

Vida, conhecimento, cultura e educação

Algumas idéias provisórias em fragmentos

Carlos Rodrigues Brandão

1. Qual o lugar da Educação na vida presente e na vida do futuro que nos toca pensar e antecipar? Qual o lugar da Educação no processo da vida? De uma vida plena, entusiasmante? Qual o seu lugar em uma vida-cheia-de-vida? As idéias seqüenciadas aqui de maneira ainda bastante provisória, como num quase rascunho, tentam responder a isto a partir de um diálogo com o educador brasileiro Hugo Assmann e com as leituras com que ele esteve em diálogo em seu livro *Reencantar a Educação* (1998, VOZES, Petrópolis).

2. O tipo de sociedade para onde convergimos pode ser pensada assim: sociedade do conhecimento, era da consciência (CRB), sociedade aprendente, sociedade das teias de sentido (CRB). Toda a atividade humana existente nela tende a convergir ascendentemente na direção de uma nova e promissora (mas carregada também de grandes perigos contra a pessoa humana) cultura de/entre múltiplas culturas do conhecimento.

3. Mesmo ao associar, de maneira inevitável o conhecimento à cultura (pois dentro de contextos humanos todo o conhecimento significativo é vivido através de símbolos, de sentidos e de significados, logo de criações e relações da e dentro da de uma cultura, A idéia de conhecimento não pode ser pensada apenas para o caso dos seres humanos. Na direção da biologia podemos falar de diferentes estilos de inteligência e de conhecimento animal. Em direção à informática, fala-se cada vez mais em máquinas inteligentes. Seremos o elo chave desta corrente?

Fala-se mesmo em sistemas inteligentes. Em nichos ecológicos inteligentes. A idéia vai longe ... tal como acontece com a própria inteligência e com o próprio conhecimento. Devemos atribuir novos significados a idéias contidas em fórmulas como: agentes cognitivos, sistemas cognitivos, totalidades cognitivas.

4. Uma nova visão da educação poderia estar relacionada tanto a fluxos de conhecimento na vida de cada um de nós (eu sou uma teia, um tecido, uma cadeia, uma árvore, um fluxo contínuo e sem-fim de conhecimento), quanto ao todo de todos nós. Pois de uma maneira ou de outra somos elos, correntes, fluxos e teias de conhecimento entre humanos como entre humanos, outros seres da vida, máquinas inteligentes ou o que seja.

5. As fronteiras do conhecimento e os seus departamentos estão cada vez mais estendidas e cada vez mais interligados. Cada vez mais nos damos conta de que tal como provavelmente seja o próprio Universos, o conhecimento em cada um de nós e entre todos nós pode ser pensado como algo infinito e infinitamente indeterminado. Em uma pessoa, em um campo da ciência ou em todo o saber disponível em um momento da história humana, tudo o de que se dispõe como “conhecimento” abre portas e janelas para esferas e alternativas de conhecimentos ilimitados. A idéia de Sócrates está certa e errada. Não é que “só sei que nada sei”. É que, “todo o saber que sei me diz que o que eu não sei é ainda infinitamente maior”.

Pois:

... a sabedoria não é conhecimento concreto, nem simples quantidade ou extensão da experiência, nem mesmo facilidade no uso do conhecimento e da experiência. A sabedoria é uma qualidade do relacionamento lógico ou espiritual entre o homem e sua experiência. Quando esse relacionamento é sábio e harmonioso, as experiências do homem libertam-no, mas, quando ele é insensato e desarmonioso, suas experiências prendem-no.

(Alan W. Watts, O Significado da Felicidade, 1995, Ed. Pensamento, S. Paulo, págs. 61 e 62) (WATTS)

6. Processos vitais e processos cognitivos são hoje em dia mais e mais vistos como mais e sempre mais interligados. Isto deverá provocar uma profunda revisão da própria idéia de vida e do sentido de conhecimento.

7. A pedagogia escolar é um feixe da maior importância em todo este fluxo de intercomunicações. Mas é preciso partir do princípio de que ela não é a única e de que a escola é apenas um dos muitos cenários de realização da vida como conhecimento. Por outro lado, a pedagogia escolar não deve abrir mão do crescente de seu lugar em uma sociedade aprendente. Ela deixa de ser algo episódico e algo destinado a (aprender para) e se torna uma inevitável e nuclear instância em si mesma. Por ela, educação e, de maneira especial, pela escola, passam elos e feixes de uma múltipla atividade de enlaces e de criações relacionadas ao conhecimento e ao aprender a conhecer, que não possuem ainda e não devem encontrar nunca substitutas.

8. “A educação terá um papel determinante na criação da *sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade*” (26).

9. *Um vínculo essencial que cabe à educação: “relacionar intimamente o potencial inovador do conhecimento com a própria essência da vida” (28). (MATURANA)*

10. Aprender é um processo sem-fim. A idéia de que “saber não ocupa lugar” precisa ser repensada em sua máxima abrangência. O saber desvenda e coloniza (no melhor sentido da palavra) sempre novos lugares. A possibilidade de saber em cada um de nós é ilimitada.

11. O aprender é um processo criativo, ativo e inovador que se auto-organiza. Isto é, aprender e saber estão destinados não a acumular novos conhecimentos, mas a integrar diferentes tempos e diferentes modos de conhecimentos, de saberes, adquiridos e vivenciados em diferentes momentos de nossa vida. Aprender algo significa saber organizar em uma esfera cada vez um pouco mais complexa o todo e as partes de todo o conhecimento vivenciado. O saber cria a sua ordem em cada um de nós e o conhecimento cria a ordem das relações entre nós. Somos não o que sabemos, mas somos o conhecimento que aprendemos a integrar de maneira significativa.

12. Aprendemos com o todo da vida. Aprendemos com todo o corpo e toda a mente,. Com toda a alma e todo o espírito. Não existem sedes próprias do conhecimento, embora possam haver áreas cerebrais mais destinadas a tipos peculiares de conhecimento. Na verdade, aprendemos com o corpo o que integramos com o espírito.

13. A dinâmica da vida e a do conhecimento estão interligadas; fazem parte de um mesmo processo. Esta visão nova e essencial deverá aos poucos transformar toda a nossa compreensão corriqueira a respeito do “ato-de-aprender” e, por conseqüência, a respeito do trabalho pedagógico (isto é, tudo o que de algum modo está contido em gestos, processos e estruturas relacionais do ensinar-e-aprender) e da própria educação, no seu todo. A idéia tradicional de que se “aprende para a vida”, como se existissem aí atos e momentos separados, perde o seu sentido. Aprendemos com a vida: a inteligência-que-aprende e a vida-de-quem-aprende são o mesmo fluxo de interações e de transformações.

14. Podemos pensar mais além ainda. Podemos imaginar – e os dados mais recentes das pesquisas sobre o assunto apontam cada vez mais para isto – que somos sistemas de interligações, de interações, de intercomunicações e de integrações complexas com o próprio ambiente de que somos não apenas parte, mas eixos, feixes de relacionamentos, de significações.

Dentro de uma visão assim, as oposições tradicionais, do tipo: eu-mundo. Dentro-

fora, ambiente-ser vivo devem ser relativizadas. Com Gregory Bateson podemos pensar que não existe vida sem o contexto da vida em cada um dos seres da vida. A minha vida existe na vida sistêmica do ambiente vital de que sou parte, integrado em feixes de intercomunicações. Isto vale tanto para a vida em mim, quanto para a mente que pensa em mim “isso tudo”. Bateson diz o seguinte: *a unidade de sobrevivência é o organismo mais o ambiente que o circunda. A unidade de sobrevivência é idêntica à unidade enquanto mente*

(Gregory Bateson, *Pasos hacia una ecologia de la mente*, 1976, Ed. Lohlé, B. Aires, páginas 515 e 516, tirado aqui Reencantar a Educação na página 36. As idéias a seguir, estão desta página até a 44. As anteriores vêm, aos pedaços, da página 17 à 35) (BATESON)

15. Esta visão de uma integração auto-reguladora de uma dupla relação: a) a relação vida-individual X meio-ambiente-cenário-desta-vida; b) a relação vida X conhecimento (ou ato vital X ato inteligente de conhecimento = qualquer gesto ou atividade propiciadora da aquisição de um novo saber), põe em destaque uma outra compreensão pedagógica das trocas vivenciais e as cognitivas, entre o mundo-o meu outro-e eu.

