

*Sócrates e a flauta de prata*  
*Imaginários sobre uma educação*  
*ao longo de toda a vida*

*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](http://www.apartilhadavida.com.br)  
ou em  
[www.sitiodarosadosventos.com.br](http://www.sitiodarosadosventos.com.br)  
LIVRO LIVRE***

*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?<sup>1</sup>.*

**Zigmunt Bauman**

### ***Sócrates ia morrer e queria aprender a tocar flauta***

Início esta reflexão sobre as relações entre a universidade e pessoas que, como eu, caminham entre o que alguns preferem chamar de “terceira idade”, outros de “maturidade dilatada”, outros, de “melhor-idade”, mas que eu, em respeito aos que me antecederam em idade e experiências de vida sempre preferiram chamar, como eu, de ‘velhice’, com uma pequena estória. Ela me foi contada em um encontro. Foi atribuída por seu narrador a Ítalo Calvino, um escritor que leio com frequência, sem até agora haver encontrado em suas obras a narrativa que transcrevo a seguir. Ela poderia ser parte de uma história, a d 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 narra-se que depois de julgado e condenado pelos atenienses, Sócrates, preso, aguarda o momento de beber a cicuta e morrer, cumprindo assim a sentença proferida. Num lugar ao lado de sua cela o guardião prepara a cicuta, o veneno que Sócrates tomará para morrer. Alguns de seus discípulos estão com ele. Entre eles, Platão.

Eis que subido Sócrates encontra uma pequena flauta de prata sobre um banco. Seria de alguém e estaria guardada ou esquecida? Sócrates a tomam 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.

---

<sup>1</sup> BAUMAN, Zigmunt, *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

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 para flauta!”.

### ***Entre os anos 70 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 de 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*<sup>2</sup>. E começaram a chamar “libertadora” a educação que realizava tal pedagogia. No entanto, aquém e além de um inevitável apelo político – no sentido de

---

<sup>2</sup> 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.

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?

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 “educações”<sup>3</sup>. 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.

*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 sequencia 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

---

<sup>3</sup> 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.

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 interagir 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”.

Vejamos. 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 “sapiensiado” 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 haveremos 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.

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 Foucault nos anos de 1981 e 1982, ele lembra o tempo todo, ao percorrer frações da história do pensamento dos gregos, algo que nosso “olhar quântico do cosmos”, embriagado entre tão grandiosas novas integrações, interações e indeterminações, tenderá a passar sem ver, ou a ver e esquecer.

E esta ideia simples, que mesmo antes de Sócrates, o caminho do pensamento em busca da verdade de todas as coisas, conduz à sentença do Oráculo de Delfos é o velho: “conhece-te a ti mesmo”. Na lembrança de Foucault este valor-como-ideia pelo que os gregos denominavam de *gnôthi seautón*. E a sua tradução tem a ver com a *auto* e a *alter* construção do sujeito que pensa o mundo e vive a sua *polis* através do “cuidado de si mesmo”, que os gregos 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 estes 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 sui<sup>4</sup>.

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 os diferentes campos objetivos 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, mais dialógico em todas as direções desta palavra – haverá de tornar-nos, e aos nossos filhos e estudantes, melhores “conhecedores das coisas do mundo”. E também, espera-se, melhores sujeitos, autores-atores de gestos capazes de colocarem o que sabem a serviço de 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 de modo algum não se separam em esferas diversas da busca do saber. E, mais: o segundo – o “conhecimento de si-mesmo - tende a ser compreendido como a própria condição do primeiro”.

Ora, se atentarmos bem, veremos que essa herança originalmente grega persiste entre os principais pensadores da filosofia, da espiritualidade das ciências e das artes. Assim também, 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 sequência de sua aula, Michel Foucault acrescenta uma palavra talvez inesperada em seu pensamento. Ora, 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 toda uma possível perfeição do ser. Aspirar ser sempre mais e melhor. Aprender para saber, saber para conhecer, conhecer para compreender, compreender para tornar cada mais densas e fecundas as potencialidades e as vocações pessoais de um diálogo em vários planos: da pessoa com ela mesma (a interioridade, a meditação, a “vida interior”); da pessoa com os seus outros; da pessoa com o seu mundo. Sou um “saber” quando aprendo a “fazer coisas com o que aprendi”. Mas sou um “sábio”

---

<sup>4</sup> 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.

quando aprendo a ouvir a vida e a dialogar com o meu próprio mundo os seus mistérios. Nunca os decifrarei, pois deixariam de serem mistérios. E o mistério é a saúde do espírito. E, então, eles nunca mais deixarão de me serem indiferentes.

