

# DADOS DE COPYRIGHT

---

## SOBRE A OBRA PRESENTE:

A presente obra é disponibilizada pela equipe X Livros e seus diversos parceiros, com o objetivo de oferecer conteúdo para uso parcial em pesquisas e estudos acadêmicos, bem como o simples teste da qualidade da obra, com o fim exclusivo de compra futura. É expressamente proibida e totalmente repudiável a venda, aluguel, ou quaisquer uso comercial do presente conteúdo

---

## SOBRE A EQUIPE X LIVROS:

O [X Livros](#) e seus parceiros disponibilizam conteúdo de domínio público e propriedade intelectual de forma totalmente gratuita, por acreditar que o conhecimento e a educação devem ser acessíveis e livres a toda e qualquer pessoa. Você pode encontrar mais obras em nosso site: [X Livros](#).

---

"Quando o mundo estiver unido na busca do conhecimento, e não mais

lutando por dinheiro e poder,  
então nossa sociedade poderá  
enfim evoluir a um novo nível."

---

# A ESCOLA E O CONHECIMENTO



*Conselho Editorial de Educação:*

José Cerchi Fusari  
Marcos Antonio Lorieri  
Marcos Cezar de Freitas  
Marli André  
Pedro Goergen  
Terezinha Azerêdo Rios  
Valdemar Sguissardi  
Vitor Henrique Paro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Cortella, Mario Sergio

A escola e o conhecimento [livro eletrônico] : fundamentos epistemológicos e políticos / Mario Sergio Cortella. -- São Paulo : Cortez, 2017.

1,5 Mb ; e-PUB

Bibliografia.

ISBN: 978-85-249-2530-6 (Ebook)

1. Educação - Filosofia I. Título.

17-05580

CDD-370.1

**Índice para catálogo sistemático:**

1. Educação : Filosofia 370.1

Mario Sergio Cortella

A ESCOLA  
E O CONHECIMENTO

fundamentos epistemológicos e políticos



A ESCOLA E O CONHECIMENTO: fundamentos epistemológicos e políticos  
Mario Sergio Cortella

*Capa:* aeroestúdio

*Revisão:* Maria de Lourdes de Almeida

*Composição:* Linea Editora Ltda.

*Coordenação editorial:* Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa do autor e do editor.

© 2008 by Autor

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel.: (55 11) 3864-0111; 3611-9616

cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Publicado no Brasil – 2017

Ao Sagrado na vida (e a Paulo  
Freire, que é uma de suas manifestações  
amorosas...)

# Sumário

---

Duas décadas depois

Introdução

## **1. Humanidade, cultura e conhecimento**

O que significa ser humano?

Um passeio pelas nossas origens

Cultura: o mundo humano

Conhecimentos e valores: fronteiras da não neutralidade

## **2. Conhecimento e verdade: a matriz da noção de *descoberta***

Elos históricos do paradigma grego clássico

O percurso das indagações filosóficas

A presença de Sócrates

A síntese platônica

Ressonâncias

## **3. A escola e a construção do conhecimento**

Relativizar: caminho para romper a mitificação

Intencionalidade, erro e pré-ocupação

Ritualismos, encantamentos e princípios

#### **4. Conhecimento escolar: epistemologia e política**

A relação Sociedade-Escola: alguns apelidos circunstanciais

A construção da inovação: inquietações contra o pedagogicídio

Sobre ideias e pães

#### **5. Conhecimento, ética e ecologia**

A Ética e a Produção do Conhecimento

Ética, Educação e Meio Ambiente

Para não apequenar a Vida

*Bibliografia*

“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer”.

*Paulo Freire*

## Duas décadas depois...

---

Em 1996 pude terminar, sob a orientação iluminadora do professor Paulo Freire, a redação conclusiva da minha tese de Doutorado, com o mesmo título e conteúdo que o deste livro.

Esta não foi uma coincidência fortuita ou mero aproveitamento posterior de um material para publicação; quando da realização do doutoramento, orientador e orientando tínhamos um propósito nítido: a tese teria de ser escrita para ser lida, meditada, debatida, enfrentada e acolhida pela professora e pelo professor atuante no cotidiano das escolas, sem uma linguagem afastante e esotérica, com um academicismo pedante.

