poetas, cientistas (fora Santos Dumont) e, principalmente, educadores, viviam ausentes, ou apareciam nas páginas finais, quando algum livro ou alguma aula do mês de novembro falava de nossa “história cultural”.

Muitos anos mais tarde ouvi Caetano Veloso cantando que estava farto de “história pátria” e clamando por uma “história mátria”. Muitos anos depois, em encontros com professores e professoras do Rio Grande do Sul, eu lhes perguntava se, em nome da paz, da verdade e da justiça, eles seriam capazes de ensinar em sala de aulas que na celebrada Revolução Farroupilha – na verdade um levante de ricos fazendeiros – um dos preços da honrosa capitulação dos

“Farrapos” diante do Duque de Caxias, foi a entrega para o genocídio de todo um batalhão de soldados negros, a quem os revoltosos tinham prometido a liberdade caso eles lutassem ao seu lado. E perguntava se seriam capazes de ensinar “a Guerra do Paraguai”, utilizando textos de livros brasileiros, argentinos, uruguaios e paraguaios. E, quem sabe? Chamando à escola alguns indígenas Kaingang e Guarani para perguntar o que é que eles pesavam de “tudo aquilo”. Afinal, não era em nome da paz, do acolhimento dos outros, do alargamento da consciência de nossos alunos, que os educamos?

No entanto, sobretudo após a “Segunda Guerra Mundial” e após o aparecimento de instituições oficiais e alternativas dedicadas aos direitos humanos, à causa da paz, das minorias, do meio ambiente, da questão feminista, por toda a parte surgiram manifestos e manifestações em nome do entendimento entre os povos e em nome da paz. Era então a “Era da Guerra Fria” e a ameaça de um novo conflito, bastante maior e mais destruidor do que o que terminara em 1945, pairava sempre no ar. Em seguida à Declaração dos Direitos Humanos, outras declarações derivadas foram se sucedendo. Lembremos que no seu artigo 26, o direito universal refere-se à *educação*. Lembremos também que bem depressa novas teorias, idéias e propostas a respeito do *ensino* e da *educação* começaram a estender bastante o âmbito de sua participação e co-responsabilidade na formação de pessoas que, desde um aprendizado escolar viessem a *aprender* não somente as matérias regulares do ensino tradicional, mas também os saberes e os valores dos fundamentos éticos e políticos da construção de sociedades justas, igualitárias, inclusivas, socialmente desenvolvidas e, afinal, vocacionadas à paz. Paulo Freire aliou-se a outros educadores que em todo o mundo clamavam por uma educação crítica dos modelos antecedentes (a “educação bancária”) em nome de uma *educação* em que o desenvolvimento de uma *consciência crítica* representava a formação integral de pessoas corresponsáveis pela transformação da sociedade.

Uma educação fundada no *aprendizado vivenciado* de valores éticos e de princípios de ação política trazia para dentro da escola algo que praticamente todos os grandes educadores antecedentes haviam também defendido: a pessoa educada é o sujeito social participante da construção de sua *polis*, de seu lugar de vida. Portanto, um sujeito co-responsavelmente político.

Quando a UNESCO pede a Jean Piaget que escreva sobre os direitos da pessoa à *educação* e sobre o lugar da *educação* na formação de pessoas de vocação cidadã, ele responde afirmando, com toda a sua experiência de um renomado psicólogo, que a cidadania, o espírito democrático, a tolerância, o acolhimento do outro, a reciprocidade, e... a paz, são bem mais algo aprendível do

que algo inato. Ao fazer, naquele então, um longo comentário sobre o “artigo 26” da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, Piaget antecipa inúmeros educadores, ao declarar que:

A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.

*A educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz*⁷⁴.

Aprendemos a sabermos como sermos pacíficos. Aprendemos a sermos não-violentos – a grande lição do Mahatma Gandhi - podemos aprender a resolvermos os nossos conflitos - pois sempre haverá conflitos - de uma maneira mais compreensiva, mais generosa e até mesmo mais amorosa. Aprendemos a agressividade do individualismo, ou a ternura da vida solidária. Tudo o que podemos ser em nossa vida entre-os-nossos outros, pode e deve ser aprendido. E tanto Adorno quanto Piaget foram, em situações diferentes, testemunhas do “poder da educação”, ao acompanharem o que aconteceu com a mente e o coração de crianças e jovens alemães durante os anos 30 e 40, sob o império de um impositivo programa de formação nazista.

Piaget afirma que sim, podemos aprender a sermos pessoas com “vocalização da paz”. E afirma que mais do que qualquer outra instituição social, a *educação escolar* tem aí um lugar essencial e insubstituível. Mas não haverá de ser, ele afirma, com aulas teóricas sobre os direitos humanos que esta formação poderá ser eficiente e duradoura. É preciso que as salas de aula e as escolas se transformem em ambientes de respeito, de acolhimento, de aceitação do outro em suas diferenças e, finalmente, de *paz*. Como outros valores e preceitos essenciais da vida, é com a própria convivência que se aprende o valor. E é com a experiência vivida e refletida que se aprende a teoria do valor.

Podemos nos despedir dele por agora com uma outra passagem de seus escritos bastante oportuna.

⁷⁴. Está no capítulo: *o direito à educação no mundo moderno*, na página 27. O artigo foi escrito por encomenda da UNESCO e publicado pela primeira vez em 1948 na coleção *droits de l'homme*. Em português saiu como o segundo capítulo de: ***para onde vai a educação?*** Da Editora José Olympio, com a sétima edição em 1980.

Dou por um instante a palavra a Jean Piaget em um velho texto.

Admitimos um pouco acima que os dois aspectos correlativos da personalidade eram a autonomia e a reciprocidade. Em oposição ao indivíduo que ainda não atingiu o estado de personalidade, e cujas características são as de ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesmo as relações que o prendem ao seu ambiente físico e social, a pessoa é o indivíduo que situa o seu eu na verdadeira perspectiva em relação á dos outros, isto é, que o insere em um sistema de reciprocidades que implicam simultaneamente em uma disciplina autônoma e uma descentralização da atividade própria⁷⁵.

A pessoa de vocação par a paz não é, no final das contas, nenhum ser excepcional, dona de uma virtude inatingível pela “gente comum”. É apenas alguém que, educado para tanto, atingiu o estado de maturidade de mente e espírito em que a abertura ao outro e o acolhimento da pessoa do outro em meu respeito, minha solidariedade e minha ternura são a “minha maneira natural” de lidar com o mundo em que vivo. Apenas isto e tudo isto!

O Caminho da Paz – viver o amor para conviver a paz

“Não há caminho para a paz, a paz é o caminho”. Esta frase, escrita em nossa epígrafe, tem sido muito repetida em nossos dias. Como pessoas devotadas à educação de crianças e de jovens, devemos partir do princípio de que a paz não existe por sim mesma. Ela não é um acontecer social realizado “naturalmente”. Não há pessoas e povos de “natureza mais pacífica” e de “natureza mais violenta”. Podemos ter “germens” em uma direção ou na outra. Mas - como não frequentamos a escola do Harry Potter - sempre podemos mudar. Sempre se pode ser transformado pela e através da *educação*. A paz não é um lugar social e político que se chega. Não é uma dádiva presenteada a nós por aqueles que “podem” decidir em favor da paz ou da guerra.

A paz é uma construção que se aprende a viver e a partilhar. Ela é algo que pessoa como nós realizam na história humana a cada dia, em cada momento de cada dia de nossas vidas cotidianas. Na experiência humana, a paz é a realidade mais original, mas é também a mais frágil e a mais ameaçada. Mas ela é também a mais inevitável.

⁷⁵. Está na página 64 de *para onde vai a educação?* Op. cit.

Assim sendo, como educadoras e educadores devemos *aprender a saber ensinar o construir a paz em cada gesto*. E construir a paz em cada gesto e a cada gesto não é algo raro e especial como às vezes nos fazem crer. Não é a experiência e a realização de vida de alguns poucos sábios e santos da história da humanidade. A *paz*, a *paz* verdadeira é a nossa verdadeira natureza.

Existem alguns livros dedicados especialmente a experiências práticas e a pequenas metodologias de sala de aula para o ensino e a vivência de direitos humano, de vocação para a paz e de convivência pacífica e sustentável para com o meio ambiente. Neste e em outros *cadernos* eles serão lembrados. Mas um deles eu quero trazer a este momento de nosso *diálogo*.

Em que lugar dentro de nós e entre nós podemos situar a esperança de que através da *educação* – uma educação da *pessoa consciente-cooperativa* e, não, do *indivíduo competente-competitivo*, nunca esquecer – podemos formar pessoas cujas vidas sejam fundadas em valores dirigidos à partilha, ao acolhimento do outro e, enfim, à paz?

Dentre as incontáveis idéias e teorias a respeito “de nós mesmos, os humanos”, prefiro trazer aqui a ousada sugestão de um biólogo tem nos acompanhado e seguirá dialogando conosco. Humberto Maturana. De acordo com as suas pesquisas de muito anos, podemos acreditar que, à diferença dos animais, somos seres orientados essencialmente pela *emoção*. A emoção não é um sentimento piegas em nós, e nem é o que os jovens costumam chamar de “adrenalina”. Não. Ao contrário, ela é um feixe complexo de motivações interiores e de disposições interiores que nos movem no mundo.

E a *emoção* originária e dominante em nós, seres humanos, é o *amor*. Essa idéia germinal em Maturana está exposta em vários de seus livros, alguns traduzidos para o Português. De uma maneira simples e pedagógica, ela pode ser encontrada em *Formação humana e capacitação* que, tal como já sabemos, ele escreveu junto com a educadora chilena Sima Nisis de Rezepka, e que contém várias “oficinas de amorosidade” que certamente vocês já terão visitado. Cito uma passagem dele.

Pois o amor, a experiência de uma emoção que é vocação original do ser humano, é o movimento em direção ao outro, em que o outro, a começar por mim mesmo, vale e significa pelo puro ser em si.

É com a esperança de que este fundamento seja verdadeiro, que nos poderíamos pensar que o *amor* é a emoção que torna a *paz* inevitável. Encontramos já algo semelhante nas idéias de Martin Buber em *Eu e Tu*. Eu não amo alguém quando quero bem a este alguém pelo que ele vale para mim. Amo alguém quando este alguém é um valor-em-si-mesmo diante de mim. Eu só amo aquilo e aquela cuja presença eu aspiro sem proveito utilitário algum. Se o outro é a pura e livre pessoa de si-mesma em meu *amor*, não há possibilidade alguma do desejo de posse e do exercício do poder sobre ele. Logo, essa é a relação matricial de construção da *paz*.

Maturana vai mais além e é bastante radical em suas idéias, estando em oposição a vários outros pesquisadores da pessoa e da sociedade. Segundo ele, o que existe em nós, que não seja a emoção originária do *amor* não é o “outro lado” nosso. A inveja, o rancor, o ódio, o desamor, não são o nosso lado de sombra, o nosso lado oculto. O “outro lado” daquilo em nós é o amor não existe como parte de nossa natureza humana. A inveja, o rancor, o desamor, o ódio são “a minha doença”. Quando eu não amo eu estou interiormente enfermo, do mesmo modo como eu não posso jogar futebol quando tenho uma perna quebrada. o que eu sinto pelo outro que não seja originário do amor e do seu acolhimento em minha ternura, é o que sinto e intenciono em meu outro quando o como um *objeto*, para mim. Quando ele é um alguém sobre quem eu sobreponho o meu desejo insatisfeito de proveito de posse ou de exercício de poder. Em seu equilíbrio, a pessoa humana é uma experiência de um puro amor. Em sua busca de equilíbrio, cada uma de nós é uma alternativa pessoal da existência do amor.

Assim, Humberto Maturana afirma que tudo que não é o *amor* em nós é a nossa ausência. Somos nós sendo o que não fomos feitos “naturalmente” para sermos.

A Biologia do amor se dá na composição histórica humana. O amor é a emoção fundamental que guia o dever histórico, que faz o humano no sistema de linhagem primata ao qual pertencem os seres humanos. O amor como emoção é o domínio das condutas relacionadas, através das quais o outro surge como legítimo outro pela convivência com alguém. Como tal o amor é a emoção de fundo social, como âmbito de convivência pelo respeito por si mesmo e pelo outro. Quem respeita a si mesmo, independente, é autônomo sem estar em oposição. O respeito por si mesmo não se constitui na diferença por outro, mas na aceitação da própria legitimidade. Quem respeita a si mesmo, ama o que ama a partir

da liberdade de ser, isto é, a partir de ser responsável pela própria responsabilidade (1995: 25).

O cuidado do “outro” como um valor

Devemos nunca esquecer que ainda que outras instâncias sociais, públicas ou empresariais, possam participar da construção de uma *educação*, de uma *cultura*, ou mesmo de uma *sociedade*, somos nós, as pessoas “da vida de todos os dias”, o eixo e o vetor principal de tudo o que acontece. Assim, podemos conceber que a *paz* não é originalmente um produto de um poder, de um poder público. De uma política. Ela é um processo de interação entre pessoas reais em situações concretas e cotidianas. Não se decreta a paz e não se pode aumentar a paz, criar a paz, estabilizar a *paz* com “constituições” ou com “decretos”.

A *paz* é aquilo que se cria quando entre pessoas, entre grupos humanos, entre sociedades e entre nações, o sentimento que gera e fecunda as relações é o *amor*. O *amor* como a acolhida incondicional do outro, isto é, o desejo do bem, como razão de ser e estar “com ele”, com o outro e partilhar com ele alguma coisa, qualquer coisa, um mínimo gesto. A *paz* é uma teia de gestos de vocação não violenta. Gestos e aprendizados em que haja um mínimo de desejo de conflito, posse no outro, de poder sobre o outro. A *paz* se constrói entre o gesto de aceitação do outro e de criação com ele de um momento fecundo de interação. Um mínimo momento que inova o mundo e que entre ele e eu, eu e ele, o outro, eu e ele somos acolhidos na ternura, quem quer que ele seja, o que quer que ele faça.

A *paz* e o aprendizado da *paz* estão muito mais na vocação de nossos pequenos gestos de interconexão da vida cotidiana, do que nos grandes rompantes da sua proclamação em um raro momento da história, principalmente quando estes momentos são vividos por aqueles que logo depois rompem a *paz* em nome de interesses.

O caminho da *paz* entre pessoas de uma comunidade ou mesmo entre povos da Terra, está também em intenções de cuidado. Parece estranho que esta palavra em geral usada na puericultura (cuidado das crianças) ou na agricultura ou veterinária (cuidado de plantas e de animais) tenha hoje em dia se estendido a vários outros planos, e tenha se tornado um valor: o cuidado, o cuidar. Leonardo Boff e outros trazem esta palavra para o domínio da própria ecologia, ao falarem do cuidado da Terra, como uma nova atitude que deveríamos ter para com a nossa morada comum. Em seu sentido mais original, a palavra “terapia”, significava cuidar do Ser.

Em um sentido mais próximo à pedagogia, vemos hoje em dia uma preocupação em transformar a escola em um lugar de “cuidados mútuos”. Isto nada tem a ver com o trazer para a educação algo que não lhe compete e, sim, ao psicólogo. Mas um cuidar que seja o criar na escola, na sala de aulas, todas as condições possíveis para que os relacionamentos entre todas as pessoas – aquilo que temos chamado aqui de “relações”, “conexões”, “interações”, “intercâmbios”, “trocas”, “partilhas”, “reciprocidades”, etc. - sejam o mais importante. Criar contextos, momentos, situações em que a experiência acolhedora da presença do outro seja o fundamento de toda a metodologia.

Ensinar mesmo, cada vez mais tem sido, pelo menos do ponto de vista de uma educação humanista – o próprio criar as condições afetivamente interativas para que, dentro-e-através-delas, pessoas que se cuidam e acolhem, aprendam e ensinem. E, se prestarmos a atenção, iremos verificar, entre a nossa própria experiência e as teorias fecundas que lemos e estudamos, que não se ensina de fato coisa alguma com métodos racionais de inculcação de saberes (a não ser na capacitação instrumental, como aprender a “lidar com o computador”) mas com atitudes e motivações pessoais e afetivas de viver o ensinar como uma prática amorosa.

O livro de um educador colombiano tem sido muito lido entre nós. Ele se chama Luís Carlos Restrepo e seu livro é *O direito à ternura*⁷⁶. Numa linha muito próxima a Humberto Maturana, a Paulo Freire de seus últimos escritos, a Moacir Gadotti, a Rubem Alves, ele clama pelo afeto como ingrediente essencial do ensino-aprendizagem. Vejam bem que estamos falando, tantos anos após, de algo antecipado por Piaget na década dos anos 40. Só se aprende a acolher o outro, a viver fora do conflito e a viver a experiência da paz, quando se sente pedagógica-e-afetivamente acolhido, respeitado em um clima escolar, interativo e social afetivo e afetivo. Luís Carlos Restrepo vai mesmo insistir em que até a matemática somente pode ser de fato aprendida e assimilada, se entre quem ensina e quem aprende flui algo bastante além das “técnicas de ensino”. Pois até os animais poderiam ser melhor conhecidos e até ensinados, com atitudes amorosas, ternas.

Mas está equivocado aquele que acha que esta expulsão da ternura é uma condição sine qua non para a geração do conhecimento. É possível conhecer as plantas e os delfins mantendo uma relação afetiva e terna com eles (2000, 14).

⁷⁶. Foi publicado pela Editora Vozes, de Petrópolis. Tenho comigo a segunda edição, de 2000.

A não-violência como um valor na escola

Retorno aqui a Humberto Maturana. No mesmo livro que nos tem acompanhado, *Formação humana e capacitação*, ele lembra a quem educa algo essencial. Quem quer que esteja diante de mim, sobretudo em uma relação ode troca de saberes, pode ser avaliado, pode ser até mesmo criticado por mim, pelo que fez. O exercício de minha crítica só pode ir à ação de uma outra pessoa. Se a minha acolhida do outro é respeitosa, cidadã, terna e amorosa, eu, como alguém-que-educa posso e devo avaliar e criticar ações concretas, erros, omissões. Mas nunca posso e nem devo dizer uma palavra sequer que desqualifique o ser de uma outra pessoa. E, isto, por “pior” que ela me pareça.

Ou seja, posso dizer a quem comete uma infração em sala de aulas: “isto que você fez é um ato violento”. Pois uma coisa – semeadora da paz através da justiça – é criticar e mesmo punir um ato, um gesto, uma ação, acolhendo e preservando em meu afeto a pessoa de quem errou. Outra coisa é partir daí, e “carimbar” quem errou como um alguém: “mau”, “errado”, “fracassado”, “violento”, ou o que seja. Este é o caminho da recusa do outro em meu afeto. É o caminho aberto ao conflito. É o caminho oposto ao *aprendizado da paz*. Mas nunca posso dizer de quem o fez: “você é um menino violento”.

Toda pessoa “rotulada” por mim torna-se um meu inimigo em potencial. Um simples rótulo de negação cultural que eu coloco sobre um alguém, por negro, homossexual, desclassificado, enfim “um alguém diferente de mim”, já o antecipa como um alguém situado por mim do lado de fora do círculo do meu afeto. Eu crio pessoas e categorias de pessoas como “hostis”, ou mesmo “inimigas”, com o simples classificar seres humanos e classificá-los hierarquicamente numa escala de bem e de mal que eu mesmo estabeleço, ou do qual eu participo. Toda pessoa a quem me cabe *transformar* através do meu *educar*, deve transformar-se a si-própria, de dentro para fora, através de minha acolhida. E toda a pessoa que eu quero *mudar* através do poder do meu *ensino*, pra que ela deixe de ser quem ela é e venha a ser como eu quero que ela seja, é uma vítima de minha violência pessoal e pedagógica. As minhas intenções podem ser boas, mas não deixam de ser uma forma de violência.

Tudo que eu posso fazer em nome da *paz*, de uma *cultura da paz* de uma *sociedade de vocação de paz*, é criar e recriar cenários de interação onde *nós e entre-nós*: eu o meu outro possamos interagir e mutuamente nos ensinar-e-aprender, através do que criamos e fazemos à partir da absoluta liberdade do ser quem somos.

Estas idéias poderiam nos levar um pouco mais longe. Em nosso afã de educar, de melhor índices de *escolaridade* e de efetividade na *escola* e na *educação*, estamos sempre nos fazendo uma série de perguntas curriculares que poderiam ser sintetizadas em: “o que é que uma criança da 2ª série precisa aprender para passar para a 3ª, depois para a 4ª, depois para a 5ª, e assim para diante?” Ora, esta é uma justa e necessária pergunta a respeito de “competência pedagógica”. Mas quase sempre ela nos faz esquecer uma outra, talvez tão essencial quanto a primeira. Ele seria mais ou menos assim: “O que é que uma criança de oito anos deve saber para viver plena e profundamente a experiência irrepetível de ter oito anos?”

Talvez esta segunda pareça uma pergunta inocente demais e até mesmo piegas e desnecessária. Mas, no fundo, o que é que você deseja para uma filha, para uma aluna: o “sucesso escolar” ou a felicidade, dentro e fora da escola? Claro, se ambos os desejo puderem s realizar, tanto melhor. Mas eu temo que seja em nome de um excesso do primeiro que nossas escolas multipliquem tanta “infelicidade”, tanta evasão e tanta repetência. Pois apenas uma pessoa muito “de mal com a vida”, troca a felicidade pelo sucesso. E somente uma pessoa muito adoecida pela propaganda do “mundo do mercado”, pensa ainda que a “chave da felicidade” é o sucesso.

