

DIALOGAR, ENSINAR APRENDER, SABER

Carlos Rodrigues Brandão



***Este escrito foi originalmente
um capítulo de livro
ou um artigo publicado ou utilizado
para aulas e palestras.***

***Nesta versão “nas nuvens”
ele pode ser livre***

***e gratuitamente acessado
para ser lido ou utilizado
de alguma outra maneira.***

***Livros e outros escritos meus
podem de igual maneira
ser acessados livremente em***

www.apartilhadavida.com.br

ou em

www.sitiodarosadosventos.com.br

LIVRO LIVRE

O homem está no mundo e com o mundo. Se estivesse apenas no mundo, não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (...) O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo.

Paulo Freire, Educação e mudança, pg. 30

1. A descoberta do outro – o diálogo

Sim. De fato entre 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”, “educação popular” são alguns nomes entre vários outros que traduzem a passagem de uma pedagogia centrada no *ensinar* para uma pedagogia centrada no *aprender*. A passagem de uma educação centrada na transmissão direta e memorizável de *conteúdos de ensino* para uma educação re-centrada em *processos de aprendizagem*.

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. Um ensino 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 conseqüência, 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. Sejam eles quem forem, são pessoas humanas a serem formadas a partir de si-mesmo, 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 a experiência dialógica, inclusiva, solidariamente interativa, de partilhar a criação de saberes a partir dos quais ela-e-eu, cada um a seu modo, realiza o 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 se chama *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 seu rótulo. Estamos aprendendo pouco a pouco agora 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 nos colocamos ativamente ao lado de “nossos alunos” e partilhamos 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 nas aulas de história. O inaugurar diário de um encontro Eu-e-Tu, uma professora e um estudante em uma sala-de-aulas, com pode abrigar uma *turma de alunos*, um *círculo de cultura* (muitos anos antes da “Escola da Ponte”) ou uma *comunidade aprendente*.

Quando no encontro entre eu-e-você existe em alguma medida uma intenção de amor ou, se quisermos, de aceitação do outro em-si-mesmo e tal como ele é, então é quando em sua maior transparência o eu-do-outro aparece em mim e para mim. O meu *outro* é, inicialmente, um semelhante a mim: fala a seu modo a minha língua, participa a seu modo de minha própria cultura, crê a seu modo no mesmo Deus que eu; e toma no cair da tarde de uma quinta-feira o mesmo refrigerante gelado que eu. Interajo com ele, dentro e fora da sala-de-aulas, dentro e fora dos muros (quando há muros) da escola, acolhendo o outro em meu afeto não porque ele é a minha imagem, o que seria um desejo narcisista de me ver nos outros a quem amo. Não porque é um alguém que, como meu aluno, eu vou “moldar” como eu quero, para que ele, a seu modo, reproduza pelo mundo o ser que eu sou... ou que eu gostaria de ser. Eu o aceito de maneira incondicional pelo que nele encontro de ressonância em mim. Por isso também Paulo Freire repetia sem cessar que somos todos aprendentes-ensinantes uns dos outros.

O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta e curiosa, indagadora e não apassivada. Enquanto fala e enquanto ouve. (Paulo Freire, 1967, apud Padilha, 2004, epígrafe do livro)

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” (que hoje em dia são classificadas de “A” a “E”) na maior parte das ocasiões estamos diante de pessoas que não de algum modo “como nós”, são também a medida visível de nossas diferenças culturais e, infelizmente, 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.

Em segundo lugar, um outro plural: cultural. O nome “círculo de cultura” que pretendia substituir a turma-de-alunos, era bem o símbolo de uma nova consciência. 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 crer e, assim, à própria minha cultura.

Quando anos mais tarde o *multiculturalismo* apareceu na cena da educação, diversas experiências bastante mais radicais de *acolhida do diferente* haviam sido já realizadas.

Ora, vários anos mais tarde, quando Paulo Freire relaciona os princípios e valores de uma *escola pública popular*, os mesmos fundamentos do acolher do outro como um diferente a ser educado através do diálogo, em um cenário de educação democrático, participativo e aberto a mudanças, em sua dimensão política, pedagógica, ética e interativa, estarão presentes. O que deveria caracterizar uma tal comunidade de ensino-e-aprendizagem?