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

Em si mesmo o conhecimento é a natureza da forma de ser de cada pessoa humana. Ele é também a maneira de realizar-se, a cada instante, de todo um sistema aprendente de que eu, sujeito aprendente, inteligência humana capaz de aprender, sou um momento, sou uma parte, sou um eixo de relações cognitivas. O conhecimento não é uma espécie de sobrecaça de um sistema de relações de que faço parte. Ele é a possibilidade do fluxo de interações dentro do sistema e entre eles outros sistemas. O conhecimento é a forma de existência do sistema.

16. Assim, o mínimo e o máximos atos de aquisição de conhecimento não são cumulativos. Eles não representam apenas mais “algo novo que é incorporado aos meus conhecimentos sobre isto ou aquilo ...” Não é nem sequer algo integrativo, considerado em seu plano mais mecânico. Todo o conhecimento novo adquirido (e aqui a própria palavra “adquirido” é imprópria) é criado quando algo essencialmente radical está acontecendo.

E o que é que está acontecendo? O que acontece quando algo é aprendido é uma mudança do todo do sistema cognoscente em sua estrutura. Cada novo saber que “entra em minha mente” modifica-a no seu todo. Saber algo antes não sabido importa tanto uma ampliação quantitativa (pois algo novo foi incorporado) quanto

uma transformação qualitativa em direção a uma maior reorganização do todo. Por simples que seja, qualquer ato de conhecer não é uma ação direta de um sentido, antes de ser um padrão único e especializado de conhecimento. Ele é o processo e o produto de uma ação pessoal e sistêmica complexa e resulta em uma reintegração de todo o sistema.(as idéias aqui têm base em um texto de Järvilhehto, Timo, sob o nome de: *man and his enviroment*. Foi tomado por Hugo Assmann e está na página 37 do seu livro). (JARVILHEHTO)

17. Eis, portanto, uma pequena seqüência de conclusões provisórias que valem para todo e qualquer ser vivo, e que valem de uma maneira especial para o caso do ser humano:

1º. Os sentidos e a percepção não são janelas passivas abertas para o Mundo, para o cenário de ambiente do sistema de vida de cada ser; ao contrário, os sentidos são interlocutores ativos: não vemos o que “está lá fora”, vemos a integração negociada entre o que temos dentro de nós “ao ver isto” e “isto que vemos”, em um momento.

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

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

4º. Os sentidos e a sensibilidade não são unidades separadas e especializadas de comunicação parcelar do organismo vivo com o seu mundo. Ao contrário, são feixes interligados de intercomunicação ativa com as várias dimensões do sistema. Vemos algo com a visão, com a memória, com o afeto e com a inteligência. Não vemos apenas com o olho, o aparelho ocular e as zoas cerebrais de processamento da visão. O simples “ver alguma coisa” já é um gesto ativo de integração de novos conhecimentos

18. O cérebro humano existe sempre à beira de estados críticos. Ele é essencial e existencialmente instável e só produz e reproduz: percepção, compreensão, conhecimento e integração de conhecimentos, na medida em que é um sistema aberto e auto-organizativo em constante processo de transformação de si mesmo através do que continuamente integra em si mesmo.

... o cérebro humano é fundamentalmente um sistema auto-organizativo. Em vez de computar, nosso cérebro “in-habita” (“dwelles”) – ao menos por breves

momentos – estados instáveis; e é quando transita por esses limiares de instabilidade que o cérebro pode realizar conexões flexíveis e rápidas.

(tomado por Hugo Assmann de J. A. Scott Kelso, página 39). (SCOTT)

19. Tomada no seu todo e em sua compreensão mais ampla, mais aberta a uma visão globalizante, a aprendizagem não é, vimos já, um processo gradativo de aquisição e de acumulação de conhecimento. Ela não é, desde um ponto de vista neuropsicológico, um processo de reforço de memória, de capacidade operatória especialmente dirigida a um plano ou outro do saber. A cada momento da vida ela tem a ver com transformações qualitativas de todo o sistema que constitui um organismo vivo. Assim, quase se pode dizer que, ao aprender, não se “sabe mais”, mais se sabe “de uma outra maneira”.

Eis uma situação que vivenciamos a todo o momento em que um aumento exterior de quantidade (de saber, de conhecimento, de habilidades, de integração entre uma coisa e a outra) resulta de imediato em uma transformação da qualidade do todo. Quando uma criança aprende algo significativo que não conhecia antes, ela não aprendeu apenas “aquilo”. Através “daquilo” ela alterou de algum modo todo o seu sistema cognitivo. Isto pode significar que ela modificou qualitativamente toda a sua “vivência vital”.

20. Dito de uma outra forma (atenção para a seqüência de “se” ...):

Se pudermos imaginar, dentro de uma teoria de inteligências múltiplas (Howard Gardner), por exemplo, que aprender significa integrar graus mais complexos de experiência-conhecimento-e-sensibilidade, como um plano ou uma dimensão específica de um todo cognitivo ao mesmo tempo uno e múltiplo - isto é, complexo no seu todo e diferenciado no seu tudo;

se pudermos imaginar que cada um destes planos de inteligência-e-de-aprendizagem responde por integrações tanto de processos dinâmicos de aquisição do saber quanto por seus “produtos”, sob a forma de conhecimento subjetivo realizado;

se pudermos imaginar que as esferas pessoais e interpessoais de inteligência-e-aprendizagem estão absolutamente interligadas em redes e conexões totalizadas que constituem o sistema total de um organismo, de uma pessoa;

se pudermos imaginar ainda que cada um de nós existe individualmente enquanto um elo de inserção de nossa própria individualidade em sistemas formados por conexões, por teias de relações por feixes vitais e simbólicos de existência, não apenas em plano sociocultural (os mundos que criamos para habitar em nosso mundo e o nosso mundo), mas igualmente no plano dos entornos naturais de que somos parte ativa,

então (finalmente!) será possível imaginar que cada um destes planos de interações-integrações-e-indeterminações se altera qualitativamente através de

cada ato pedagógico de aprendizagem. O que equivale a apostar que a cada novo conhecimento todo este complexo sistema se desequilibra e se re-equilibra, a seguir, em um novo plano de integração, de interação e de indeterminação.

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

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

Retida em uma passagem (como quando o disco “enguiça” e segue adiante), a melodia da sinfonia se perde, fica “sem graça”, fica irritante, fica inteligível como uma frase musical dentro do todo). O sentido da beleza da sinfonia não está, isolado, em nenhum de seus momentos em si mesmo. Está na intercomunicação seqüencial de cada um deles nos outros. Depois de ouvir a sinfonia completa ou, pelo menos, um dos seus movimentos inteiros, podemos nos dispor a ouvir tudo de novo. Mas será então a mesma sinfonia? Acaso ouvimos, vemos ou pensamos o mesmo, exatamente da mesma maneira, duas vezes? Ao buscar uma metáfora para o transitório de tudo, Heráclito lembra que nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio. O mesmo acontece no rio das imagens, no rio das idéias.

Nós fazemos isso toda vez que ouvimos música. Nós não nos apoderamos de um determinado acorde ou frase e pedimos para a orquestra continuar tocando-o o resto da noite. Pelo contrário, por mais que possamos gostar daquele momento musical em especial, sabemos que sua perpetuação interromperia e mataria a continuidade da melodia. Nós compreendemos que a beleza de uma sinfonia não está nestes momentos musicais, senão no movimento completo do começo ao fim. (*Allan W. Watts, op. Cit. pg. 64*). (WATTS)

22. Estas idéias nos devem levar a pensar que a maneira como tradicionalmente constituímos os nossos conhecimentos e pensamos o que pensamos, está algo equivocada. Tendemos a imaginar que é através de sucessões de imagens que imaginamos, e que é com representações de pensamento que pensamos a partir do que sabemos. Mas a verdade é que o conhecimento emerge da história da ação

humana, das práticas humanas recorrentes de maneira processual e contínua. É a história das práticas humanas que dá um sentido ao mundo, incluídas aí as práticas regidas pelo conhecimento. (43).