Por isso, o mesmo texto que foi para a Defesa Pública no Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da PUC-SP em 18 de junho de 1997 também é o mesmo que foi publicado originalmente, em 1998, pela parceria entre o Instituto Paulo Freire e a Cortez Editora e, a partir de 2008, com o acréscimo de um capítulo final sobre Ética, somente pela Cortez, já na décima quarta edição e várias reimpressões.

Note-se que a data da Defesa é posterior à morte de Paulo Freire em 2 de maio de 1997; no final do ano anterior já havéramos marcado o dia da Defesa para meados de maio e fui, como inúmeras outras pessoas, tristemente surpreendido pela sofrida ausência física desse inestimável educador.

A Banca Examinadora original era composta pelo orientador, pela Profa. Dra. Lisete Arelaro (USP), pelo Prof. Dr. Moacir Gadotti (USP), pela Profa. Dra. Ana Maria Saul (PUC-SP) e pelo Prof. Dr. Alípio Casali (PUC-SP); decidimos adiar a Defesa por, ao menos, 45 dias, até todos e todas (amigas e amigos próximos de Paulo Freire) termos alguma condição de realizar um ritual acadêmico que seria por ele presidido.

Naquele instante do adiamento pedi, e a Banca concordou, para substituir o lugar de meu orientador pela presença, também como examinadora, da Profa. Dr. Ana Maria Araújo Freire, dele viúva e densa conhecedora da temática que estudei; com essa composição completa, agora sob a presidência do Prof. Dr. Alípio Casali, em um tempo de profunda emoção e seriedade alegre, passamos a tarde daquele 18 de junho em comunhão de memórias, afetos e compromissos.

Nestas duas décadas desde a finalização da tese e da publicação do sequente livro dela emanado, por muitas vezes fui perguntado o que houvera aprendido de mais significativo em minha convivência com Paulo Freire.

Em rápida súmula costumo dizer que com ele desenvolvi um afeto por duas **atitudes** essenciais para uma (re)invenção dos sentidos da Escola e da nossa prática pedagógico-política.

A primeira delas é a capacidade de **estar permeável para o aprendizado contínuo**; nenhum e nenhuma de nós está mais qualificado, e sim em “estado permanente de qualificação”. No mais das vezes, a escolarização pública ou privada é feita sem a emancipação epistemológica dos docentes e discentes, fazendo, por

isso, com que se tornem meros depositários de informações acumuladas em quantidades soterrantes.

Aumentar ao máximo o repertório de conhecimentos, por meio da Ciência, da Técnica, da Arte, da Filosofia etc. é um diferencial de criatividade e iniciativa, e essas decorrem de uma mente mais multidisciplinar, capaz de enxergar para além do óbvio. Uma pessoa inteligente e crítica, sendo professor ou não, está sempre preparada quando se dispõe a preparar-se continuamente. Se eu supuser que já sei o que preciso para ser docente, esqueci-me que atuamos com Vida, e Vida é Processo, e Processo é Mudança.

A segunda é a **afastar a fragmentação pessoal**. Nós somos uma pessoa, e só uma; a isso chamamos "indivíduo", ou seja, o que não se divide. Por isso, não existe vida "profissional", vida "familiar", vida "pessoal". O que há é a vida da Pessoa, com inúmeras ocorrências concomitantes.

A preservação e o respeito à individualidade é um valor a ser protegido; o grande risco está em admitir o individualismo, ou seja, a postura egocêntrica e exclusivista, que costuma redundar em convivência predatória. Porém, há muitos homens e muitas mulheres que rejeitam tal posição e, em vez de ficarem bradando por aí "alguém tem de fazer alguma coisa!", juntam-se para fazer o que pode e precisa ser feito. É possível, sim, recusar o fratricídio paulatino e aderir a princípios de compartilhamento da Vida que nos impeçam de lembrar o que escreveu Millôr Fernandes: "É preciso ter sem que o ter te tenha"...