Podemos ousar imaginar que uma *educação para a paz* não pode impor aos nossos educandos modelos antecipado e rígidos de formação de pessoas construtoras da paz, se elas forem sempre submetidas, sem diálogo alguém, ‘a nossa “vontade de educá-las”. Em nome do outro, no acolhimento der minha ternura, eu não posso educá-lo “para”, ou “em nome” de ela ser útil a algum projeto do futuro que eu imponho sem um diálogo. Tal como vimos em outros *cadernos* eu só posso educar quem aprende comigo e me ensina: *em*. Em cada momento de nossa relação e para viver cada instante dessa relação. Todo a ato realmente pedagógico é algo que reclama o seu absoluto presente.

Uma *educação de vocação de paz* deve partir da plena aceitação daqueles que são “como eu mesmo”, em direção àqueles que são “diferentes de mim” Deve começar na pessoa concreta de cada ser, de cada grupo humano, de cada comunidade, em direção ao povo, a qualquer povo, aos povos da Terra, a toda a humanidade; não a humanidade abstrata, mas aquela real e refletida na plenitude de cada ser concreto, de cada *pessoa-outra* que a realiza. Deve partir dos *seres humanos*, em direção a todos os *seres da vida* com quem compartilamos a Terra.

Finalmente, *ensinar em nome da paz* significa *educar* com um sentido ético e político de justiça. O nome social da paz é justiça e o nome político é liberdade. E

um mundo regido pela exclusão, arbítrio e desigualdade, não se pode falar sobre a paz sem se ensinar a ver criticamente o que é que está continuamente provocando o seu posto: a violência, o conflito e a guerra.. Um exercício da construção pedagógica envolve a denúncia generosa, mas constante, das estruturas de poder geradoras de desigualdade e opressão.

Este é momento de lembramos que o *aprender a aprender* não envolve uma dimensão do saber puramente intelectualiva. Ele está também afetivamente empapado do aprender *conhecimentos* para internalizar e aprofundar *valores*. A ciência serve a ética neste sentido, e a ética serve, aí sim, à construção de políticas sociais destinadas à justiça, à paz e à liberdade.

De igual maneira, o *aprender a conviver* não significa o aprender a apenas ajustar-se a cenários sociais e a formas de vida pré-estabelecidas. Ao contrário, *aprender a conviver* significa aprender a criar e saber criar a paz a cada passo.

E, finalmente, *aprender a ser* não significa o aprender – como nos livros individualistas de “autoajuda” - mergulhar em mim-mesmo, como sujeito que se basta em sua egoísta plenitude. Significa, ao contrário, o aprender a ser um Ser que só se reconhece e afirma como um alguém através do abrir-se-a-outro. Como uma pessoa do diálogo, da comunhão fraterna despojada, não possessória e não possessiva.

Podemos pensar mesmo que a *paz* a que tanto aspiramos não é um apenas um *direito humano*. Cada um e cada uma de nós não tem o *direito humano à paz*, a não ser quando a vive antes como um *dever humano para com a paz*. A paz não pertence ao mundo da política, nem ao mundo da ciência. Ela não aumenta com o acúmulo do saber instrumental e não melhora com os avanços da tecnologia. Antes ao contrário. A paz circula e se faz acontecer através de ciências, filosofias, artes, ritos, jogos, trocas de espiritualidade, quando elas se embebem de uma genuína vocação para a paz.

E um dos lugares sociais do nascimento cotidiano de vivências de paz é a escola. E, nela, nós, educadores, precisamos reaprender a não temer e precisamos ensinar nossas crianças e nossos jovens a não terem medo. Somente quem se abre ao outro e se desarma para viver a paz, é de fato uma pessoa plena de coragem.



A formação da pessoa solidária a escola, a educação e a economia solidária

Somos todos interdependentes neste nosso mundo que rapidamente se globaliza, e devido a essa interdependência nenhum de nós pode ser senhor de seu destino por si mesmo. Há tarefas que cada indivíduo enfrenta, mas com as quais não se pode lidar individualmente. O que quer que nos separe e nos leve a manter distância dos outros, a estabelecer limites e construir barricadas, torna a administração dessas tarefas ainda mais difícil. Todos precisamos ganhar controle sobre as condições sob as quais enfrentamos os desafios da vida – mas para a maioria de nós esse controle só pode ser obtido coletivamente.

Aqui, na realização de tais tarefas, é que a comunidade mais faz falta; mas também aqui reside a chance de que a comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa de nossos direitos.

Zygmunt Bauman

Um ideário para uma educação com vocação de liberdade e corresponsabilidade

1. Falar em qualidade da educação é falar em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da sua leitura. O direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É direito de aprender na escola. Sabemos que é no interior das salas de aula que devemos medir os efeitos de qualquer projeto educacional, de qualquer política educacional, verificando o quanto os alunos aprenderam.

2. Como nos lembra Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* - citando François Jacob - os seres humanos são seres “programados para aprender”. Como o cérebro está programado para aprender, não paramos nunca de aprender. Aprendemos mesmo enquanto dormimos. Não aprendemos apenas na escola. O cérebro aprende de dentro para fora, como o demonstram as neurociências. Por isso, só conhecemos realmente o que construímos e reconstruímos de forma autônoma. E mais: sabemos que estamos aprendendo, que estamos alcançando nossos objetivos, quando avaliamos o que aprendemos. A avaliação é um momento do processo de aprendizagem. Por isso ela precisa ser dialógica.

3. Não somos seres determinados, mas, como seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos seres condicionados. O que aprendemos depende das condições de aprendizagem. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos. A primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a família, o grupo social da infância. Daí a importância desse condicionante no desenvolvimento futuro da criança. A escola, como segunda comunidade de aprendizagem da criança, precisa levar em conta a comunidade não-escolar dos aprendentes. E mais: todos precisamos de tempo para aprender, na escola, na família, na cidade.

4. Quando os pais, mães, ou seus responsáveis, acompanham a vida escolar de seus filhos, aumentam as chances de a criança aprender. Os pais precisam também continuar aprendendo. Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de desconhecer a participação dos alunos. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam.

5. Para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor. É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza” (Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente provocado pela exaustão emocional, pela baixa auto-estima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando.

6. Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, a vontade de “ser mais” (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica.

7. Há um novo público da escola pública, muito diversificado. A velha escola pública, elitizada e para poucos, era a escola pública unificada e unificadora. A nova escola pública presta atenção às diferenças. Não só respeita a diversidade, mas a valoriza como a grande riqueza da humanidade. Há diferentes maneiras de interpretar o mundo, as relações sociais, pessoas e processos, o conhecimento. Há diferentes maneiras de ensinar e de aprender. A um pensamento dominante não devemos opor um outro pensamento único. Não há nenhuma *teoria universal* que consiga explicar tudo.

8. Precisamos da escola também para educar a sociedade, para educar a cidade, para desenvolver o país, para redistribuir renda, para construir *uma nova cultura política*, fundada no diálogo, na escuta, na vivência da democracia em todos os espaços sociais. A educação não é uma prioridade. Ela é a pré-condição do *desenvolvimento* e da *justiça social*. Na era do conhecimento, socializá-lo é distribuir renda. Não há desenvolvimento sem *inovação tecnológica* e não há inovação sem pesquisa, sem educação, sem escola. As crianças precisam envolver-se desde muito cedo na educação tecnológica, indispensável numa sociedade baseada na informação e no uso intensivo da tecnologia.

9. No Brasil, o abandono escolar gira em torno de 20% e a reprovação causa uma defasagem idade-série em torno de 40%. Esse “fracasso escolar” custa mais caro ao país do que qualquer inovação educacional. O Brasil está investindo hoje em cadeias o que deixou de investir, no passado, na escola pública. Não basta investir na educação e no trabalho. É preciso investir na cidadania, na democracia como modo de vida social, na formação para e pela cidadania, para o seu exercício da cidadania desde a infância. A população tem o direito de saber quais são os seus direitos e deveres. Precisamos de uma população bem informada. A informação é o primeiro de todos os direitos humanos, pois, sem ela,

as pessoas não têm acesso a outros direitos. Daí a importância da educação cidadã, formal e não-formal, dentro e fora das escolas.

10. Uma escola pública de vocação cidadã é um espaço de trocas fundamental para diminuirmos de fato as desigualdades ainda tão presentes entre nós, e para colocar o Brasil no rol das nações mais desenvolvidas social e economicamente. E como a educação será para todos quando todos forem pela educação, é importante envolver no projeto educacional a sociedade como um todo. O Estado sozinho não conseguirá recuperar o nosso grande atraso no campo da educação. É preciso o envolvimento de toda a sociedade. Daí a importância de um projeto como este, ser assumido como um projeto de governo e não de uma secretaria.



Alguns passos pelos caminhos de uma outra educação

1. Em nome de uma educação humanista e amorosamente humanizadora podemos aprender a livrar um pouco mais a educação de uma orientação restritamente "de pedagogia" e, mais ainda, pedagogismo. Podemos lutar contra a idéia de que a educação possa ser pensada apenas como algo entre a ciência-e-a-técnica. Podemos relativizar o seu teor dominante de uma tardia e limitante escolha centrada no apenas *didático-científico* (que se dissolve no "prosaico", lembrado por Edgar Morin) em nome de uma vocação equilibradamente *dialógico-poética*. Ou mesmo "poiética", lembrando Humberto Maturana. Podemos ousar *poetizar* a educação e *poietizar* a escola.

2. Ousemos des-apressar o aprender. Ousemos aprender a retardar o *que-saber* para agir, em nome do *como-viver*, para ser. Pensemos em como moderada e progressivamente podemos retardar progressões escolares e abrir mais tempo ao *poético* por oposição ao *prosaico*; ao *devaneio* por oposição ao *conceitual* (Gaston Bachelard), ao *dialógico* (Paulo Freire), por oposição ao *monológico* - sobretudo o regido por apresentações previsíveis e pré-estabelecidas, via Datashow. Mais concentração do ensinar-e-aprender no pessoal e coletivo *poiético*, no seu sentido original de construção da poesia-de-si-mesmo; por oposição ao instrumental e *pragmático*, no sentido do instruir-se e "ser programado" apenas para construir e gerenciar coisas... ou pessoas, transformadas em coisas "administráveis".

3. Podemos recriar na sala de aulas, na escola e para além dela o *direito ao improvisado*, ao *imprevisível*, ao *criativo*. E estaremos remando contra o *pré-estabelecido*, o *previsível*, o *empacotado*. Podemos conspirar contra a mecanização do ensinar, como aquela que se estabelece em cima de programas de curso rigidamente pré-montados, pré-fabricados e empacotados. Podemos retornar às aulas e diálogos criados em cima de roteiros fluidos a serem construídos no momento da aula ou da fala. Devemos nos esforçar para relativizar o primado crescente das "aulas Datashow", em nome de um saber criativo e elaborado no momento do ensinar-aprender com pleno direito ao improvisado de parte do professor e de alunos. Podemos recriar momentos de trocas em que a fala-criada-aqui-e-agora de parte a parte constrói o seu *saber*, ao invés de trazer a

sua *informação* pronta, repetitiva e não aberta à criação do debate e da descoberta do saber no ato do aprender.

4. Podemos abolir ou reduzir o quanto for possível as competições e as concorrências. A escola não é um estádio e nem a educação é uma olimpíada. Podemos desestabilizar muito, mesmo eliminar as competições e “ranquicisações” escolares, em nome de uma escola de partilhas e construções coletivas e não comparáveis em termos de escalas e hierarquias. Ousemos relativizar a *individualização* competitiva em favor de uma *individuação* (Jung) cooperativa. Saibamos abolir ou reduzir muito as premiações excludentes. Lembremos sempre que nos pódios sempre só cabem três. conspiremos contra os “quadros de honra”, os “primeiros colocados”... e o silêncio cúmplice a respeito de “todos os outros”.

5. Ousemos repensar a pedagogia como a arte de criar, gerar, partilhar e fazer circular saberes; de desafiar a aprender e integrar *conhecimentos*, de oferecer apenas de forma complementar e acessória as *informações* (subordinadas a conhecimentos e saberes) solidária e coletivamente. Saibamos aprender é criar saberes junto, para depois interiorizar a sua parte do saber coletivamente construído.

Com isto, ousemos retomar a trajetória que vai da *informação* (o que se adquire e acumula sem reflexão e partilha), o *conhecimento* (aquilo que interioriza em um diálogo reflexivo e crítico com outros, entre e presenças) e chega ao *saber* (aquilo que se cria apenas em situações de partilha e que flui entre todos, sem ser uma posse de ninguém).

6. Podemos aprender a centrar o processo do ensino-aprendizagem no “acontecer do aprender” em equipes e no entre-nós, a pessoa-com-os-outros e não no indivíduo contra os outros e à margem da equipe, da turma.

7. Saibamos criar contextos em que seja facultado e crescente o re-vivenciar a experiência do aprender como um trabalho também sobre a reminiscência (a anamnese), a lembrança do vivo, a memória do partilhado em interação com o acontecendo aqui-e-agora. Saibamos fazer o foco do ensinar-aprender partir não apenas de um concreto-abstrato dominado pelo professor e pela rotina de um “programa”, mas de situações pessoais e interativas vividas e pensadas pelos alunos desde a experiência de momentos-foco de vidas cotidianas.

Se isto é feito com terapias que pretendem partir do e atingir o âmago da vida interior de pessoas, porque não fazer o mesmo com a educação. Uma educação

que só pode pretender ser integral e transdisciplinar se tomar como ponto de partida o núcleo pessoal dialogável de cada um e de todos os seus participantes.

8. Podemos recolocar o foco da educação - sem temor algum - naquilo que até a algum tempo atrás era chamado de “espiritualidade”, de “vida interior”, de “busca pessoal e interativa do bem, do belo e do verdadeiro (Platão o Gardner).

Bem podemos relativizar muito a tendência crescente a funcionalizar a educação para capacitar o *indivíduo competente-e-produtivo*, em favor do re-humanizar a educação para formar a *pessoa consciente-criativa*. Podemos deslocar focos que nos são impostos, e recolocar no centro da educação o diálogo constante da *comunidade aprendente* com algo mais do que apenas a “informação útil e disponível, tal como o “inglês funcional, para aprender a falar com máquinas e com empresários. Podemos ousar fazer isto em nome de saber transbordante, fascinante e desafiadoramente difícil, tal como o aprender inglês também para saber ler Shakespeare e Robert Frost. Trabalhemos com menos fragmentos de poesia-instrumental para ensinar *gramática-funcional*, e com bastante mais *gramática-profunda* para preparar leitores atentos e maravilhados a Cecília Meireles e João Guimarães Rosa. Para criar pessoas que venham a ser um dia atores e autores de seus próprios criativos e de suas vidas criadoras.

9. Ousemos pensar em realizar de fato – e não apenas nas teorias dos simpósios e congressos sobre transdisciplinaridade – as ousadas interações "de igual para igual" entre a arte, a filosofia, a espiritualidade e a ciência. Saibamos criar currículos em que a música recobre o seu lugar na sala de aula e diálogo por igual com a matemática, a dança com a geografia e a poesia com o ensino de “língua pátria”. Se necessário, ousemos aprender com Leonardo da Vinci, Gaston Bachelard, Roland Barthes, Cecília Meireles, Fayga Ostrower, Antônio Cândido e tantos e tantas outros e outras, que a arte não é um saber ocioso destinado a horas de recreio, ou para atividades para-escolares, mas é um outro saber, talvez tão ou mais profundo e formador que as ciências... que quanto mais densas e desafiadoras, mais se aproximam do mistério, da filosofia e da arte.

10. Podemos levar esta interação para além do meramente “transdisciplinar”, e criar uma educação crescentemente vocacionada a abrir-se ao todo e ao complexo da “sabedoria do mundo”.

Saibamos levar mais a sério a proposta de uma educação multiculturalista e ir com até além de seu suposto ponto limite. Ousemos chegar com nossos estudantes a um lugar de efetiva fronteira-de-diálogo entre os saberes-de-ciência

(ocidental e acadêmica) e os saberes-outros. Aprendamos a realizar isto a partir do pressuposto de qualquer outro saber vindo de qualquer outra cultura é não tanto uma “forma curiosa e interessante de pensar e viver”, mas é uma outra fonte original, interativa e complexa de “lição das coisas” (Carlos Drummond de Andrade) e de compreensão do humano, da vida e do mundo apenas diferentes e em nada desigualmente “menores” do que o que culturas eruditas do ocidente produziram.

Afinal, os saberes das ciências de Cambridge e Nova York ameaçam mais a nossa felicidade e a nossa sobrevivência no Planeta Terra do que o saberes dos nossos camponeses e dos povos Aymaras e os Guaranis.

11. A partir do saber de algumas destas tradições “de longe”, saibamos aquietar um tanto mais a educação. Aprendamos "orientalmente" a serenar a didática e pausar a didática.

Talvez o agito das salas de aula e a violência da escolas diminua um pouco ou muito mais com a inclusão de momentos de “nada fazer” em favor de estar-na-sua, serenamente meditando ou aprendendo com aulas de Tai-Chi, onde ninguém compete com ninguém, mas cada uma se harmoniza em conjunto com outros. Saibamos criar contextos escolares onde seja possível e desejável a tranquilizar de dentro para fora, e do equilíbrio do corpo para o “zen” do espírito, a mente e as “energias”.

Será que boa parte do que torna nossas alunas “agressivas” e as nossas escolas “violentas”, não virá de estarmos trazendo para dentro da escola a mesma lógica, a mesma ética (ou pseudo-ética) e a mesma sensibilidade do competitivo-competente de um mundo que há séculos transita entre as forças armadas e o mundo dos negócios?

12. No seu sentido mais radicalmente humano e, por isto mesmo, mais transformador, ousemos recolocar a política no centro do que se vive na escola. Primeiro dando a *político* o seu sentido original de "cuidado da polis", de co-responsabilidade pela gestão coletiva e amplamente participativa nos destinos de grupos humanos locais, de comunidades, da cidade, da nação e de todo o mundo.

Depois, alargando o sentido de política, até a fronteira da nossa - e de nossos e nossas estudantes - na partilha do processo de transformar pessoas para criar também a partir da escola e desde a infância, seres humanos com um sentimento, um saber e uma assumida vocação de liberdade e de autonomia, logo, de uma

ativa participação e cogestão solidária nos processos de transformação de nossos mundos de vida e de destino.

Repito: ousemos destinar a educação, uma educação humanista e radicalmente integral, a formar *poiéticas pessoas conscientes-cooperativas* para a transformação humanizadora da sociedade e, não, *pragmáticos indivíduos competentes-competitivos* para a reprodução da lógica e do poder do mercado do capital.

Que ainda e sempre (ou até quando for preciso) seja em nome e a serviço dos “deserdados da Terra e da terra”, dos pobres e dos excluídos que o nosso trabalho como educador esteja preferencialmente dirigido.

13. Assim sendo, ousemos associar a escola e a educação a práticas do cotidiano que em suas diferentes escalas remam contra os saberes, valores e poderes do capitalismo e da colonização mercantil de nossas vidas. Saibamos aprender com as experiências planetárias de *simplicidade voluntária*, a *economia solidária*, de *construção de vida e mundos de paz*, a partir de uma efetiva vivência solidária e democrática na criação e *gestão da escola*..

14. Assim, saibamos desvestir uma *educação integral* de máscaras utilitárias, em que ela aparece como algo que apenas de leve humaniza e integra valores e fatores de uma educação dominada pela lógica do mundo dos negócios e destinada a reproduzir e reforçar o poder do capitalismo. Desde as práticas do cotidiano, ousemos pensar os termos concretos e a prática de *educações libertárias*, de uma educação em busca de construção de si mesma como uma pessoa vocacionada a buscar descobrir não tanto "o meu lugar no mercado", mas o nosso lugar na construção sociedades crescentemente voltadas aos valores essenciais da pessoa humana e do mundo onde todas e todos possam caminhar em direção ao nosso destino: uma *compartida e solidária felicidade humana*.

15. Saibamos retomar a educação em direção a uma vocação de fato e no cotidiano mais culturalmente “natural”. Em um tempo em que as telas e as conexões eletrônicas parecem deslocar a realidade do mundo da vida do vivencial para o virtual, ousemos retomar os caminhos da experiência-da-natureza.

Talvez tenha chegado o momento de pensarmos – entre tantas teóricas inovações didáticas – se a escola não deveria voltar-se mais a ser parecida com um “acampamento de escoteiros” do que com um “laboratório de internautas”.

Mãos que juntas plantam árvores poderão salvar o planeta mais do que dedos que teclam no computador mensagens ambientalistas em favor da Amazônia.

16. Enfim saibamos não esquecer que "uma coisa é o que fizeram de nós. E outra coisa é o que fazemos do que fizeram de nós..." (Jean-Paul Sartre)

E, a partir daí , ousemos ser junto com nossos educandos-herdeiros, aqueles a quem cabe a continuidade, a densidade, a ousadia e a aventura do trabalho de transformarmos nossas vidas, nossos destinos e os mundos em que partilhamos nossas vidas e destinos.

Epílogo

*Crianças são sonhos.
Sob a sua mansa aparência infantil
se esconde o segredo
de nossa felicidade perdida.
Pois não é verdade
que alguma coisa se perdeu
quando deixamos de ser crianças?*⁷⁷



⁷⁷. Rubem Alves. O original está na página 61 de ***Alegria de ensinar***.

*da travessura ao transpessoal
do transgressivo ao transdisciplinar
fragmentos de um percurso entre a vida e a academia*

*Nada é fixo, para aquele que
alternadamente pensa e sonha.*

Gaston Bachelard

Transdisciplinar... quem? Como?

Afinal, quem é transdisciplinar? O que é ser transdisciplinar? Como se cria um pensamento complexo de forma coletiva e efetivamente pedagógica? Como se vive a experiência da transdisciplinaridade em um currículo escolar de um sistema público de educação? Como se cria e consolida “isto”? Que instituição de ciência, arte ou pesquisa é ou tende a ser de fato imanente ou transcendentemente transdisciplinar?

