

***UM OUTRO SABER? UM OUTRO APRENDER?
UM OUTRO ENSINAR?***

Carlos Rodrigues Brandão



***Este escrito foi originalmente um artigo
preparado para algum encontro,
congresso, curso, etc.
ou para ser publicado em uma revista,
ou ainda como capítulo de algum livro.***

***Em sua versão presente
ele pode ser livre, solidária
e gratuitamente acessado.***

***Quase tudo o que escrevi
ao longo da vida
pode ser encontrado em***

***www.apartilhadavida.com.br
www.sítiodarosadosventos.com.br***

LIVRO LIVRE

No entanto a maior parte das pessoas continuou precavida contra a curiosidade. No final do século XIX, mesmo nos Estados Unidos, a “curiosidade pura”, sob a forma de pesquisa científica, foi considerada um luxo desnecessário, e os empresários raramente desejavam financiar outra coisa que não fosse aplicada, útil às massas, o resto sendo “curiosidade ociosa”. Até a década de 1950, as mulheres americanas consideravam os cientistas pesquisadores maridos indesejáveis não somente porque não se preocupavam com dinheiro, mas também porque não eram “indivíduos normais”, com os mesmos gostos e interesses de todos.

Uma história íntima da humanidade
Theodore Zedin¹

Preâmbulo a quem me leia

Em um mundo e num tempo em que cada vez mais quase tudo se recicla, devo confessar a quem me ouça ou leia, que este também é um escrito reciclado. Mesmo sabendo por experiência própria que não raro dá mais trabalho reformar uma casa velha do que levantar do chão uma nova, resolvi tomar duas plantas de casas escritas há algum tempo, e fundi-las na construção de uma só.

Tenho razões para isto. A primeira é que transformo em um só dois textos que se complementam de tal maneira que há muito tempo deveriam ser um só. A segunda é que, juntos, eles nos ajudarão a pensar algumas ideias se não novas e renovadoras, pelo menos ideias que, acredito, deveriam estar sendo constantemente lembradas. Reescrevo-as aqui não porque acredite que sejam uma boa (e presunçosa) teoria, mas porque a experiência de quase cinquenta anos de uma vida dedicada a aprender para ensinar e a pesquisar para aprender, me fazem pensar que as melhores coisas que consegui viver como professor e como pesquisador de campo, vieram da busca persistente da prática do que se lerá desta linha em diante.

Mesmo avesso a “mandamentos” e até mesmo a “receituários” (algo que lastimavelmente povoa cada vez mais os “livros mais vendidos” inclusive no campo da educação) o que escrevo a seguir são indicações a respeito de como poderíamos – com os nossos estudantes, sempre que possível – orientar as experiências de compartilhar com eles a prática da construção do conhecimento. Pois sigo sendo um

¹ 2009, Edições BestBolso, Rio de Janeiro, 2ª edição. Está na página 232

fervoroso partidário da idéia de que ensinar-a-aprender é construir com quem ensina-e-aprender saberes a partir dos quais ao mesmo tempo mutuamente nos ensinamos-e-aprendemos.

Um outro saber?

Podemos acreditar que a razão de ser do pensamento e da ciência desta suposta 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.

Podemos acreditar que as nossas pesquisas devem servir à criação do conhecimento, e o conhecimento somente vale alguma coisa quando se presta a uma sempre estendida e transgressiva interação entre saberes. Desde o ponto de vista das ciências humanas e sociais, a interação dialógica entre campos, planos e sistemas de conhecimento deverá servir ao adensamento, ao alargamento e à quebra de fronteiras de sistemas de compreensão de/entre pessoas, a respeito do que nos 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, assim o mundo e os infinitos círculos de realização do cosmos de que somos parte e partilha.

Todo o conhecimento dito competente, mas não vocacionado ao diálogo de/entre saberes e entre diferentes sujeitos criadores, pessoais e coletivos, de saberes – inclusive entre os situados fora do campo das ciências acadêmicas e os autoproclamados como cultos e/ou eruditos – não tem mais valor do que o de sua própria solidão.