Por isso, cinco competências essenciais necessitam estar presentes entre docentes e discentes: Humildade, Sinceridade, Integridade, Pluralidade e Solidariedade. **Humildade** para saber

que somos qualificantes, em vez de já qualificados; **Sinceridade** para impedir ilusionismos que inundam as promessas de um mercado que não é sempre acolhedor; **Integridade** para recusar a ideia maléfica do “fazemos qualquer negócio”; **Pluralidade** para favorecer o convívio com as diferenças e o acolhimento das diversidades; **Solidariedade** para não abandonarmos a máxima da vida cooperativa: *E pluribus unum* (Um por todos; Todos por um).

Destas, a competência mais necessária ao exercício da prática docente é humildade. Humildade não é subserviência, não é simplesmente abrir mão daquilo que se pensa, se deseja, que se tem como valor.

O que é humildade? É saber que eu e você não somos perfeitas ou perfeitos. Eu gosto dessa palavra porque perfeito em latim significa “feito por completo”, “feito por inteiro”, isto é, “concluído”. E um educador sabe que não está perfeito, não está concluído, não está terminado.

Há, ainda, claro, a esperança ativa. No século 19, Karl Marx escreveu que a humanidade nunca se coloca problemas que ela já não tenha condições de resolver, pois a mesma condição que traz os problemas à tona, cria a consciência para começar a solucionar. Portanto, penso que não tardaremos em dar um basta a tudo o que for homicida, pois já há sinais de esgotamento de um modelo que infelicita e amargura as existências.

Por isso, de fato, a maior lição que aprendi com Paulo Freire foi o uso do verbo esperar.

Paulo Freire dizia que é preciso ter esperança, mas do verbo *esperançar*, porque tem gente que tem esperança do verbo *esperar*, e esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Alguns

dizem "espero que dê certo", "espero que funcione", "espero que resolva", isso não é esperança, é espera.

Esperançar é ir atrás, se juntar, não desistir.

O que mais aprendi com Paulo Freire foi a ideia de esperança ativa, que não é de pura espera, mas é a esperança que procura, constrói, busca e sabe que a atividade docente, acima de tudo, não é somente um emprego, é fonte de vida.

A docência é uma fonte de vida, em que a esperança é a nossa recusa ao biocídio, a nossa recusa à falência da Vida e, portanto, o nosso modo de existir e esperançar.

# Introdução

---

*A Educação está em crise!*

Em algum momento de nossa história republicana (nascido, ainda que pífio, do tema da Escola Pública) essa frase terá deixado de ser dita? Algum educador consegue recordar-se da ausência desta crise? Provavelmente não.

A crise da Educação tem sido inerente à vida nacional porque não atingimos ainda patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria. Não é, evidentemente, “privilégio” da Educação; todos os setores sociais vivem sucessivas e contínuas crises.

A **crise educacional** tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diversas em conjunturas específicas: confronto do ensino laico x ensino confessional, conteúdos e metodologias, adequação a novas ideologias, democratização do acesso, gestão democrática, educação geral x formação especial, seriação X ciclos, progressão continuada x aprovação automática, educação de jovens e adultos, escolaridade reduzida, público x privado, baixa qualidade de ensino, movimentos corporativos carecendo de greves constantes e prolongadas, despreparo dos educadores, evasão e retenção escolar; estes e outros motivos de crise ganham agudização episódica em oportunidades variadas por todo o século passado e adentraram ainda vigorosas neste século em nosso país.

A crise é a mesma e não é uma crise qualquer. Foi, muitas vezes, um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado, para não ficarmos permanentemente aprisionados no maniqueísmo mercantil ou na disfarçada delinquência estatal.

Assim, é importante observarmos o contexto mais próximo a nós como gerador imediato da situação atual, na qual este livro se insere.

## 1. Gênese recente de uma antiga crise e a atuação dos educadores

Os últimos 40 anos da história brasileira foram marcados por um fenômeno de consequências profundas e múltiplas: um acelerado processo de *urbanização* que acabou por transferir a maioria absoluta de nossa população das áreas rurais para as cidades.

Há meio século, pouco mais de 30% dos brasileiros viviam nas cidades e, conseqüentemente, a demanda por serviços públicos nos setores de educação, saúde, habitação, infraestrutura urbana etc. ficava bastante restrita.