Desenvolver uma gestão democrática e, onde for possível, a autogestão;

Construir a sua própria autonomia para garantir a qualidade de ensino;

Inserir-se numa gestão descentralizada, articulada a um pano mais amplo;

Estar aberta à promoção de mudanças, contando com o fortalecimento da sociedade civil, mas evitando a pulverização da escola pública;

Ser de tempo integral para alunos e professores;

Ser uma escola do trabalho e do lazer;

Ser uma escola democrática;

*Ser local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna;
 Ser alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica,
 comprometida com a mudança;
 Ser mobilizadora, centro irradiador de cultura popular;
 Estar à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas
 para recriá-la (**A educação na cidade**, entrevistas entre Moacir
 Gadotti e Paulo Freire, apud PADILHA, 2004: 44 e 45)*

E quais deveriam ser o seus princípios básicos, em suas relações com o poder público?

1. *objetivos e metas educacionais claramente estabelecidos entre escola e governo visando à democratização do acesso e da gestão e á construção de uma nova qualidade de ensino;*
2. *comunicação direta entre governo e escola, eliminando burocracias intermediárias;*
3. *possibilidade de cada escola escolher o seu projeto, a sua direção e de executar políticas traçadas conjuntamente;*
4. *avaliação permanente do desenvolvimento escolar tanto pelo Estado quanto pela sociedade. (2004: 44 e 45)*

2. A descoberta do todo

Podemos dar agora um salto a um futuro previsto e imaginado, para então voltarmos do passado ao nosso presente. Mas, antes deste salto, quero transcrever aqui uma outra passagem de Paulo Freire. Ela foi escrita em um dos seus últimos livros, mas também um dos mais conhecidos. Um livro em que Paulo fala diretamente à pessoa da professora, do professor. Se eu escolho esta pequena passagem, é para mostrar como ao retomar idéias suas... “dos primeiros tempos”, ele antecipa em boa medida toda esta “revolução” do pensamento, das ciências e da educação com que nos vemos envolvidos agora.

Já há muitos anos desde instituições internacionais como a UNESCO até pensadores da educação e educadores de sala-de-aula viam-se obrigados a pensar o que significa ensinar-e-aprender em nossos novos tempos. Já nos anos sessenta a UNESCO lançava uma proposta universal de uma *educação permanente*. Os seus argumentos eram então os mesmos que vieram a aparecer

com bastante mais dados e mais força num livro já nosso conhecido: *Educação-um tesouro a descobrir*. Um documento, não esqueçamos, dirigido a educadores de todo o mundo com as propostas essenciais para uma “educação para o século XXI”.

Vivemos cada vez mais em um mundo em constante mudança. As transformações pelas quais passamos nas últimas décadas envolvem não apenas a face mais material e tecnológica da vida de pessoas, de comunidades e de povos. Elas envolvem também as dimensões mais imateriais, mais interiores ao ser, sentir e viver de cada uma e de cada um de nós. Tanto os equipamentos que utilizamos – sobretudo após a criação dos microcomputadores e da internet – quando as idéias, os valores, as crenças e as teorias que te algum tempo atrás julgávamos serem estáveis em nós e entre nós e valerem “por toda a vida”, tudo ao nosso redor e em nós mesmos muda e se transforma.

E o conhecimento? E a educação?

*Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (Paulo Freire, **Pedagogia da Autonomia**, São Paulo, Paz e Terra: 37)*

Muito bem. Saltemos para o futuro. Imaginemos um mundo adiante alguns anos.

No livro **Competência e sensibilidade solidária**, Hugo Assmann e Jung Mo Sung, colocam entre as últimas páginas um curioso quadro. Entre colunas e caselas ele estabelece um cruzamento de visões e de previsões de como foi o nosso mundo no século XX, e sobre como ele poderia transformar-se e vir a ser em anos e décadas futuras de nosso século XXI. O quadro chama-se *cenário de previsões – quadro de supervisão*. E segundo os autores do livro, foi resumido do site *2100.org*, estando disponível na internet.