O conhecimento e, portanto, o processo de sua aquisição, não envolvem uma estocagem de representações manipuláveis em seus conjuntos, à medida em que pensamos ou quando memorizamos alguma coisa. O saber não é uma matéria do pensar que possa ser acumulada, vimos já, ou que possa ser passada em unidades de um plano para o outro. Que possa ser transmitida. Uma pessoa não “passa”, não “dá”, não “transmite”, conhecimento para uma outra. Nem mesmo o melhor professor ... ou melhor, principalmente um bom professor.

O que ocorre é que em um momento de um processo de ensinar-e-aprender, uma e a outra estão situadas no interior e nos limites de situações e de contextos interativos de trocas. De transações interativas entre sentidos e significados situadas: a) no mundo interior de cada uma pessoa envolvida; b) no interior do sistema interativo realizado naquele momento entre elas; c) no interior de um sistema igualmente presente e interativo, entre elas e o entorno natural e social do momento que compartilhem.

É sobre a base de interações, esta base de uma história compartilhada de transações, esta base de negociações entre feixes significativos de ações e de interações, que cada pessoa humana constrói aquilo a que damos o nome de “o seu próprio saber”, através de sua participação ativa e criativa no processo. “o seu próprio saber” significa: a aquisição pessoal de novos conhecimentos, que, mesmo quando aparentemente simples, são sempre mais livres e mais indeterminados do que supomos, quando “ensinamos”. Se em todo o processo de aprender há uma lógica, em toda a lógica do aprender existe uma história.

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

(Varela, apud Hugo Assmann, página 43). (VARELA)

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

No diálogo que a sala-de-aula deve estar sempre criando e recriando, não existe saber algum que possa vir a fazer-parte-de-mim se não for o despertar de algo novo dentro de mim. E, na minha relação docente com os meus alunos: dentro de nós. Eis mais um sentido, agora coletivo, solidário, compartilhado, em que todo o

ato de conhecimento é um gesto de criação através de uma multi-aprendizagem (um aprender partilhado por várias pessoas que vivem aquilo-que-se-está-aprendendo desde o seu ponto de vista, segundo o seu ritmo e com uma integração muito pessoa com os seus saberes e as suas aprendizagens anteriores). Tudo é como um almoço de domingo onde cada um aporta o seu quinhão de ajuda na copa e na cozinha. E, depois, cada um vem e faz o prato que escolhe, come no seu ritmo e digere segundo o seu corpo.

Uma outra imagem poderia dar uma idéia melhor.

A sala-de-aulas não é como um grande barco em que alguns trabalham para levantar a âncora, para inflar as velas e para dirigir o leme, enquanto outros apenas são levados. São conduzidos sem saber bem para onde, porque e através do quê. Ela é como veleiro onde todos são a tripulação e fazem, juntos, o que dá ao barco o seu rumo e às velas o seu sentido. Um barco onde o próprio comandante (um nome ruim para o professor) reconhece que é um entre todos, e sabe que a viagem somente avança com o trabalho comum (todos participam) e diferenciado (cada um ou cada alguns faz/fazem a sua parte e vivem a viagem desde o seu “ponto de vista”) de todos. Pode-se pensar até num vôo mais longe. O barco só navega porque ademais do “trabalho de todos”, conta com o mar, as correntes marinhas, o vento, o sol, o rumo das estrelas ... a ordenação total do universo tal como ela está “ali”, em cada lugar do trajeto da viagem. (EINSTEIN).

23. Uma das conseqüências mais importantes de tudo isto, é o podermos trazer para aqui uma idéia tão fértil quanto propriamente poética. A idéia científica de autopoiesis. De algo que responde por reger qualquer sistema em equilíbrio. E, com mais propriedade ainda, qualquer organismo da vida situado no campo do sujeito humano: de cada um de nós, portanto.

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

Somos seres dotados de formas geradoras de autoconsciência, de trocas misteriosamente interiores entre o corpo e a mente, entre a bioquímica dos nervos e o espírito, entre a nossa própria individualidade - a partir das dimensões complexas de nossa própria interioridade - e as redes interligadas de símbolos e de significados de cujo mundo social fazemos parte.

Ao mesmo tempo em que estamos, como seres da vida, em uma contínua interação criadora e também auto e alter equilibradora de nós mesmos e de nosso entorno natural, estamos também em uma complexa, múltipla, diferenciada e contínua interação com as “teias e ramas”, com as redes e intercomunicações dos mundos culturais de nossa vida social.

Um fato por desgraça esquecido com freqüência entre os educadores, é a extraordinária capacidade humana de criar mundos próprios. De internalizar sentidos e sentimentos. De antecipar criativamente situações. Enfim, de realizar todo um riquíssimo e muito complexo trabalho intenso e profundo, dirigido à nossa auto-equilibração.

Ora, aprender é integrar novos dados, novos fatos, novas sensibilidades, novos saberes. E integrá-los não a regiões ou lugares específicos em nosso cérebro, ou onde quer que seja (inteligência corporal, inteligência emocional, inteligência ...), mas em um todo 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.

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

Pois a imaginação (aquilo que antes até se proibia, e ainda hoje mal se tolera em algumas escolas) quer sempre ir além dela mesma. Se o saber da ciência empírica e o conhecimento racional não desejam conhecer limites, a imaginação em absoluto não os tolera. Ela é como um vôo 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 isto: precisa, isto é: 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 como uma boa fotografia, a imaginação criativa é um desenho a mão livre. Esta faculdade mais amorosamente humana do que toda a lógica racional não é sequer, talvez, uma “faculdade humana”. Ela é o limite da combinação interior de todas as capacidades da pessoa. E ele é a possibilidade, em cada um de nós e nas comunidades de idéias e de imaginários em todos os círculos em que estamos envolvidos, de se estender o pensamento humano as seus máximos limites. Ao que por ser justamente mais imprevisível e menos subordinado a regras (não existe uma gramática do sonho, não existe uma lógica do imaginário) é o que há de mais ... humano. (BACHELARD)

25. Estamos continuamente nos auto-produzindo, nos auto-re-equilibrando, como pessoas. Em nossas trocas conosco mesmos, com nossos outros (outros eus-em-relação de nosso mundo) com círculos, âmbitos, teias e redes de inter-vivências, de inter-comunicações, de inter-trocas de sensibilidades (desejos, afetos, sentimentos, emoções etc.), de sentidos (significados, imaginários, idéias e ideologias, valores) e de saberes (conhecimentos, saberes científicos, etc.) estamos sempre criando algo. Estamos a cada momento trabalhando em favor (ou, desafortunadamente, em alguns casos conspirando contra) os processos morfogênicos (equilibradores de formas de sistemas) de realização de nossos círculos socioambientais de vida - de uma floresta vizinha à nossa equipe de trabalho - e de nossos circuitos interiores de vida pessoal.

Este processo é dinâmico. É incessante e é ininterrupto. Mesmo à noite, dormindo, um sonho é um novo saber (e, às vezes, que imenso e desconcertante saber novo, sobre o material aparente de “velhas imagens”). Assim como a vida do que é vivo se esgota quando deixa de realizar trocas neo-equilibradoras com o seu meio-ambiente, assim também a vida interior não pode sequer se manter “viva” sem estar a todo o instante apreendendo. Isto é: internalizando, interiorizando e reintegrando novos saberes. (Perdão por isto estar tão repetido no texto. É importante e é provisório)

26. Aprender é isto. Este é também o sentido em que não se “adquire conhecimento”, da mesma maneira como não se “dá” ou não se “transmite o saber” (como se faz em uma transfusão de sangue de pessoa a pessoa, por exemplo). Na verdade estamos sempre criando situações em que cada um, a cada momento, à sua maneira, no seu ritmo e segundo os seus modos próprios de interiorização de experiência inter-significativas, integra em si o seu conhecimento.