Os cidadãos não proprietários que viviam nas áreas rurais, mormente em um país predominantemente latifundiário, não tinham adequadas condições de organização para alavancar reivindicações, se-  
ja por estarem submetidos a um rígido controle político/econômico,

seja pela própria distribuição populacional mais isolada e menos concentrada; ademais, do ponto de vista da produtividade do trabalho e da lucratividade do capital, a escolarização dos trabalhadores, por exemplo, não era um pré-requisito básico.

O modelo econômico implantado no país a partir de 1964 privilegiou a organização de condições para a produção capitalista industrial e, assim, o poder político central (atendendo aos interesses das elites) direcionou os investimentos públicos para grandes obras de infraestrutura: estradas, hidrelétricas, meios de comunicação etc.; o financiamento para essa política e para a aquisição de equipamentos e tecnologias foi obtido com empréstimos no exterior (pelo Estado ou por privados com o aval do Estado) e levou a um brutal endividamento do país, retirando, cada dia mais, os recursos necessários para investimentos nos setores sociais.

Ora, a aceleração da industrialização capitalista exige a concentração dos meios de produção e, claro, dos trabalhadores, gerando uma urbanização crescente e desorganizada; a ausência de uma reforma agrária efetiva, as benesses de incentivos fiscais aos grandes proprietários, a prioridade ao plantio de produtos agrícolas de colheita mecânica para exportação, a hegemonia monocultural para fabricação de álcool combustível (ocupando extensas áreas antes destinadas ao cultivo de alimentos), tudo isso e muito mais contribuiu para a expulsão da população rural em direção aos centros urbanos.

Ao mesmo tempo, e não por coincidência, os investimentos nos setores sociais foram reduzidos drasticamente, não acompanhando minimamente as novas necessidades urbanas decorrentes do

modelo econômico; disto, dois fatos emergiram: o colapso de serviços públicos como *educação e saúde* (com seu inchaço despreparado) e a progressiva ocupação deles pelo setor privado da economia.

Na Educação, alguns dos efeitos foram desastrosos: demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do instrumental didático/pedagógico nas unidades escolares (reduzindo a eficácia da prática educativa), ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de ensino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à Escola), diminuição acentuada das condições salariais dos educadores (multiplicando jornadas de trabalho e prejudicando ainda mais a preparação), imposição de projeto de profissionalização discente universal e compulsória (desorganizando momentaneamente o já frágil sistema educacional existente), domínio dos setores privatistas nas instâncias normatizadoras (embaraçando a recuperação da educação pública), centralização excessiva dos recursos orçamentários (submetendo-os ao controle político exclusivo e favorecendo a corrupção e o desperdício).

Assim, a *educação pública das últimas décadas* (com reflexos no ensino privado) foi um dos desaguadouros do intencional ***apartheid social*** implementado pelas elites econômicas e é a partir dele que podemos compreender a *crise da Educação* e a atuação *político/pedagógica dos Educadores*.

## 2. Educação brasileira, epistemologia e política: por que repensar fundamentos dessa articulação?

Desponta mais fortemente hoje uma preocupação: não basta reafirmar que o aumento da quantidade de cidadãos na Escola Pública leva a uma queda da qualidade de ensino (com as causas já apontadas); é preciso pensar uma *nova qualidade* para uma *nova escola*, em uma sociedade que começa, paulatinamente, a erigir a **Educação** como um direito subjetivo de **Cidadania** e, portanto, inerente a cada sujeito, a cada pessoa.

Por isso, é necessário *repensar fundamentos da articulação entre Educação, Epistemologia e Política*, com a finalidade de recolocar o problema desta articulação, pois ele escapou do universo mais imediato do educador e da educadora que não estejam conectados diretamente ao mundo acadêmico, de modo a embasar um caminho que permita avanços significativos na construção de propostas pedagógicas e políticas de formação de educadores menos inadequadas para um embate social inovador.

Fortalece-se a percepção de que, no momento em que as classes trabalhadoras passam a frequentar mais amiúde os bancos escolares, os paradigmas pedagógicos em execução são insuficientes para dar conta plenamente desse direito social e democrático.

A qualidade tem que ser tratada junto com a quantidade; não pode ser revigorado o antigo e discricionário dilema da *quantidade X qualidade* e a **democratização do acesso e da permanência** deve ser absorvida como um sinal de **qualidade social**.