A nós, educadoras e educadores, chama a atenção algo que já vimos em alguns *cadernos* anteriores. E foi quando mais de uma vez lembramos que segundo alguns estudiosos do presente/futuro, a humanidade está ingressando através de diferentes e sinuosos caminhos, horizontes e portas abertas, em uma *Era do Conhecimento*. Lembremos que, se isto é verdadeiro – e esperemos que saibamos cuidar da Vida na Terra para que haja vida humana e tempo humano para que isto se realize – a *educação* já é agora, hoje, e virá a ser cada vez mais

no futuro próximo e remoto, o *eixo central* de todas as atividades humanas e culturalmente sociais.

Numa segunda linha do quadro, intitulada “*contexto geral* – característica predominante *da sociedade*, o período que vai de 1900 a 1940 é o da *sociedade de produção*. O período seguinte, o que vai de 1940 a 1980, é o da *sociedade de consumo*. O período atual, aquele que estamos vivendo agora e que esperamos viver até o final, e que vai de 1980 a 2020, é o da *sociedade do espetáculo*.

Boa parte da crítica que fizemos, nós e vários autores convidados aos nossos *cadernos*, a um mundo dominado pela “ideologia do mercado”, um mundo globalizado e centrado em valores de individualismo competitivo e consumista, de busca de sucesso e de transformações de pessoas em personagens, de personagens e celebridades e de celebridades em mercadorias, deriva deste cenário dominado pelo *espetáculo*, pela falsa *espetacularização da existência* e pelo *simulacro*. Ou seja, um mundo em que não importa mais o que você é, mas o que você consegue fazer-se “representar” para os outros. Se você lembrar que o último “paredão do Big-Brother Brasil” recebeu mais de 30 milhões de adesões, enquanto um documento “para salvar a Amazônia” e que percorre a internet a meses não somou mais do que 800 mil assinaturas, terá diante de você um bom retrato do mundo que já existe e aguarda seus filhos e suas alunas.

Vivemos agora, em uma exagerada medida, a infeliz mescla de uma globalizada *sociedade do consumo*, na qual você vale pelo que compra, consome e acumula, mesmo que “made in China”); com uma “global” “*sociedade do espetáculo*”, em que valemos pelo como aparecemos e “nos colocamos no centro do foco de luz”, e como somos vistos pelos outros como personagens de um “show da vida” e, não, pelo que em verdade somos. Não por acaso a *Folha de São Paulo* de 12 de fevereiro abriu toda uma página para estampar fotos de atrizes, modelos e atores, em uma reportagem sobre o quanto cada um deles e cada uma delas “cobra” por simplesmente “aceitar um convite” para estar presente durante algumas horas em uma festa, fingindo que veio como uma *pessoa* e, não, como *personagem*, como uma *celebridade*. Uma festa em que pessoas “importantes” se reúnem não tanto para conviverem suas vidas, mas para “serem vistas ali” e serem vistas ao lado de celebridades”¹.

No entanto, tenhamos redobradas esperanças. Pois o período seguinte, aquele compreendido entre 2020 e 2060 haverá de ser o tempo do primado da *sociedade da educação*. Segundo os autores do livro e tantos outros pensadores do *conhecimento*, da *ciência* e da *educação*, a longa *Era do Conhecimento* que

¹ Está na página E2 da edição de domingo, 12 de fevereiro de 2008, na *Folha de São Paulo*.

talvez, como no filme *Guerra nas Estrelas*, estaria pendendo para o “lado negro da força”, o lado em que a *consciência* se reduz ao *conhecimento*, e o *conhecimento* à *informação* (por isso tanta gente mais navegando na internet do que lendo os grandes livros da humanidade), reverteria o seu curso e retomaria o seu “lado de luz”. Aquele em que a *informação* serve ao *conhecimento* e o *conhecimento* à *consciência*. Ou, se você preferir, à reflexão crítica e criativa, que nos remete ao nosso *caderno diálogos – 18*. E mais ainda o período seguinte de nosso quadro, porque os anos que “fecham” o século XXI, entre 2060 e 2100, poderiam ser os da aurora da *sociedade da criação*.