Entre os educadores gregos, a condição essencial para que a busca da verdade seja possível é a procura da virtude. Somente o homem virtuoso pode aspirar a ser um sábio. E tornar-se virtuoso é seguir a trilha em que eu busco fazer de mim nada mais e nada menos do que a obra-de-arte-de-mim-mesmo. 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 neste pensar, 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 caracteres<sup>5</sup>.*

E esses 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 ou apenas inter-infuentes. Quando há uma conversão do ser da pessoa e

---

<sup>5</sup> FOUCAULT, op. cit. pg. 19.

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, complementemos a sentença acima: só os virtuosos podem ser sábios, e ao ascender à sabedoria inevitavelmente o homem que pensa torna-se duplamente virtuoso em tudo o que ele que é em todos os gestos e atos através dos quais pratica as ações de sua vida e de seu destino. Platão pouco mais tarde acrescentará a beleza a esta dupla vocação, 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. 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, 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 ameaça<sup>6</sup>. 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 pessoas 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 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 preenchamos 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

---

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



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 criativa<sup>7</sup>.*

### **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.

---

<sup>7</sup> 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.

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.

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 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 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.

Um dos documentos mais importantes dados a público no final do século e do milênio passados é o *Manifesto da transdisciplinaridade*<sup>8</sup>. Já quase ao final, em seu *artigo décimo primeiro* ele declara o seguinte a respeito de um par de aparentes opostos no que toca a educação: a sua concretude, o seu enraizamento em um tempo e um

---

<sup>8</sup>. 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.

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 comentário<sup>9</sup>.

Todo aquele que ensina aprende com quem aprende o que ele ensina.

Todo o que aprende ensina ao que ensina.

Toda a educação é uma vocação do diálogo.

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 é 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 dispostas em diálogo. Um diálogo realizado ali onde o valor dos sentimentos, das intuições e da inteireza interativa de cada pessoa, e de cada grupo de uma comunidade aprendente, deve ser substantivamente levado em conta.

E eu reitero aqui a ideia matriz segundo a qual, ao contrário do que por muito tempo se imaginou, a aventura do aprender-a-saber, iniciada talvez dentro do ventre

---

<sup>9</sup> 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. Este capítulo de livro inspirou boa parte do presente escrito

maternos, pode não terminar nunca. Enquanto há vida há aprendizagem. Enquanto há o que trocar, dialogar, compartilhar, há o que saber. E, portanto, o que aprender. Melhor ainda: o que co-criar para com-saber.

### ***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 relembra 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 e 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 Português<sup>10</sup>. 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 chegando 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.*

---

<sup>10</sup> *Aula*. Tenho comigo a edição de 1995, Está na página 92. Há edições bem mais recentes e mais cuidadas.



***Livros e artigos citados e livros que poderiam ser lidos com proveito***

ARRUDA, Marcos

***Humanizar o Infra-humano – a formação do ser-humano integral – homo evolutivo, práxis e economia solidária***

Petrópolis, Editora VOZES, 2003

ARRUDA, Marcos

***Educação para uma economia do amor – educação da práxis e economia solidária***

Aparecida, Editora Idéias e Letras, 2009

ASSMANN, Hugo

***Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente***

Petrópolis, Editora Vozes, 1998

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

***A canção das sete cores - educando para a paz***

São Paulo, Editora Contexto, 2005

CHARLOT, Bernard

***Da relação com o saber***

FREIRE, Paulo

***A importância do ato de ler***

São Paulo, Editora Cortez, 1992 (35ª edição)

GARDNER, Howard

***O verdadeiro, o belo e o bom – os princípios básicos para uma nova educação***

Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1999

GARDNER, Howard

***Inteligência – um conceito reformulado***

Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2000

IZQUIERDO, Ivan

***A arte e esquecer***

Rio de Janeiro, Editora Vieira & Lent, 2004

LEÃO, Emmanuel Carneiro

***Aprendendo a pensar***

Petrópolis, VOZES, 1991

LELOUP, Jean-Yves

***A arte da atenção – para viver cada instante em sua plenitude***

Campinas, Editora Verus, 2001

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco

***A árvore do conhecimento***

São Paulo, Editora Palas Athena, 1998

MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis

***Formação e Capacitação***

Petrópolis, Editora VOZES, 1999

MORIN, Edgar

***Os sete saberes da educação do futuro***

Brasília, Editora Cortez/UNESCO, 2002

OSTROWER, Fayga

***A sensibilidade do intelecto***

Rio de Janeiro, Editora Campus, 1998

BARTES, Roland

***Aula***

São Paulo, Editora Cultrix, 1995

DOUGLAS, Mary

***Pureza e Perigo***

São Paulo, Editora Perspectiva, 1980

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

Teilhard de Chardin, Pierre

***O fenômeno Humano***

São Paulo, Editora Cultrix, 1995