Nunca obtive respostas vivenciais e pedagogicamente convincentes para estas e outras semelhantes perguntas, e nunca encontrei comunidade científica alguma que tenha logrado estender de fato um *saber complexo* ou uma *abordagem transdisciplinar* a alguma efetiva e realizável proposta de ensino-aprendizagem. Assim, aprendi a conviver com estas palavras e seu conjunto interativo de desafiadoras idéias e propostas, como nós, os antropólogos, lidamos com a própria e enigmática categoria fundadora de nossa própria ciência: a *cultura*. Para alguns de nós, entre aqui e os recantos da chamada “antropologia central” (nós habitamos a “periférica”), depois de tantos anos de teoria e pesquisa, a categoria científica *cultura* é essencial, plenamente explicativa e insubstituível. Para outros ela é uma construção mais ideológica do que científica e, construída na história e sob o peso de alguns interesses e visões, cumpriu sua tarefa e pode hoje se dispensada. Outras por igual efêmeras categorias a substituirão com proveito. Para outros, ainda, ela possuiu ou possui ainda alguma substância científica; no entanto, hoje em dia é a tal ponto polissêmico e contraditório, que melhor seria deixá-la de lado. Para outros, finalmente, *cultura*, desde os primórdios da antropologia é uma contraditória

categoria que mais confunde do que clareia e desde sempre deveria ser substituída por outros, como estrutura ou organização social.

Com relação à palavra e à idéia de *transdisciplinaridade*, assim como com todo o complexo de críticas ao estabelecido, de novos termos e algumas propostas que a acompanham podemos acreditar que possivelmente o dilema central que criamos e com que agora nos obrigamos a conviver, é que para a maior parte das pessoas que entre o vagar das teorias e o desafio das práticas, tanto ela quanto o *pensamento complexo*, a *vocação holística* e outros imaginários realizáveis, são tomados como um lugar de partida. Como algo de que de saída se parte, seja como inovação do pensamento, seja como sua aplicação direta na pedagogia. Como um complexo que uma vez pensado, pode por vocação instantânea ou por decreto governamental de política pública começar de imediato a ser praticado. Quem conseguiu? Quem chegou a ela, não como uma experiência de laboratório reduzida a um pequeno círculo de estudiosos por algum tempo reunidos em algum centro de altos-estudos.

No entanto, ao longo das eras as pessoas que começam a aprender filosofia por conta própria, assim como as que se envolvem com uma equipe destinada a criar um programa de pós-graduação em uma universidade, sabem que tanto a sabedoria quanto um bom projeto de estudos não surgem prontos e, para virem a ser o que se sonhou em seu primeiro momento, demandam o demorado e difícil passar do tempo.

Suspeito sem certezas que tudo o que se aproxima da idéia de *transdisciplinaridade* deve ser pensado e, sobretudo, posto em prática não como um pronto e pré-estabelecido lugar de chegada, onde “já se começa sendo transdisciplinar”, mas como um frágil, polissêmico e sempre retornável lugar experimental de partida.

Não se decreta a transdisciplinaridade como uma proposta pública para a ciência e, mais ainda, para a educação. Não se resolve ser transdisciplinar como se pode escolher ser funcionalista, estruturalista ou marxista, entre as suas diversas variantes. A transdisciplinaridade e tudo o que a envolve, a mais de serem um horizonte e um móvel e um imprevisível território de chegada, constituem também uma vocação que apenas ao longo de seu próprio percurso tornam-se progressiva e cumulativamente uma experiência pessoal e/ou coletiva vivida como algo em um sempre difícil (e duvidoso) processo de realização. Por isto mesmo desconfio que ela não caiba em projetos financiados pelo CNPq com duração de dois anos, ou em propostas públicas de educação. Projetos bem-intencionados, mas que provavelmente não resistiram à uma mudança de “equipe de secretaria de educação” de quatro em quatro anos.

Há algo mais. Neste momento posso (e quero) parecer algo ingênuo e romântico. É que acredito muito que qualquer invenção do saber, da ciência e da educação que se apresente com os mesmos desafios e o mesmo humano horizonte do que imagino ser a vocação transdisciplinar, possui as suas raízes não em uma objetiva lógica do pensar, mas em uma generosa, partilhável e solidária ética do agir. Não consigo imaginar como em tempos em que o primado do individualismo funcional e utilitário invade todas as áreas e níveis reais e concretos da educação, possa surgir algo que nos desafie à construção de imaginários, filosofias, ciências e pedagogias fundadas em interações entre saberes, integrações entre campos do saber (a ciência, a arte, a filosofia, a espiritualidade) e indeterminações que abalem certezas “definitivas” e lembrem a confrarias que sonham a quase eternidade (mesmo quando dependentes de efêmeros auxílios provisórios de pesquisa) que é impraticável assumir-se “trans” e aspirar a imobilidade do durável, quanto mais a do pereene.

Ainda sou dos que acreditam que o caminho de uma proposta de vocação transdisciplinar passa antes por Martin Buber e Emmanuel Lévinas, antes de chegar a Edgar Morin. Porque acredito com base em tudo o que vivi e tenho vivido dentro e fora do mundo da escola e da educação, que um pensamento ousadamente transdisciplinar parte de maneira inevitável de uma disposição de vida generosamente transpessoal. Uso esta também ambígua palavra de múltiplos significados, dando a ela aqui o sentido de uma vida de quem se abre em direção ao outro e se decide realizar sua vida como uma pereene e crescente vocação de solidária partilha do si-mesmo no que estarei chamando de diferentes círculos e circuitos do entre-nós. Tomo-a não de livros de psicologia transpessoal, sobretudo aqueles inspirados em Ken Wilber, da maneira como a emprega um místico cristão da atualidade, fortemente influenciado, tal como o monge Thomas Merton, bastante conhecido, pelo budismo Zen do Japão. No pequeno e precioso livro ***A onda é o mar***, Willigis Jager sugere que transpessoal é o salto dado quando uma pessoa reconhece que a sua realidade essencial não está tanto no culto de si-mesma, mas no abrir o “eu” que dá sentido a este “si” em direção ao “outro”⁷⁸. É a coletividade para-além-do-individual, logo, francamente transpessoal existente nos círculos do entre-nós (uma preciosa fórmula cara a Lévinas) o lugar original da possibilidade do próprio sentimento do/de mim-mesmo e da busca de sentido para este ser-que-sou-eu⁷⁹.

⁷⁸. O livro é da Editora Vozes, de Petrópolis, e faz parte da coleção “espiritualidade de bolso”. Foi editado em 2009.

⁷⁹. Vários livros deste pensador de nossa atualidade que deveria ser leitura de cabeceira de educadores, estão traduzidos para o Português. Sugiro basicamente os seguintes: ***Entre nós – ensaios sobre a alteridade***, editado

A mesma idéia pode ser encontrada no ***Eu e Tu*** de Martin Buber, com outras e magistrais palavras⁸⁰. Creio que boa parte da fragilidade e de uma certa precária força humana na polêmica da transdisciplinaridade estaria em um certo afastamento deste ponto de encontro entre pessoas. As idéias, a meu ver (e ao de tantos outros) não interagem e não se trans-encontram por si mesmas. Elas apenas conseguem se tocar e, mais adiante, integrar-se em pensamentos complexos, quando pessoas concretas, em generosas, gratuitas, solidárias e interativas relações, fazem fluir o saber vivido como um dom, lá onde em outras situações – absolutamente predominantes na academia – o saber se imobiliza no conhecimento vivido como uma posse a ser individualmente conquistada. E o próprio conhecimento submete-se ao primado da informação, vivida como uma acumulação de fatos e dados desconexos, mas tecnicamente funcionais e proveitosos em contextos em que o que se espera de uma alguém de “nível superior” é uma simples especialização competente em algo mensurável e utilitariamente tornada uma outra forma de mercadoria comercializável. O exato oposto do que aposto ser um pensamento complexo, inclusive em sua primordial gratuidade.

Creio que desejo de realização da vida fundado em uma frágil e funcional capacitação instrumental do solitário indivíduo competitivo-competente, em lugar de uma realização humana em boa medida fruto de uma educação solidária que desloca o desejo de uma individualista realização do *eu-mesmo* para o círculo interativa, dialógica e afetivamente plural do *entre-nós*, deságua em uma associação que confunde o aprender a saber com um nunca bem resolvido ser “bem-sucedido”, estar “acima dos outros”, situar-se “fora da média”, alçar-se ao “lugar de destaque”, manter-se na “ordem do dia” e, se possível, “celebrizar-se” de alguma maneira, enfim. Tudo o que a meu ver corrompe pela base qualquer projeto de uma formação da pessoa humana centrada na solidariedade, na partilha e reciprocidade de uma vida cuja medida de “sucesso” e realização está na partilha de tudo o que vai do saber ao sentimento e da teoria à ação social”.

pela VOZES, de Petrópolis, em 1990; ***Humanismo do outro homem***, da mesma VOZES, em 1993, Existe na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul um consistente grupo de estudos da obra e das idéias de Emmanuel Lévinas. Alguns trabalhos resultantes de dissertações e de teses originadas na PUC do Rio Grande do Sul estão publicadas, quase todos pela própria editora da Universidade.

⁸⁰. Recomendo aqui a releitura do *Eu e Tu* de Martin Buber, especialmente na tradução precedida de longa introdução crítica do filósofo e educador Newton Achilles Von Zuben. Tenho comigo uma edição da Centauro, de São Paulo, referente à 5ª edição e curiosamente sem indicação de data. A longa e imperdível *introdução* é datada de 1977. Von Zuben publicou mais recentemente uma excelente coletânea de estudos pessoas fundados nas idéias de Buber: *Martin Buber – cumplicidade e diálogo*, publicado pela EDUSC em Bauru, no ano d 2003. Recordo que Paulo Freire o cita em ***Pedagogia do Oprimido***. E em conversas comigo ele se considerava “um também buberiano”. Pela Editora Perspectiva, de São Paulo, saiu em Português outro livro de Martin Buber; ***Sobre a educação, além do essencial Do diálogo ao dialógico***, também da Perspectiva, São Paulo, 1982.

Não consigo vislumbrar qualquer horizonte humano de vocação complexa e transdisciplinar entre as ciências e a educação, em um mundo científico e educacional cada vez mais colonizado pela lógica do produtivismo-consumista, que a cada dia mais regula e mensura a quantidade-qualidade de tudo o que vai do que fazemos a dois numa cama ao que fazemos entre poucos em um laboratório, ou entre muitos em uma sala de aulas.

Tornar a discussão sobre horizontes de transdisciplinaridade, de pensamento complexo, de visão holística do universo e da vida, como uma simples questão lógico-epistemológica com derivações pedagógicas e curriculares nunca alcançadas, representa apenas uma duvidosa maneira de garantir suportes enganadoramente sólidos a um mundo social e político governado através da usurpação do poder social, que por direito a todos nós pertence, a sequentes elites de governo, inclusive no campo da educação.

Acredito entre muitas dúvidas e perguntas em toda a descomunal polêmica puramente teórica e quase sempre vaidosamente ociosa, com que temas tão essenciais, como o próprio destino do ser humano através da educação, têm sido vividos e reiteradamente repetidos entre mesas redondas e bancas de tese.

Defendo aqui uma educação que antes de nos tornar técnicos e especialistas, nos abra ao direito de sermos filósofos e poetas. Que antes de se complicar entre nomenclaturas de que todos falam e ninguém pratica, submeta a informação competente ao conhecimento consciente, e ambos ao saber. Volto isto de forma mais concreta adiante. Defendo para a educação aquilo que ainda permanece como a vocação mais essencial do ensinar-e-aprender. Tudo aquilo que antes de nos conformar como apenas especialistas sabedores, ousa nos formar como aspirantes a sermos sábios. Ainda permaneço sendo daqueles que imaginam que se aprende matemática (com a qual sofri anos seguidos de minha vida) para se saber filosofar. Ou para se saber relaciona-la com a música e se alcançar pelo menos a alegria de ouvir com prazer Edu Lobo, caminho para se chegar a ouvir com sublime Bach ou Beethoven. Ainda acredito que a utilidade maior da gramática não está no momento fútil do exame vestibular (ou do ENEM, mais modernamente). Não está também em minha capacidade funcional de redigir mensagens cifradas e em geral semi-debiloides de MSN, mas na poesia de Carlos Drummond de Andrade, quando não no meu próprio aprendizado de criar as minhas próprias poesias.

Um saber que sem ser a posse de ninguém, seja o fluir do sentido e do significado em meio a círculos de entre-nós. Uma educação que para ousar aspirar ser um horizonte transdisciplinar, aprenda a lançar-se, entre os desafios de Sócrates e o apelo de Kant, a construir seres humanos em sua desabusada plenitude. Nada menos do que isto. Pessoas complexamente preparadas para

participarem de forma ativa, participante, generosamente crítica e gratuitamente criativa da vida e do destino de suas sociedades, ao invés de serem mensuradas pelo grau em que se tornaram funcional e competitivamente competentes, destinadas a lograrem a única coisa que ousam oferecer aos que sonhamos educar, aqueles que a cada dia mais se apoderam do poder de ouvir dos empresários e dizer aos governantes o que fazer da educação e de seus sujeitos. Aspirantes a um bom emprego no mercado do trabalho e senhores de dinheiro bastante para tornarem os locais de consumo de bens, o melhor lugar onde os sinais de um alguém ranquicizado como uma visível “pessoa de sucesso” possa, ilusoriamente situada acima dos outros, mostrar aos que “não conseguiram se como eu” os sinais midiáticos de sua “conquistada” felicidade.

Afinal, apenas repetindo aqui o dizer dos educadores em que creio, e dos pensadores que me acompanham e dos visionários e poetas a quem sigo, não são apenas as mentes com que pensamos, mas é o coração do ser humano o que é preciso tocar... e mudar.

Não me considero um estudioso competente das questões que vão de teorias de novos modos de pensar, a novas formas de aplicar pensamentos criativamente renovados a práticas inovadoras dentro e fora da educação. Esta é uma das razões pelas quais resolvi reverter a pergunta que quase sempre nos fazemos a respeito destas e de outras questões. Ao invés de buscar na complexidade das idéias vigentes ou por virem, quais os fundamentos de uma possível integração entre a teoria da transdisciplinaridade e a prática do que se vive (ou se deveria viver) na escola, preferi tomar um outro caminho. Preferi perguntar às minhas memórias em que lugares, entre que pessoas e através de que experiências coletivas e partilhadas, vivi ao longo de minha vida algo que pudesse hoje colocar ao menos em algum território próximo do horizonte sempre fugidio da... *transdisciplinaridade*.

No entanto, antes de chegar a alguns episódios de minhas memórias, quero retomar uma amorosa crítica da educação que nos envolve em nosso dia-a-dia, com dois ou três inesperados exemplos e com o testemunho vindo de alguns lugares e episódio nem sempre lembrados nos artigos mais competentes sobre este tema.

É próprio do humano que saibamos nos expressar em pelo menos duas linguagens. Talvez mais, se dermos ouvidos também aos místicos. Tudo o que escrevo aqui tem a ver com a crítica de um mundo de cultura e, em seu interior, de educação que enquanto a cada dia mais se deixa colonizar pelo predomínio de apenas uma, enquanto transforma a outra entre algo a ser vivido nos intervalos de recreio na escola e, pior ainda, na própria vida. Uma educação que em nome de um

pensar prosaico (no duplo sentido da palavra) esquece que um pensar poético é também uma outra forma de busca do saber e do sentido.

Acredito que a perda de valor de uma dimensão generosa e gratuitamente poética em nossa vida cotidiana e, de maneira especial, na educação que vai da creche ao pós-doutorado, responde em boa medida, por uma escola medíocre e crescentemente desumanizada e desumanizadora. Assim como creio - e defenderei aqui o tempo todo – que uma lógica e uma pedagogia de vocação transdisciplinar devem subordinar-se ou no limite- caminharem de mãos dadas como uma afetiva ética centrada na vivência interativa e social do amor, da reciprocidade e da gratuidade. Todo o oposto da lógica-ética individualista, competitiva e utilitária com que uma educação do prosaico prepara seres humanos para a arena do mercado. Chamo aqui em defesa deste ponto de vista não um poeta, mas um homem de ciência cujas idéias têm sido consideradas como fundadoras de idéias e propostas – inclusive pedagógicas – de um pensamento complexo e da transdisciplinaridade. A passagem de Edgar Morin é bastante conhecida, mas não custa escutá-lo uma vez mais.

Inicialmente, é preciso reconhecer que, qualquer que seja a cultura, o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua; uma racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica. A primeira tende a precisar, denotar, apoiar-se sobre a lógica e ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia por traduzir a verdade da subjetividade. Essas duas linguagens podem ser justapostas ou misturadas, podem ser separadas, opostas, e a cada uma delas correspondem dois estados. O primeiro, também chamado de prosaico, no qual nos esforçamos por perceber, raciocinar, e que é o estado que cobre uma grande parte de nossa vida cotidiana. O segundo estado, que se pode chamar de “estado segundo”, é o estado poético⁸¹.

⁸¹. Edgar Morin, **Amor, poesia, sabedoria**, páginas 35 e 36. Chamo a atenção para o fato de que este cientista social e co-instaurador da transdisciplinaridade em seus termos mais atuais, escolhe como terceiro substantivo do título d seu livro uma palavra com que nos iremos encontrar ao final deste escrito.

Entre um filósofo, uma historieta e alguns filmes

Nunca li isto no original, mas pelo menos duas vezes a estranha e raramente lembrada possível frase de Bertrand Russel, o matemático e filósofo inglês, me foi contada. Eu a repito como a ouvi: *diversas vezes ao longo de minha vida eu tive que abandonar a minha educação para ir à escola*. Poderia ser uma sentença do passado. Afinal, Russel faleceu há anos após haver estudado (ou perdido o seu tempo) em algumas das melhores escolas da Inglaterra.

Mas o que dizer da conversa de duas crianças na saída da escola, tal como desenhada e escrita em uma tira cômica bem recente do *Peanuts* e vinda, portanto, dos Estados Unidos da América, que para alguns de nós continua a ser o lugar de uma educação e uma ciência produtivas o bastante para serem imitadas. Na divertida historieta o menino Linus é quem fala o tempo todo. Lucy, a menina de mochila às costas, apenas o escuta. No primeiro quadro ele diz: *Acho que não devia mais ir à escola*. No segundo, ele responde ao silêncio de Lucy dizendo: *em vez de ficar mais inteligente estou ficando mais burro*. E no último quadro ele completa: *qualquer dia vou desaprender de falar...*⁸².

A sentença do filósofo, real ou ilusória, e a pequena tira de quadrinhos que crianças, jovens e adultos de quase todo o mundo leem aos milhões, deveriam dar o que pensar. De um modo ou de outro, ambas retomam a síntese de inúmeras críticas que de Platão a nós, debatidas em mesas redondas ou escritas em artigos, procuram palavras novas para dizer a mesma coisa: não dá mais para aguentar a arquitetura funcional e social do lugar onde nos ensinamos-e-aprendemos: a sala de aulas. E nem dá mais para aguentar a arqueologia do que se vive ali entre as mais diferentes situações: a aula.

Uma das lições que se aprende em antropologia, é que o que buscamos encontrar pode estar justamente onde menos pareceria estar. Na verdade, antes dos antropólogos, os poetas, os profetas e os detetives como Sherlock Holmes já desconfiavam disto. Foi assim que certa feita resolvi procurar o que teriam a dizer sobre as suas experiências de escola e de educação, algumas pessoas conhecidas como escritores, poetas ou autores de prosa, mulheres e homens. Tanto em suas obras literárias quanto em suas memórias – entre entrevistas e relatos em livros –

⁸². Confesso que não conheço normas da ABNT para citar algum que me foi contado face a face sem certeza alguma de veracidade. Também não sei como citar uma tira cômica. Esta trás apenas no alto do primeiro quadro: *Peanuts*. E abaixo, no último: *internional press*. Lembro-me de que no passado trazia o nome de seu genial criador. O que demonstra que dada escapa da impessoalidade líquida de que nos falam tantas pessoas, Zygmunt Bauman entre elas. Eu a li na página 6 do caderno CULTURA, do jornal *Hoje em dia*, de terça feira, 8 de fevereiro de 2011.

encontrei sempre muito poucas referências à escola. E raramente elas eram lembranças felizes. Encontrei apenas uma breve lembrança em Cecília Meireles, quando em um dos “poemas escritos na Índia” ela descreve em versos o feliz momento em que meninos e meninas vivem a hora do ir embora da escola, na algazarra felizarda dos portões afora. E, no entanto, ela foi também uma educadora e escreveu livros sobre educação que estão sendo agora publicados. São quase inexistentes as lembranças de vida escolar em Adélia Prado. E elas são mais amargas do que doces em Cora Coralina.

Certa feita em um curso de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, dividi as nossas reuniões entre aulas-seminários e filmes de ficção, em que o personagem principal era um professor (mas em apenas um deles, uma professora). Assistimos filmes como: *Sociedade dos poetas mortos*; *Adorável professor*; *Ao mestre com carinho* (norte-americanos); *Madadaio* (japonês); *Nenhum a menos* (chinês – o único com uma jovem professora); *O jarro* (iraniano), *O estudante* (mexicano – um filme em que o herói é um homem velho que resolve ir estudar).

Em praticamente todos os filmes somente surgiam cenas intrigantes ou mesmo impactantes, quando a turma de alunos era ativamente “problemática”, quando o professor era “meio aloprado” - algo a que pedagogicamente também se dá o nome de “inovador” quando no mínimo ele era inesperadamente criativo - ou quando em um momento, algo externo à sala-de-aulas e à escola interrompia a rotina de ambas e instaurava um desafio “par-escolar”. Isto é o que acontece especialmente em *O jarro*, filme que recomendo fortemente.