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

27. Tudo o que foi dito até aqui sugere um campo cultural. Sim, na verdade todo o complexo de tecidos e teias, de redes e de sistemas de símbolos, de significados e de saberes em/com que estamos envolvidos e “enredados” desde o momento do nosso nascimento, constitui o mundo da cultura, fora do qual não existe a possibilidade de uma existência humana.

Mas o que é, em síntese, “aquilo” que tornou possível saltarmos do mundo da natureza-de-que-somos - e da qual afortunadamente nunca saímos – para os mundos da cultura que criamos? A resposta deve ser procurada dentro da mente humana na passagem da consciência reflexa (saber algo) para a consciência reflexiva (saber algo sabendo que se sabe, saber algo sabendo que se sabe e sentido algo que se sabe por saber que se sabe algo e que se sabe que se sabe ... infinitamente). A resposta deve ser procurada, no diálogo entre nós, ali, no momento e no lugar onde saltamos do sinal (a fumaça do fogo) para o signo (como a dança das abelhas) e, finalmente, para além do que nos identifica com o ser-da-vida entre os animais, do signo ao símbolo (como a palavra “dança”, seguida da palavra “abelha”, ou como “a dança das abelhas”, ou ainda, como @, que a cada diz que dizer tantas coisas entre nós.

O símbolo transforma arrulhos e gemidos, sinais de desejo e de amor, em atos-como-gestos, como as palavras trocadas entre dois amantes. Mas também como toda a gramática de possibilidade e de interdições que eles devem realizar por viverem o seu amor tanto entre os seus corpos naturais (como as abelhas, como os sabiás, como os micos leão-dourado), quanto em cenários humanos: culturas. Por isto, enquanto entre os macacos existem machos e fêmeas, entre nós criamos noivas e maridos, namoradas e amantes, filhos e sogras, “cumpadres” e padrinhos. (GEERTZ)

As “crianças-fera” (o nome do termo é horrível, mas o que acabou sendo aceito) encontradas na Índia após haverem sido criadas por casais de lobos) Não possuíam qualquer tipo de “reação humana em sua conduta”. Não é que não soubessem ler ou escrever. Não sabiam nem rir e nem chorar. Não sabiam andar e sentar como um ser humano. Não sabiam dar ao rosto qualquer ar de uma criança ou de um adolescente minimamente socializado dentro do meio humano de mulheres e de homens. Não haviam aprendido a serem pessoas humanas, embora fossem, como qualquer um de nós, seres humanos. Nasceram por ventura com toda a biopsicologia apta a se tornarem como qualquer criança de aldeia indiana. Mas não aprenderam a se construírem como humanos. Sobreviveram como organismos, mas não tiveram como realizar neles uma pessoa. Viviam imersas no mundo dos sinais e dos signos naturais trocados entre seus pais e parentes lobos, adotivos. Ficaram aquém do símbolo. Sorrir é um “ato natural”, mas só quando aprendido a ser vivido como um “gesto cultural”.

É com símbolos que pensamos, mais do que com puros significados racionais, despidos das imagens que os denunciam antes de que sejam falados. É só porque uma árvore evoca uma árvore, que evoca uma cena sob a árvore, que evoca um poema, que evoca um rosto, que nós podemos pensar. Pensar para criar uma idéia e pensar para criar uma imagem. Pensar para criar uma teoria botânica da árvore ou pensar para criar uma canção de ninar que fale de uma criança debaixo de uma

árvore.

E é através de sentimentos provocados pelo poder da evocação, da imaginação, que todos e cada um de nós participa da própria criação. Nada existe na cultura de propriamente humano e que tenha sido feito por nós, que não contenha em si uma centelhada criação (RICOEUR)

Por haveremos surgido no Mundo como uma espécie de seres muito despreparados para viver, aprendemos a saber de uma maneira muito complexas. Muito elaborada demais. E como o saber em nós não é inato, não vem pronto do código genético e é apenas complementarmente “acabado” até chegar depressa ao seu limite de realização, mas é - estamos vendo o tempo todo aqui – uma construção sem limites, aprendemos-a-saber, mais do que apenas aprendemos-para-saber. Assim, fomos forçados a aprender a criar (a prever o novo e torná-lo em, algum plano, real, partilhável). O saber é o nosso “instinto” e o criar é um saber que começa de novo, a cada instante.

Dizem as antropólogas que uma cultura “funciona” bem quando, na imensa maioria dos casos, aquilo que é importante nela é esquecido da preocupação das pessoas que seguem os seus preceitos. Das pessoas que vivem as suas regras sociais e acreditam nos seus mitos. Como o bom motorista, que dirige com rara habilidade quando o faz sem precisar em absoluto pensar no que está fazendo. Como falar tão bem uma língua que já não é mais preciso consultar manuais de gramática.

28. Grande parte: dos múltiplos conhecimentos dos vários campos da vida e do pensar a vida, dos valores de orientação da conduta social, das crenças de interpretação do sentido da vida, do mundo e do destino, das gramáticas culturais (como ser, como conviver, como falar, como escrever, como comer, como fazer-o-amor, como ...) são vividos como linha, fio ou rede de uma cultura. São vividos como “a minha cultura”, como “a nossa cultura”, sem serem questionados a todo o momento sobre os seus “como”, e, pior ainda, sobre os seus “porquê”.

Não devemos esquecer de que, seres humanos, somos filhos e servos da palavra. Criamos um mundo regido pela palavra, pelo que nos falamos uns aos outros e pelo que lemos e escrevemos. Somos os seres da natureza que nascem do que falam. Criamos quem somos – cada pessoa, cada pequenos grupo, cada povo, cada sociedade, cada nação, cada cultura – ao nos dizermos uns aos outros, quem somos e quem são “eles”: nós, os outros. É porque existe a palavra, é porque existe a linguagem e é porque sempre pode existir algo como a poesia, que nós, metáforas de nós mesmos, existimos.

Holderlin, um poeta, diz isto: o que existe os poetas fundam. Heidegger, filósofo, vai além: a palavra é a morada do ser. Que esta idéia valha tanto para a sua metafísica do absoluto quanto para a nossa antropologia pedagógica da busca do

sentido da vida humana através do conhecimento e da aprendizagem.
(HOLDERLIN, HEIDEGGER)

O que seria de nós se nos sentíssemos obrigados a conhecer profundamente a etiologia de uma doença e toda a farmacologia de um medicamento, a cada momento em que compramos na farmácia, com receita médica, o remédio que iremos tomar três vezes ao dia durante dois meses? Como seria intolerável viver a experiência pessoal e partilhada de uma religião se fôssemos todos teólogos!

Vivemos dentro de pluri-campos semânticos criados por pessoas como nós antes de nós. Campos de símbolos, de palavras, de frases, de significados recriados nisto e naquilo por nós mesmos. Campos da vida cultural transformados pelas pessoas que nos irão suceder. E de uma maneira inevitável nós nos enredamos literalmente em um belo, sinuoso e multi-complexo tecido cultural que, através da socialização primária e da socialização secundária (sem fim) nos transforma inclusive no autor cultural e no ator social de nossas próprias vidas. Algo cuja história, cujo futuro, cuja lógica, cuja estrutura e cuja dinâmica nos transcendem. Nunca abarcamos tudo o que está contido neste campo cultural. 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 ... se é que isto ir acontecer algum dia.

29. Mesmo aquilo que consideramos como nossas idéias e nossos pensamentos, nossas crenças e nossas convicções “próprias”, constitui, na realidade, algumas variações de sintaxes e de semânticas sociais já pré-configuradas e predefinidas.

