

# ***EDUCAR POR TODA A VIDA HOJE<sup>1</sup>***

***Carlos Rodrigues Brandão***

## ***Começando uma conversa***

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

Já há muitos anos desde instituições internacionais como a UNESCO até pensadores da educação e educadores de sala-de-aula viam-se obrigados a pensar o que significa ensinar-e-aprender em nossos novos tempos. Já nos anos sessenta a UNESCO lançava uma proposta universal de uma educação permanente. Os seus argumentos eram então os mesmos que vieram a aparecer com bastante mais dados e mais força num livro já nosso conhecido: Educação- um tesouro a descobrir. Um documento, não esqueçamos, dirigido a educadores de todo o mundo com as propostas essenciais para uma “educação para o século XXI”.

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

E o conhecimento? E a educação?

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

---

*1 Para Congresso da LARNA – Ponta Grossa*

Ora, de acordo com alguns estudiosos do presente/futuro, a humanidade “de agora” estaria ingressando, através de diferentes e sinuosos caminhos, horizontes e portas abertas, em uma Era do Conhecimento. No entanto esta porta aberta a horizontes inimagináveis logo ante os primeiros passos abre-se a dois caminhos. Um deles submete o conhecimento à informação, e desloca da interioridade do homem para a exterioridade das máquinas eletrônicas os rumos e destinos da Era do Conhecimento. O outro recupera a idéia ancestral de que se uma grande e poderosa transformação de toda a humanidade está aí, diante de nós, ela só pode acontecer desde dentro de nós e nas várias e crescentes solidárias relações do “entre-nós”.

Esta é a direção em que desde Pierre Teilhard de Chardin e, entre nós, Paulo Freire, e mesmo antes, o conhecimento é pensado e vivido como consciência<sup>2</sup>. Lembremos que, se isto é verdadeiro – e esperemos que saibamos cuidar da Vida na Terra para que haja vida humana e tempo humano para que isto se realize – a educação já é agora, hoje, e virá a ser cada vez mais no futuro próximo e remoto, o eixo central das mais diversas atividades humanas e culturalmente sociais.

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

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

Esta seria a principal característica de uma nova Era do Conhecimento. E ela chegaria a nós através de novos paradigmas ou de paradigmas emergentes. Expressões como “visão holística”, como “pensamento complexo”, como “inter”,

---

<sup>2</sup> Quem tenha prestado atenção a um momento do conhecido filme *O buraco branco do tempo*, haverá de lembrar que apenas um rosto de pensador e cientista aparece na tela por um momento. E seu nome: Pierre Teilhard de Chardin é um dos únicos pronunciados. Este padre e paleontólogo francês, hoje bastante esquecido, foi durante os anos sessenta um dos principais pensadores lidos e estudados. A meu ver ele antecipa de forma ousada e nunca repetida até hoje, idéias e princípios fundadores de qualquer ação ambientalista. Seu livro principal é *O fenômeno humano* e ele merecia ser lido com cuidado. Por outro lado, Frei Betto acaba de publicar uma nova edição, pela Editora Vozes, um livro dedicado a difundir as idéias de Teilhard de Chardin. Seu nome é: *A Sinfonia Universal*. Referências muito oportunas ao seu pensamento podem ser encontrada também na trilogia de livros de Marcos Arruda indicados na bibliografia, ao final deste artigo.

“poli”, “multi” e transdisciplinaridade” invadem o mundo da educação e a desafiam a transformar-se completamente, para vir a ser o que dela espera o nosso presente e o futuro das novas gerações. Deixemos que por um momento Edgar Morin, um dos mais conhecidos anunciadores de “novos tempos, novas ciências, novos pensares e uma nova educação” nos explique algumas diferenças importantes.

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

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

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

O que nós, os seres humanos do momento presente podemos produzir e criar com novas integrações, interações e indeterminações (isto mesmo!) de nossos múltiplos conhecimentos torna-se a cada dia algo compreendido como de um alcance inacabável e inimaginável. Se houver tempo de vida humana no planeta Terra por séculos e por milênios ainda, este alcance poderá tomar a direção de uma compreensão de profunda harmonia entre todas as coisas – pessoas e sociedades humanas incluídas – e o todo de que tudo é parte. Este poderia vir a ser o caminho da realização do saber como plena humanização e consagração da experiência humana como uma fecunda e assumida partilha do próprio mistério da vida. O que nós podemos com o bom uso de nossos aprendizados e de nossos conhecimentos, representa nada menos do que a construção de um mundo de solidariedade, de justiça, de igualdade, Enfim, da partilha entre todas as pessoas e povos daquilo que deveria ser o dom mais bem distribuído entre todas e todos nós: a felicidade.