Turmas exemplares e competentes professores rotineiros não dão memória que se leia, romances, contos, peças teatrais ou filmes inesquecíveis. Em uma outra direção, o único conto de João Guimarães Rosa em que tudo se passa dentro de um colégio e ao redor dos ensaios de uma peça de teatro para a cerimônia de fim-de-ano, começa por um nome intrigante: *Pirlimpisquice*. Nele o inesperado e o transgressivo rompem com a ordem rígida de um colégio de padres, e em menos de oito páginas Guimarães Rosa escreve um dos seus contos mais urbanos e mais ousados e surpreendentes⁸³.

Disse antes e repito agora que já escritos demais sobre as transdisciplinaridade, assim como há teorias, metodologias e didáticas demais, postas por escrito. Em quase todos estes momentos, penso que apenas reinventamos as mesmas perguntas em busca de outras respostas, mas sem sair

⁸³. *Pirlimpisquice* é um dos contos de *Primeiras Estórias*. Na edição da *Ficção Completa*, editada pela Nova Aguilar, do Rio de Janeiro, em 1994, está entre as páginas 415 e 421 do segundo volume

do mesmo lugar: a escola. E, na mesma medida em que afortunadamente buscamos agora o saber transversal de autores situados nas diferentes fronteiras da pedagogia – o que tem fertilizado enormemente o nosso próprio pensar a educação – nós nos esquecemos de olhar ao redor. De olhar para além das janelas da sala de aulas e para fora dos muros da escola, em busca do ver e compreender o que de francamente educativo, sem ser propriamente pedagógico, existe perto, longe e muito distante da sala e da escola. Olhar com olhos de um trans-educador o mundo “lá fora”. Ver em suas mais diversas facetas este “mundo vivido e pensado” (expressão cara entre antropólogos) em que acredito que teremos experimentado e experimentamos ainda alguns dos momentos mais felizes e fecundos de nossas vidas, com os olhos da memória abertos e atentos. Afinal, se quase todas as crianças do mundo consideram o momento de “sair pelos portões e ir embora da escola” o instante mais feliz de um dia inteiro, porque não perguntar e elas e ao mundo a razão disto?

Retomo agora o que lembrei acima. Desejo voltar aqui não tanto a uma biografia de mim mesmo. Quero apenas retornar a alguns cenários e fragmentos de instantes em que a vivi. Assim sendo, se eu perguntar a mim mesmo: “em que momentos, em quais cenários, através de situações vividas e preservadas na lembrança, entre quais pessoas eu reconheço que experimentei e compartilhei com outros o que posso considerar como o aprendizado mais essencial de minha vida? Como eu vivi o aprendizado mais inesquecido, inesquecível, o mais significativo, o mais totalizante e, por isto mesmo, o mais interativo? Quais as experiências de aprender-ensinar-aprender que eu poderia, com os olhos e o entendimento de agora, considerar como as mais interativamente transdisciplinares? Enfim, que memórias mais felizes me retornam agora, quando fecho os olhos e mergulho nos tempos de minha vida às voltas com o mistério do aprender a saber e compartilhar o aprender?”

Algumas lembranças entre a vida e a academia

Espero que duas pessoas a quem estimo muito, uma como um amigo de tantos anos, outro como um leitor de menos tempo, tornem aos olhos de quem me leia estes escritos um pouco mais confiáveis. Do primeiro, Rubem Alves, quero lembrar uma conversa em que ele dizia (com grave acerto) que na vida acadêmica você começa elencando feitos em um *curriculum vitae* (cada vez com mais quadradinhos para quantidades, cada vez com menos linhas para qualidades), prossegue redigindo fatos *memoriais* e termina escrevendo as suas *memórias*. Do segundo, Roland Barthes, espero ter tempo e linhas (em tempos em que suas idéias

são cada vez medidas por alguns números de “caracteres” de Times New Roman), para encerrar estas páginas com uma epígrafe que Rubem Alves sabe e cita de cor, e que já transcrevi em pelo menos duas outras ocasiões.

Assim, movido por um lembrar-livre, abandono a rotina que ao mesmo tempo me fascina e persegue há anos, e que me convoca a expor idéias entre teorias, e tomo um caminho totalmente outro. Volto a algumas lembranças e transformo (nem sempre) teorias em memórias e idéias em lembranças. A não ser no último item do que aqui se lerá, quando caio uma vez mais na tentação de me tornar um “aconselhador” e ousar escrever travessamente algumas propostas. Mas de antemão me justifico: elas são propostas do que-viver-e-fazer entre a educação e a sala-de-aulas a partir de minhas próprias experiências. E elas são, entre o estudante e o professor (ambos vivos e ativos em mim, um desde 1946, o outro desde 1967), vivências de achados e tropeços, de erros e acertos. E de nunca certezas definitivas.

Ao invés de abrir livros agora, fecho os olhos e me vejo partindo de desejos e de motivações, tornadas costume algumas, esquecimento outras. Me revejo envolvido por e entre imagens vividas às vezes entre gestos mínimos, pois de repente descubro que não é raro que sejam eles, mais tarde, os mais lembrados. Como quando um súbito olhar sorridente e amoroso de uma professora dos meus primeiros anos, em um momento de tristeza em sua aula me volta mesma lembrança que esquece uma solene “festa de formatura”. Recordo aqui pequenas práticas cotidianas, sazonais ou esporádicas que me acompanham desde um longo ou desde algum pouco tempo. Se os cenários do que relembro viajam pouco do portão de uma escola à ordem marcial de uma sala de aulas, logo se verá o motivo.

Resolvi dar o título de um tópico a cada uma destas situações-experiências. Depois de lembrar algumas delas e após me dar conta de que estou escrevendo um capítulo de um livro e, não, um livro de capítulos, optei por algumas e deixei outras pelo caminho. As razões da escolha são poucas e muito pessoais. Restaram as que me parecem mais afetivas e, por isto mesmo, mais efetivas. As que com menos esforços me voltam à lembrança. Aquelas que hoje me tocam mais a fundo quando recordo o que vivi e o que aprendi ao viver o que vivi.

Quero relacionar todas elas aqui, antes de dar a cada uma o espaço e o tempo de algumas páginas: *a roda das primas e dos amigos, a patrulha dos escoteiros, a turma de trás da sala de aulas; a cordada dos escaladores de montanhas, a equipe dos militantes da Ação Católica e os círculos entre os iguais-diferentes na educação popular; as “classes rogerianas” e as aula na sombra de árvores*. As quatro primeiras são de meus tempos de antes da escola e de durante a escola. A duas do meio são de meus tempos de estudante universitário de

graduação e de “militante estudantil”. A derradeira já é dos tempos em que na arquitetura da sala de aulas, deixei a carteiras da “turma de trás” e, depois, as mais próximas da “mesa do professor”, e me situei entre esta mesa o quadro-negro.

A roda de conversas e de leituras entre primas e amigos

Escrevo “primas”, e escolho o feminino porque elas eram a maioria de nós, e porque é delas que guardo as melhores lembranças. Coloco amigos no masculino pelo inverso da mesma razão. Escrevo “roda” porque de todas as formações de que nos investíamos para estarmos juntas/os em algum entre-nós, a roda, algo menor do que o círculo (que viria depois) é a melhor imagem retida na lembrança.

Minhas memórias mais remotas de uma vivência transdisciplinar, e travessamente transgressiva, são as nossas antigas “rodas de conversa” entre crianças livres da presença por algum tempo de um adulto. Entre intervalos longos de brincadeiras em dias de chuva (longas chuvas da infância em Copacabana, e mais longas ainda na adolescência e na juventude vividas na Gávea), formávamos pequenas rodas e conversávamos literalmente sobre tudo o que, claro, cabia em nossos saberes e imaginários.

Recontávamos contos e lendas lidos e relidos em livros, dos quais o *Histórias da Carochinha* reinou por anos e anos da infância. Rememorávamos incontáveis vezes uma mesma estória lida e/ou ouvida de discos 78 rotações em uma pequena vitrola portátil. Até hoje sei de memória músicas de “Os quatro heróis”, “Chapeuzinho Vermelho”. “Branca de Neve” e outras lendas e estórias inapagáveis.

No relembrar coletivo de uma estória ou de um filme (aprendi a amar Carlitos bem cedo, antes de Tarzan ou Robin Hood), não era raro passarmos a momentos de um puro exercício de filosofia sobre a vida e a morte; sobre deus e o diabo; sobre a possível existência de almas, de anjos (especialmente os armados de espadas), de bruxas e de fadas. Em uma roda de conversas em geral livre e fracamente dialógica Muitos anos antes de Paulo Freire), em que quase sempre um alguém que ousasse assumir a liderança ou polarizar a prosa era mal visto, o cotidiano e o eterno, o real e o imaginário, o imanente e o transcendente, o trivial e o inusitado, a vida e a fábula de vidas outras, entrecruzavam-se como fios diversos de/em um mesmo tecido. Fios de conversa solta, que embora diversos na textura e na cor, compunham uma colcha de sentidos cujo valor estava justamente no seu apenas aparente “sem pé nem cabeça”. Então passávamos num repente da gargalhada de uma piada de ocasião, ou de uma provocação bizarra a um outro momento. Um momento sério em que alguém de nós “colocava na roda” algo inesperado, que de tão profundo e misterioso somente as crianças poderiam pensar e partilhar.

Nossas rodas de conversas infundáveis eram também um recordatório de fatos vividos e imaginados, entremeados de nossas narrativas de contos lidos; de estórias sabidas e de histórias pressentidas. Quando mais tarde vivemos na escola experiências de “partir da experiência da vida para os temas da matéria”, entre teorias e pré-rogerianas que depois pratiquei por algum tempo quando professor, estávamos apenas repetindo e reiterando o que já havíamos inventado entre varandas e quintais, alguns anos antes.

Excluindo sempre que possível de nossas rodas de prosa os obrigatórios e evitáveis assuntos embutidos nas “matérias da escola”, para as quais era reservado o tempo-purgatório do “dever para casa”, conversávamos longa e seriamente a respeito de tudo, o tempo todo. Vivíamos a experiência sempre transitória e reinventável de uma interação entre dilemas, questões e assuntos, que quando comparo com a disciplinada monotonia monocórdica dos temas sobre os quais podíamos ou devíamos falar na “aula de cada disciplina, gosto de acreditar que ao longo de toda a humanidade e, com variações, em e entre todas as culturas, as crianças do mundo inventaram o saber transdisciplinar.

Talvez o que venha neste parágrafo seja um salto arrojado demais. Mas falo de memórias e de imaginários, não de saberes e de teorias. Assim sendo, se volto a um momento de epistemologia, e com a ajuda de Roland Barthes e Bernard Charlot separo a informação do conhecimento; o conhecimento do saber e os três da sabedoria (que nos espera adiante) rememoro nossas aulas curriculares como a experiência da fronteira entre a informação e o conhecimento. E relembro nossas rodas de conversa como a experiência da fronteira entre o saber e a sabedoria⁸⁴.

Emmanuel Kant me vem à lembrança. Ele escreveu alhures mais ou menos isto: “nós não podemos ensinar a ninguém a filosofia; podemos apenas ensinar a filosofar”. Não temo dizer que por certo aprendi filosofia (história da, escolas, método, etc.) no colégio. E aprendi a filosofar – o pouco que sei, o pouco que ousou – nas diferentes e sequentes rodas livres de conversas entre pequenos grupos de iguais (ou quase), em situações de *entre-nós*, entre a infância e agora.

Assim, muito antes dos esforços de uma pedagogia-de-saberes-integrados, compartíamos quase sempre as nossas “rodas de conversa” dentro de uma vocação a mais construtivisticamente holística possível. Éramos ao mesmo tempo um entrecruzar inocente entre Rousseau, Piaget, Vygotsky, Freire e Ferreiro.

E líamos. Pois tudo o que conversávamos interminavelmente era acompanhado de nossas muitas leituras. Porque “naquele tempo”, mesmo os

⁸⁴. Ver especialmente as páginas 60 e 61 de *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. O livro foi editado pela ARTMED de Porto Alegre, em 2000.

estudantes precários como eu, éramos leitores inveterados a sós ou em grupos. Meu pai, um outro leitor fervoroso, começou a compor a minha pequena biblioteca antes de eu aprender a ler. Ler foi e segue sendo durante toda a minha infância e até hoje, a mais cotidiana de todas as práticas. Até hoje não troco um bom (e volumoso, se possível) livro, por qualquer incursão aos poderes ilusórios da informática. E uma das felicidades de minha velhice é poder retornar com calma e vagar a alguns velhos livros, antes já lidos em relidos ao longo da vida. Ou, melhor ainda, ler finalmente os livros deixados sempre para “algum dia”. E o “dia” agora chegou!

Recordo um feliz tempo de inocência pre-televisão, pre-computador, pre-internet, em que desde a infância líamos furiosamente tudo o que nos caia nas mãos. Íamos então de Monteiro Lobato (não muito popular entre nós) aos contos de fada. Quando crescemos, as “meninas” dedicaram-se a livros ao estilo M. Delly, enquanto nós, os “meninos” passamos de Cinderela e dos Quatro Heróis a Robin Hood, Tarzan (li a coleção toda) e Robinson Crusóé (li oito vezes, a última no ano passado).

Mas quando tento figurar a idéia de um pensamento complexo, ou uma pedagogia de vocação transdisciplinar, a imagem que me vem de forma mais espontânea é a da coleção - severamente protegida por meu tio-avô e padrinho e guardada em uma estante própria, mas acessível generosamente a nós, primos e primas – do *O Tesouro da Juventude*. Até hoje, quando me desafiam a fornecer um exemplo palpável e visível de transdisciplinaridade-em-ação, não raro eu respondo: “a coleção completa do *O Tesouro da Juventude*”⁸⁵.

Recordo outra vez que as nossas rodas de conversa eram quase sempre livres e vividas entre muito poucas regras. Mas as nossas brincadeiras, sobretudo, os jogos, eram em quase tudo, o oposto. Nada mais regrado e severamente prescrito do que uma brincadeira de infância. Mais do que ela, apenas um jogo de juventude.

Sou ainda do tempo em que brincávamos “de roda” com as meninas. E este era um terreno todo delas. Pois bem. Cada roda-com-seu-canto tinha também um modo próprio de ser cantada, de ser gestualizada, de ser dramatizada. De “Pai

⁸⁵. Eram vinte e quatro volumes, se não me engano, de livros encadernados que versavam sobre absolutamente tudo o que fosse digno e decente de ser lido por crianças e jovens. Os temas e as imagens “indecentes” seriam devorados mais tarde, em rodas de “meninos”, às escondidas e entre os primeiros aprendizados do sexo e do fumo. Cada pesado e solene volume repetia as mesmas variações: questões de filosofia, saberes das diversas ciências, artes, jogos, contos, lendas, e até algumas lições de inglês. Imagem alguma a muitas cores da *Wikipedia* supera os desenhos em preto-e-branco daqueles livros. A sabedoria contida naqueles vinte e quatro volumes (ou seriam dezoito?) só se comparava com a da coleção completa das “estampas do Sabonete Eucalol” a quem ninguém menos do que Manoel Bandeira dedicou um poema. Tenho certeza de que Edgar Morin, presente em pessoa em nosso Colóquio em Fortaleza, no ano passado, terá sido um leitor de *O Tesouro da Juventude*.

Francisco entrou na roda” a “Eu sou pobre-pobre-pobre de marré-marré de si” (que fugia em parte ao padrão “roda”) cada uma tinha o seu repertório de falas, cantos e gestos. E eles eram para serem obedecidos com rigor.

Todas, ou quase todas as outras brincadeiras também eram também assim. E, entre nós, mesmo os mais “levados”, “travessos”, “mal-educados” ou “indisciplinados” (segundo o vocabulário escolar de então) viviam com extrema seriedade lúdica os nossos jogos e brincadeiras, e guardavam a quebra de regras de conduta para momentos de sala-de-aula. Assim, entre acordos e desacertos todos costumávamos obedecer criteriosamente as regras e as gramáticas sociais das brincadeiras que nós próprios recriávamos e em que séria e divertidamente nos envolvíamos por horas e horas algumas vezes. Nada mais ordenado e rígido do que um “Jogo de Carniça”, uma das mais criativas brincadeiras que comparti. Nada mais coreograficamente prescrito do que um brincar de esconde-esconde, de pique e, já na adolescência e sem “as meninas”, de um complexo e demorado “bandido-e-mocinho”. Um empolgante pequeno drama social que entre os ermos dos terrenos baldios da rua Cedro e as matas da Gávea, encenávamos durante horas e horas, divididos entre o “lado dos mocinhos” e o “lado dos bandidos”.

Curioso observar que justamente as brincadeiras mais construtivas (em geral brincadas junto com as meninas) eram as mais livres e abertas ao improviso. Brincávamos de dramatizar os contos que líamos – ou aqueles que as tias nos liam⁸⁶. Por incrível que pareça, brincávamos até mesmo de “escolinha”. E lembro-me de que com minhas irmãs e primas brinquei algumas vezes de “missa” na sala do meu apartamento do Edifício Suzano, em Copacabana. Aquelas eram brincadeiras em que a graça estava justamente na repetição de gestos consagrados, mesclada com a possibilidade de alguma variação entre diferentes improvisos de momento. Todo o oposto das brincadeiras mais “de meninos”, que por serem jogos competitivos possuíam regras estritas que deveriam ser rigorosamente obedecidas⁸⁷. Entre acordos e desacordos, entre momentos de paz relativa e

⁸⁶. Nas férias frias de julho ou nas longas férias quentes de dezembro/fevereiro, depois de um dia entre inúmeras brincadeiras nos cantos e recantos entre o “ribeirão de Itatiaia” e os terrenos sem fim do Sítio Suzano, nós nos reuníamos antes de dormir no “quarto dos fundos” da grande casa, e uma das tias lia durante um bom tempo algum livro de contos de fadas, ou de outros seres. Tia Alaíde era a melhor leitura-contadora de estórias e até hoje sua fala me ecoa como um dos momentos mais felizadamente sonoros de minhas vida. De vez em quando algum de nós lia em voz alta para os outros. Mas era uma prática rara, porque em voz alta líamos mal. Assim, longe da voz das tias, líamos quase sempre a só, cada um mergulhado em seu livro, mesmo que reunidos em um mesmo lugar. O hábito da leitura coletiva em um círculo, permitam-me dizer que retornou á minha vida em situações porventura pouco recomendáveis, aos olhos dos adultos. Foi quando entre a adolescência e a juventude, nós nos reuníamos em algum canto da rua Cedro ou em algum esconderijo de escola para lermos uns para os outros, em voz alta (pois só havia um livro cobiçado) ou nossos inocentes “livros de sacanagem”. *A Carne*, de Júlio Ribeiro, foi um deles.

⁸⁷. No começo de *O pensamento selvagem*, Claude Lévi-Strauss estabelece uma curiosa diferença entre jogo e rito. No jogo parte-se de dois polos que devem ser o mais possível iguais em tudo, para que através desta igualdade

instantes de fúrias e de brigas (não raro coletivas), procurávamos decidir procedimentos, equalizar regras e preceitos e jogar da maneira mais honesta possível, principalmente quando era difícil trapacear, ou quando a trapaça era severamente punida, em geral entre a discussão furiosa e a “porrada”.

Algumas brincadeiras-jogos nos vinham já prontas e com seus códigos de conduta pré-estabelecidos e consagrados. Mas outras eram criadas, recriadas ou adaptadas por nós. E este trabalho de inventar a sério os termos de um “brincar” ou “jogar” foi uma das experiências mais educativas de toda a minha vida. Vivíamos sem cessar recriando o conhecido e criando o novo.

Quando algo semelhante começou a nos ser proposto na escola – quando ela começou a ser “ativa” - pelo menos aos olhos dos mais “bagunceiros” quase tudo nos pareceu redundante e rotineiramente “sem graça”. Pois quando chegávamos à escola e nos defrontávamos com severas regras impostas de forma arbitrária, acompanhadas de sistemas de prêmio-punição que nos classificavam e consagravam em meio as oposições escolares entre “bons alunos”, “médios” e “maus alunos”, tínhamos uma grande dificuldade em aceitar aquele universo coletivo em que tudo nos aparecia pronto, previsto e inquestionável.

Termino este primeiro item trazendo aqui a memória de um tempo em que vivíamos – sem dar qualquer nome pedagógico a isto – em um estado dinâmico e constante entre as nossas próprias vivências livres, entre brincadeiras espontâneas, longas rodas de conversas e a persistente leitura de revistas e livros. Eram poucos os filmes a que assistíamos, seja em cinemas, seja em alguma ocasião festiva no colégio ou em casa de algum parente ou amigo aniversariante (“cinema em casa”). O vivido e o brincado, o lido e o visto, o jogado e o criado eu recordo agora como uma seqüência densa e lenta de acontecimentos cuja interatividade transgressiva, travessa, transpessoal e transdisciplinar jamais foi sequer de longe alcançada pela rigidez curricular da escola.

A interação entre o que vivíamos dentro e fora da escola e de outras unidades de ensino-aprendizagem (como a igreja e seus programas catequéticos de formação) e o que transportávamos de forma contínua e não raro exagerada para as nossas pequenas ou médias “rodas de conversa”, nos tornava individual e coletivamente pequenos pensadores críticos a respeito de nós mesmos, dos outros

inicial e sob a obediência de regras que devem ser por igual seguidas, chegue-se a uma diferença. Nada pior do que um jogo “zero-a-zero”. Já no rito, parte-se (como na missa católica) de uma desigualdade inicial, para que depois de uma seqüência de atos em que os participantes obedecem desigualmente a regras, chegue-se finalmente a uma igualdade. Lévi-Strauss lembra o modo como os indígenas nas ilhas Fiji, que aprenderam a jogar o futebol com os missionários ingleses, transformaram um jogo em um rito. As partidas eram disputadas entre aldeias anfitriãs e aldeias visitantes. Como ao ver indígena seria indigno que visitantes vencessem hospedeiros, e que anfitriões ganhassem de visitantes, os jogos eram praticados de modo a o resultado ser sempre um empate.

e da vida, bastante mais frequentes e argutos do que qualquer adultos poderia então imaginar.