No intervalo da intercomunicação entre os defensores dos modelos de objetivação da ciência e o defensores dos modelos de subjetividade do cientista, podemos acreditar que qualquer que seja o seu campo de realização e, mais ainda, de integração com outros campos de ciências e de interação com outros domínios de criação de conhecimento-valor, a construção de saberes, o exercício da pesquisa e a docência derivada devem lutar por preservar critérios de rigor, de objetividade e de honesta competência em seu trabalho. No entanto, este afã não deve ser contraposto ao crescendo da evidência de que tão: uma, totalizante, múltipla, complexa,

diferenciada, previsível, incerta, imprevisível e conectiva quanto deveria ser qualquer esfera do que chamamos - própria ou impropriamente - de “realidade”, assim são também as diferentes alternativas de perceber-la, de investiga-la, de criar teorias de interpretação sobre ela, de buscar compreensões integrativas entre seus vários eixos de conexão, e de torna-la uma experiência de docência, como partilha de saberes.

Qualquer teoria científica é uma provisória interpretação-de entre outras, e vale por sua vocação de diálogo, bem mais do que pelo seu acúmulo de suas efêmeras certezas. Todo o modelo de ciência e de docência fechado em si mesmo é uma experiência de pensamento fundamentalista, como o de qualquer religião ou qualquer outro sistema fechado e mesmo fanático de sentido.

Podemos acreditar que o fosso das desigualdades e do emprego de alguns maus espelhos entre as ciências “naturais” e as “sociais” deve tender a ser um intervalo aberto e fracamente dialógico entre umas e outras. Sobretudo se falarmos desde o ponto de vista de alguma das alternativas e vocações do *ambientalismo*, e desde as fecundas e inevitáveis convergências e interações de conhecimentos, docências e outras práticas sociais a que ele nos impele, podemos encontrar em seus caminhos um horizonte a seguir neste sentido.

Podemos acreditar que ao contrário do que fomos levados a aprender e a acreditar, ao longo dos últimos muitos anos, o modelo das ciências da natureza não serve “mecanicamente” para fundamentar nem exercícios de construção do conhecimento sobre as pessoas, as culturas e as sociedades, como talvez até o seu oposto seja mais verdadeiro. As ciências da natureza parecem voltar-se ao aprendizado do relativizar (matemática inclusive), do pluralizar compreensões, de um progressivo subjetivar métodos e do descobrir, compreender e teorizar através do diálogo entre leituras e, não, através de um monólogo de certezas. Aqui e ali as vemos tomar como modelo de teorias e práticas a atualidade dos dilemas das ciências humanas. O próprio acontecer do tempo e do universo cada vez mais é percebido, compreendido e interpretado como um “drama cósmico” do que como uma estrutura mecânica e previsível de matéria e energia. Isto não significa uma inversão de domínios, pois o sentido de domínio deve deixar de existir entre nós. Significa que de um lado e do outro – até não existirem mais lados e nem as margens que os separam – o avanço da compreensão de intercomunicações entre todos os planos e domínios do que existe e pode ser compreendido e partilhado, está cada vez mais entrelaçado

com 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.

E este caminhar direcionado à construção lenta, diferenciada e progressiva de algo mais do que uma apenas transdisciplinaridade, em nada significa o sonho (um pesadelo, na verdade) de uma ciência única e ilusoriamente pan-unificadora. Não converge sequer para a criação de uma macro-teoria geral do saber. Ao contrário, abre-se ao que de maneira afortunada Boaventura de Souza Santos chamou de “um conjunto de galerias temáticas onde convergem linhas d’água que até agora concebemos como objetos estanques”. Uma convergência que retoma e reunifica o valor e o significado de outras diferentes alternativas culturais de construção de saberes e de criação de sentidos e de valores, incluídas aí as diferentes tradições populares e de povos testemunho.

Podemos acreditar que a finalidade do conhecimento é também – ou é essencialmente - o buscar, integrar e oferecer respostas não apenas às perguntas, mas também ao próprio drama da experiência humana. Podemos mesmo lembrar a ideia de um poeta e teatrólogo, Bertold Brecht: a finalidade da ciência é aliviar a miséria da condição humana. Sabemos que isto não significa que construções de conhecimentos através da pesquisa e da docência devam ser originalmente funcionais e utilitárias. Se existe uma utilidade fundamental do criar saberes através também da ciência, ela está na criação e ampliação da compreensão humana a respeito das diversas dimensões de 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 das infinitas totalizações diferenciadas em que “tudo isto” existe e a que converge.