Entre todos os estudiosos dos novos paradigmas existem algumas diferenças e vários consensos. Um deles é a descoberta de que a razão do conhecimento científico e, de maneira especial, das ciências da pessoa, da cultura e da sociedade (pedagogia incluída) não é estabelecer certezas irremovíveis, e nem explicar dimensões da

realidade através de leis e teorias inquestionáveis. Elas devem estar francamente abertas a campos conectivos, interativos e transformáveis de busca e de criação de significados.

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

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

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

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

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

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

### ***Uma nova educação para formar pessoas criadoras de um novo mundo humano***

Lembremos que a razão de ousarmos criar uma outra educação, fundada não apenas em uma outra postura política - tão reclamada por Paulo Freire, desde há cinquenta anos - ou em uma nova ética, mas também em novos e interativos sistemas de saber e de sentido, está situada no fato de que precisamos urgentemente alcançar uma nova compreensão de quem somos. Uma outra visão do que é o universo, do que é a vida na Terra e de quem somos nós, como parcelas dele e dela. E, a partir daí, alcançarmos uma renovadora postura diante do Todo de que somos parte, diante da vida de que somos partilha e de nosso outro, com quem compartilamos o milagre da vida.

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

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

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

Destinada a pessoas humanas no singular e no plural, bem mais do que ao mercado de bens e de serviços ou mesmo a um poder de estado, a educação não é uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental. A educação é uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos. Assim sendo, o seu sentido é mais o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de novos saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo

e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades. E o que possa haver de necessariamente instrumental e utilitário nela é apenas a sua dimensão mais elementar. É como um alicerce sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser.

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

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

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

1. Englobar, no conceito de currículo, todas as ações e relações desenvolvidas na escola, inclusive sua organização democrática dinâmica, direta, participativa e representativa e aberta à comunidade escolar.
2. Tornar a escola significativa e alegre para a vida dos educandos e de todas as pessoas que ela convivem.
3. Valorizar a escola como espaço de construção individual e coletiva de ação pedagógica e das trocas interculturais.

4. Visar à educação permanente de todas as pessoas que participam e atuam direta ou indiretamente na escola, para o exercício da cidadania planetária.
5. Assumir uma postura dialógica-dialética e complexa diante da realidade, abrindo-se para toda manifestação de sensibilidade, expressividade)
6. Questionar todo e qualquer discurso, informação, conhecimento, conhecimento e processo de ensino-aprendizagem que se autodenomine neutro ou que se apresente numa perspectiva homogeneizadora. Valorizar o intercâmbio e o diálogo entre os grupos culturais e seu mutuo enriquecimento, questionar e buscar superação de qualquer manifestação que pretenda, sob qualquer alegação naturalizar o predomínio de uma cultura sobre a outra.
7. Trabalhar o conhecimento na escola com base nas relações e nas trocas intertransculturais e valorizar os Círculos de Cultura como seus espaços privilegiados.
8. Promover a superação de toda e qualquer lógica binária e analisar a multidimensionalidade do ser humano.
9. Criar novos contextos educativos para a integração criativa, cooperativa, solidária, emancipatória e humanizadora entre os diferentes sujeitos, grupos de pessoas e comunidades.
10. Posicionar-se frontalmente contra qualquer tipo de manifestação preconceituosa, etnocêntrica, violenta, que promova a desigualdade e a exclusão social.
11. Superar o modelo de controle da exclusão social por um Estado que “pilota” as políticas sociais como “tutelador” e não como gestor, alterando as formas de relação entre Estado educador e educação escolar.
12. Trabalhar os processos de reconstrução do conhecimento sempre visando à justiça social e à humanização da educação, estimulando a aprendizagem como forma de intercâmbio e partilha.
13. Respeitar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios da Carta da Terra, bem como todos aqueles já consagrados nas cartas e nos documentos surgidos nas amplas discussões nacionais e internacionais, como demanda dos povos, bem como incentivar a permanente atualização crítica dos referidos princípios, de acordo com as exigências e necessidades das sociedades contemporâneas, respeitados os limites éticos da convivência humana justa, pacífica, solidária, sustentável e emancipadora (Padilha, 2004: 313/314).