Uma contínua pendulagem entre situações coletivas fortemente “regradas” – como em um jogo de futebol - e uma inovativa liberdade aberta ao improviso em outros tantos momentos, como nas conversas ou na criação de jogos e brincadeiras de ocasião, talvez representasse então a vivência mais fortemente educativa, justamente por não ser intencionalmente pedagógica. Mesmo nas ocasiões em que o que vivíamos juntos de algum modo observava seqüências do que aprendêramos com os adultos, dentro e fora da escola, uma experiência de improviso e/ou de inovação sobre o aprendido era quase sempre inevitável.

Aquilo que em casa, na rua e, sobretudo, na escola, poderia ser classificado pelos adultos como “travessura” ou mesmo como “bagunça”, representava na maior parte dos casos uma resistência a cumprir normas de conduta vindas de fora do círculo do “entre nós”, e a vontade coletiva de recriar, em termos quase sempre bastante mais adequados e inventivo, aquilo que nos era seguidamente ensinado.

Como normativamente a pedagogia pensa ou avalia o que se passa com a face discente de sua prática a partir do que ocorre dentro de seus limites, com frequência o que lhe surge como problema é percebido como alguma forma de carência. Como um sintoma de falta de interesse, de motivação, de formação antecedente, de disciplina e assim por diante. Grande parte do esforço de uma pedagogia inovadora tem sido dirigido a criar interações capazes de superarem em seu enlace carências vindas dos dois lados: de quem ensina e, sobretudo, de quem aprende. Ou deveria comportadamente aprender.

No entanto, penso que em boa medida o que a escola não consegue perceber é justamente o que está situado “do outro lado”. Não sei se seria adequado chama-lo de excesso, ou se haveria uma palavra melhor para opor a carência. Até onde posso recordar vivências e interações de/entre experiências situadas dentro e fora dos portões da escola e da porta da sala de aulas, o que a minha memória antecipa é uma contraposição entre um excesso de motivação espontânea que colocávamos sobre/entre nossas conversas livres, nossas leituras não obrigatórias e, sobretudo, no âmbito da pluralidade criativa de nossos jogos, brincadeiras e “molecagens”, e uma falta visível de motivação diante de boa parte do que a escola reservava para nós. Isto muito embora o que fazíamos fora dela estivesse situado em uma área de fronteira muito tênue com o que devíamos viver dentro dela.

Um exemplo entre muitos, e que como tudo aqui, vem de minhas vivências e memórias. Creio que entre a mente e o coração de um jovem, é abissal a diferença entre a força motivadora e o exemplo de personagens como Tarzan, Robin Hood, Robinson Crusóe ou mesmo Durango Kid (a quem ninguém menos do que Milton

Nascimento dedicou uma de suas mais belas músicas, especialmente quando ela diz: “descobri que minha arma é o que a memória guarda”) e a pasmaceira nada exemplar da maioria dos heróis que nos eram e são ainda apresentados em nossas aulas de História do Brasil. Piores do que eles, somente as infelizes imagens que nos eram oferecidas sobre os piedosos santos cujas vidas exemplares deveriam ser seguidas “pelo menino e o jovem cristão”, em algumas aulas de catecismo. Salvava-se apenas Francisco de Assis, que nos parecia mais um andarilho e poeta alucinado do que um piegas santo de altar.

Um excesso de vivências transgressivas/transdisciplinares (inclusive no sentido de “para além das disciplinas”) e a força motivadora do que sabíamos a todo o momento criar, viver e compartilhar, sempre teve como seu contraponto inevitável uma justificada desmotivação para com praticamente tudo o que a rotina curricular da escola nos tinha a oferecer. A nossa inventiva capacidade de criar, por atacado e a varejo, incontáveis momentos de inter-composição de temas e textos em nossas rodas de conversa, era a contrapartida de uma compreensível falta de motivação diante das necessárias e sempre aborrecidas “redações” das aulas de Português. E devo lembrar que mesmo nos meus anos de “mau aluno” sempre fui um dos melhores escritores de obrigatórias redações. Coisa que as professoras do Colégio Andrews, sobretudo, nunca conseguiram compreender.

A turma de trás – uma breve antropologia da bagunça

João-Francisco Regis de Moraes pediu-me certa feita para escrever um dos capítulos de seu livro, hoje com inúmeras edições: *Sala de aulas – que espaço é esse?* Em resposta disse que aceitaria se pudesse escrever sobre um dos mais importantes e (naquele tempo) esquecidos temas pedagógicos; “a bagunça na sala de aulas”. Suplico a quem me leia que observe que não emprego aqui a palavra “indisciplina”, fórmula professoral e pedagógica, mas uso, como utilizei no capítulo do livro, a palavra “bagunça”, que não me parece ser sua sinônima exata. A indisciplina é quase sempre individual e realiza-se através de condutas em geral agressivas, de um modo ou de outro, contra pessoas, grupos humanos ou instituições. Seu limite extremo é a violência moral ou, sobretudo, física, que quase não existia em meu tempo de estudante (fora nossas frequentes e inocentes brigas entre colegas, em geral resolvidas em recantos escondidos do colégio ou “lá fora, na rua” e “depois da saída”) e que agora é um dos temas mais acesos e preocupantes

entre educadores⁸⁸. Em um contexto escolar, a bagunça é - ou era, em meu tempo de estudante – coletiva e solidariamente grupal. Infeliz do bagunceiro solitário. Ela é (ou era) mais brincalhona e festiva do que violenta, e lograva ser, com frequência, bastante criativa.

Fui um “mau aluno” e um ocupante corriqueiro das “turmas de trás” entre 1946 e o mês de janeiro ano de 1957, quando um mês após haver sido reprovado no primeiro ano do curso colegial da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, em Barbacena, fracturei a coluna mergulhando naquele mesmo ribeirão de Itatiaia ao lado do Sítio Suzano, e toda a minha vida mudou de repente.

Até chegar na universidade fui um errante escolar. Frequentei três colégios laicos, dois católicos e uma escola militar. Creio que poucos estudantes terão vivido em tão pouco tempo uma experiência tão múltipla. Fui reprovado duas vezes, fiquei em “segunda época” outras duas; fui expulso de um colégio e sai da Escola Preparatória de Cadetes do Ar às vésperas de ingressar no “mau comportamento”, a partir do qual seria uma vez mais... “expulso”. Nas férias de 1956/57, um mergulho errado me fez acertar com a cabeça em uma pedra. Fraturei a coluna cervical, fui operado no Hospital da Aeronáutica, corri o perigo de ficar paraplégico, passei um ano quase inteiro engessado e, finalmente, saí da Escola Preparatória de Cadetes do Ar e de minha fantasia de vir a ser um dia um “piloto da Força Aérea”. Saí também do “mau comportamento” e dei adeus à “turma de trás”. Mas já nas férias de 1968 voltei ao mesmo lugar no “Ribeirão de Itatiaia”, calculei certo desta vez e realizei sem perigo o mesmo mergulho. Segui mergulhando em rios de relativo perigo mesmo depois de pai de dois filhos. Parei a tempo.

Ao retornar no ano de 1958 à vida escolar e ao Colégio Andrews, retomei meus estudos escolares agora como um dos alunos mais sérios e mais aplicados de minha turma. Meus amigos de Rua Cedro discutiram demoradamente aquela mudança imprevista e indesejável. Havia perdido de um ano para o outro um “companheiro de farrá” e tiveram que aguentar de então até 1975 um amigo estudioso, cumpridor de seus deveres, silencioso, andarilho (depois excursionista e escalador de montanhas) e até mesmo, no limite, um precário pregador de virtudes cristãs. A teoria vencedora a respeito, foi a de que a pancada da cabeça com a pedra deveria ter alterado algo “lá dentro da cuca do Brandão”. Rogério, o mais velho e mais ousado, chegou a propor à turma o me levarem de volta ao mesmo lugar e darem com a minha cabeça (mas sem a mesma força) na mesma pedra, para ver se “os miolos voltavam pro lugar e o Brandão virava de novo o cara de

⁸⁸. Eu mesmo, tão alheio ao tema, acabo de escrever um prefácio para um livro sobre a violência na escola e na educação, organizado por Maria José de Mattos Marinho, a ser publicado ainda.

sempre”. Assim, minha estranha vida de estudante pode ser dividida em dois tempos polares: 1946/1956 (os tempos da “turma de trás”) *versus* 1957/1960/1965 (os tempo do aluno aplicado), incluídos aí os anos de minha formação universitária graduada, entre 61 e 65.

Este não seria o lugar para uma demorada “etnografia da bagunça na escola”. Quero apenas retomar algumas idéias que me parecem pertinentes, a partir de minha própria experiência vivida. Repito com justificada insistência. Em meu tempo de estudante-de-escola, a bagunça coletiva pouco tinha a ver com a individualista e autoritária indisciplina. Ao contrário, em boa medida o que fazíamos do meio da sala de aulas para trás, para tornar o que se vivia ali ao menos suportável, era um exercício de perigosa criatividade.

Enquanto “matéria após matéria”, uma seqüência de professores e professoras nos falava dos outros, do “longe” e, não raro, do impessoal ou do pessoalmente não-significativo, tratávamos de criar entre nós pequenos jogos e brincadeiras com resultados palpáveis e concretos. Ou inventávamos artefatos e meios de comunicação que falassem, em nossa língua, sobre nós, para nós e entre nós. Exemplos. Em carteiras de dois alunos em que havia ainda um buraco destinado no passado a um tinteiro, jogávamos “futebol de moedas”, e se marcava um gol quando com um peteleco colocava-se uma moeda de “quinhentos réis” no orifício ocioso. Havia pequenos campeonatos e, tal como em outros esportes (menos mergulhos, natação, excursões e, com mais modéstia, escaladas de montanhas) nunca fui bom nisto. Jogávamos “terreno”, utilizando borrachas de apagar lápis, marcadas com tinta no lado “que vale”. E assim vivíamos estratégias de aprendizado de conquistas de espaços mais confiáveis do que os ensinados das aulas de geografia.

Mas era no que criávamos e sorrateiramente fazíamos circular por escrito ou apresentávamos em lugares “nossos” (porque ali raramente iam professores e os pérfidos “inspetores) como os espaços coletivos dos banheiros ou os fundos do colégio, que uma criatividade coletiva atingia o seu melhor momento. Entre folhas de papel almaço elaborávamos completos “jornalinhos da classe” – também chamados de “jornal de sacanagem”. Em meio a desenhos, charges, caricaturas, pequenos editoriais e notícias, eles inauguravam a crônica divertida e crítica do que vivíamos, sonhávamos e raramente podíamos dizer de público.

Na interação entre os mais diferentes temas, talvez aqueles jornais de contra-escola tenham sido uma de minhas experiências em direção ao que mais tarde veio a ser o desafio - nunca realizado – da transdisciplinaridade. O mesmo acontece até hoje entre a regularidade informativa dos jornais oficiais de nossas

universidades e os diferentes jornais críticos de classe na academia: os de professores, os de funcionários e os de estudantes.

Alguns dos nossos colegas eram hábeis compositores de improviso. E sabiam mesclar com rara sabedoria a música, sobretudo as de marchinhas de carnaval, com letras de paródias com que cantávamos criativamente o acontecer cotidiano da escola, os grandes fatos e as idéias da espécie humana. Uma das mais criativas parodiava o que havíamos aprendido da filosofia de Parmênides e seu nome era: “o que é, e o que não é não é”. Ensaivamos e fazíamos representar pequenas “peças de sacanagem”, que em breves minutos teatralizavam com graça algo que os teatros sérios da escola nunca alcançavam. Nunca chegamos ao grau de imprevista genialidade do *Pirlimpsiquice*, de Guimarães Rosa, mas nosso tempo dedicado a transgressivas encenações sempre foi bem menor.

Quando tempos mais tarde tornei-me algo semelhante a um “bom aluno”, e passei a ser em todos os anos o escolhido para criar um “auto de Natal” para os festejos cristãos da noite de 24 de dezembro, era em nossas pequenas travessuras de recreio escolar que eu buscava a inspiração. Acho que é por lá que eu busco ainda.

Haveria ainda o que etnográfica (e saudosamente) recordar. Mas talvez seja mais importante pensar aqui se acaso boa parte do que vieram a ser, em anos mais tarde as atividades e as iniciativas para-escolares, não teria pelo menos parte de sua origem e sua inspiração - assumidas ou não - no que trabalhosa e divertidamente criavam os habitantes travessos das “turmas de trás”.

Estou convencido de que apenas uma fração pequena do que vivemos - e nem sempre queremos lembrar - no cotidiano de nossas vidas, entre a casa, a praça e a escola, e do que lemos em alguns livros de teoria social, aplica-se ao que nos obrigamos a viver dentro de escolas e salas de aula. Qual seria o motivo pelo qual entre filmes e romances, os momentos de ordenada rotina escolar não geram cenas e momentos de interesse, como lembrei páginas atrás? Porque será que e é quase sempre o momento de uma transgressão da ordem disciplinar, de um surto impagável de criativa travessura, ou de algum surto em que um “professor sério” salta de si e reveste de ser um educador-saltimbanco (lembro de novo três deles: *Ao mestre com carinho*; *Adorável professor*; *Sociedade dos poetas mortos*) o “fato” que merece ser filmado ou descrito, talvez por ser o inesperado instante, ou a não prevista situação em que uma escola revela a sua face mais interativamente humana e, portanto, mais realmente pedagógica?

Busco para tanto provisórias e discutíveis alternativas de resposta na antropologia que pratico. Vejamos como.

Victor Turner, um antropólogo cuja influência aqui no Brasil não foi pequena há anos atrás, lembra em alguns de seus escritos que toda a formação social, em qualquer dimensão, divide-se entre uma esfera de poder, ordem e controle das interações entre pessoas e grupos de pessoas, a que ele dá o nome (de resto nada original) de *estrutura*. Quando você estuda atento a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, quando lê (se é que alguém lê) todo o estatuto da universidade em que estuda ou leciona, ou quando folheia atento o manual completo do carro novo que acabou de comprar, você está mergulhando em diferentes contextos da codificação formal de uma *estrutura*⁸⁹.

De outra parte, a não ser em instituições que podem ir de uma rígida família nuclear a todo um perverso estado-nação - e mesmo assim nunca por muito tempo - surgem e não raro multiplicam-se nas fronteiras e frestas de uma *estrutura*, unidades mais duradouras ou transitórias de transgressão de sua ordem institucionalizada e legitimada. Victor Turner atribui a estas unidades sociais um nome em latim: *communitas*. Elas são formas de interações coletivas que, para o bem ou o mal (em geral ambas ao mesmo tempo), irrompem sequente e continuamente entre as frestas, entre as rupturas abertas – entre as porosidades, dirão os mais pós-modernos – de uma *estrutura*. E “ali”, uma *communitas* cria pequenas e multiformes experiências socioculturais de variações alternativas do existir na *estrutura*, ou, como lembrei duas vezes acima, em alguma de suas margens ou fronteiras, entre suas frestas ou rupturas.

Em outras situações, de forma controlável ou não, elas transgressivamente irrompem contra o todo ou dimensões territoriais/sociais de uma *estrutura*. Turner oferece exemplos de *communitas*: a ordem franciscana em seus começos, o movimento hippie, e outras conhecidas comunidades alternativas de diferença e transgressão. O bando de Robin Hood; uma quadrilha de traficantes; um grupo de jovens punks provisoriamente revoltados contra tudo e contra todos; a “escola nova” em seus começos; a experiência dos movimentos de cultura popular dos anos sessenta no Brasil; o “teatro do oprimido” de Augusto Boal; a “Tropicália”; o pequeno grupo que iniciou com Fidel Castro a revolução cubana; o “1968” entre os estudantes franceses; um “comando de greve” de professores de uma universidade, ou de todas as universidades federais do país; ou uma organizada (pelo menos no passado) equipe de criativos bagunceiros em sala de aula, podem ser bons exemplos de *communitas*. Infeliz de você se pelo menos uma parte de sua vida não é vivida em alguma *communitas* (nem que seda, como um exemplo precário, uma

⁸⁹. Estas idéias de Turner estão desenvolvidas principalmente em seu livro, *O processo ritual*, editado pela VOZES, de Petrópolis, em 1982.

“mesa de bar”, onde segundo o mesmo Milton Nascimento de muitas linhas atrás, e também alguns sérios pensadores do passado e do presente, nada de “importante na vida” fica de fora das rodas de conversa).

Algumas *communitas* não duram mais do que um período de vida de seus sujeitos. Outras transformam-se em religiões estabelecidas ou em ordens religiosas consagradas, e lutam por ocupar um lugar legítimo na *estrutura*. Outras geram a revolução social de um país, e quase sempre em menos de uma geração tendem a degenerar em governo, isto é, em *estrutura*. Outras instauram uma nova forma de escrever poesia, como a *communitas* da “Semana de 22” no Brasil. Outras ousam propor formas antes não imaginadas de se praticar a educação. O que caracteriza a maior parte delas é o fato de que, vindas do novo e sedentas do inovador, as *communitas* contestam o todo ou uma fração social e/ou cultural de uma *estrutura*, e propõem algo estranho, inusitado, transgressivo, mansamente revoltoso ou violentamente revolucionário, com graus muito variáveis de contestação e ruptura frente ao estabelecido e consagrado.

Não é preciso muita imaginação para compreendermos que aquilo que chamamos de “história da educação no Brasil” é uma trajetória bipolar e polissemicamente interativa de/entre diferentes eventos. Diferentes nodos de fazer acontecer a educação, postos em movimento lento nos momentos em que formas de *estrutura* dominam o cenário e deixam nenhuma ou poucas áreas abertas ao surgimento de alternativas do tipo *communitas*, versus eventos de curta ou longa duração, deflagradas através do fluxo de diferentes alternativas de eventos um tanto mais inesperados, acelerados e inovadores, quando alguma experiência transgressiva e contestadora de *communitas* irrompe.

Entre a macro-escala de todo um movimento renovador da educação, a escala média realizada por uma experiência nova e ousadamente transgressiva dentro de uma escola, durante alguns anos, podemos imaginar as múltiplas e persistentes micro-escalas de formas de *communitas* na/da escola. Uma delas pode gerar a iniciativa de um grupo espontâneo de dança ou de teatro, situada fora da sala-de-aulas e depois do “horário escolar”. Outra pode surgir entre as equipes de bagunça criativa dos recantos escusos de um colégio, ou nas turmas de trás das salas de aula.

A menos que um professor ou uma diretora de escola tenham a vocação de um general, todos sabemos que o que torna “um dia na escola” suportável, ou até mesmo interativa e simbolicamente agradável, é a pendulagem contínua entre a ordem regimental estabelecida, e a sua variada, previsível ou imprevista ruptura. É a oscilação entre o que está pré-estabelecido e “tem que ser cumprido”, e o que surge como algo novo, criativamente transgressivo (no melhor sentido da palavra),

sobretudo quando instaura sobre a ordem da *estrutura* um momento, ou um longo e fecundo período de criativa *communitas*.

Pensemos se toda a escola – aqui no Brasil e por toda a parte – que nos é mostrada como um novo modelo de inovação a ser seguido, é ou não invariavelmente aquela em que o corpo docente e o quadro diretor se abrem a uma convivência equilibrada (e nem sempre estável e duradoura) entre a necessária rotina da *estrutura*, e uma aceita, tolerada ou incorporada abertura a iniciativas de tipo *communitas*. Sabemos muito bem que todas as experiências que entre o passado e o presente ganharam nomes como “ensino centrado no aluno”, “escola ativa”, “escola auto-gestionada”, “educação libertária”, “Escola da Ponte” e tantos outros títulos simbólicos e propostas que passaram de experiências a teses e de teses a livros, nada mais foram do que experiência de fazer interagirem de forma mais harmônica e menos conflitiva esferas e normas de *estrutura* e esferas e contra-normas de *communitas*.

Por outro lado, podemos pensar tanto na história da arte ou do circo, quanto na do futebol ou da educação, continuamente as esferas de poder da *estrutura* empenham-se em: a) destruir iniciativas ou irrupções de *communitas* para repor a força (simbólica ou não) a ordem legitimada da *estrutura*; b) incorporar ao seu próprio território de poder e cultura as formas de *communitas* com o tempo passíveis de colonização rotinizante⁹⁰; c) deixar-se transformar a si mesma, no todo o em parte, em algo diverso e plena ou limitadamente inovador, permitindo-se ser invadida e impregnada pelo que irrompe como uma *communitas*, não mais controlável pela *estrutura*, ou como algo que afinal vale a pena ser aceito e incorporado como um ousado gesto de inovação cultural. Mais ou menos (mas entre outros termos e contextos) o que acontece nas e com as transformações científicas de/entre paradigmas, quando os loucos ou os hereges da segunda feira da história, transformam-se nos criadores dos novos modos de pensar, de quinta feira em diante.