É como escrever algo “meu” em um disquete formatado, onde há um texto inapagável, com o qual no máximo eu posso entrar em diálogo. Mesmo para as pessoas mais criativas, os mundos culturais onde vivemos e do qual somos parte e partilha, parecem mais com caraoquês do que com fitas virgens em um gravador de boa qualidade. Mas, ainda assim, cada um de nós é como se faz, e “canta como pode”. Ou melhor: “como aprendeu a cantar”. Melhor ainda, como “aprende e re-aprende, a cada momento, a cantar”.

De uma maneira semelhante a como acontece com o nosso corpo que, íntima, orgânica e espiritualmente associado à nossa mente, aprende a adaptar-se ao seu meio-ambiente natural - a saber pouco a pouco sobre como deitar e sentar, como andar e parar, como manter-se em equilíbrio, como reagir ao frio, a calor, ao perigo e à fome - assim também outras esferas de nosso psiquismo aprendem a lidar com a cultura de que são parte. Aprendem pessoalmente, assim, a adaptar-se, aprendem a conviver e, mais do que tudo, aprendem criativamente a equilibrar-se no/com os seus ambientes culturais. Que não são nunca, não esquecer, uma “coisa” pronta, acabada e consagrada. Que são, antes, como vimos já, eixos e feixes,

teias e tramas dinâmicas e bastante imprevisíveis de símbolos e de significados com que entretecemos a cada instante, ao mesmo tempo, os mundos de que somos pessoas e as pessoas que somos nestes mundos.

Na verdade, a cada momento se descobre mais e mais a respeito de como cada um destes meio-ambientes se enlaça com e se entrelaça dentro de um todo regedor da vida e da vida humana. Um campo de relações que apenas quando tomado no seu todo – inclusive e principalmente enquanto um tecido contínuo e dinâmico de aprendizagens – constitui, neste todo integrador de todos os sistemas ambientais e em cada um destes meio-ambientes, aquilo que poderíamos dar, afinal, o nome de um "ambiente inteiro".

30. A educadores importa transformar este aparente "sinal menos" na relação pessoa-cultura, ou mente individual-campo de significados, em um "sinal mais".

Sim, porque o que passa é que na dinâmica inevitável das interações entre as pessoas, entre as pessoas e os seus símbolos, entre símbolos e símbolos (ou entre significados e significados), o que está acontecendo todo o tempo é uma fascinante relação dialógica entre a criação interpessoal da cultura e a criação cultural da pessoa. Pois afinal tudo o que criamos, tudo o que inventamos é obra de uma partilha de idéias, de disposições, de imaginações, de inteligência e de ações pessoais e interpessoais. Nós criamos a todo o instante o mundo em que vivemos. Mas é dentro deste mundo, dentro de suas culturas que cada um de nós vive e experimenta a possibilidade de interagir com sentido. Isto é, de agir interativamente com outros, entre outros, atribuindo sentido a outros e recebendo de outros a atribuição de sentido sobre nós mesmos. O mundo em que vivemos nos cria e recria continuamente.

Tentemos de novo.

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

Aprender é, também, saber como lidar de maneira inteligente e progressivamente autônoma (o oposto de autômata) com esses vários fios entrelaçados, esses vários padrões de cores, de tons e de efeitos de toques metafóricos do tecido cultural de quem somos.

Mas aprender é, também, saber como participar dos processos através dos quais este tecido se re-tece, essas cores se re-tingem, esse tons se recriam.

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

31. Se, de um lado, a *cultura* “apaga” ou torna opaca à consciência uma boa gama do que nos aprendemos e seguirmos, ao vivê-la, de outro lado podemos imaginar que na *história social da cultura* nada se apaga de tudo o que foi pensado. De tudo o que, pensado, viveu o seu momento de diálogo entre duas vidas, entre pessoas de uma comunidade de consciência, como uma sala-de-aulas.

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

E aqui, ao falar outra vez a palavra “criação”, temo que seja para pelo menos em parte negar o que escrevi até esta página. Porque de algum modo o que eu penso a cada instante, o que eu acabo de pensar, o que estive pensando hoje nada possui de criação absolutamente original. Não é algo de minha exclusiva autoria e, portanto, sequer pode ser minha posse. Eu bem sei que penso os meus pensamentos, mas com que cuidados devo dizer: “este pensamento é meu!”. Pois cada um dos pensamentos “meus”, são uma parte do fluxo cultural (até mesmo cósmicos, de uma grande consciência universal, dirão os mais ousados) das teias e tecidos de sentido e de significado de que faço parte.

Não quero exagerar em dizer que isto que estou pensando para escrever neste agora é um breve instante em que idéias e pensamentos “ideadas” e “pensados” por outras pessoas passam por mim, chegam a mim, atingem o lugar de minha consciência e, querendo-o ou não, me convocam a entrar no diálogo sem começo e sem final conhecidos, identificáveis, em que por um momento me é dada a palavra. Dentro de mundos de cultura, o que se cria e o que cria algo à sua volta faz parte e dinamicamente constitui uma *comunidade de imaginário* de que cada um de nós, em que cada um de nós é mais um companheiro de destino do que um hospedeiro, mais um convidado do que um proprietário e mais uma reticência do que um ponto final. (ADORNO)

33. Tudo o que existe na vida está sempre dentro de um processo convergente de evolução criativa. É através da adaptação e da flexibilidade que os seres vivos com quem compartilhamos a trajetória da evolução, foram aos poucos adquirindo a sua configuração atual. Tudo o que é vivo, em cada ser, em cada espécie, na totalidade da vida, resulta deste processo contínuo.

Durante este processo não apenas espécies vivas foram se transformando, mas isto aconteceu e segue acontecendo também com os próprios cenários da vida, os nichos ecológicos em interação com as mais diferentes formas de vida vegetal e animal.

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

Em um sentido quase darwiniano, podemos supor que desapareceram e desaparecem (quando não através de uma brutal ação antrópica) as espécies que cessam de aprender e aprender a reaprender sempre, continuamente.

34. Uma idéia, quase um princípio de interação e de integração, deve ser ressaltado com a máxima claridade possível. Ele é o seguinte. Ainda que este processo de aprendizagem-transformação-adaptação-reaprendizagem-retransformação, pareça ser um trabalho individualizado de cada espécie viva (luta das espécies, sobrevivência do mais forte, do mais apto) na verdade o que acontece mesmo é um trabalho coletivo, compartilhado, global, holístico.

Há uma interdependência essencial entre cadeias e todos de seres vivos em tudo o que acontece. E há, em um plano ainda mais envolvente, uma interdependência completa entre cada um deles, entre todos de uma teia e o seu meio-ambiente direto, e o seu nicho ecológico. Em uma escala ainda mais generosamente aberta e ampla, podemos dizer que *o todo abarca tudo todo o tempo em todos os lugares (CRB)*. Assim, é como se tudo o que há estivesse em um contínuo trabalho de intertrocas regidas por modos e processos de aprendizagem, para ser o que é e para transformar-se no que virá a ser.

35. Assim, de uma maneira especial, a espécie humana é a história de uma trajetória ininterrupta de transformações de conhecimento e de evolução cognitiva.

Nela estão em tudo e sempre interligados processos vitais e processos cognitivos. Aqui perde totalmente o sentido a máxima latina: *primeiro viver e, depois, filosofar*. A experiência da vida e o pensar (organicamente, racionalmente, afetivamente, seja lá como for) a vida e sobre a vida, é parte de nosso próprio processo vital de sobrevivência.

De uma maneira mais diferenciada e mais complexa do que em todas as outras espécies da vida, somos o que aprendemos a ser a cada momento. Isto vale para a nossa espécie, ao longo de sua história e vale para cada um de nós, através de cada biografia individual.