Se pretendemos estender as experiências, os fundamentos e os valores de uma nova educação centrada no valor-pessoa e no valor-vida, a círculos de educandos-educadores cada vez mais amplos e fecundos, podemos partir de alguns pontos de conhecimento, de ação e de esperança fundadores de uma nova educação.

Quais seriam eles? Vejamos.

1º. Podemos acreditar, com os diversos inspiradores dos novos modelos de pensamento e dos diferentes paradigmas emergentes, que a razão de ser do pensamento e da ciência desta Era do Conhecimento não é mais, com prioridade, apenas o criar, através de experiências de alta competência e especialização, conhecimentos tão especiais e espaciais que não possam estabelecer redes de interlocução sequer com campos vizinhos do saber.

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

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

2º Podemos acreditar, com Boaventura de Souza Santos que, ao contrário do que vimos acontecer ao longo dos últimos séculos, o modelo das ciências sociais não é uma cópia imperfeita das ciências naturais. As ciências da natureza aprendem a relativizar, a pluralizar compreensões, a subjetivar métodos e a descobrir e compreender através do diálogo entre leituras e, não, através de monólogos de certezas. Tomam, portanto, como modelo de teoria e prática, a atualidade dos dilemas das ciências humanas. Isto não significa uma inversão de domínio, pois o sentido de domínio deve deixar de existir aqui. Significa que de um lado e do outro – até não existirem mais lados, como margens que separam – o avanço da compreensão está relacionado a um progressivo e irreversível abandono das variantes do positivismo científico e lógico, da redução da compreensão à experimentação e da experimentação à manipulação de sujeitos sobre objetos.

3º. Podemos acreditar que a finalidade do conhecimento é também e principalmente a de produzir respostas às verdadeiras necessidades humanas. Podemos mesmo lembrar a idéia de Bertold Brecht, partilhada por tantas outras pessoas: a finalidade da ciência é aliviar a miséria da condição humana. Mas isto não significa que a ciência deva ser originalmente utilitária. Se existe uma utilidade fundamental da ciência ela está na criação e ampliação da compreensão humana a respeito dos e das integrações entre os mistérios da própria pessoa, do mundo em que ela vive, da vida em que ela e outros seres da vida se realizam e de totalizações diferenciadas em que tudo isto existe e a que converge, sem perder dimensões de sua identidade.

4º. Podemos defender a idéia de que assim como todas as outras práticas sociais, a ciência e a educação que sonhamos praticar e através das quais descobrir e ampliar ad infinitum sujeitos e campos sociais de diálogo criador e emancipatório, pretendem estar falando desde o lugar social da comunidade humana concreta e cotidiana. E pretendem se dirigir a comunidades humanas de criadores da vida de todos os dias e da história que esta vida múltipla entretece e escreve.

5º Podemos lembrar que a Paulo Freire sempre foi cara uma palavra hoje infelizmente meio fora de moda: da práxis: um pensar dialógico e crítico a respeito de uma realidade que uma ação reflexiva - ela própria o pensamento tornado atividade coletiva e subversivamente consequente - trata de transformar como e através de um processo inacabado e sempre actancial e reflexivamente aperfeiçoável ao longo da história humana. E a própria história deve tender a ser práxis cria e transforma.

6º. Podemos redirecionar a educação destinada a pessoas humanas no singular e no plural, e não ao mercado de bens e de serviços ou mesmo a um poder de Estado. Uma educação compreendida não como uma atividade provisória e antecipadamente calculável segundo princípios de uma utilidade instrumental. Uma utilidade instrumental cujo lugar de destino é apenas o trabalho produtivo, principalmente quando o exercício deste trabalho serve ao poder e aos interesses do mundo dos negócios. Uma educação vivida e pensada como uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente na vida de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos.

7º. Podemos imaginar e praticar uma educação cujo sentido seja o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação. A educação não gera habilidades, ela cria conectividades, e o que há de instrumental e utilitário nelas é apenas a sua dimensão mais elementar. Um alicerce, um chão sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser.