A inovação mais presente na *educação* de agora chega debaixo de vários nomes novos e nem sempre fáceis. Alguns deles estão em ***Educação, um tesouro a descobrir***. Outros em livros e artigos de cientistas das ciências do universo (como os físicos), da vida (como os biólogos), da pessoa humana (como os psicólogos) ou da sociedade e da cultura (como sociólogos e antropólogos). Outros escritos importantes são de educadores e algumas delas, como Maria Cândida Moraes. Conseguiram realizar excelentes sínteses “do que está acontecendo” em livros como ***O paradigma educacional emergente***.

A idéia central presente em todos os estudos renovadores a respeito é a de que estamos vivendo agora um tempo de uma completa descoberta de novas formas de pensar, de criar conhecimentos através das ciências, das filosofias, das artes, das espiritualidades e também das tradições ancestrais, indígenas e populares. Mais e bem mais do que isto, estamos no começo de um tempo de aprendizado de criarmos novas pautas de integração, de conexão e de interações entre os mais diferentes domínios e campos de nossos saberes, nossos sentidos e valores de vida, nossos significados para compreender tudo, nossas sensibilidades e as nossas sociabilidades.

Esta seria a principal característica de uma nova *Era do Conhecimento*. E ela chegaria a nós através de *novos paradigmas* ou de *paradigmas emergentes*. Expressões como “visão holística”, como “pensamento complexo”, como “inter”, “poli”, “multi” e “transdisciplinaridade” invadem o mundo da educação e a desafiam a transformar-se completamente, para vir a ser o que dela espera o nosso presente e o futuro das novas gerações. Deixemos que por um momento Edgar Morin, um dos mais conhecidos anunciadores de “novos tempos, novas ciências, novos pensares e uma nova educação” nos explique algumas diferenças importantes.

A **interdisciplinaridade** pode significar, por exemplo, que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. Mas **interdisciplinaridade** pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico.

A **polidisciplinaridade** constitui uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum. As disciplinas são chamadas para colaborar nele, assim como técnicos especialistas convocados para resolver este ou aquele problema. De modo contrário, as disciplinas podem estar numa profunda interação para tentar conceber um objeto e um projeto, como já se viu no estudo da hominização.

Enfim, a **transdisciplinaridade** se caracteriza, geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com uma virulência tal que as coloca em transe. Em resumo, são as redes complexas da **inter**, **poli** e **transdisciplinaridade** que operam e desempenham um papel fecundo na história das ciências. (Morin, 1999:36)

O que nós, os seres humanos do momento presente podemos produzir e criar com novas *integrações, interações e indeterminações* (isto mesmo!) de nossos múltiplos conhecimentos torna-se a cada dia algo compreendido como de um alcance inacabável e inimaginável. Se houver tempo de vida humana no planeta Terra por séculos e por milênios ainda, este alcance 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.

Entre todos os estudiosos dos *novos paradigmas* existem algumas diferenças e vários consensos. Um deles é a descoberta de que a razão do conhecimento científico e, de maneira especial, das ciências da pessoa, da cultura

e da sociedade (pedagogia incluída) não é estabelecer certezas irremovíveis, e nem explicar dimensões da realidade através de leis e teorias inquestionáveis. Elas devem estar francamente abertas a campos conectivos, interativos e transformáveis de busca e de criação de significados.

Não cabe às novas ciências afirmar categoricamente o que há e como é o que existe segundo versões únicas e auto-proclamadas como definitivas, mesmo quando aperfeiçoáveis. Cabe a elas o estabelecerem diálogos de fertilidade e complexidade crescentes entre nós e tudo o que existe. Entre nós e as diferentes formas e alternativas de compreensão do que existe. E entre nós mesmos - seres da natureza, da cultura e da sociedade - através dos múltiplos tipos de conhecimentos sobre o que existe e sobre aquilo que precariamente construímos para realizar uma entre as várias possíveis compreensões humanas do que existe. Do que existe e do que imaginamos, múltipla e diversamente, que existe dentro de nós, entre nós e entre nós e as várias dimensões da vida e do cosmos.