Uma abertura do valor-ciência a compreensões crescentemente totalizadoras, à decifração maravilhada de mistério, à descoberta incessante de novos e mais desafiadores segredos-do-ser a serem ainda (provisoriamente) decifrados, ao aporte infindável de saberes-valores a todas as aventuras do diálogo entre pessoas e entre grupos de pessoas, povos e culturas, não deve ocultar o fato de que hoje, mais do que nunca, a sobrevivência e a felicidade cotidiana de pessoas, de grupos humanos, de povos e de nações, de toda a humanidade, no limite, têm exigências urgentes formuladas aos saberes da ciência.

Em um momento da história da trajetória humana em que a metade dos insumos empregados na indústria da morte e da guerra a cada ano, poderia salvar a vida de milhões de pessoas, poderia ajudar a reverdecer o planeta Terra, poderia trazer bases tecnológicas e materiais destinadas a melhorar de forma significativa a qualidade de vida e o direto à felicidade de quase toda a população de nosso mundo, é tempo de voltarmos às perguntas de Rousseau lembradas por Boaventura de Souza Santos.

Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, pó saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática?²

Podemos aceitar que todo pensamento que imagina saber algo e que enuncia e diz o que alguém pensa, de algum modo, a outras pessoas, a outros pensadores-interlocutores, fala sempre *desde* e *para* um lugar social. Nesta mesma direção, Podemos pensar que assim como todas as outras práticas sociais, a ciência e a educação que sonhamos praticar e através das quais descobrir, ampliar e partilhar *ad infinitum* sujeitos e campos sociais envolvidos em diálogos criadores e emancipatórios, também “escutam e falam” desde o lugar social da sociedade civil, de alguma comunidade humana concreta e cotidiana.

E podemos acreditar que é com prioridade, não a um poder de estado (e sobretudo às suas “forças armadas”) e, menos ainda, a alguma esfera empresarial do mundos dos negócios – mesmo as que insistem em nos financiar - mas à sociedade civil de todas e todos nós, que o que investigamos, descobrimos, pensamos, partilhamos e ensinamos, se destina.

A escolha dominante e crescentemente dominadora de saberes que se desvelam e difundem segundo os interesses do lugar social-mercado, e que falam em seu nome e que se dirigem não apenas a ele, mas á tarefa de subordinar todos os

² Op. Cit. Página 7. Lembro que Boaventura recorda que Rousseau responde com um sonoro “não” às perguntas que ele mesmo formula.

outros campos de realização da vida e da criação da história a ele, deverá ser compreendido como um plano oposto ao que estou propondo aqui como a vocação de alternativas de construção de saberes através da ciência, da pesquisa e da docência. Pois ela seria a escolha de um domínio de saber-e-ensinar situado fora de um legítimo desejo humano de diálogo a partir e através do “lado da vida”, de que fala Walter Benjamim. Essa escolha estaria fundada em um lugar social de interesses utilitários sobre o pensamento, sobre a ciência e sobre a educação. E, claro, a sua destinação clara ou implícita seria a de reduzir o saber compartilhado ao conhecimento especializado, e este conhecimento de/entre especialistas a meras informações funcionais e pragmáticas.

A ciência se veria passo a passo reduzida a uma subordinada tarefa de desvelar o não-conhecido e empacotar o conhecido a serviço de quem utilitariamente paga por ele. A educação se veria destinada a instruir o competente-competitivo, cada vez mais valorizado como o “empreendedor de sucesso”, ao invés voltar-se a formar o consciente-cooperativo, cada vez mais associado ao “ocioso inútil”, mesmo quando “uma cabeça brilhante”. Um alguém dia a dia mais sem lugar em uma sociedade utilitária e funcionalizada, em que a cada dia saberes, valores e atores sociais valem como mercadorias, e em que criações livres de conhecimentos dão lugar à reprodução robotizada de informações “on-line” (no duplo sentido da palavra), agregadas a ordens de serviço e à gestão do mercado, como se todo o ardor e o poder de criação da mente e do coração humano fossem destinados a apenas isto.