A qualidade na educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que frequentam escolas mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso. Não se confunda *qualidade* com *privilégio*; em uma democracia plena, só há qualidade quando todas e todas estão incluídos; do contrário, é privilégio.<sup>1</sup>

Não podemos esquecer o *analfabetismo de adultos*! Muitos entre aqueles que hoje falam euforicamente sobre o aumento da universalização do Ensino Fundamental no Brasil, ou omitem deliberadamente a imensa massa de cidadãos adultos ainda analfabetos, ou, pior, defendem a não necessidade de investir recursos para alfabetizá-los, em uma espécie de elogio do “social/darwinismo”.

Essa qualidade social, por sua vez, carece de uma tradução em qualidade de ensino e, assim, a *formação do educador* necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e a capacitação contínua) e também a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar; a discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação professor/aluno, a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes, a gestão democrática englobando as comunidades e, por fim, como objetivo político/social mais equânime, a ***democratização do saber***.

A democratização do saber deve revelar-se, então, como objetivo último da Escola Pública, na educação da classe

trabalhadora (agora a frequentando em maior número) com uma ***sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social.***

Esses três polos, a resultarem também do trabalho dos educadores, precisam comportar a garantia de que as crianças, jovens e adultos tenham acesso ao conhecimento universal acumulado e possam dele se apropriar (tornarem-se proprietários), sem que esse acesso seja impositivo e nem restrito a uma formação erudita (sem relação com sua existência social e individual); de outro lado, essa relação do conhecimento científico com o universo vivencial dos alunos demanda evitar o pragmatismo imediatista que entende deverem as classes trabalhadoras frequentar escolas apenas para aprender a trabalhar.

Portanto, não é uma Escola Pública na qual o trabalhador simplesmente aprenda o que iria utilizar no dia ou semana seguinte no seu cotidiano (em uma dimensão utilitária e redutora), mas aquela que selecione e apresente conteúdos que possibilite aos alunos uma compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadãos, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria social.

Uma *nova qualidade social*, por sua vez, exige uma ***reorientação curricular*** que preveja o *levar em conta* a realidade do aluno. Levar em conta não significa *aceitar* essa realidade mas *dela partir*, partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.

Fazer uma Educação Pública nessa perspectiva implica em fazê-la voltada para as necessidades da quase totalidade de nossa população; porém, essa mesma população tem um arsenal de

conhecimentos para o dia a dia que, se são satisfatórios para a sobrevivência imediata, mostram-se frágeis para a alteração mais radical de suas coletivas condições de existência.

Por isso, a precisão de transmutar os conhecimentos científicos em *ferramentas* de mudança; o universo vivencial da classe trabalhadora é extremamente rico culturalmente mas precário em termos de conhecimentos mais elaborados, que são propriedade quase exclusiva das elites sociais que dificultam ao máximo o acesso da classe trabalhadora a esta forma de conhecimento eficaz.

Em função disso, o presente estudo tem como *objetivo central* analisar a questão do Conhecimento no interior da Escola, do ponto de vista de alguns de seus fundamentos epistemológicos e políticos (enquanto produção e apropriação da Cultura), de modo a subsidiar as educadoras e os educadores na reflexão sobre o *sentido social concreto* do que fazem.

Assim, os *destinatários* da reflexão aqui apresentada (no seu conteúdo e forma) são todos aqueles e todas aquelas que atuam intensamente no dia a dia escolar (prioritária, mas não exclusivamente na Escola Pública) e que não têm oportunidade de um envolvimento mais amigável com o repensar teórico das próprias práticas.

Desta forma, o texto tem cinco capítulos que se agregam em torno da tese fundamental: *o Conhecimento é uma construção cultural (portanto, social e histórica) e a Escola (como veículo que o transporta) tem um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado.*

O capítulo 1 (*Humanidade, Cultura e Conhecimento*) tem uma natureza mais geral, buscando estabelecer as bases de uma antropologia filosófica na qual se reflita sobre a presença do ser humano na realidade e, dentro desta, o lugar do conhecimento como produto cultural (um bem de consumo e produção da vida).