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

36. Tudo o que está em nós: o corpo, o cérebro no corpo, a mente no cérebro, o espírito humano na mente, as diferentes modalidades de *inteligências* (palavra que não deve ser dita no singular), inclusive a inteligência emocional, estão em nós como o resultado de um imenso e complexo trabalho de multi-aprendizagem da espécie de que somos uma realização pessoal. De outra parte, cada um de nós está constantemente se transformando em parte e no todo de si-mesmo ao vivenciar cada situação de aprendizagem. Vale lembrar algo que foi dito e repetido aqui. Tanto com a espécie humana no seu todo como em cada um de nós, cada efeito do trabalho de aprender provoca alterações no todo e não apenas na parte especializada de saber ou de área de saber mais próxima daquilo que foi adquirido. Daquilo que foi especialmente que foi aprendido, que se tornou algo “conhecido-e-sabido”.

37. Em todos os seres vivos tudo aquilo que se transformou como resultado de uma evolução de aprendizagens, tende a manter ativo o próprio trabalho evolutivo. Isto é, tudo o que se ao aprender se transforma, tende a manter o processo de aprender e se transformar permanentemente em atividade. “*É a chamada evolução da evolução*” (pg. 54).

38. Nos relacionamentos entre o mundo e a vida, as mudanças e variações da espécie e de cada indivíduo dela não são reduzidas a uma apenas capacidade adaptativa externa. O, que há é um processo interior, uma convergência de energias e trocas de foro interior e cognoscente, entre a espécie viva e o seu meio ambiente. Este é o sentido em que se pode mesmo falar de um diálogo entre cada ser vivo e seu ambiente, entre cada um de nós e todo os cosmos. Não apenas nada está separado de nada e tudo pertence ao mesmo todo, como também em cada ser vivo, em círculos mais e mais amplos de cenários-da-vida, há uma partilha interiorizada de trabalho transformador, de sentido de equilíbrio e de reciprocidade de interinfluências.

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

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

A natureza própria do cérebro humano é a instabilidade. Ele não se estabiliza a partir do momento em que atinge um ponto de equilíbrio e de adaptação provavelmente ideal para o exercício de seu trabalho, de suas funções interativa. Ele não é como o dente ou o nariz. Ao contrário, instável, aberto ao novo e capaz de integrar sempre novos conhecimentos e de integrar-se em novas esferas de equilíbrio autopoietico a partir disto, o cérebro é um sistema aprendente sempre capaz de ir além de si mesmo.

É por isto que já ao final deste esboço rascunhado de idéias sobre o conhecer, o aprender e o ensinar, um pensamento pode retornar.

O pensamento humano não é nunca uma estação a que se chega e desembarca. Ele é, muito mais a própria viagem que se faz, e mesmo que ela possa ter muitas “paradas”, ela é, a quem quiser, uma viagem sem-fim. Uma viagem que pode ter tido um ponto de partida previsível (se é que isto existe), mas uma viagem sem um ponto previsto de chegada, ainda que ela deva e possa ter um “plano de viagem”. E não existe um lugar de chegada e nem um tempo de chegar, pelo simples fato de que isto não existe.

O pensamento é a aventura de si-mesmo. É uma pergunta em busca de respostas. É um eixo, um feixe, um emaranhado que faz e refaz um tecido sem fim. Um pano-do-saber a que sempre podem ser acrescentados novos fios e para o qual sempre podem ser imaginadas novas formas e novas urdiduras.

Pensar, como acontece quando um filósofo pensa as suas questões, é estar aberto a estar sempre reaprendendo a ver-o-mundo. O exercício de pensar começa no reconhecimento da própria imperfeição, assim como a ciência avança quando erra e vive momentos de estagnação quando imagina que chegou a descobertas e a teorias definitivas.

Quanto mais uma pessoa aprende mais é capaz de pensar por conta própria. Mas é quando mais ela descobre que precisa dos outros, que só avança através do diálogo. Quem pensa melhor porque aprendeu de novo, está sempre recomeçando outra vez. E não porque não sabe para onde vai, mas porque está sempre em busca

do princípio de todas as coisas ... a começar pelo seu próprio saber. (**MERLEAU-PONTY, POPPER**).

40. Se todas estas idéias são pertinentes, então o trabalho do educador deverá ser bastante revisto. Não apenas por estas razões, mas por outras tantas, algumas delas mais diretamente vinculadas aos *direitos humanos*, a responsabilidade do educador se vê bastante aumentada. Ao contrário do que poderia parecer, justamente agora, quando se fala tanto em “crise da escola” e até mesmo em “fim da escola”, a educação e a escola devem recobrar um valor redobrado.

Se o aprender não é uma acumulação provisória e utilitária de conhecimentos dirigidos diretamente ao exercício de habilidades parceladas, restritas e perigosamente “mecanizáveis”, quando não subordinadas a uma mente pensante, crítica, ativa, participante e criativa, se o aprender é, vimos, uma atividade inerente a tudo o que é vivo e que responde pela totalização do ser de cada pessoa e pela realização de cada cultura, então a função do educador ganha a dimensão de um verdadeiro agente do processo mais importante de toda a vida: aprender.

É sobre este assunto que este rascunho de idéias deverá prosseguir, até o ponto de poder constituir uma proposta (entre muitas) de fundamentos do trabalho pedagógico.

A DIMENSÃO DO DIÁLOGO

41. Em alguns escritos recentes sobre a aprendizagem, o saber e a educação, parece haver uma quase sugestão de que todo este milagre humano a respeito do qual surgiram de pouco tempo para cá tantas e tantas descobertas extraordinárias, é algo absolutamente pessoal. É alguma coisa que se realiza numa relação quase mágica entre o meu cérebro, a minha mente, a minha inteligência (ou as minhas inteligências) e “o mundo a ser conhecido”. Tudo o mais, incluindo outras pessoas, é acessório, é coadjuvante mesmo.

Nada mais infeliz do que esta possível falsa visão tão individualista. Nada mais ilusório do que imaginar que todo o misterioso trabalho pessoal do saber-aprender-saber-aprender (ou: *aprender a saber e saber aprender*) é uma questão a ser resolvida por cada pessoa, individualmente, no máximo com a ajuda a de outras: o educador, uma professora, um bom livro e assim por diante.

Ao contrário. Na verdade, o trabalho de aprender-e-saber é sempre uma múltipla experiência dialógica. “Múltipla”, porque é algo vivido diariamente, a todo o momento, em situações e dentro de dimensões de trocas de sentidos e de significados que vão das instâncias interiores de cada uma de nós até as redes de pessoas envolvidas em algum trabalho solidário de desafiar o conhecimento e,

portanto, de lidar com o aprender. “Experiência” porque envolve sempre o próprio trabalho da vida, a relação entre conviver, criar, fazer algo *para, com, ou através* do conhecimento. A começar pelo complexo trabalho de re-equilíbrio de todo o ser da pessoa, que está sempre acontecendo durante e após (mas existe um “após”, aqui?) a vivência da aquisição de um novo conhecimento significativo, como um ato de aprendizagem. “Dialógica” porque sempre o processo e o produto de uma troca. De um sair de si para si mesmo, toda a vez em que sensibilidades, afetos, modos pessoais de inteligência, eu, ego, self e seus diferentes níveis e territórios de vivência e de participação na aprendizagem e no conhecimento, entram na teia de cada momento em que cada um de nós vivencia a experiência de aprender-e-saber. E isto é sempre, porquanto no aprender a mínima “coisa” toda a teia interior envolvida na aprendizagem é de novo mobilizada e posta em ação. Depois, um sair de si mesmo em direção ao outro. A alguma outra, a algumas outras pessoas com quem, em um momento único ou em múltiplos momentos de nossa vida, vivemos a partilha do saber e a repartição inevitável do conhecimento.

42. Aprender é o movimento mais essencial do empenho pessoal para a vida. Somos uma vocação infatigável para a vida e o viver, em cada um de nós, não é outra coisa senão um abri-se a cada novo instante para o desafio, o mistério e o milagre de continuar-vivendo. A vida nos desafia a cada segundo a seguirmos nela, em seu fluxo, e *aprender* é a resposta mais humanamente natural a este apelo. Em cada um de nós a vida se oferece como um penhor, como uma dádiva que, no entanto, exige de nós, como resposta, o desempenho. Estar vivo é estar continuamente devolvendo à dádiva da vida as nossas respostas de existência, De participação e de partilha na própria teia da vida. Estar vivo é, a cada novo instante, querer viver.