Quando compreendido para além dos padrões rígidos da lógica funcional da pedagogia, a escola “funciona” como um campo complexo de interações que vão de um par provisório de namorados à ordenação de uma sala-de-aulas, nos momentos em que ali se realiza uma aula). Em suas diferenças, estes campos interativos de relações não podem e nem devem estarem todos dirigidos às mesmas direções, submetidos aos mesmos propósitos e realizados através das mesmas previsíveis atuações performáticas. Quando com a aparência de um desabusado descaso,

⁹⁰. Mais ou menos o que a Nestlé faz, ao se apropriar de alimentos naturais e orgânicos originalmente produzidos em pequenas e frágeis *communitas* de produção alternativa, ou quando a prefeitura tolerante de uma cidade carioca inaugura em uma praça pública um espaço para praticantes de *hip-hop* ou de *skates*;

alunas de um colégio dizem que as melhores “horas da escola” são o recreio e o momento da saída para fora de seus portões, mesmo que estes felizes instantes não sejam “os mais importantes” e nem a razão principal pela qual elas estão “ali”, o que elas querem traduzir é algo simples e nem sempre percebido. Ela querem dizer que é justamente entre a inevitável e desejada oscilação entre *momentos-communitas*, em que a esfera discente se sente assumindo uma parcela algo maior do poder de “fazer algo por conta própria”, e *momentos-estrutura*, em que a esfera docente assume – ou negocia, no melhor dos casos – o dever-direito de determinar o que deve ser feito daquele instante em diante, nada mais natural do que o optar pelas situações em que uma experiência gratuita e menos utilitariamente-funcional do “estar ali”, interrompe ou põe fim por um dia à inevitável ordenação pedagógica estabelecida e consagrada do que se pode pensar, fazer e agir. Enfim tudo o que no seu acontecer faz interagirem pessoas; pessoas e símbolos; símbolos, saberes e significados. Nada menos do que o complexo através do qual a escola procura realizar um dos mais gratificantes e sempre misteriosos gestos conectivos da espécie humana: o trabalho de aprender a ensinar posto a serviço do trabalho de ensinar a aprender.

A patrulha dos escoteiros

Uma das recomendações feitas por uma diretora de um de meus colégios, como um possível corretivo adicional ao meu persistente “mau comportamento”, foi o meu ingresso em uma “tropa de escoteiros”. Aquela foi uma das melhores sugestões que minha mãe recebeu, e agradeço a ambas por isto. Entrei como “escoteiro noviço” de uma tropa logo que completei os onze anos, em 1951. E saí dela para tentar ser um futuro aviador da Força Aérea Brasileira, em 1954.

A tropa de escoteiros e as suas patrulhas podem ser situadas a meio caminho entre as turmas livres de amigos de rua e a escola. Ao contrário de nossas “rodas” e “turmas”, ela possui um chefe, ou um par de chefes, como no caso de minha tropa: a *Associação dos Escoteiros Católicos São João Batista da Lagoa* (que ficava não na Lagoa, mas em Botafogo). Cada tropa divide-se em patrulhas que abrigam algo ao redor de seis a oito escoteiros, ou bandeirantes, as meninas hoje também chamadas “escoteiras”. Havia um líder da patrulha. Mas justamente o que caracteriza tanto a interação do chefe da tropa quanto o da patrulha com todos os outros, era (e segue sendo, espero) o fato de que ele também estaria situado a meio

caminho entre a ordem precária e espontânea da turma e a ordenação formal da escola⁹¹.

O chefe seria o que em termos de agora caracterizaria o professor-rogeriano (em termos) ou o facilitador (nome de que nunca gostei). Era mais um-entre-nós, mais velho e mais experiente. No escotismo existe até hoje uma progressão que se realiza através da aprovação em uma série de provas-escoteiras. Nunca passei de “escoteiro da promessa” a “escoteiro de segunda classe”. Esta progressão é pessoal, aberta e não-competitiva.

Enquanto na escola eu me obrigava a decorar os afluentes da margem direita do rio Amazonas (Javari, Juruá, Purus, Madeira, Tapajós, Xingu) entre os escoteiros eu aprendia a me orientar pelo sol, pelas estrelas e até pela posição de abrigos de animais (pássaros, formigas, etc.) na floresta. Aprendia a armar e a desarmar acampamentos e a criar entre o começo de uma tarde e o de uma noite, uma pequena aldeia rústica onde iríamos passar dois, três ou quatro dias. Toda uma arquitetura de construções simples ao redor das barracas: locais de banheiros, da cozinha e, mais além o local preparado para o Fogo do Conselho de nossas noites. Aprendia a acender fogueiras (sem incendiar florestas) e preparar as refeições de nossos precários (e inesquecíveis) almoços e jantares a partir de mínimos recursos. Aprendia a fazer vários nós (sei alguns até hoje). Aprendia a me comunicar com sinais de semáforo, com bandeiras (eu era bom nisto), ou com o código Morse (era péssimo). Aprendia a caminhar, mesmo à noite pela mata sem medo algum (algo que me deleita até hoje) e aprendia algumas “regras de sobrevivência na floresta”.

Estes aprendizados do que chamarei aqui *práticas do fazer*, nos vinham associados a toda uma gramática escoteira de *éticas do agir*. As relações amistosas de interdependência, a experiência da partilha do tempo, dos serviços, dos afetos e dos bens que comecei a aprender cedo com meus pais e parentes próximos, reencontrei ampliados raramente na escola e com frequência entre escoteiros. Havia (há ainda) uma “Lei do Escoteiro” que sabíamos de cor e que lutávamos por obedecer com um sentido de camaradagem, partilha e liberdade que dificilmente encontrei na escola. A idéia de “camaradagem” foi sempre uma das forças maiores do que costumamos chamar “espírito escoteiro”.

Muitos anos antes de conhecer o ambientalismo e a educação ambiental, aprendi que “o escoteiro não deixa sinais de sua passagem”, e aprendi princípios e

⁹¹. Recomendo a leitura de pelo menos um dentre os muitos que Lord Baden Powell, o criador do escotismo, escreveu. **Guia do chefe escoteiro – teoria do adestramento escoteiro – um subsídio para a teoria dos chefes**. O livro foi editado pela União dos Escoteiros do Brasil, em Curitiba, em 2006. Sobre Baden Powell e o escotismo no mundo existe um livro que merece ser lido por educadores; *250 milhões de escoteiros*, de Laszlo Nagy, em tradução do francês editada também pela União dos Escoteiros do Brasil, Porto Alegre, 1985.

saberes de conhecimento e de manejo da natureza bastante mais efetivos do que os que encontrei, anos mais tarde, em livros sobre educação ambiental. Inclusive os livros que eu mesmo escrevi. Lembro-me de algumas provas para a progressão no escotismo. Uma delas era ir a um lugar de natureza munido de caderneta e lápis, e voltar de lá, depois de uma manhã de busca e de criteriosa observação, com a descrição pormenorizada e por escrito de dez árvores. O carinho que tenho não tanto por uma natureza abstrata que povoa ainda o Planeta Terra e que é “urgente preservar”, mas por cenários e seres reais e compartilháveis da natureza – uma cachoeira, uma beira de rio, uma árvore (planto árvores onde posso, sempre que posso), um passarinho, um pequeno grilo, me veio em parte da sabedoria ecológica de meu pai (um amoroso pré-ambientalista nascido muitos anos deste nome surgir), e em boa parte dos escoteiros. Uma linha de “práticas escoteiras” tinha a ver com conhecimentos de primeiros-socorros. Com eles passávamos dos cuidados com a natureza ao cuidado do outro. Muito do que aprendi então e depois me acompanha por toda a vida. E ainda acredito que ao lado de ensinamentos de ciências naturais, os “primeiros socorros deveriam constituir um aprendizado universal.

Dentro de padrões e rotinas bastante mais ordenados do que em nossas rodas e turmas, mas bastante menos impositivo e disciplinar do que no colégio, entre os companheiros de escotismo vivi diferentes situações de uma dupla interatividade entre conviver, compartilhar, saber e aprender. Primeiro porque de uma forma muito direta e gratificante todo o aprendizado mais genérico e teórico brotava de questões concretas e era imediatamente aplicado em situações de alguma prática. Eu nunca aprendi entre escoteiros sequer o nome dos rios do Rio de Janeiro, a minha cidade. Mas aprendi a construir com troncos de bananeira ou com bambus balsas ou jangadas bastante confiáveis, desde que o rio não fosse muito grande ou muito caudaloso.

Segundo porque aprendíamos entre-nós, com a ajuda de nossos chefes de tropa e de patrulha, ou com companheiros mais experimentados e sábios disto ou daquilo. De novo as imagens que me vêm são as de um viver quase tudo ou em uma coluna, ao longo de uma trilha no campo ou na floresta, ou ao redor de um pequeno círculo. Me revejo agachado no chão, ou sentado mais ou menos como reaprendi com os budistas (mas sem os exageros de posição deles), em círculos. Convivi com círculos de cultura anos antes de conhecer Paulo Freire e ingressar em movimentos em que a prática do diálogo era a vivência de todos os dias. Ali co-aprendíamos, líamos, conversávamos longas horas. Ali distribuíamos entre nós as tarefas de um “dia de acampamento”. E em círculos à volta de nós mesmo, vivíamos o que até hoje recordo como uma de minhas imagens de momentos mais felizes.

Nas noites de bivaques, acampamentos ou acantonamentos, reuníamos da mata alguma lenha e acendíamos uma fogueira⁹². E nos assentávamos em um círculo ao seu redor. E aquele era o “Fogo do Conselho”. Ali cantávamos juntos as nossas coletivas “canções escoteiras”. Ali um de nós poderia narrar um conto conhecido de outros ou inventado na hora; alguém poderia dizer uma poesia ou inventar uma “advinha”. Ali trocávamos as confidências e as notícias do dia. Ali um chefe rememorava preceitos escoteiros de cidadania, e podia aproveitar o momento para chamar a nossa atenção para alguma ação que deveria ser corrigida.

Lembrei que havia também no escotismo de meu tempo uma hierarquia de postos e uma gradação do “noviço” ao “escoteiro da pátria”. Vivíamos seqüências de provas práticas e teóricas para se saltar de uma posição a outra. Mas o próprio sentido dado à competição e à progressão eram entre nós de uma natureza bastante diversa. Era em nome de um “nós” que cada um de nós se esforçava para progredir e, como no lema dos lobinhos (os que em idade antecedem os escoteiros), fazer em tudo: “o melhor possível!”.

A ação individual ganhava sentido no coletivo da patrulha, e as da patrulha, na tropa. Para além dela, entre jogos, momentos de estudos e brincadeiras ao ar livre, aprendíamos que o sentido de tudo estava em... servir. Estava em permanentemente sair de si mesmo e partilhar com, servir a, criar entre. Algo bastante diverso do que tende a se tornar um contraditório e perverso princípio da educação de agora: ser competente para competir, ao invés de fazer-se consciente para compartilhar.

Havia entre nós concordância e concorrência. Competíamos, pessoas e patrulhas. Havia mesmo (há ainda) jogos-escoteiros entre tropas de toda uma região, de todo um país. Mas um clima de gratuita camaradagem atravessava as nossas atividades e os nossos momentos. Anos mais tarde, quando participei como professor de várias turmas de um curso de especialização em jogos cooperativos, reencontrei com outros nomes e símbolos este mesmo espírito. Um modo de sentir e proceder que submete o desejo individual do ganho, da vitória ou da conquista sobre os outros, a uma partilha de tudo entre todos.

⁹². Até hoje existe esta diferença entre escoteiros: bivaque é quando você utiliza apenas os recursos da natureza para acampar: uma gruta, uma cabana feita de galhos e folhas de árvores, ou simplesmente uma bela noite ao relento, sob as estrelas; acampamento é quando você dorme sobre as barracas que leva e arma; acantonamento é quando você dorme em uma casa no campo, um depósito, um galpão ou o que seja.

A cordada

Naqueles tempos muitas vezes (mas nem sempre) escalávamos montanhas de maior risco amarrados uns aos outros por uma mesma corda. Seu nome era “cordada”, e procedíamos da seguinte maneira: tomando uma corda de uns trinta metros, por exemplo, fazíamos ao redor da cintura de cada um de nós um enlace, de tal forma que íamos atados à mesma cordada a intervalos de mais ou menos três metros.

Unidos uns aos outros e liderados por um “guia”, que a todos antecedia na cordada, assim escalávamos montanhas de maior risco. Sabíamos que dependíamos uns dos outros e muito embora cada “um da cordada” realizasse cada “lance de escalada” na sua exata vez, quem escalava a montanha era todo o conjunto das pessoas ligadas umas às outras por uma mesma corda de sisal (mais tarde substituída por leves, preciosas e custosas cordas de nylon vindas da Europa).

Uma expressão verbal de propósito pronunciada de forma errada traduzia o espírito da cordada em palavras: “eu fomos”. De fato, sem a riqueza simbólica e sem o rigor dos preceitos éticos de camaradagem e serviço ao outro do escotismo, o universo de excursões-e-escaladas em meu tempo, guardava a mesma unidade essencial do que fazíamos juntos quando saíamos da cidade em busca de trilhas, florestas, cavernas e, sobretudo, montanhas: o espírito de equipe.

Durante os meus anos de juventude, quando saído por acidente (afortunado) da aeronáutica e antes de ingressar na universidade, participei de um curso de “guia excursionista” e um outro, no ano seguinte de “guia escalador”. Sigo acreditando que a violência costumeira dos dias de agora e a exagerada quantidade de acidentes de todo o tipo, da casa à rua, seriam bem menores se bem mais pessoas passassem por programas de formação e treinamento semelhantes.

Tal como entre os escoteiros – mas como menos ênfases e exigências – a dimensão propriamente técnica das práticas do fazer do que aprendíamos, subordinava-se a dimensões de uma ética do agir em que, uma vez mais, princípios de cuidado-do-outro e de ações gratuitamente recíprocas eram o foco.

Sentir-se parte de uma equipe. Compartilhar todos os momentos de tudo o que se fazia, dentro e fora de acampamentos, entre trilhas e cumes de montanhas. Pois mais importante do que “estar ali” e “fazer aquilo”, era o sentimento de “estarmos juntos” e, juntos, realizarmos algo que ninguém faria sozinho. A bem da verdade devo dizer que já havia na época excursionistas solitários e ousados escaladores-solo. Eu mesmo gostava de sair, de tempos em tempos, com meu pequeno equipamento de caminhadas e trilhas e caminhar sozinho (e meditativo) durante um dia inteiro. Mas esta prática era rara, pois o princípio do “por-se a caminho” costumava ser, no mais das vezes, não apenas uma atividade plural, mas algo

solidariamente vivido “em equipe”. Alguns notáveis montanhistas conquistaram sozinhos escaladas famosas em meu tempo. Alguns continuam fazendo isto e nos últimos anos perdemos nos Andes dois excelentes montanhistas-solo brasileiros.

Lamento que esta individualização competitiva tenha tomado conta deste pequeno universo de partilha de aventuras que vivi como uma outra de minhas escolas-de-formação. No entanto, tal como qualquer pode comprovar ao assistir filmes de ficção (em geral ruins) ou documentários sobre escaladas (em geral bons), um criterioso espírito de partilha entre-nós, que dá vida e ordem a pequenas ou mesmo grandes equipes, ainda é dominante. Em escaladas de alta montanha, não raro uma equipe de dezenas de pessoas trabalha para que uma ou duas atinjam, em sue nome, o ponto mais alto da montanha. Para além da situação em que todos cooperam para que todos ou “vários dos nossos” atinjam em nosso nome o que não pode ser atingido por “todos juntos”, uma complexa e solidária (mesmo quando remunerada para isto) equipe de coparticipante cumpre a unidade de sua tarefa esperada e depois “fica na base”, enquanto um ou dois escolhidos “chegam ao cume”. “Eu fomos!”

A redescoberta da equipe

Muito mais do que no “tempo dos colégios”, foi nos anos de “vida universitária” que vivi a diferença (mais do que a oposição) entre o que quero chamar aqui de “educação de adestramento” e uma “educação de formação”. Se as separo assim, não é em razão de leitura teórica alguma, mas em virtude de como consigo compreender diferenças vividas ao longo de vários anos. Como quase sempre acontece quando se quer ser objetivo e imparcial, pode ser que aqui e ali eu exagere, entre críticas em demasia para um lado e reconhecimentos em excesso para o outro. Que quem me leia saiba repor os dois lados em seu equilíbrio devido.

Ingressei em março de 1961 (há exatos cinqüenta anos, portanto) ao mesmo tempo no curso de filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. No ano seguinte ele foi trocado pelo de psicologia.

No mesmo mês de março ingressei em uma “equipe de JUC” - Juventude Universitária Católica. Assim, com a diferença de alguns dias, me vi de novo fazendo parte de duas coletividades distintas: uma turma e em uma equipe. Na sala-de-aulas da turma de estudantes de psicologia vivi durante cinco anos tudo aquilo que caracterizava o rigoroso estudo de uma ciência, suas teorias e suas práticas naqueles tempos. Para que se tenha uma idéia do rigor de então, a nossa simples formação como futuros pesquisadores em algum campo da psicologia (desafortunadamente muito quantitativa e mensurante então), estudávamos um ano

inteiro de matemática. Dois anos de estatística (inclusive estatística inferencial, e três anos de métodos e técnicas de pesquisa.

Do outro lado, o da equipe, vivíamos então o tempo de novas idéias no campo da cultura, sob a forma de cultura popular) e, em seu interior, da educação. No interior dos recém-criados movimentos de cultura popular, a educação recuperava antigos nomes esquecidos e ganhava novos. Um deles: “educação libertadora”, depois chamada também de “educação popular”. De um lado e do outro eu vivia tempos de surgimento e novidade. No Brasil surgiam os primeiros cursos universitários de psicologia, e o meu era um dos pioneiros. Em um tempo em que os colégios e sobretudo as universidades aliavam-se a outros campos e setores da sociedade e se tornavam campos não apenas de estudos ou de trabalho produtivo, mas também de debates ideológicos fervorosos e de ações sociais que nos dividiam precocemente entre povoadores de movimentos “à esquerda” ou “à direita” do que as autoridades eclesiais chamavam de “doutrina social da igreja” que procuravam colocar no exato centro de nossas intermináveis polêmicas. Em uma de suas áreas mais fecundas e turbulentas de *communitas*, os diferentes movimentos da Ação Católica – da Juventude Agrária Católica à Juventude Universitária Católica, passando por todo o a/e/i/o/u – viviam desde o final dos anos cinquenta a sua temerária “virada para o social”, como uma opção por um “engajamento político” em que, entre o “movimento estudantil” da JUC e, mais tarde, a “educação popular” do MEB (Movimento de Educação de Base), eu me vi envolvido de então até sempre.

Há muitos livros e estudos a respeito sobre tudo o que vivemos ao longo dos anos sessenta, sonhando uma “pátria socialista” até 1964, procurando sobreviver entre mortes, prisões, exílios e torturas após maio deste ano funesto. Abordo aqui apenas o que tem a ver com as idéias deste artigo. Tanto na JUC quanto no MEB, na contramão do que vivíamos em salas de aulas, importávamos de outras experiências ou procurávamos criar entre nós boa parte do que anos mais tarde levei para as minhas salas de aula: a formação de equipes de estudos, com um interativo foco em fundamentos filosóficos de nossa ação (de Pierre Teilhard de Chardin e Emmanuel Mounier a Marx e Gramsci, passando por Henrique da Lima Vaz e Paulo Freire) e uma “leitura crítica da realidade”; a vivência de equipes dedicadas a algo que ia de uma “revisão de vida” a propostas de ação política dentro e fora dos domínios do “mundo universitário”; a introdução entre nós e a adesão entusiástica a experiências inovadoras de ruptura de uma “educação bancária” através da “dinâmica de grupos” (que nos vinha mais dos EUA e da França do que da URSS e de Cuba); a partilha da consciência de que ser um estudante universitário nos obrigava a sermos, antes de qualquer outra coisa,

“militantes engajados” em frente de ação social e de luta que, entre os mais políticas dentre nós, deveria desaguar em um processo revolucionário, armado e tendo como modelo Cuba, se necessário.

Acreditávamos que uma nova sociedade (nacional, no mínimo, mundial; se possível) deveria instaurar o primado de uma igualdade fraterna, justa e abertamente inclusiva de tudo e todos, em um mesmo mundo social de absoluta liberdade e crescente e irreversível felicidade. Acreditávamos que tudo isto deveria partir do “povo oprimido”, o agente histórico de uma revolução da qual deveríamos participar como co-autores secundários. Mas como sujeitos importantes, porque educadores-formadores de uma “nova cultura popular”.

Acreditávamos também, entre Rogers, Gramsci e Piaget (naquele tempo ainda não existia Vygotsky), Teilhard de Chardin, Augusto Boal e Paulo Freire, que o diálogo entre todos, em todos os planos, mas realizado de forma intencional e expandível no interior e através de uma nova educação libertadora (que se oponha à “educação bancária” em que havíamos sido deseducados e que predominava até então), seria o único caminho para a criação de uma “nova cultura”.

Entre erros e acertos, procurávamos viver tanto em nossas pequenas reuniões ao redor de uma mesa, quanto em encontros maiores, inclusive com grupos populares, a experiência que algumas teorias de educação nos sugeriam e que a evidência do que vivíamos nas salas-de-aulas nos negava, com raras e inesquecíveis exceções. O difícil princípio de que ao lado do conhecimento pronto e impositivamente proposto ou ofertado, entre livros e aulas, havia um saber que se constrói da complexa conexão entre o que cada participante de uma equipe de ação ou de um grupo de estudos trás dentro de si e “coloca para o grupo”, e o trabalho dialógico de acolher esta polissêmica co-oferta de saberes e dela partir em direção á aventura do aprender através da partilha.

Claro, havia ali coordenadores do grupo, companheiros mais experientes “no assunto”, e até mesmo professores de círculos de estudos (ou de cultura). Entretanto, o seu papel era mais o de propor idéias, orientar caminhos de/entre diálogos, formular perguntas desafiadoras, corrigir desvios (inclusive os ideológicos), enfim, criar as nem sempre fáceis condições para que a partir de uma experiência de inter-trocas de vivências transformadas em idéias, e de idéias (algumas delas) transformadas em teorias de ação social, pudéssemos nos sentir coletivamente um tanto mais conscientes de algo.

“Consciente” era a palavra-chave de então, porque, ao sonharmos nos reconhecer individual e solidariamente participantes ativos de processos que desaguiariam em nada menos do que a transformação do mundo, queríamos acreditar que o saber que importa emerge das vivências refletidas de cada um/uma,

e se constrói ao dialogicamente confrontar-se com outros saberes: os de nossos eventuais companheiros de “reflexão crítica” (outras palavras frequentes); os companheiros-autores cujas idéias deixadas em livros, serviam a nos guiar, sem necessariamente nos “fazer a cabeça”.