Qualquer que seja o campo preferencial em que ela opere nenhuma ciência é neutra ou “pura” ou “neutra” em si mesma. Qualquer ciência “fala” através de pessoas que são indivíduos com as suas escolhas e preferências. Assim, a ciência fala “em nome de”. Portanto, fala sempre desde um lugar social, como uma confraria de especialistas, uma comunidade relativamente autônoma, o poder político de um estado, o mercado de bens ou a interação entre pelo menos dois destes lugares sociais de construção e de destino do saber.

Em sociedades regidas pela desigualdade, pelo arbítrio, e pelo controle ilegítimo da liberdade, a exclusão dos “outros que não nós” e a submissão do saber e do trabalho humano a fontes de poder e de interesse situados fora dos direitos essenciais da pessoa, não existe a possibilidade de uma ciência isenta e objetivamente neutra e imparcial.

Devemos compreender que se o saber existe, é também ou essencialmente ele 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 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”.

A razão de ser do ofício das ciências e, de maneira especial, das ciências da pessoa, da cultura e da sociedade (pedagogia incluída) não é estabelecer certezas irremovíveis e explicar dimensões da realidade através de leis e teorias inquestionáveis. Ela deve estar francamente aberta a campos conectivos, interativos e transformáveis de busca e de criação de significados.

3. Uma nova educação para formar pessoas criadoras de um novo mundo humano

No mesmo livro que nos tem acompanhado aqui: **Competência e sensibilidade solidária**, os seus autores lembram em várias passagens que a razão de ousarmos criar uma outra *educação*, fundada não apenas em uma outra postura política (tão reclamada por Paulo Freire), ou em uma nova ética, mas também em novos e interativos sistemas de saber e de sentido, está situada no fato de que precisamos urgentemente alcançar uma nova compreensão de quem somos. Uma outra visão do que é o universo, do que é a vida na Terra e de quem somos nós, como parcelas dele e dela. E, a partir daí, alcançarmos uma renovadora postura diante do Todo de que somos parte, diante da vida de que somos partilha e de nosso outro, com quem compartilamos o milagre da vida.

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 bem e da paz através do saber.

E o grande desafio de nosso tempo é que vemos 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*.

Assim, podemos pensar que a razão de ser da *educação* não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos através da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades aproveitáveis. Antes disto e para muito além disto, ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criar-se a si mesma e partilhar com outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social de vida cotidiana.

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.

Vivemos um momento de redescoberta da reciprocidade, da formação de cooperativas de trabalho e de troca de bens. 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.

Em termos bastante concretos e abertamente operativos, Paulo Roberto Padilha elabora uma síntese de *princípios e valores* que deveriam ser fundamentos de uma proposta de uma educação centrada na pessoa, e de um currículo *intertranscultural*, como ele próprio o denomina. Quero transcrevê-la aqui, na íntegra.

1. *Englobar, no conceito de currículo, todas as ações e relações desenvolvidas na escola, inclusive sua organização democrática dinâmica, direta, participativa e representativa e aberta à comunidade escolar.*
2. *Tornar a escola significativa e alegre para a vida dos educandos e de todas as pessoas que ela convivem.*
3. *Valorizar a escola como espaço de construção individual e coletiva de ação pedagógica e das trocas interculturais.*
4. *Visar à educação permanente de todas as pessoas que participam e atuam direta ou indiretamente na escola, para o exercício da cidadania planetária.*
5. *Assumir uma postura dialógica-dialética e complexa diante da realidade, abrindo-se para toda manifestação de sensibilidade, expressividade)*
6. *Questionar todo e qualquer discurso, informação, conhecimento, conhecimento e processo de ensino-aprendizagem que se autodenomine neutro ou que se*

apresente numa perspectiva homogeneizadora. Valorizar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mutuo enriquecimento, questionar e buscar superação de qualquer manifestação que pretenda, sob qualquer alegação naturalizar o predomínio de uma cultura sobre a outra.