Emmanuel Carneiro Leão

Como a palavra querer, também as palavras questionar, questão e questionamento vêm do latim quaerere. Quererere significa: empenhar-se na busca e procura do que não se tem, por já se Ter e para se vir a ter.

(Emmanuel Carneiro Leão, *Aprender e Ensinar*, capítulo 4 de *Aprendendo a pensar*, VOZES, Petrópolis, 1991, pg. 44)

Ao nos perguntarmos o que significam: *aprender* e *ensinar*, podemos tomar o caminho mais tradicional. E qual é ele? Aquele que separa uma coisa da outra. Aquele que considera *aprender* uma questão de psicologia, de uma psicologia da aprendizagem (associada a outras “psicologias” especializadas, e que trabalha a “questão do aprender” na fronteira entre elas e a psicopedagogia. E que considera o

ensinar como uma questão situada em uma outra zona de fronteira: entre a pedagogia e a didática. Não é mais ou menos assim?

Mas podemos tomar um outro caminho. E todas as idéias trazidas para aqui apontam para ele, sem dúvida alguma. Deixem que eu traga uma outra idéia, procedente agora de uma outra origem: a da semiologia das palavras. Que elas nos ajudem a encontrar um lugar onde aprender-e-ensinar sejam mais do que apenas dois lados de uma mesma moeda. Vejamos.

Quando os gregos criaram palavras para significarem: *aprender* e *ensinar*, quando eles buscaram palavras que traduzissem o movimento do *ensinar-e-aprender*, ou do *aprender-e-ensinar*, eles denominaram este movimento com um mesmo radical: *mantháno*. Entre eles a palavra *máthesis* - de onde nos veio: *matemática* - significa ao mesmo tempo o ensino e a aprendizagem em um duplo sentido. Primeiro: o que é ensinado e é aprendido. Segundo: o próprio processo de ensinar-e-aprender ... ou de aprender-e-ensinar. Assim, a palavra derivada *mathémata* traduz, ao mesmo tempo, o que pode ser ensinado e o que pode ser aprendido. E uma outra palavra: *mathetés*, serve tanto para o aluno que ensina aprendendo, quanto para o professor que aprende ensinando (Carneiro Leão, pg. 46).

43. Ora, esta idéia original perdeu-se em nosso tempo. Houve um esquecimento pedagógico e pouco a pouco o que existia unido, como integrante de um mesmo eixo entre iguais diferenciados, foi formando parte de pares de opostos, de partes de um eixo de desiguais, antagônicos: aprender e ensinar, ensino e aprendizagem, aquele-que-sabe-e-ensina (o professor, o docente, o educador, o doador de um saber) e aquele-que-não-sabe-e-aprende (o aluno, o educando, o receptor de um saber).

Mas todos nós, educadores e/ou educando, sabemos por uma experiência própria que repetimos muitas vezes a cada dia, que é bem mais difícil aprender do que ensinar. Sabemos também que diante de cada gesto de aprender, realizamos um trabalho ativo muito mais complexo e difícil do que se imagina em geral. Até mesmo quando o que aprendemos parece ser algo muito instrumental, como o Domínio progressivo de uma técnica de informática, ainda aí existe um processo de integrações que envolve todos os níveis e todos os campos de nosso ser interior: da afetividade até a memória, de um tipo de inteligência específica para aquele estilo de aprendizagem, até um *totum* de inteligência, de trabalho holístico da mente, do espírito, da percepção, da memória, do corpo, de ... que é chamado a operar para que haja de fato um “momento de aprendizagem”.

Entre Piaget e Vygotsky - e quantos e quantos mais? - há um dado de origem socrático nem sempre levado em conta. Em todo este trabalho do ofício de aprender, em todo o esforço no sentido de incorporar novos conhecimentos, de re-integrar a inteligência e tudo o mais de mim-mesmo através de um novo saber adquirido, há um “passo-a-passo” inevitável.

A cada fração do processo de aprender, eu só integro em mim algo como: “isto eu sei” na medida em que desperto em mim algo eu que já sabia. Ou melhor, na medida em que torno meu (meu conhecimento, minha idéia, etc.) algo que já estava em mim. Vejam bem, não no sentido cumulativo de uma nova posse que aumenta as minhas posses simbólicas, mas no sentido de algo que existindo em comum, disponível entre todos e a todas as pessoas que participam do fluxo de um saber, está-também-em-mim. Algo que já sendo meu, interage criativamente com aquilo que estou-aprendendo-agora. Algo que eu só estou-aprendendo-agora, porque de algum modo já estava em mim, e desperta em mim como um saber que á mais internalizado do que propriamente adquirido. É quase como dizer que eu só aprendo o que eu já sei. É como dizer que eu somente aprendo o que entra em diálogo com o aprendido-antes.

Há uma passagem de Rousseau que fala de Deus e da oração. Eu a encontrei uma vez em um livro de pensamentos coletados e criados por Tolstoi. ela cabe bem aqui. Diz assim.

Se pedir a Deus seu apoio, aprenderá a descobri-lo dentro de si mesmo. Ele não nos transforma, porém nós transformamos a nós mesmos ao nos aproximarmos d’Ele. Todos pedem a Ele, como se Ele tivesse a obrigação de nos ajudar, mas no fim nós é que nos damos estas coisas (Jean Jacques Rousseau, apud. Tolstoi, Calendário de Sabedoria, 1999, PG. 68)

Assim se pode dizer que cada pessoa é o sujeito pleno de seu próprio conhecimento. Do mesmo modo como ninguém pode beber água por mim, embora possa me estender um copo com água, assim também ninguém pode me ensinar, embora possa colocar um conhecimento novo à minha disposição. Conhecer é sempre um nascer-de-novo com aquilo que – agora – se sabe. Este nascer-de-novo acontece tantas vezes, de tantas maneiras, que acabamos por nos tornar insensíveis ao seu milagre. Mais ou menos como beber sete copos de água ao longo de um dia sem pensar como este gesto pequenino, este gesto simples, gratuito não apenas me mantém vivo, mas re-integra em mim a própria vida. Eu “bebo água” porque tenho sede. Bebo água porque preciso dela para viver. Bebo água porque, tendo sede, isto “é muito bom”. Mas a água que eu bebo não “mata” só a minha sede (como essa coisa tão boa, que é “Ter sede pra beber água” devesse morrer). A água bebida torna-se todo o meu corpo. Ela repõe em mim uma nova porção da própria vida. Seria um exagero dizer que um copo de água bebido é um gesto de comunhão com toda a vida? Assim é o aprender. uma sede sem fim em busca de uma água que nunca acaba.

Este aprender-por-si-mesmo corresponde a um ensinar-ao-outro que é, na verdade, um ensinar-com-o-outro. Pois se na troca que o trabalho de saber

inaugura a cada momento um processo intersubjetivo onde cada pessoa envolvida é o sujeito, o agente, o autor e o ator pleno de sua própria integração de conhecimentos, ensinar acaba sendo duas coisas. Primeira: o criar condições interativas para que um fluxo de saber circule, esteja livre, seja disponível. Isto é: oferecer não tanto um conteúdo de conhecimento objetivo, exterior, mas a viabilidade dialógica destinada a que cada pessoa envolvida em um momento de uma rede de descoberta pessoal e solidária de descoberta de um saber, participe dela da maneira mais livre e motivada possível. Segunda: oferecer ao outro, aí sim, o meu próprio saber, algo disponível para o diálogo, de meu próprio conhecimento. Não para que a outra pessoa, minha aluna, meu aluno, saibam como eu o que eu sei. Para que, tendo disponíveis para eles o conteúdo de um saber meu, eles lidem com “isto” de modo a despertar com o estímulo de meu saber, algo que já está neles. Algo que será então integrado a uma consciência de saber. Melhor ainda, a uma consciência de “isto eu sei”

Pois aprender não é acumular, como crescer não é aumentar de tamanho. Só aprende quem sabe, no que compreende, o sabor do que já possui, a riqueza misteriosa de sua identidade. Acontece realmente um aprender, quando a compreensão do que se tem, for e vier a ser sempre um dar-se a si mesmo sua própria identidade. (Carneiro Leão, pg. 49).