Podemos pensar que uma vocação não-utilitária da ciência, da pesquisa, da partilha de saberes e da docência em nada conspira contra uma vocação de utilidade humano como destinação do saber. Penso haver deixado claro este ponto de vista, inclusive quando apelei para o testemunho de Bertold Brecht. Este poderia ser o momento de opormos justamente “útil” a “utilitário”.

Lembro que em Paulo Freire sempre foi cara a idéia de *práxis*. E com fecundidade ele e alguns de seus leitores, amigos e seguidores trouxeram esta palavra grega para o campo da educação. Lembro aqui especialmente Moacir Gadotti e Marcos Arruda. Se recordo esta palavra, é porque quero partilha o seu sentido como uma interação, um inevitável diálogo entre saber-e-ação em que o conhecimento construído desagua em um agir em nome do homem e de sua humanização, qualquer que seja o campo a que este saber pertença. Um pensar

dialógico e crítico a respeito do diversos e entretecidos planos de uma realidade sempre referida ao mistério e aos dilemas do humano, que nasce de, desagua em e provoca uma ação reflexiva e, por isso mesmo, uma ação transformadora. Uma ação-de-quem-aprende-e-sabe, tornada uma atividade coletiva nunca de mera “adaptação” de pessoas ao já estabelecido, mas sempre algo apontado para a transformação do que há em uma alternativa aberta em direção àquilo que Paulo Freire gostava de chamar de “inédito viável”. Afinal, se eu não construo saberes e não os partilho com os estudantes a quem “ensino” para que eles venham a ser humanamente “mais do que eu”, então para que os educo?

Para além da realização dos planos intelectuais de um sujeito de conhecimento – um filósofo, um cientista, um investigador – e para além da utilização e dos benefícios estendíveis a quem foi antes um objeto de conhecimento através de uma pesquisa, todo o trabalho consequente de uma qualquer construção coletiva de conhecimentos (mesmo a que envolve apenas um pesquisador e uma pluralidade de investigados) deve objetivar ser um passo a mais no caminho de uma realização humana. Deve ser alguma forma de compreensão mais alargada e de partilhas crescentes entre os dois ou mais polos dessa construção. Deve ser um salto de aprofundamento – ou de questionamentos - mais estendido e, ao mesmo tempo, mais denso e profundo, a respeito de algo não conhecido; de algo imperfeitamente conhecido ou de algo passível de ser incorporado a um todo de compreensão mais fecundo, através de um saber novo, renovado e dialogável. Deve, mais ainda, ser um saber-para-a-ação destinado a se tornar uma alternativa a mais possibilidade de realização do conhecimento como um projeto de transformação de algo em alguma coisa melhor. Todo o bom saber transforma o que “já há” no que “pode haver”.

Um outro aprender? Um outro ensinar?

Ao saltar de um plano mais abrangente na construção solidária de saberes para situações em que ele acontece como pedagogia, como didática, como “trabalho de sala de aulas”, quero trazer para este escrito algumas sugestões que, a meu ver, apenas complementam e trazem para o cotidiano do “chão da escola” o que no tópico anterior procurei compreender como algo quem vindo da pesquisa científica desagua na prática do ensinar-a-aprender. Melhor ainda, na prática do ensinar-e-aprender.

Podemos ousar “despedagogisar” a escola tanto quanto seja possível. Podemos abrandar um certo exagero do afã pedagógico quando ele pretende envolver com e como ato educativo tudo o que se vive em uma escola. Ousemos pensar que nem todos os momentos, nem todas as interações e nem todos os gestos da vida devem ser destinados a “aprender algo”. A aprendizagem crescente é algo essencial em nossas vidas, mas não é tudo e não deve ser uma perene meta-didática, sobretudo quando dirigida a crianças e a jovens.