Mais na Juventude Universitária Católica do que no Movimento de Educação de Base (e, mais tarde e a longo de vinte e cinco anos, no Centro Ecumênico de Documentação e Informação) durante anos praticamos um método de compreensão-ação social que nos parecia então bastante objetivo e confiável. Seu nome é: ver-julgar-e-agir. Até hoje existem livros sobre ele. Não por acaso aquilo que praticávamos neste método de “análise da realidade social” fazia fronteira com alguns aprendizados que nas salas-de-aula eu recebia a respeito de algumas práticas psicoterapêuticas ou de pesquisa clínica.

Diante de um acontecimento de âmbito local (o nosso curso, a PUCRJ), regional (uma mobilização estudantil no Rio de Janeiro), ou mesmo nacional (a nossa posição diante de uma greve operária no país), a respeito do qual deveríamos equacionar juntos uma decisão política e militante, em um primeiro momento de nosso pensar em equipe, não deveríamos ir além de uma objetiva apresentação de dados-e-fatos e de sua descrição, isenta de qualquer antecipada avaliação. Este era o momento do “ver”. Anos mais tarde, quando no Mestrado em Antropologia em Brasília, comecei a aprender algo teórico e metodológico sobre a observação participante, encontrei um estreito e fecundo paralelo com o nosso momento de “ver”, de muitos anos atrás.

Em seguida procedíamos ao momento do “julgar”. De posse dos dados essenciais e da descrição polissêmica que a partir deles procedíamos, passávamos a um trabalho bastante mais difícil. O de produzir, a partir de nossas idéias, ideologias, vãs teorias e “habitus” do pensamento, a uma avaliação crítica. Não era fácil chegar a consensos, e de vez em quando saímos do nosso pequeno círculo mais divididos do que havíamos entrado. Do “julgar” migrávamos para o “agir”. E então traçávamos pautas de ação direta, no âmbito do que de mais perto nos tocava.

Nem sempre acertávamos, e a própria história do que ocorreu a partir de maio de 1964 comprova isto. Mas experimentamos algo novo e ousado. Algo que apenas anos mais tarde assisti surgir em algumas salas-de-aula como novas formas de se praticar a educação escolar. De modo geral abríamos o círculo estudando juntos, lendo um livro ou ouvindo quem o tenha lido e preparado uma “colocação de abertura”. Colocávamos então questões à volta da mesa. Abríamos a todos os participantes a palavra (nem sempre de forma pacífica) e procurávamos acolher visões e versões. Sintetizávamos “pontos em comum” e buscávamos estabelecer a

crítica conjunta do que nós próprios pensávamos. O ideal seria chegarmos a uma compreensão coletiva e tão densa e acertada quanto possível sobre a questão em foco. Em reuniões seguintes costumávamos retomar e rever os nossos passos e os nossos erros e enganos, os pessoais e os “da equipe”.

Algo nos aproximava então de uma abordagem no mínimo multidisciplinar. Em várias ocasiões, sobretudo no Movimento de Educação de Base, éramos ao redor de uma mesa, ou de um círculo de cadeiras em volta de uma sala, pessoas vindas das mais diferentes áreas do conhecimento acadêmico, de pedagogos a geólogos. Diante de um desafio de realizarmos a reflexão coletiva de um tema – não raro filosófico demais para nossos alcances de então – ou de nos debruçarmos sobre uma “análise de realidade”, buscávamos superar conflitos de idéias e afetos através da busca de consensos gerados pela partilha de nossas experiências e saberes vindas de diferentes áreas. Quase nunca era fácil, mas era sempre fascinante. Frente ao termos de pensar juntos a dimensão filosófica contida, por exemplo, na idéia (nunca clara) da “consciência histórica”, buscávamos nos aproximar de um pensar em sua origem filosófica, a partir de nossos diferentes olhares e saberes.

Uma das marcas de nossos encontros para “pensar-e-agir de então, era uma não concessão a uma busca apressada de sínteses, distanciada de uma construção de idéias que tinha na própria filosofia a sua origem. Líamos seguida (e penosamente) no Movimento de Educação de Base – inclusive nas equipes locais, no Nordeste, em Goiás ou na Amazônia – textos que iam da filosofia hegeliana de Henrique da Lima Vaz, a escritos de antropólogos como Leslie White (que o MEB fez traduzir antes da criação dos primeiros programas de pós-graduação em antropologia no Brasil). Não apenas viajávamos da *Bíblia* a *O capital*, como procurávamos fundamentar nossas reflexões articulando a filosofia, a teologia (nas próprias origens da Teologia da Libertação), a antropologia, a sociologia e outras ciências humanas e, portanto, sociais. Ou seja, praticávamos sem alarde justamente uma abordagem multidisciplinar e polissêmica que a academia ao mesmo tempo teorizava entre livros e artigos e negava na prática do cotidiano.

A busca de compreensões partilháveis entre iguais-diferentes nos obrigava ainda a uma interação entre o que pensávamos e o fio cristão de idéias e de valores de fé e de vida que para nós, então, deveriam a tudo dar um significado de vida e um sentido de ação. Nossos companheiros de “frente única” pertencentes ao Partido Comunista Brasileiro por certo faziam os mesmo apenas substituindo o nosso horizonte centrado na “construção do Reino de Deus” pela “criação de uma “humanidade comunista na sociedade universal sem classes”.

Devo reforçar um ponto essencial aqui. A interação entre momentos de aprendizado mais formal-tradicional, não raro através de aulas de um dos nossos

companheiros mais experientes ou de um alguém convidado para tanto, e práticas que em conjunto tanto na Ação Católica quanto nos movimentos de cultura popular, costumávamos chamar de “dinâmica de grupos”. Estas experiências que Paulo Freire aprendeu no SESI (uma instituição de empresários) nós a trouxemos da Europa (França, especialmente) e dos Estados Unidos. Célio Garcia e Lauro de Oliveira Lima foram dois dos nossos formadores neste campo. Empregávamos com muita frequência tanto no cotidiano de nossas reuniões de estudo ou de “tomada de decisões” quando em nossos “encontros e treinamentos de formação” diferentes modalidades de “técnicas de grupos” que nos pareciam tornar realizável o acontecer do diálogo, que do começo dos anos sessenta em diante foi assumido entre nós como a prática única ou prioritária do ensinar-aprender. Assim, em pleno primado da Guerra Fria entre os EUA e a URSS, não nos parecia estranho estudar Karl Marx através de um procedimento metodológico procedente de Carl Rogers.

Cedo começamos a levar as mesmas práticas aos nossos encontros e treinamentos com pessoas do povo, sobretudo através do Movimento de Educação de Base. Foram então frequentes nas equipes regionais do MEB os “treinamentos de monitores”. Homens e mulheres vindos de sítios e comunidades camponesas participavam da nossa experiência de “alfabetização conscientizadora”, recebendo aulas que vinham pelo rádio (a experiência precursora do “ensino a distância”) e repassando-a aos participantes da “escola radiofônica”.

Os “treinamentos” eram encontros que iam de um par de dias a duas semanas. Como de costume, partíamos da realidade vivida pelas pessoas que eram treinadas e boa parte do que se vivia ali repetia práticas de dinâmica de grupos e de círculos de cultura. Muito mais do que nós próprios, nossos “aprendizes da roça” - quase sempre homens e mulheres camponeses, já alfabetizados - eram também ativos criadores do espontâneo e do improvisado, não raro através de alguma forma de arte. A eles cabia a parte poética e musical dos nossos encontros. Em seguidas ocasiões eles respondiam também pela criação - não raro não programada e inesperada - de pequenos “dramas”, com que diante de nós e de seus “companheiros” representavam de improviso pequenas cenas teatrais que procuravam teatralizar algo do que estávamos discutindo, e que a eles parecia ser de difícil compreensão. Mais tarde, em encontros de movimentos populares em Goiás, testemunhei a criatividade. Até hoje quando rememoro suas atuações penso que sem nunca haverem conhecido o nome de Jacob Moreno, recriaram o psicodrama, transformado em um crítico e compreensível sociodrama de realidade.

Assim, bem mais no MEB do que na JUC e, em boa medida, devido aos camponeses homens e mulheres com quem trabalhamos por anos e anos (eu apenas por dois anos, mas o MEB existe até hoje e em 2011 acaba de completar

cinquenta anos) vivemos a experiência de situações crítica e criativamente que jamais reencontrei em qualquer cenário da cultura escolar. Uma “realidade social” a ser pensada e vivida era em nossos encontros, dias de estudo e treinamentos, trabalhada através de interações e integrações entre “fundamentos filosóficos” e “análises sociológicas” de várias formas enunciadas e retraduzidas para serem compreendida e partilhadas por todos. O que trazíamos, ou recebíamos dos nossos participantes populares pra conhecer, compreender, julgar e tomar como base de ações sociais, passava da aula ao “drama”, dele ao círculo de debates, ao “drama”, à poesia e á musica. Cantávamos o que pensávamos e pensávamos o que representávamos. Vários campos do saber rusticamente entrecruzavam-se “ali” e várias modalidades de partilhar informações (dados da “realidade social”), conhecimentos e saberes⁹³.

Quase sempre era através de um exercício coletivo do passar de uma descrição de fatos para uma interpretação crítica de feitos, que nos exercitávamos na experiência complexa de criar consensos que nos parecessem fundados em uma “visão crítica e consciente de uma realidade”. A ilusão de que dentro de no máximo um par de anos estaria realizada a “revolução social” no Brasil e, em nosso campo, estaria sendo criada uma nova educação libertadora, no bojo de toda uma cultura popular emancipada e tornada uma nova “cultura nacional”, desde o alto das favelas aos baixios da academia, passando por todas as comunidades camponesas, e a evidência de que os políticos e empresários conservadores e os militares souberam argutamente se antecipar a nós, talvez nos seja até hoje uma das mais críticas lições de nossas vidas. A partir de então alguns desistiram, outros nunca.

Cultivo com algumas reservas e sem comprovações científicas, mas com a confiança em minhas leituras do vejo acontecer perto e longe de minha casa, desde os anos sessenta até hoje, uma hipótese que ousou apenas sugerir aqui. Ela é cuidadosamente silenciada sobretudo em nossas faculdades de educação e dificilmente poderia vir a se tornar uma tese de doutorado, a não ser em universidade entre os EUA e a Europa. Ei-la.

Desconfio que se formos buscar de forma criteriosa os tem as que por alguns anos ou que até hoje levaram de educadores a cientistas sociais e filósofos

⁹³. Em 1964 o MEB elaborou um sistema de alfabetização e leitura do mundo que tomou este nome: **Viver é Lutar**. O conjunto envolvia uma cartilha de marcado teor sociopolítico, uma “fundamentação filosófica”, uma “mensagem teológica” e uma crítica “justificação sociológica”. Este era o **Conjunto Viver é Lutar**. Antes mesmo de ser distribuídas entre as várias equipes regionais-estaduais a cartilha e todo o material de estudo e de fundamentação foi apreendido pela polícia do então Estado da Guanabara. A notícia da “prisão da cartilha do MEB”, dois meses antes do golpe militar de 1964 correu o Brasil e foi noticiada em jornais da Europa. O MEB fez uma cartilha menos ideologicamente crítica que, com criativos e gratuitos desenhos de Ziraldo, tomou este nome: **Mutirão**. Na sequência de nossas idéias, criamos então uma cartilha de alfabetização toda ela escrita sob a forma de Cordel, ao estilo dos repentistas do Nordeste.

“olharem” não apenas com a curiosidade de quem busca o pitoresco (perigo que os antropólogos lutam por evitar), mas como quem procura algo que mereça uma cuidadosa pesquisa e uma leitura densa, provavelmente iremos encontrar três experiências em boa medida nascidas “aqui entre nós” e que até hoje reúnem pessoas em encontros nacionais e, mais ainda, internacionais, subscrevem artigos, teses e livros vindos “de lá para cá” (onde “lá” é o autodesignado “Primeiro Mundo”) e fertilizam teorias, entre a pedagogia e a teologia. Quais elas são? A *educação popular*, a *teologia da libertação* (e as suas variantes, como a *filosofia da libertação* de Henrique Dussel) e a *pesquisa participante*. Todas elas geradas em esferas de *communitas* de movimentos sociais e populares e invasoras – não raro pela porta dos fundos – da *estrutura* dos centros de “altos estudos” e da universidade.

No outro lado da sala-de-aulas: ser professor

Quando em um agosto de 1967 iniciei a minha vida de professor, sob a sombra de uma árvore em Brasília, levei comigo a lembrança e os aprendizados da roda das primas, da turma de amigos da Rua Cedro, do *O Tesouro da Juventude*, da turma de trás nas salas de aula do Colégio Andrews, da patrulha dos escoteiros, da cordada dos montanhistas, das equipes de estudo e militância da Juventude Universitária Católica, do trabalho profeticamente ativo e interativo do Movimento de Educação de Base, das experiências pioneiras de dinâmica de grupos tanto em nossos “movimentos alternativos quanto em minha formação em “treinamento de sensibilidade” (“sensitivity training”) em meu curso de psicologia, e do aprendi também em algumas aulas de didática, que vivi em meus estudos de licenciatura em psicologia.

Assim, devo dizer de público que quando repenso o que poderia ser uma experiência holística, integradora, interativa e voltada a um incerto horizonte transdisciplinar, penso na Tia Alaíde, no Chefe Jacques, em Ivo Pereira (um guia excursionista inesquecível), no Frei Romeu, nos camponeses do Nordeste e de Goiás, nos irmãos Moreira Coelho, lavradores e militantes, em Osmar Fávero e em Alda Maria Borges, em todas as equipes de MEB com que convivi, em Josino Medina (violeiro do Norte de Minas, irmão de todas as crianças) antes de pensar em Edgar Morin e nos muitos livros que li e nos incontáveis encontros, simpósios, congressos e equivalentes sobre ciência e educação transdisciplinares de que participei. E sigo participando.

Descobri cedo que poderia levar para as salas de aulas algumas idéias vindas mais do “ao redor de uma fogueira” do que de uma sala-de-aulas, ao lado de alguns princípios fundadores de uma prática pedagógica tentativamente dialógica. A

idéia de que teoria alguma vale o depoimento de uma vida, e que quem quer que seja quem fala, qualquer pessoa é uma fonte original e irrepetível de saber-próprio, e deve ser ouvida e compreendida, tanto quanto Vygotsky, Foucault ou Derrida.

A idéia de que somente aprendemos aquilo que sai de nós e ingressa no círculo ativo e no circuito generosamente criativo do “entre-nós”, para retornar a mim como algo de cuja criação participei e, não, como algo que me veio pronto e empacotado, por “Positivo” que possa parecer ser.

A idéia de que todos os saberes são polidisciplinarmente equivalentes e nunca cientificamente desiguais, associada à desconfiança de que (com o aval de Roland Barthes que nos espera adiante) um romance bem lido pode interagir com estudos sociais e fertilizar de forma desejante e extremamente crítica um ensino tanto de história do passado, quanto de agudas e urgentes “questões ambientais” da geografia do presente.

A idéia que desde um dia em Goiás até hoje, no Norte de Minas, busco com insistência repetir e renovar entre meus alunos, convertidos em diferentes equipes de pesquisa, de que a investigação científica não é algo supra ou para-didático que eu vivo quando recebo uma bolsa do CNPq, “me livro das aulas” e saio – se possível do Brasil - a pesquisar ao longo de um pequeno paraíso chamado “sabático”. Pesquisa é o que vivo a todo o momento, quando e enquanto dialogo com os meus alunos e ousa “ensinar o que eu não sei”. É aquilo que eu pratico de forma humilde e persistente, tendo diante de mim bem mais a aula de amanhã entre meus alunos, do que alguma revista indexada, entre cujas páginas um artigo aumentará, como um produto a mais da indústria acadêmica, o “valor de ranking acadêmico” de meu Curriculum Lattes.

Até hoje considero que todo o pesquisador situado em uma universidade deve ser, antes, um professor de sala-de-aulas. Pesquisamos porque lecionamos e é do diálogo vivido com e entre estudantes que me devem vir as perguntas cujas respostas – nunca inteiramente encontradas – deverei buscar (se possível com e entre eles) em minhas pesquisas. Com todo o respeito que tenho por alguns colegas que não conseguiram se alçar ao serem professores, desde os meus primeiros tempos de UNICAMP estive sempre contra o “pesquisador puro”, eu considero francamente uma das maiores impurezas da vida universitária.

Procurei e procuro até hoje, conviver com minhas turmas de alunos (que, repito, prefiro compreender como equipes de estudo-pesquisa ou como comunidades aprendentes) a idéia matriz que mesmo devendo cobrar de todos e de cada um o esforço, a dedicação aos estudos e uma feroz seriedade, o aprendizado não deve ser tomado como uma obrigação rotineira e aborrecida. Ele é e deve ser

vivido como uma aventura. Na verdade, a grande aventura da espécie humana: a aventura da mente.

Ainda sou um professor que insiste em cada curso que os meus estudantes leiam livros inteiros ao invés no universo fragmentado da internet. Mundo eletrônico que apesar de fascinante, a meu ver tem criado hábitos exatamente opostos à idéia fecunda de transdisciplinaridade. Repito à exaustão a meus alunos, que quando lemos um texto clássico de um filósofo pré-socrático, de Claude Lévi-Strauss ou de Florestan Fernandes, não estamos apenas nos dando o trabalho de penosamente, a sós ou em equipe, “aprender mais uma teoria”. Estamos, juntos, trazendo um modo genial de pensar de novo a vida e alguns de seus mistérios, tal como pensados pela mente de alguém. Estamos re-acordando Sócrates ou Durkheim. Estamos trazendo de volta Marx ou Drummond de Andrade à vida. Isto é., a um momento em que algo sai das páginas esquecidas de um livro e retorna – vivo e aceso – ao universo do diálogo, ao ser “trabalhado” por um momento em uma experiência de “saber entre-nós”.

Lembro sempre a eles que é com este enfoque de grandeza e criatividade que um grande violinista ousa tocar para um público o Concerto para Violino de Beethoven, ou um grupo amador de teatro vive a aventura de recriar uma peça genial de Brecht. Porque não nós? Porque não conosco a mesma coisa? A mesma humana ousadia? O mesmo sentimento de que a menor aula ainda é a porta aberta à maior e mais humana aventura. Ninguém menos do que Kant escreveu (não me perguntem onde): “nós não podemos ensinar filosofia; podemos apenas ensinar a filosofar”. O mesmo filósofo que tinha guardado para ele e outros, este lema: “ousa saber!”

Repito a meus alunos também com exagero: “vocês devem ousar aprender e viver aqui a experiência de criarmos juntos algo que mesmo partindo da informação, entre nós deverá se transformar em uma forma de desafiador conhecimento compartilhado, e que dele deveria saltar ao saber que, por sua vez, deveria – na aula e fora dela – fluir entre nós como um dom, e não pertencer a ninguém como uma posse. Estudem para virem a ser algum dia a antropóloga, o poeta, a bailarina ou o filósofo de vocês mesmos”.

“Capacitem-se para serem bons e proveitosos especialistas de “alguma coisa”. A sociedade e, sobretudo, o mercado, precisam de gente assim. Mas estudem a fundo, percorram ousadamente vários campos interativos do saber, para buscarem nada menos do que a sabedoria. Aprendam a saber e não apenas “saberes”, para reaprenderem a viver o que era entre nós uma fórmula tão preciosa no passado: a “vida interior”. Algo que pouco a pouco vai se perdendo entre nós, cada vez em que um momento – escolar ou não – de uma verdadeira “aula” de um

professor, entremeada de um diálogo vivo entre todos, a respeito de tudo, é eletronicamente substituída pela reiterada e pré-fabricada exposição de uma fala que chega pronta e se deixa guiar por um eficiente programa de um “Datashow”. Algo que se perde e esquece cada vez que um professor esquece que a meta de seu ensino não é capacitar pessoas para serem competentes especialistas. Este seria apenas o andar térreo de um edifício humano que deveria possuir pelo menos mais outros três andares. E o mais alto de todo, e também o mais importante na educação, deveria receber este nome esquecido: sabedoria. A mesma palavra que na citação abaixo e dita com bastante mais “sabedoria” do que eu, é escrita em um respeitoso Latim.

Acreditem. Ao ser empossado no Collège de France, Roland Barthes proferiu uma inesquecível (e odiosa, segundo alguns) aula-magna. Deu a ela este humilde título: “aula”. O mesmo do pequeno e precioso livro que, traduzido para o Português, foi editado e reeditado pela Cultrix. Antes de chegar ao parágrafo com que desejo encerrar estes depoimentos de memória, ele sugere algumas idéias bastante inusitadas. Ele afirma, por exemplo (e com todas as letras) que a ciência é ilusória, fantasista. E a literatura, ela sim, é confiadamente realista. E esta ousadia será um dos pontos fortes e polêmicos de sua aula sobre a aula. Suplico a quem esta idéia pareça absurda ou pelo menos irracional, que leia o livro de Barthes por inteiro.

No último parágrafo ele encerra a sua aula-magna com uma lição a respeito de uma estranha trajetória do saber. Nas primeiras linhas ele sugere o que para mim segue sendo a mais curta e mais sábia definição do que seja a pesquisa. Nas linhas seguintes ele salta do saber àquilo que numa vida humana deveria ser nada menos do que o seu desaguadouro. Ao falar sobre o que diz, ele reclama, como eu, que a palavra que lembra é “um nome ilustre e fora de mora”. Reclamo para mim, aos 71 anos de idade e aos 44 de “vida de professor”, o mesmo protesto, a mesma crença na palavra escrita em Latim e o mesmo direito de imaginar que o seu caminho deve ser, mais do que qualquer outro, o horizonte do que – usando uma palavra mais “na moda” – chamamos de “transdisciplinaridade”.