No capítulo 2 (*Conhecimento e Verdade: a matriz da noção de descoberta*), queremos nos contrapor à *teoria sobre o conhecimento* mais frequente na nossa realidade escolar: o conhecimento e a verdade como *descobertas*. Para tanto, e a pretexto de fazermos uma certa "arqueologia" dessa concepção, procuramos evidenciar a articulação entre o epistemológico e o político de seu contexto geracional, com a finalidade de demonstrar que *a própria ideia de verdade como descoberta é, de fato, uma construção cultural*.

Para nos aproximarmos mais do cotidiano escolar e, principalmente, enfatizarmos a conexão entre o Conhecimento e sua produção histórica, no capítulo 3 (*A Escola e a construção do conhecimento*) ressaltamos a necessidade de ruptura da aura mítica que, muitas vezes, encobre a relação com o saber e quer anular o lugar dos *erros*, das *preocupações*, dos *prazeres* e das *intenções*.

O capítulo 4 (*Conhecimento Escolar: epistemologia e política*) é momento no qual voltamos ao princípio e nele retomamos o tema do *sentido social* concreto daquilo que nós, educadoras e educadores, fazemos. Este resgate temático dá-se a partir de uma *visão* sobre algumas compreensões sobre a relação entre Sociedade e Escola, segue com um alerta contra o *pedagocídio* e finaliza com a perspectiva de um Conhecimento como ferramenta da Liberdade e de um Poder como amálgama da convivência igualitária.

O capítulo 5 (*Conhecimento, Ética e Ecologia*) apresenta-se como reflexão em torno de uma das urgências que temos hoje: dificultar e impedir o biocídio e colocar o Conhecimento como uma das formas éticas de não apequenar a Vida.

“Criar não é um jogo mais ou menos frívolo. O criador meteu-se numa aventura terrível que é a de assumir ele próprio, até ao fim, os perigos que enfrentam as suas criações”.

*Jean Genet*

---

1. Basta lembrarmos: São Paulo é uma cidade na qual se come muito bem, é verdade. Mas quem come? Quem come o quê?

# 1

## Humanidade, cultura e conhecimento

---

- O que significa ser humano?
- Um passeio pelas nossas origens
  - Cultura: o mundo humano
- Conhecimentos e valores: fronteiras da não neutralidade

Todas e todos que atuamos em Educação, porque lidamos com formação e informação, trabalhamos com o conhecimento. O conhecimento, objeto da nossa atividade, não pode, no entanto, ser reduzido à sua modalidade científica, pois, apesar de ela estar mais direta e extensamente presente em nossas ações profissionais cotidianas, outras modalidades (como o conhecimento estético, o religioso, o afetivo etc.) também o estão.

Não é fácil escapar dessa redução, pois hoje, mais do que nunca, o produto científico tem um peso tremendo no dia a dia das pessoas. Pode-se questionar: mas, não foi sempre assim? Não, a começar de uma razão básica: a Ciência (enquanto um conhecimento sistemático, metódico e deliberado, apartado paulatinamente de uma interpretação mágica do mundo) é uma instância relativamente recente na História, se comparada à própria presença do humano na realidade; se, como se supõe até o momento, situamos os nossos primeiros ancestrais há 4 milhões de anos, a elaboração de protótipos de instrumentos de pedra há 2 milhões e o uso do fogo há 500.000 anos, a modalidade de conhecimento que será chamada de *científica* no Ocidente tem pouco mais de 2.500 anos, ou seja, cerca de 0,06% desse tempo inicial!

Ademais, o resultado da ação científica não atinge o conjunto da humanidade da mesma forma, nem com a mesma intensidade e condições de usufruto; ainda, mas não para sempre, estamos imersos em uma distribuição desigual e discriminatória das benesses dessa obra humana coletiva.

Por isso, e para que possamos pensar o tema do conhecimento e, a partir dele, produzir uma reflexão que nos ofereça mais fundamentos para nossas práticas pedagógicas, é necessário, inicialmente, caminhar por algumas análises sobre a própria presença do ser humano na realidade e, dentro dela, o lugar do conhecimento em suas múltiplas dimensões.