Podemos buscar tornar a escola mais abertamente transvivencial para, em seguida buscar caminhos para transformar a educação em algo mais também aberta e interativamente transdisciplinar. De algum modo poder pensar em tornar a escola mais corajosamente in-disciplinada e o seu currículo menos propriamente disciplinar, para que desde o interior de criar-partilhar-aprender saberes menos preestabelecidos, e menos rigorosamente enquadrados e utilitários e funcionais seja possível dialogicamente gerar um lugar de ensinar-e-aprender mais efetivamente livre e, portanto, mais voluntariamente co-responsável.

Devemos questionar duas falsas vocações num projeto de formação das pessoas; a precocidade e a pressa. “Meu filho aprendeu a ler com 3 anos” pode ser um ato de violência contra uma criança. Pois o tempo do aprender-a-saber não deve ser construído através de uma utilitária antecipação daquilo que deve ser aprendido. Isto porque o ato de aprender deve ter em si mesmo um sentido e deve ser considerado como um dos mais generosos e ousados movimentos de uma criança na trajetória de suas transformações. Aprender demanda esforço, mas um esforço associado ao desejo de e ao prazer em. De igual maneira o puro apressamento do aprender é uma outra forma de violência crescente imposto pela “cultura fast” a quem estuda, dialoga e ousa aprender. Apenas um interesse mercadológico e utilitário justifica cursos abreviados, ensinados empacotados, esquemas de digestibilidade da aventura da cultura (como ler resumos de grande romances ao invés de ler a obra completa).

Em direção oposta aos apelos e comando de uma educação-de-mercado, penso que viver o direito a uma vida longa e lenta do aprender-na-escola é algo tão essencial e relevante na vida de uma pessoa que, ao contrário, inícios de aprendizagem deveriam ser retardados e programas de estudos deveriam ser humanamente dilatados. Afinal, qual a razão de vivermos em um tempo em que cada vez mais o médicos nos recomendam exercícios físicos ao longo de toda a vida, na mesma medida em que preconiza tempos de

estudos integrais e de exercícios da mente e do espírito cada vez mais rápidos, mas breves em sua duração e mais superficiais em sua vivência?

Podemos dar mais tempo vivencial, interativo e vivencial ao *poético* em lugar do *prosaico* (Edgar Morin), ao *devaneio* em lugar da pura *racionalidade cientificista* (Gaston Bachelard), e ao *prazer-de-provar-o-sabor*, em lugar do *dever-do-saber-insípido* (Roland Barthes), ao *poiético* em lugar do puramente *técnico* (Humberto Maturana), e ao interativamente *dialógico* e *com-vivido*, em lugar do *monológico* e *individualisticamente instrumental* (Paulo Freire).

Podemos ousar compreender a escola e o que ali se vive não como um lugar-de-fazer-para-adquirir-conhecimentos, mas um cenário quase-teatral de compartilhar-e-criar saberes-para aprender. Mais ainda. Podemos imaginar o educar como o incentivar alguém uma oficina do *fazer-se-a-si-mesmo-com-os-outros*, bem mais do que uma arena do *fazer-coisas-contra-os-outros*. Isto é, em permanente competição com outros.

Podemos buscar reduzir e, se possível, abolir as competições e os crescentes *indicadores de desigualdades*, em favor do incremento de *evidenciadores de diferenças*. A própria escala que vai dos “bons alunos” aos “maus alunos” é perversa e copia a face violenta da sociedade, e a atribuição de prêmios a uma estreita minoria de “excelentes” em detrimento de todas e todos os outros é uma postura didática indevida. Prestemos atenção se aqui e ali os “mais mal classificados” não são os estudantes mais cooperativos, os menos repetitivos, e os mais transgressivamente criativos (futuros poetas, músicos, cientistas).

Podemos remar contra a corrente de tudo o que o mundo do mercado e a lógica MBA da empresa de forma crescente e colonizadora impõem à escola. Devemos romper ou relativizar muito o calor das ranquicizações de pessoas, de equipes e de escolas. Podemos abolir os quadros de honra e transferir as efêmeras “glórias individuais” para as realizações solidárias de/entre equipes de estudantes. Criemos prêmios não para os caçadores de medalhas, mas para as equipes de solidários criadores de saberes e seus derivados.