- 7. Trabalhar o conhecimento na escola com base nas relações e nas trocas intertransculturais e valorizar os Círculos de Cultura como seus espaços privilegiados.*
- 8. Promover a superação de toda e qualquer lógica binária e analisar a multidimensionalidade do ser humano.*
- 9. Criar novos contextos educativos para a integração criativa, cooperativa, solidária, emancipatória e humanizadora entre os diferentes sujeitos, grupos de pessoas e comunidades.*
- 10. Posicionar-se frontalmente contra qualquer tipo de manifestação preconceituosa, etnocêntrica, violenta, que promova a desigualdade e a exclusão social.*
- 11. Superar o modelo de controle da exclusão social por um Estado que “pilota” as políticas sociais como “tutelador” e não como gestor, alterando as formas de relação entre Estado educador e educação escolar.*
- 12. Trabalhar os processos de reconstrução do conhecimento sempre visando à justiça social e à humanização da educação, estimulando a aprendizagem como forma de intercâmbio e partilha.*
- 13. Respeitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios da Carta da Terra, bem como todos aqueles já consagrados nas cartas e nos documentos surgidos nas amplas discussões nacionais e internacionais, como demanda dos povos, bem como incentivar a permanente atualização crítica dos referidos princípios, de acordo com as exigências e necessidades das sociedades contemporâneas, respeitados os limites éticos da convivência humana justa, pacífica, solidária, sustentável e emancipadora (Padilha, 2004: 313/314)*

E Padilha finaliza as suas propostas em uma passagem que merece ser também transcrita em sua íntegra:

*Ao nos referirmos ao **projeto político-pedagógico** da escola na perspectiva do currículo intertranscultural, podemos defini-lo como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão político-pedagógica caracteriza uma construção ativa e participativa de todos os segmentos escolares – alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras, funcionários, direção, toda a comunidade escolar. Ao desenvolvê-lo, as pessoas ressignificam as suas experiências, reconhecem as suas diferenças, mantêm e ao mesmo tempo transcendem a sua cultura na interação com outras culturas, vivenciam conflitos, aprendem com eles, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam os seus valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Esse movimento visa à promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é práxis, ou seja, ação humana transformadora, desinstaladora de certezas, resultado de um planejamento dialógico, resistência e ao mesmo tempo alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado, descendente, político, social, econômica e culturalmente injusto. Ele é movimento de ação, reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais e, por conseguinte, nas relações entre estado e educação escolar. (2004: 289/290)*

Se sonharmos estender as experiências, os fundamentos e os valores de uma escola cidadã a toda uma cidade educadora, podemos partir de alguns pontos “de crença e de esperança em numa nova educação. Quais seriam eles?

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, com prioridade, o criar através de experiências de alta competência e especialização conhecimentos tão especiais

que não possam estabelecer redes de interlocução sequer com campos vizinhos do saber.

Todo o conhecimento que como educadores ensinamos, serve à criação de saberes, e o saber serve a interação entre saberes. A interação dialógica entre campos, planos e sistemas de conhecimento serve ao adensamento e ao alargamento da compreensão de pessoas humanas a respeito do que importa: nós-mesmos, os círculos de vida social e de cultura que nos enlaçam de maneira inevitável, a vida que compartilhamos uns com os outros e todos os seres da vida, o mundo e os infinitos círculos de realização do cosmos de que somos, nossa pessoa individual, nossas comunidades, a vida, o nosso mundo, parte e partilha.

Assim sendo, 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: de *práxis*: um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade que uma ação reflexiva - ela própria o pensamento tornado atividade coletiva e subversivamente conseqüente - 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 redirecionar a educação e destinada a pessoas humanas no singular e no plural e, não, ao mercado de bens e de serviços ou mesmo a um poder de Estado. Uma educação compreendida não como uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental . Uma utilidade instrumental cujo lugar de destino é apenas o trabalho produtivo, principalmente quando o exercício deste trabalho serve ao poder e aos interesses do mundo dos negócios. Uma educação vivida e pensada como uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente na vida de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos.

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.

Ainda que represente uma escolha de saberes, de sentidos, de significados, de sensibilidades e de sociabilidades 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.