## O que significa ser humano?<sup>1</sup>

Muitas já foram as definições que procuraram capturar uma essencialidade da natureza humana, a começar da mais clássica e conhecida: *o Homem é um animal racional*. Essa sentença, marcada por uma aparência de obviedade e repetida à exaustão (com um certo ar triunfal), foi expressa por Aristóteles (384-322 a.C.) no século IV a.C. e, muito embora a maioria das pessoas não conheça sua origem, faz parte do senso comum. Antes dele, seu mestre Platão (427-347 a.C.) houvera definido o Homem como um *bípede implume*<sup>2</sup> e, no início do século XX, o grande poeta português Fernando Pessoa (1888-1935) elaborou uma definição um pouco mórbida, mas tecnicamente bem precisa: o Homem é um *cadáver adiado!*

O que há de comum entre as três ideias acima? A tentativa de *identificar* o humano, dar-nos uma *identidade*, isto é, nos diferenciar do restante da realidade de modo que nela nos localizemos; ao mesmo tempo, é a procura de uma definição (do latim *finis*, limite,

fronteira) daquilo que é nosso contorno, que nos circunscreve, nos contém, ou seja, marca nosso lugar.

Esse é um dos mais antigos temas que a humanidade vem-se colocando no decorrer dos séculos. Por mais abstratas que pareçam, perguntas como *Por que estamos aqui neste mundo? Quem ou o que o fez? Por que nós? De onde viemos e para onde vamos? Por que existe alguma coisa e não nada?* têm sido cruciais. De uma ou outra forma, individualmente ou nos grupos sociais, essas dúvidas são objeto de reflexões, temores, confrontos, desesperos etc.

A indagação sobre nós mesmos, a razão de sermos e de nossa origem e destino, isto é, o *sentido de nossa existência*, é, de fato, um tema presente em toda a História; mesmo em tempos atuais, quando a Ciência atingiu patamares impressionantes de inventividade e variedade, a resposta parece, contraditoriamente, afastar-se cada vez mais.

Aliás, essa é uma das características do conhecimento: quanto mais se sabe, mais se ignora;<sup>3</sup> afinal, só é possível supor que o conhecimento vá sendo progressivamente revelado, até atingir um estágio final, se ele for concebido como uma *descoberta* e não, como defenderemos mais adiante, como uma *construção*.<sup>4</sup>

Qual, então, o nível atual de conhecimento que a Ciência, como forma mais precisa e eficaz de investigação da realidade, nos aponta quanto ao lugar do humano?

Eis, em termos bastante gerais, uma síntese das conclusões provisórias e ainda submetidas a controvérsias:

- estamos em *um* dos universos possíveis, ele é *finito* e tem provavelmente o formato cilíndrico (em função da curvatura do espaço sobre si mesmo);

- esse universo surgiu há aproximadamente 15 bilhões de anos, a partir de uma grande explosão inicial apelidada de “Big Bang” e se extinguirá daqui a outros tantos bilhões de anos, em função do esvaimento da matéria e energia nele existentes;
- dessa explosão original resultou uma expansão (que ainda continua), em escala inimaginável, e que se concentrou, basicamente, em grandes massas estelares que, por sua vez, se agruparam em 100 bilhões de galáxias;
- *uma* dessas galáxias é a nossa *Via Láctea*, que contém 100 bilhões de estrelas;
- nessa galáxia, há 4,6 bilhões de anos, originou-se o nosso sistema solar;
- o *Sol*, uma das 100 bilhões de estrelas da galáxia, é relativamente pequeno (de 5ª grandeza como antes foi chamada e, agora, *estrela anã*), e tem, girando à sua volta, 9 já conhecidos planetas (do grego *planetès*, vagabundo, errante);
- um desses planetas é a *Terra*, o quinto em tamanho e distante 150 milhões de quilômetros do Sol;
- na Terra há vida e, até há pouco, supunha-se que só nela;
- estima-se que nosso planeta tenha entre 3 e 30 milhões de espécies de vida diferentes, embora apenas perto de 3 milhões tenham sido classificadas;
- *uma* dessas espécies é a nossa, em sua forma mais recente (35.000 anos para cá) chamada de *Homo Sapiens Sapiens*;

- a espécie humana tem, no momento, quase *7 bilhões* de indivíduos;
- *um deles sou eu.*

De forma caricatural (mas não falsa), assim se poderia responder à questão *Quem sou eu?*: sou apenas um indivíduo entre outros 7 bilhões, pertencente a uma única espécie entre outras 30 milhões diferentes, vivendo em um planetinha, que gira em torno de uma estrelinha entre outras 100 bilhões, que compõem uma mera galáxia em meio a outras 100 bilhões, presentes em um dos universos existentes...