Agora talvez faça sentido um trecho de escrito do T. S. Elliot de que eu gosto muito, embora não saiba exatamente em que poema está. Ele diz mais ou menos assim: *o que é que o conhecimento perde com a informação? E o que é que a consciência perde com o conhecimento?* Será assim mesmo?

O que é que o saber perde de si, quando se resume a uma informação? O que é que “conhecer” perde de si, quando se resume a ser uma acumulação de conhecimentos? Mas o que é que a consciência (a dimensão de mim mesmo que sabe de mim e sabe “conscientemente” de meu mundo, através do que eu aprendo) perde quando o que eu conheço não muda para algo melhor a minha própria identidade?

Então seria preciso voltar a cada item das páginas anteriores, quando a todo o momento é dito e repetido que aprender não se limita a adquirir quantidades de conhecimentos e acumular porções do “adquirido”, mas significa, ao contrário, transformar toda a consciência de mim mesmo através da integração de cada novo saber. Quando se faz um longo “ah!” quando se aprende algo novo, importante, cheio de sentido, é porque se acabou de lograr algo mais do que “um novo conhecimento”. É porque a consciência que aprende – e de-quem-aprende – descobre com susto e alegria que já não é mais a mesma depois “daquilo”.

Aprender-e-ensinar constituem uma relação tão indissociável, que deveriam ser escritos assim, com hífen, como uma palavra só formada de três, onde talvez a mais importante seja o “e” que une as duas e dá sentido a ambas.

44. Uma metáfora interessante da relação aprender-ensinar é a do arco-e-flecha. Sem o arco a flecha é inútil. Não pode ser atirada e não tem como voar ao seu destino. Fica imobilizada, embora sempre pronta a viajar, a ser atirada, a atirar-se, após o movimento inicial. Sem a flecha, qual a utilidade do arco? Ele se distende em mãos hábeis, mas retorna depois ao repouso sem haver feito nada. Sem haver atirado a flecha ao seu alvo, razão de ser de seu trabalho. Motivo de sua existência de arco.

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. Se a frase tão repetida entre nós do João Guimarães Rosa não é bem assim, é quase. E ela não desperta tanta coisa boa em nós somente porque é bonita, quase uma poesia escrita em prosa. Ela faz isto porque é uma verdade inteira. educador é um sempre-aluno. Ele aprende que só começa a saber ensinar realmente quando descobre continuamente o seu próprio não-saber. Melhor ainda, quando passa de ensinar o que já sabe (e que ilusória e temporalmente o livra de “precisar aprender”) e começa, então, passo a passo, a ensinar o que não sabe. Então ele, aprendiz sem tréguas, estuda, pesquisa, cria a todo o momento um saber gerado da consciência contínua do não-saber. E, principalmente, vive cada momento “de aula” como um diálogo. Um diálogo com os outros – seus alunos, seus educandos – ano como u ato de tolerância, uma espécie de “metodologia da conversa coletiva em aula – mas como um gesto de reconhecimento. Só um diálogo de busca constante do saber através das inter-trocas de nossas perguntas e respostas, gera um genuíno conhecimento: em cada um de nós e entre todos nós. Pois na experiência generosa do diálogo na educação, há um saber que se constrói solitariamente em cada um dos participantes, sob a condição de que, ao mesmo tempo, haja um saber solidário, construído como uma espécie de verdadeira “cultura da turma”. Somente existe um educador naquele que se recusa a abandonar o diálogo.

45. Podemos agora reunir duas idéias importantes: a da aprendizagem como um contínuo processo de auto-organização do todo da pessoa + a da educação como o trabalho de busca solidária do saber, como *auto* e como *alter* aprendizagem, a ser vivenciado sempre em situações de diálogo.

Assim, retenhamos como em uma síntese provisória, o princípio de que sendo algo profundamente pessoal, a aprendizagem se volta para o outro, ela busca o outro, ela descobre que o seu lugar de existência, de realização a cada momento é um diálogo múltiplo. Uma espécie de conversa amorosa e sem fim: primeiro entre a pessoa e ela mesma, isto é, entre as mais diferentes (e inesperadas, em alguns casos) instâncias interiores de cada um de nós; depois, entre cada “sujeitos

aprendente (educando ou educador) e outro, e outros de seus círculos do saber; finalmente, entre todos eles e os cenários de vida e de cultura em que cada situação de aprendizagem, logo,, de educação, acontece.

Assim, de um lado a educação deve consistir no criar condições interpessoais para a auto-organização de seus sujeitos, através de situações intencionais de aprendizagem. Aprendizagem, é bom lembrar, como a sempre busca do novo e a possibilidade de uma integração fecunda deste “novo” com o “já aprendido”. Já aprendido mas sempre instável, sempre passível de recriar-se, de acrescentar algo “não sabido”, de incorporar novos conhecimentos capazes de realizar integrações de sentido e significado não apenas na mente da pessoa que aprende, mas no todo de sua própria pessoa. Hugo Assmann tem uma expressão feliz a este respeito: *aprender é sempre pela primeira vez* (Assmann, op. Cit. Pg. 65).

De outro lado a educação deve ser uma instância importante no processo social de criação de novas idéias, de novos saberes, de novos imaginários como uma construção cultural coletiva, solidária. Isto deve ser dito com muita ênfase. Isto porque sempre se corre o perigo de pensar a aprendizagem como uma espécie de “questão individual de cada aluno”, onde o fato coletivo, o grupo, a turma-que-aprende, e mesmo o diálogo são apenas instrumentais e episódicos. Ao contrário, a educação cria, mais do que pessoas educadas, círculos coletivos de vida e de cultura educados, transformados solidariamente a cada momento da aprendizagem. Há uma objetividade no processo da aprendizagem que nunca pode ser deixada em segundo plano. Eis a razão pela qual tenho dito aqui que o diálogo, a intercomunicação, a interação amorosa dos sujeitos aprendestes não é uma “coisa” ou uma questão metodológica, mas ela habitar a própria ontologia da aprendizagem, o próprio coração da educação, a própria alma da busca de conhecimento.

46. Esta deveria ser também um dos motivos mais visíveis pelos quais a educação e a aprendizagem devem ser pensadas como um exercício saboroso. Não há processo de ensino quando não há desejo de aprender. Não há desejo de aprender quando não há um motivo profunda e afetivamente pessoal dirigido ao aprender. É uma água boa de se beber sempre, porque sempre se tem sede e o desejo da água. Mas também a educação deve ser uma vivência prazerosa em si-mesma (e não em um eterno “depois”) não pelo que pode acrescentar a cada um de seus integrante, pessoalmente, mas pelo que pode e deve estar sempre criando e recriando em um sentido cultural, em uma dimensão solidária. O meu saber e o aumento do meu saber só valem de alguma coisa se aumentam e melhoram as minhas possibilidades de diálogo com os meus outros.

É para um dialogo mais amorosamente fecundo e profundo com toda a vida à minha volta (uma ecologia do saber e da educação) comigo mesmo (uma ecologia profunda do eu) e com os meus outros (uma antropologia ativa do criar saber para

recriar mundos mais humanos) que serve o aprender, o deixar-se educar, isto é, o estar envolvido em situações dialógicas onde cada um a seu modo, mas sempre na construção solidária com outros, adquire e constrói o seu “novo saber”, uma mesma medida em que cria, com os outros, com o círculo dos outros sujeitos culturais aprendentes, (professor inclusive) um passo a mais em uma cultura mais “sabedora de si mesma”, logo, mais potencialmente humana.

Hugo Assmann e Emmanuel Carneiro Leão