Vivemos um momento de redescoberta da reciprocidade, da formação de cooperativas de trabalho e de troca de bens. 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 retornar por um momento ao nosso *caderno – dezoito*, e nos abriremos a um alargamento de nossa compreensão a respeito das relações entre a pesquisa e o ensino na escola, escancarando o leque de nossas leituras, de nossos estudos, de nossas reflexões e de nosso ensinamos. Podemos aprender a nos abrir às diferentes alternativas de pesquisa científica e da investigação em outros campos, como a psicoterapia, a filosofia, a literatura, a música, o teatro, o cinema, as artes plásticas, as tradições populares. Insisto em lembrar que de maneira indireta, mas convergente com os propósitos da pesquisa qualitativa em educação alguns dos melhores livros são textos a respeito da criação de peças teatrais, de vídeos documentais e de roteiros de cinema de ficção. Infelizes os que não podem contemplar a realidade de seu mundo, a não ser olhando para fora (e às vezes também para dentro) desde um único lugar e através de uma única janela. Podemos então ouvir Fayga Ostrower uma vez mais.

Não há de se confundir complexidade com complicação. Ao serem complexas, as coisas não se tornam complicadas, e sim, mais especificassem sua diferenciação, mais verdadeiras. A noção de complexidade refere-se ao grau de organização de um fenômeno, físico ou mental, ao modo específico pelo qual se interligam seus componentes, estabelecendo-se um equilíbrio dinâmico – um equilíbrio novo, nunca passivo ou mecânico. Em vez de uma combinação de fatores aleatórios e desconexos – que sem dúvida seria complicado, lidamos com configurações que apresentam um alto grau de integração coerente. Ao se relacionarem os diversos componentes e as possíveis interações em níveis mais elevados e ao tornarem a realidade mais diferenciada, também os significados serão mais sutis e diferenciados. (Fayga Ostrower (1998: 197)

Com Fayga Ostrower e outros artistas e educadoras, podemos pensar que o trabalho de quem educa, (o *ofício de mestre*, de Miguel Arroyo) 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.

Podemos, finalmente, lembrar que o destino do conhecimento humano é estar perenemente circulando. É realizar-se como um fluxo sem fim entre pessoas e entre grupos de pessoas. Tudo o que a humanidade criou e segue criando, entre as ciências, as artes e as filosofias, deságua na *educação*. Por isso, lembremos, mais do que “aquele que ensina”, o professor é um “portador do saber”. Ele é aquele que a todo o momento colhe o saber realizado e deixado em um livro, em um caderno, em um Cd e o trás de volta à vida, ao “dizer e ouvir” em e entre as *comunidades aprendentes* com que convive, partilhando o saber.

Livros citados ou que poderiam ser lidos com proveito

ANTÔNIO, Severino

Educação e Transdisciplinaridade – crise e reencantamento da aprendizagem

2002. Editora Lucerna, Rio de Janeiro

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

A canção das sete cores – educando para a paz

2003, Editora Contexto, São Paulo

D'AMBROSIO, Ubiratan

Transdisciplinaridade

1997, Editora Palas Atenia, São Paulo

FREIRE, Paulo

Educação e Mudança

1997, Editora 21, São Paulo

FREIRE, Paulo

Criando métodos de pesquisa alternativa

In: Brandão, Carlos Rodrigues (org)

Pesquisa participante

1981, Brasiliense, São Paulo

GARDNER, Howard

O verdadeiro, o belo e o bom

1999, Editora Objetiva, Rio de Janeiro

MORAIS, Maria Cândida

O paradigma educacional emergente

2000, Papirus, Campinas

MORIN, Edgar

Complexidade e transdisciplinaridade – a reforma da universidade e do ensino fundamental

1999, Editora da UFRGN, Natal

PADILHA, Paulo Roberto

Currículo intertransdisciplinar – novos itinerários para a educação

2004, Editora Cortez/IPF, São Paulo

OSTROWER, Fayga

A sensibilidade do Intelecto – visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência – a beleza essencial.

1998, Editora Campus, 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.)