Faz muito tempo que trabalhamos com categorias como “turma de alunos” e “alas de aulas”. Podemos transformar “turmas” em “comunidades aprendentes” e “salas-de-aulas” cenários-oficina de construção solidária e prazerosa de saberes. Podemos ousar transformar o trabalho de aprender em uma atividade realizada em equipes e desde o

interior das quais cada co-criador de saberes solidários retira a sua parte pessoal de aprendizado.

Subordinar a informação instrumentalizadora de práticas ao conhecimento formador de éticas e de sentidos, dirigir o conhecimento à partilha do saber, que conduz à sabedoria (Chalot). Deixar o que apenas informa e se realiza como acumulação funcional de competências para momentos secundários de instrução-a-escola (e fora dela) e reservar a maioria dos momentos essenciais a lançar os alunos na busca de saberes-de-sentido como uma vocação de aventura humana que se vive coletiva e solidariamente. O aprender não é uma função mecânica e mensurável (não somos gatos nem cachorros), e um acontecer vivido em situações mútuas de ensinar-e-aprender.

5°. Não conspirar contra a técnica e contra uma proporcional “tecnificação do ensino”, mas coloca-las em seu devido lugar. São (como o aprendizado que se obtém quando se compra um computador e se lê o seu manual) etapas do aprender e momentos da formação que valem apenas como algo instrumental. Sem qualquer valor em si-memos, servem a que nos lancemos àquilo que de verdade conta no aprender.

6°. Partir da idéia de que desigualdades de competências são pequenas fatalidades de nossa humanidade. O que nos aproxima é o fato visível e vivenciável (se ousarmos nos abrir a ele) de que quem quer que seja, qualquer pessoal diante de nós, qualquer um aluno é em si-mesmo uma fonte original e irrepitível de seu próprio saber. É um manancial de afetos, de sensibilidades, de saberes, sentidos de vida e significados de mundo.

Assim, centrar boa parte do que se vive em uma comunidade aprendente não no que está fora, é informativo e individualizado, mas naquilo que vindo de dentro do ser de cada um, é por isto mesmo por igual e diferenciadamente partilhável.

Reconstruir co-saberes a partir de memórias, de vivências pessoais partilháveis e que, reunidas e ampliadas em círculos de sentidos e saberes cada vez mais amplos, possam desaguar em algo bastante mais vivo, compreensível, crítico e rico de sentidos do que um aprendizado “exótico” (= vindo de fora não se sabe porque), de história, geografia ou educação ambiental).

7°. Caminhar rumo ao sempre inatingível transdisciplinar através de ousadias de:
a) *integrações entre diferentes áreas das ciências* (a física serve à gramática e a gramática à biologia, aprender inglês para ler Robert Frost e não para falar com o computador a matemática existe para nos fazer filósofos e, não contadores, etc), *interações entre as ciências* (apenas uma entre outras por igual essenciais formas-fontes de saber) *a filosofia,*

as espiritualidades e, sobretudo, as artes; c) indeterminações do valor-saber como acontece quando cada estudante é avaliado de acordo com o seu desenvolvimento segundo suas próprias vocações pessoais e seus caminhos de escolha de vida e, não, de acordo com parâmetros impostos e em geral subordinados a um saber instrumentalmente quadrado e enquadrado.

Perdi a conta das pessoas amigas e conhecidas do passado e do presente que se frustraram no mundo acadêmico e são verdadeiros pequenos e múltiplos gênios nos caminhos que escolheram. Boa parte da arte que nos encanta em todos os campos é praticada por péssimos estudantes ou por pessoas que pouco ou nunca conseguiram estudar. Sem nenhum exagero posso dizer hoje, a caminho da velhice, que quando peso o que aprendi pela vida não sei separar o que me veio de doutores e academia do que me veio de mestres de obra. A convivência atenta seja com jovens artistas “por aí” e com pessoas do povo, de camponeses goianos e pedreiros de Minas, me fez acreditar sem dúvidas que a experiência de saberes que vão da prática da vida a uma filosofia do mundo, está situada em esferas e dimensões da cultura de que o que se pratica entre a escola e os centros de estudos de alto nível. Se você duvida, pare por um momento diante da coleção dos cds das músicas que alimentam uma face importante de sua vida, e procure ver de quem academicamente elas são.