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

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

Vivemos um momento de redescoberta da reciprocidade, da formação de cooperativas de trabalho e de troca de bens. Vivemos um difícil tempo de fortalecimento e da dispersão dos movimentos sociais resistentes aos e contestadores

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

8º. Podemos nos abrir a um alargamento de nossa compreensão a respeito das relações entre a pesquisa e o ensino na escola, escancarando o leque de nossas leituras, de nossos estudos, de nossas reflexões e de nosso ensinamos. Podemos aprender a nos abrir às diferentes alternativas de pesquisa científica e da investigação em outros campos, como a psicoterapia, a filosofia, a literatura, a música, o teatro, o cinema, as artes plásticas, as tradições populares. Insisto em lembrar que de maneira indireta, mas convergente com os propósitos da pesquisa qualitativa em educação alguns dos melhores livros são textos a respeito da criação de peças teatrais, de vídeos documentais e de roteiros de cinema de ficção. Infelizes os que não podem contemplar a realidade de seu mundo, a não ser olhando para fora (e às vezes também para dentro) desde um único lugar e através de uma única janela. Podemos então ouvir Fayga Ostrower uma vez mais.

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

Com Fayga Ostrower e outros artistas e educadoras, podemos pensar que o trabalho de quem educa (O ofício de mestre, de Miguel Arroyo) deve objetivar ser um passo a mais no caminho da plenitude da realização humana. Deve ser alguma forma de compreensão mais alargada, mais profunda a respeito de algo não conhecido, imperfeitamente conhecido ou passível de ser, através de uma outra fração de conhecimento confiável e dialogável, incorporado a um “todo de compreensão” mais fecundo.

Mais fecundo como conhecimento integrado “a respeito de” e também como possibilidade de realização do conhecimento como um projeto de transformação de algo em alguma coisa melhor. Todo o bom saber transforma o que há no que pode haver. Todo o conhecimento de qualquer ciência voltada ao alargamento do diálogo e

à criação de estruturas sociais e de processos interativos - econômicos, políticos, científicos, tecnológicos ou o que seja - sempre mais humanizadores, integra antes, de algum modo, sujeitos e objetos em um projeto de mudança em direção ao bem, ao belo e ao verdadeiro.

9º. Podemos, finalmente, lembrar que o destino do conhecimento humano é estar perenemente circulando. É realizar-se como um fluxo sem fim entre pessoas e entre grupos de pessoas. Tudo o que a humanidade criou e segue criando, entre as ciências, as artes e as filosofias, deságua na educação. Por isso, lembremos, mais do que “aquele que ensina”, o professor é um “portador do saber”. Ele é aquele que a todo o momento colhe o saber realizado e deixado em um livro, em um caderno, em um Cd e o trás de volta à vida, ao “dizer e ouvir” em e entre as comunidades aprendentes com que convive, partilhando o saber.

### ***Livros citados ou que poderiam ser lidos com proveito***

ANTÔNIO, S. **Educação e Transdisciplinaridade – crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2002.

ARRUDA, Marcos, **Humanizar o infra-humano - a formação do ser humano integral: homo evolutivo, práxis e economia solidária**, Petrópolis, Editora Vozes, 2003, 2ª edição.

BETTO, frei. **A sinfonia universal**. Petrópolis, Editora VOZES, 2011.

BRANDÃO, C. R. **A canção das sete cores – educando para a paz**. São Paulo, Editora Contexto, 2003.

BRANDÃO, C. R. **As Flores de Abril**. Campinas, Editora Autores Associados, XXX

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo, Editora Palas Atenia, 1997.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo, Editora 21, 1997.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa. Em: Brandão, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom**. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 1999.

MORAIS, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, Papirus, 2000.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade – a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal, Editora da UFRGN, 1999.

PADILHA, P. R. **Currículo intertransdisciplinar – novos itinerários para a educação**

São Paulo, Editora Cortez/IPF, 2004.

OSTROWER, F. **A sensibilidade do Intelecto – visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência – a beleza essencial.** Rio de Janeiro, Editora Campus, 1998.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo, Cortez Editora. 2001.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência.** 12<sup>a</sup> ed. Porto, Editora Afrontamento, 2001.

TEILHARD DE CHARDIN, P. **O fenômeno humano.** São Paul

*Este documento compõe uma sequência de escritos  
ao redor da antropologia e da educação.  
Não os pensei e nem os escrevi com preocupações acadêmicas.  
Eles são para serem lidos e dialogados  
como “exercícios livres de escrita”.  
Estão livres de cuidados preocupações científico-acadêmicas.  
E são rascunhos de escritos “atirados nas nuvens”  
e solidária e gratuitamente disponíveis para quem os queira ler,  
ou dar a eles uma qualquer destinação.  
As mesmas palavras e ideias  
poderão estar presentes em vários escritos.  
Outros escritos meus entre  
a literatura, a antropologia e a educação,  
podem ser também livre e gratuitamente acessados em:  
[www.apartilhadavida.com.br](http://www.apartilhadavida.com.br)*