Há uma idade em que se ensina o que o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui

*sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e um máximo de sabor possível*⁹⁴

Creio que o mais humanamente urgente para nós, educadores, é formar pessoas que em número “globalmente” crescente conspiram, através de seus saberes, sentidos e significados, contra o padrão de sociedade-mercado que se apresenta a nós e a nossos estudantes como a única possível. Inclusive através da escola-empresa geradora do competente-competitivo.

Não consigo imaginar, quanto mais crer, em projeto teórico de vocação transdisciplinar, que opere apenas no campo do puro saber. Sobretudo quando o horizonte deste saber, declaradamente ou não, deságua na pura ciência e se resolve como técnica.

Quero crer em uma educação corajosamente aberta ao que considero alguma das várias micro-revoluções de nosso agora. Elas estão esparramadas por todo o mundo, e a educação escolar poderá vir a trilhar o pior dos caminhos, se ela se deixar dominar pela instrumentalização-midiática e fechar os olhos ao que pequenos círculos de pessoas e redes e unidades sociais devotadas a criar e viver novas experiências alternativas de vida pessoal e interativa e de ação social. Este caminho perverso seria aquele que escolhe a técnica em lugar da ciência, a ciência alheia à filosofia e a filosofia distante daquilo a que tanto a técnica quanto ela própria deveria servir: o trabalho de tornar sempre mais humanos, os próprios seres humanos.



⁹⁴. Roland BARTHES, *Aula*, 1978, Editora Cultrix, São Paulo. Está na página 92. Creio que há edições mais recentes.

Criadores de um futuro humanizado de acordo com o pensamento de Carl Rogers

Nos meus tempos de estudante de psicologia, Carl Rogers nos foi um pensador tão importante quanto Paulo Freire. Mas como ele era norte-americano, e não declaradamente “de esquerda”, naqueles tempos a gente não podia dizer isto abertamente.

Em páginas do seu livro *Em busca da vida*, ele procura descrever como a seu ver seriam as “novas pessoas criadoras de um mundo completamente revolucionário de amanhã?” Transcrevo aqui a síntese que fiz de suas ideias.

Quem afinal são essas pessoas?

Elas experimentam viver as suas vidas não como uma sequência incontrolada de fatos e acontecimentos, mas como um ativo processo de construção-de-si-mesmo. Vivem a vida como um fluxo de energia, como uma permanente possibilidade de transformação. A fixidez e a ausência de um sentido fluido e ascendente do viver não é parte de suas experiências.

Elas buscam viver uma relação harmônica com a natureza (Rogers usará a palavra; “confortável”). Sentem-se parte e partilha do mundo natural e “a ideia de ‘conquista da natureza’ é um conceito a que são avessos”.

Elas acreditam que o exercício de qualquer forma de poder colonizador sobre os outros é apenas uma forma disfarçada ou não de conquista e apropriação indevida. São portanto avessas a qualquer alternativa de domínio-sobre-o-outro, e agem no sentido de potencializar cada outra pessoa e compartilhar com ela um poder socializado entre empreendimentos co-responsavelmente coletivos.

Elas procuram experimentar as suas relações sociais com os outros como um acontecer derivado de suas relações com a própria natureza. Assim, agir “naturalmente” possui para elas um duplo sentido: agir de forma correspondente a como se age como e com a natureza, em busca de seguir o seu fluxo e compartilhar sua ordem... natural; agir tomando o outro como um ser habitante do mesmo mundo e da mesma ordem natural da vida de que por igual sou uma dimensão.

Elas procuram, como seres que sentem, pensam e agem, saltar para fora dos muros de um mundo dual, compartimentalizado e reducionista de diferenças. Um mundo que opõe o corpo e a mente, a mente e o espírito, a ciência e a arte, o homem e a mulher, o “meu” e o “de outros”. Em lugar disto, elas se empenham no sentido de alcançarem uma totalidade de vida, experienciando o pensamento, o sentimento, a energia física, a energia psíquica, a energia curadora e tudo o mais de forma integrada.

Elas buscam viver para além do domínio do ter, em busca de uma vida cada vez mais aberta na experiência do ser e do compartilhar. São pessoas para quem a experiência da gratuidade é superior a qualquer desejo utilitário de ganho ou proveito individual. São pessoas em que a partilha através da troca e da dádiva parecem render muito mais satisfações do que o desejo do ganho e da acumulação material de bens e de poderes.

Elas estão em constante busca de superação, de ir-além, sem forçar, no entanto, a ordem harmônica natural do curso da vida e de suas vidas. São pessoas para quem a experiência de uma *vida interior* possui um sentido de orientação fundamental do destino e do dia a dia. São pessoas que não fogem a se reconhecerem como seres crescentemente *espirituais* (o termo é de Rogers). São pessoas abertas a experimentarem estados crescentes de uma vida criativamente consciente e até mesmo trans-consciente e trans-pessoal.

São pessoas que mesmo quando essencialmente ativas e produtivas (no bom sentido desta palavra), estão abertas a experiências derivadas da criação de silêncio interior, de meditação e de busca cotidiana de transcendência. “Querem encontrar um significado e objetivo de vida que transcenda o indivíduo”. (**Página : 16**).

Elas são pessoas ao mesmo tempo equilibrada e radicalmente abertas ao novo. Abertas e novas alternativas e a novas experiências. Estão propensas a aprenderem sempre o que não sabem ainda, e a reformularem modos de ver, de sentir, de pensar, de agir e de viver. São pessoas que não temem arriscar o que possuem em segurança em nome do que pode ser um salto em direção tanto ao desconhecido quanto à superação generosa de si-mesmas.

Elas são pessoas abertas à autocrítica tanto quanto à crítica dos outros. Mesmo quando seguras de quem são e de como pensam e vivem, gostam de lidar com modos diferentes de experimentar tudo como elas próprias experienciam. São

avessas a qualquer forma de dissimulação e de perda de busca de verdades em nome do encontro com retóricas de mero “convencimento do outro”. Qualquer forma de fundamentalismo é extremamente negado por elas. Qualquer modalidade de diálogo é um caminho por onde querem viajar.

Elas são pessoas afetiva e ativamente motivadas ao Outro. São pessoas essencialmente interessadas nos seus Outros. São pessoas que sem se perderem fora de si-mesmas, estão sempre abertas à acolhida de outras pessoas. São avessas a estabelecer relacionamentos íntimos restritos a círculos de “escolhidos”. Estão sempre abertas a serem úteis-aos-outros. Buscam no Outro não uma utilidade para mim, mas uma partilha entre iguais diferenciados. O desejo de “levar vantagem” em qualquer relação é totalmente avesso à sua busca de partilhas. Elas tendem a serem crescentemente arredias a instituições, normas, modos de vida regidos por estruturas rígidas, por preceitos irremovíveis, por prescrições impostas de cima para baixo, por regulamentos colocados acima da criatividade, de generosidade e da solidariedade entre pessoas e seus propósitos.

Assim, elas são pessoas que confiam bastante mais no consenso criado através da partilha e do diálogo, do que em critérios e códigos reconstruídos e impostos desde fora, por mais justos e adequados que possam parecer. São pessoas que preferem errar buscando construir os seus caminhos, do que caminhar com uma segurança imposta pelas setas de indicação rígidas de instâncias pessoais ou institucionais de poder. “Fazem seus próprios julgamentos morais, mesmo que desobedeçam abertamente a leis que consideram injustas” **Página 17.**

Deixemos que Rogers complete a série com as suas palavras.

Suas vidas são construídas sobre uma filosofia consistente – uma confiança básica na natureza construtiva do organismo humano, um respeito pela integridade de cada pessoa. Uma crença na ideia de que a liberdade de escolha é essencial para uma vida plena, uma crença de que a comunicação harmoniosa entre indivíduos pode ser facilitada, um reconhecimento de que a experiência de comunidade íntima é essencial a uma boa vida. (Página 17).



livros citados, lidos e indicados

ALVES, Rubem

Conversas com quem gosta de ensinar

2006, Editora Papyrus, Campinas, 9ª edição

ALVES, Rubem

Conversas com quem gosta de ensinar

2006, Editora Papyrus, Campinas (9ª edição)

ALVES, Rubem

A alegria de ensinar

2001, Editora Papyrus, Campinas

ALVES, Rubem

Estórias de quem gosta de ensinar

2006, Editora Papyrus, Campinas (10ª edição)

ALVES, Rubem

O melhor de Rubem Alves

ANTÔNIO, Severino

A utopia da palavra – linguagem, poesia e educação – algumas travessias

2002, Editora Lucerna, Rio de Janeiro

ANTÔNIO, Severino

Educação e transdisciplinaridade – crise e re-encantamento da aprendizagem

2002, Editora Lucerna, Rio de Janeiro

ARRIÉS, Phillippe

história social da criança e da família

1981, Editora Zahar, Rio de Janeiro

ARRUDA, Marcos

Humanizar o infra-humano – a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária.

2003, Editora VOZES, Petrópolis,

ARRUDA, Marcos

Tornar o real possível – a formação do ser humano integral: economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho

2006, Editora Vozes, Petrópolis

ARRUDA, Marcos

Educação para uma economia do amor

2009, Editora Idéias e Letras, Aparecida

ARRUDA, Marcos e BOFF, Leonardo

Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos

2001, Editora VOZES, de Petrópolis

ASSMANN, Hugo

Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente

Petrópolis, Editora Vozes, 1998

ASSMAN, Hugo e SUNG, Mo Jung

Competência e sensibilidade solidária – educar para a esperança

2000, Editora Vozes, São Paulo

BADEN-POWELL, E

Guia do chefe escoteiro – teoria do adestramento escoteiro – um subsídio para a teoria dos chefes.

2006, União dos Escoteiros do Brasil, Curitiba

BACHELARD, Gaston

A poética do devaneio

1988, Editora Martins Fontes, São Paulo

BACHELARD, Gaston

O ar e os sonhos – ensaio sobre a imaginação do movimento, A terra e os devaneios da vontade, A terra

1990, Editora Martins Fontes, São Paulo

BACHELARD, Gaston

Os devaneios do repouso – ensaio sobre as imagens da intimidade

1990, Editora Martins Fontes, São Paulo

BACHELARD, Gaston

A água e os sonhos

1997, Editora Martins Fontes, São Paulo

BACHELARD, Gaston

A psicanálise do fogo

1972, Editora Cor, Lisboa

BARBOSA, Elyana

Gaston Bachelard – o arauto da pós-modernidade

1993, Editora Universitária Americana, Salvador

BARTHES, Roland

Aula

1978, Editora Cultrix, São Paulo

BATTESON, Gregory

Mente e natureza – a unidade necessária

1986, Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro

BAUMAM, Zygmunt

Amor líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos

2004, Zahar Editora, Rio de Janeiro

BETTO, Frei

Sinfonia universal – a cosmovisão de Teilhard de Chardin

1994, Editora Ática, de São Paulo

BOFF, Leonardo

Ethos mundial: um novo consenso mínimo entre os humanos

Brasília, Letraviva, 2000

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos – escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável

2005 (2ª edição) Ministério do Meio Ambiente, Brasília

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

Minha casa, o mundo

2008, Editora Idéias e Letras, Aparecida

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

A canção das sete cores – educando para a paz

2003, Editora Contexto, São Paulo

BARTHES, Roland

Aula

1978, Editora Cultrix, São Paulo

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

A canção das sete cores - educando para a paz

São Paulo, Editora Contexto, 2005

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

A Turma de Trás

In: REGIS DE MORAES, João-Francisco

Sala de Aulas –que espaço é este

Campinas, Editora Papyrus, 1998

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

A educação popular na escola cidadã

2002, Editora VOZES, Petrópolis

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et all.

Estruturas e Processos de Reprodução do Saber Popular

Mimeografado, UNICAMP, Campinas, 1978

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

Aprender o amor – sobre um afeto que se aprende a viver

Campinas, Editora Papirus, 2004

BRANDÃO, Raul

Se tivesse que recomeçar a vida,
1995, Brevíssima Portuguesa, Lisboa

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio Ferreira

Novo dicionário da língua portuguesa
Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro

BUBER, Martin

Eu e Tu
s/d, Editora Centauro, São Paulo

BUBER, Martin

Sobre a educação
1983, Editora Perspectiva, São Paulo

CAILLÉ, Alain.

Antropologia do dom
2002, Editora Vozes, Petrópolis

CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Suzana

Educar em direitos humanos – construir a democracia
2000, DP&A, Rio de Janeiro

CHARLOT, Bernard

Da relação com o saber – elementos para uma teoria
2000, Artmed, Porto Alegre

CATANI, Antônio David

a outra economia,
2003, VERAZ Editores, Porto Alegre

DELORS, Jacques e outros

Educação – um tesouro a descobrir
Editora Cortez, São Paulo

DISKIN, LIA e ROIZMAN, Laura Gorrésio

Paz, como se faz – semeando cultura de paz nas escolas
2002, São Paulo, Editora Palas Athena/UNESCO

DOUGLAS, Mary

Pureza e Perigo

São Paulo, Editora Perspectiva, 1980

DUARTE JR, João-Francisco

Fundamentos estéticos da educação

1988, Editora Papyrus, Campinas

FÁVERO, Osmar (org.)

Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos 60

1983, Editora Graal, Rio de Janeiro

FREIRE, Paulo

Pedagogia do Oprimido

2005, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE, Paulo

Pedagogia da Autonomia

2002, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE, Paulo

Pedagogia da Tolerância

2004, Editora da UNESP, São Paulo

FREIRE, Paulo

A importância do ato de ler

1992, Editora Cortez, São Paulo

GADOTTI, Moacir (org)

Cidade educadora – princípios e experiências

2008, Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, São Paulo

GADOTTI, Moacir

Convite à leitura de Paulo Freire

1989, Editora Scipione, São Paulo

GADOTTI, Moacir

Pedagogia da Práxis

1998, Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, São Paulo

GADOTTI, Moacir

Boniteza de um sonho

2003, Editora da FEEVALE, Novo Hamburgo

GARDNER, Howard

As artes e o desenvolvimento humano

1997, Artes Médicas, Porto Alegre

GARDNER, Howard

Arte, mente e cérebro – um abordagem cognitiva da criatividade

1999, ARTMED, Porto Alegre

GARDNER, Howard

O verdadeiro, o belo e o bom

1999, Editora Objetiva, Rio de Janeiro

GARDNER, Howard

O verdadeiro, o belo e o bom – os princípios básicos para uma nova educação

1999, Editora Objetiva, Rio de Janeiro

GARDNER, Howard

Inteligência – um conceito reformulado

2000, Editora Objetiva, Rio de Janeiro

GEERTZ, Clifford

A interpretação das culturas

1989, Editora Guanabara-Koogan, Rio de Janeiro

GIDDENS, Anthony

Modernidade e identidade

2002, Jorge Zahar, Rio de Janeiro

GUIMARÃES, Marcelo Rezende

Um novo mundo é possível – dez boas razões para educar para a paz

2004, Editora SINODAL, São Leopoldo

GUIMARÃES, Marcelo Rezende

Cidadãos do presente – crianças e jovens em luta pela paz

2002, São Paulo, Editora Saraiva

IZQUIERDO, Ivan

A arte e esquecer

2004, Editora Vieira & Lent, Rio de Janeiro

JAEGER, Werner

Paidéia – a formação do homem grego

1995, Editora Martins Fontes, São Paulo

JAGER, Willigis

A onda é o mar

2009, Editora VOZES, Petrópolis

JUPIASSU, Hilton

Para ler Bachelard

1976, Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro

KUCZYNSKY, Leila Mohamed Youssef

Líbano, impressões e culinária

1994, Distribuidora Europeia de livros, São Paulo

LARROSA, Jorge

Estudar

2003, Editora Autêntica, Belo Horizonte

LÉVINAS, Emmanuel

Entre nós – ensaios sobre a alteridade

1997, Editora VOZES, Petrópolis

LÉVINAS, Emmanuel

O humanismo do outro homem

1993, Editora VOZES, Petrópolis

LEVI-STRAUSS, Claude,

O pensamento selvagem

Papirus, Campinas

LIMA, Lauro de Oliveira

Dinâmica de Grupo no lar, na empresa, na escola

LIMA, Lauro de Oliveira

Pedagogia: reprodução ou transformação

1982, Editora Brasiliense, São Paulo

LOYNÁS, Dulce Maria

La hija pródiga

1994, Editora Orphée, Paris

LEÃO, Emmanuel Carneiro

Aprendendo a pensar

1991, Editora VOZES, Petrópolis

LELOUP, Jean-Yves

A arte da atenção – para viver cada instante em sua plenitude

2001, Editora Verus, Campinas

LOYOLA, Maria Emília Silva

Culturas infantis: um estudo sobre as brincadeiras criadas crianças numa perspectiva sócio-cultural

MORIN, Edgar

Os sete saberes da educação do futuro

Brasília, Editora Cortez/UNESCO, 2002

GADOTTI, Moacir

Educação popular e educação ao longo da vida

2016, documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, xerox, 2016

JAEGER, Werner

Paidéia – a formação do homem grego

São Paulo, Editora Martins Fontes, 1995

MONIZ DOS SANTOS, Maria Eduarda Vaz

Que educação

Lisboa, Santos-Edu, 2005

MALDONADO, Maria Teresa

Os construtores da paz

1997, Editora Moderna, São Paulo

MARTINS, José de Souza, e outros (org.)

O imaginário e o poético nas ciências sociais

2005, Editora HUCITEC, São Paulo

(vários autores)

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco
A árvore do Conhecimento
1995, Editora Psy, Campinas

MATURANA, Humberto
Linguagem na educação e na política
1999, Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MATURANA, Humberto e NISIS, Silvia de Rezepka
formação humana e capacitação
1008, Editora VOZES, Petrópolis.

MAUSS, Marcel
Ensaio sobre a dádiva
in: Sociologia e antropologia
2003, Cosac e Nayfy, São Paulo

MENEZES, Adélia Bezerra de, et all (org.)
Utopia urgente – escritos em homenagem a frei Carlos Josaphat nos seus 80 anos.
2002, EDUC, São Paulo, 2002.

MOLL, Jaqueline
Histórias de vida, histórias de escola – elementos para uma pedagogia da cidade

MORAES, Maria Cândida
educar na biologia do amor e da solidariedade.
2003, Editora VOZES, Petrópolis.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE
Viver é lutar (cartilha e conjunto de textos de fundamentação)
1964, Edição do MEB, Rio de Janeiro

MORIN, Edgar
Amor, poesia, sabedoria
2005, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro

MORIN, Edgar
Os sete saberes da educação do futuro
2002, Editora Cortez/UNESCO, Brasília

NAGY, Iazlo
250 milhões de escoteiros,
1985, União dos Escoteiros do Brasil, Porto Alegre

OSTROWER, Fayga
Universos da arte
1993, Editora Campus, Brasília

OSTROWER, Fayga
Criatividade e processos de criação
1997, Editora Vozes, Petrópolis

OSTROWER, Fayga
A sensibilidade do intelecto
Rio de Janeiro, Editora Campus, 1998

PIAGET, Jean
O direito à educação no mundo atual
In: **Para onde vai a educação?**
1998, Livraria José Olympio, Rio de Janeiro

REDIN, Euclides
Paulo Freire – da “linguagem da crítica” para a “linguagem da possibilidade”.
Cadernos pedagógicos 2, Secretaria de Educação do Governo do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001

REGIS DE MORAES, João-Francisco
Sala de aulas – que espaço é esse?
1988, Editora Papyrus, Campinas

RESTREPO, Luiz Carlos
O direito à Ternura
2000, Editora VOZES, Petrópolis

ROGERS, Carl (et all)
Em Busca da Vida
1983, Summus Editora, São Paulo

ROSA, João Guimarães
Primeiras Estórias livro inserido em **Ficção Completa**
1994, Editora Nova Aguilar, Rio de Janeiro

SAGAN, Carl

Cosmos

1993, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro

SANTOS, Boaventura de Souza

Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade

2000, Cortez Editora, São Paulo

SANTOS, Boaventura de Souza

Um discurso sobre a ciência

2001, Editora Afrontamento, Porto, (12ª ed.)

SINGER, Paul

Introdução à economia solidária

1999, Fundação Perseu Abramo, São Paulo

SOLER ROCA, Miguel

El Banco Mundial Metido a Educador

In: *Revista de la Educación del Pueblo*

1997, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo

SUNG, Jung Mo

Educar para reencantar a vida

2006. Editora VOZES, Petrópolis

SUNG, Jung Mo

Sujeito e sociedades complexas – para repensar os horizontes utópicos

2002, Editora VOZES, Petrópolis

SUNG, Jung Mo

Conhecimento e solidariedade – educar para a superação da exclusão

2002, Editora Salesiana, São Paulo

TEILHARD DE CHARDIN, Pierre.

O fenômeno Humano

1995, Editora Cultrix, São Paulo

WANDRELEY, Luiz Eduardo

Educação Popular – metamorfoses e veredas

2010, Editora Cortez, São Paulo

Vários autores

O tesouro da Juventude

(sem demais indicações)

VYGOTSKY, L. S

Psicologia da arte

1998, Editora Martins Fontes, São Paulo

As imagens deste livro: elas são pinturas rupestres de sociedades e culturas que nos antecederam de milênios. Foram tomadas de páginas do livro **MINAS**, organizado por Heloísa Maria Murgel Starling, Grinco Cardia, Sandra Regina Goulart Almeida e Bruno Viveiros Martins. Uma vez mais a escolha é devida aos meus sempre presentes anseios de antropólogo sempre curioso de como terão sido os seres que são os nossos ancestrais e como terão eles surgido no Mundo e aqui no Brasil.