8°. Nesta direção, realizar através da educação escolar a aproximação entre os diferentes saberes. Um dos pontos focais de uma proposta aberta à transdisciplinaridade na educação (e qual proposta hoje pode deixar de ser aberta?) é a interação entre as diferentes vocações do saber humano. Temos utopicamente entre educadores de vocação antropológica, paufreireana, pensado utopicamente – entre a pedagogia folclórica e a crítica - ou mesmo entre seguidores próximos ou a distância de Boaventura de Souza Santos – uma escola popular geográfica, cultural e vocacionalmente não-alheia aos modos de vida e aos saberes das comunidades culturais que a rodeiam, de perto e de longe. Já é tempo de levamos este salto entre pontes a sério. Acredito que de forma palpável, cotidiana e concreta, temos muito o que aprender com a abertura de nossos olhares a fontes patrimoniais de sabedoria que nos rodeiam. Não se trata apenas de colocar por dever á lei algo da história de nossas tradições afro-originárias nos intervalos de nossas lições. Trata-se de incorporar de fato e fazer interagirem com o conhecimento legítimo os que foram sempre deixados na porta da escola, ou trazidos a ela apenas na “Semana do Folclore”.

Pense comigo. Imagine que você é uma professora de Belém do Pará. Imagine que uma educadora canadense que você conheceu em um congresso internacional em Toronto, anuncia que deseja passar trinta dias no Brasil e, se você a aceitar como hóspede, cinco dias no Pará. Que pré-roteiro de lugares a ir e de situações a viver dentro e fora de Belém você haverá de preparar? A que lugares, para ver, viver e comer o que você a levará: Ao Shopping Center? Ao Museu Histórico do Pará? Ao Instituto Emílio Goeldi (recomendável)? Ou ao “Ver o Peso” e uma boa noitada regada a pato no tucupi e carimbó? Se suas escolhas sobre o que “é típico de nossa gente e de nossas culturas vale para a professora canadense, porque não valer com seriedade e densidade para os seus alunos? Ou será que você nunca usou Óleo de Copaíba em lugar de Cataflan?

9º. Deixar a escola abrir-se a uma vocação mais corajosamente natural. Em um mundo em que em número crescente as pessoas deixam as trilhas nos bosques para irem malhar sobre esteiras de academias, deixam livros palpáveis de João Guimarães Rosa para navegarem entre fragmentos de “coisa nenhuma” entre os prodígios fascinantes da internet, está na hora de nos perguntarmos se os rumos da humanidade sabiamente devem ser dirigidos a telas e esteiras, ou se não estaria na hora de pelo menos nós, os preocupados com círculos e circuitos de integrações, de interações, de inteirezas, de incertezas, de indeterminações, e, no horizonte, de inter-multi-transdisciplinaridades, começarmos a pensar se pelo menos antes de começarmos a dar passos incertos para a frente, não deveríamos ousar dar alguns para trás?

Entre outras coisas, a sala de aulas é crescentemente intolerável porque ela é... uma sala. Porque ela faz o acontecer da aventura do saber se passar no interior de um espaço que física e simbolicamente deixa o fluir da vida e do mundo... lá fora. Quando relembro – entre a saudade e a ciência – que boa parte do que aprendi foi trilhando floresta, acampando em beira de riachos, pendurado em montanhas ou, mais tarde, viajando com meus alunos de UNICAMP, UNIMONTES E UFU ora ao longo do Rio São Francisco, ora entre as montanhas da Serra da Mantiqueira, estes lugares de com-viver a parte mais saborosa, presencial e inesquecível de minhas/nossas aulas, não me voltam apenas como as “metáforas da exceção”. Ao contrário, foram situações intencionalmente ou não inusitadas em que por um dia ou vários o lugar-escola deslocou-se para a casa-do-mundo, que conseguimos juntos, como uma equipe que “ousa sair” saberes e lições que por haverem antes passado por uma boa aventura coletiva (e por isto mesmo intensamente

educativa) puderam depois virar até “dever-para-casa” ou um desejável “trabalho de fim de curso”.

10°. Ousar recriar experiências de educação que por se orientarem a horizontes transdisciplinares, retomem a idéia ancestral de que nos educamos para nos transformar. E nos transformamos não para “arrumar um emprego qualquer”, ou “sermos um sucesso na vida” (e muitas vezes um bem-sucedido profissional estressado e cliente costumeiro de psiquiatras) mas para nos unirmos a outras pessoas, de nossas e de outras culturas, de nossos e de outros “mundos de vida”, para ousarmos transformar as nossas próprias vidas e os mundos sociais em que os vivemos.

Neste sentido acredito fortemente em uma educação de fato transgressiva. Não posso crer em vocações teórico-transdisciplinares que não partam de uma fecunda crítica social e política do mundo de vida que acolhe nossos estudantes dentro da escola e que a rodeia por todos os lados como uma perversa e desvairada sociedade de mercado regida pela lógica e sensibilidade (se é que existe aí alguma) do mundo dos negócios.

Acredito que o mais humanamente urgente para nós, educadores, é formar pessoas que em número “globalmente” crescente conspiram através de seus saberes, sentidos e significados, contra o padrão de sociedade-mercado que se apresenta – inclusive através da escola-empresa geradora do competente-competitivo – que cada vez mais se apresenta a nós como “a única possível”.

Não consegui sequer imaginar, quanto mais crer, em projeto teórico (sobretudo os que esquecem a sociologia da vida e partem apenas da física quântica) de vocação transdisciplinar, que opere apenas no campo do saber. Sobretudo quando o horizonte deste saber, declaradamente ou não, deságua na pura ciência e se resolve como técnica.

Sonho (isto mesmo) uma educação corajosamente aberta ao que considero alguma das verdadeiras micro-revoluções de nosso agora. Elas estão esparramadas por todo o mundo e se a educação escolar se deixar dominar pela instrumentalização-midiática e fechar os olhos ao que pequenos círculos de pessoas e redes de seus círculos e unidades de novas experiências de vida pessoal e interativa e de ação social estão praticando, ela poderá tender à escolha do pior caminho. Aquele que escolhe a técnica em lugar da ciência, a ciência alheia à filosofia e a filosofia distante daquilo a que tanto a técnica quanto ela própria devem servir: o trabalho de tornar sempre mais humanos, os próprios seres humanos.

Bibliografia utilizada e recomendada

Arruda, Marcos

Humanizar o infra-humano

2010, Editora VOZES, Petrópolis

Arruda, Marcos

Educação para uma Economia do amor

2009, Editora Idéias e Letras, Aparecida

Brandão, Carlos Rodrigues

Somos as águas puras

1996, Editora Papyrus, Campinas

Brandão, Carlos Rodrigues

O voo da arara azul

2009, Editora Autores Associados, Campinas

Brandão, Carlos Rodrigues

Saracura e Seriema, Saíra e Sabiá

2014, Editora Adônis, Americana

D'Ambrósio, Ubiratan

Transdisciplinaridade

1997, Editora Palas Atenía, São Paulo

Freire, Paulo

Criando métodos de pesquisa alternativa

In: Brandão, Carlos Rodrigues (org)

Pesquisa participante

1981, Brasiliense, São Paulo

Grof, Stanislav

O jogo cósmico – explorações das fronteiras da consciência

1999, Editora Atheneu, São Paulo

Moraes, Maria Cândida

O paradigma educacional emergente

2000, Papirus, Campinas

Santos, Boaventura de Souza

Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade

Cortez Editora, São Paulo

Santos, Boaventura de Souza

A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência

2001, Cortez Editora, São Paulo

Santos, Boaventura de Souza

Um discurso sobre a ciência

Afrontamento, Porto, 2001 (12ª ed)

Santos, Boaventura de Souza

A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência

Volume I

Cortez Editora, São Paulo, 2001

Walsh, Roger e Vaughan, Frances (orgs)

Além do Ego – dimensões transpessoais em psicologia

1997, Cultrix/Pensamento, São Paulo

Zeldin, Theodore

Uma história íntima da humanidade

2009, BestBolso Editora, Rio de Janeiro