No que se refere a estas conclusões, deveria ser menos instável viver, digamos, durante o período medieval europeu (entre os séculos V e XV), quando tudo pareceria estar em "ordem": a Terra no centro do Universo, o Homem no centro da Terra, a Alma no centro do Homem e Deus no centro da Alma.

Os 500 anos mais recentes nos "descentraram" bastante: Copérnico (1473-1543) e Galileu (1564-1642) derrubaram a certeza de sermos o centro universal; Darwin (1809-1882) abalou a convicção de estarmos um pouco abaixo dos "anjos" e nos remeteu para a companhia, superior ainda, de outros primatas; Freud (1856-1939), ao identificar em nós um "porão" desconhecido e colocar sob suspeita a noção de termos uma "alma" livre a nos dirigir. Isso tudo somente no nível da Ciência, sem apontar a multiplicidade de interpretações cambiantes das religiões e das artes.

Durante séculos consideramos (e muitos ainda o fazem) ser a Terra o *nosso* lugar, criado só para nós e a nós pertencente, quase imaginando que tudo o que existe (aqui e fora daqui, no

incomensurável Universo) seria apenas uma moldura para a vida humana.

No entanto, ao lado dessa autoimagem prepotente (mas não inútil, pois nos dá sentido), sempre tivemos uma outra a lhe fazer sombra: *para que tudo isso se, inelutavelmente, acabamos?*

Temos vida, sim, e, exatamente por isso, deixamos de tê-la (pelo menos na forma como a entendemos). A consciência da vida transporta também a consciência da precariedade da vida e da transitoriedade da existência humana. Todos os seres vivos por nós conhecidos morrem; é provável que seja o ser humano o único que *sabe* que vai morrer!

Esse fato não nos agrada muito e procuramos afastá-lo, se não concretamente, ao menos simbolicamente, por intermédio da Arte, da Religião, da Linguagem.<sup>5</sup>

Afinal, o que é, para nós, Vida? De forma objetiva, sem edulcorar, é o nome que damos ao intervalo de tempo entre *nascer* e *morrer*. Se o grande Guimarães Rosa dizia que *viver é muito perigoso*, nascer também o é (morrer nem se fala...)<sup>6</sup>

Imagine-se: pelo menos 9 meses no útero materno, em um meio líquido (agradável para nós), balouçando tranquilamente, na penumbra, sem ruídos fortes, sem necessidade de esforço respiratório e de alimentação. De repente, sem que saibamos o porquê, começa um movimento, o líquido se esvai, o continente se contrai seguidamente e... saímos para um ambiente com luminosidade, a temperatura nos atinge, sentimos pressão do contato sobre nós e, carecemos respirar de um modo novo (abrindo à força os pulmões). Fazemos, então, a primeira ação externa ao útero: *inspiração*, sendo que a última, nesta vida, será *expiração*.

A palavra *animal* (que também nos designa, embora resistamos a isso) compartilha sua raiz com *alma*, ambas derivadas do latim *anima* (princípio vital); por sua vez, esse conceito (anima) encontra seu correlato no grego arcaico *pneúma* (ar, respiração, espírito), antecessor da ideia de *psykhè* (respiração de vida, alma). Essa conexão alma/ar é bastante recorrente desde a Antiguidade; por exemplo, o conhecido texto hebraico sobre a criação do Homem diz: "*O Senhor Deus formou o homem do pó do solo, e insuflou-lhe nas narinas um sopro de vida, e o homem tornou-se alma vivente*" (Gen., II, 7).

Vários estudiosos entendem que a nostalgia do conforto uterino é o que leva muitos de nós, quando estamos deprimidos, melancólicos ou com sensação de abandono, a ficar deitados quase em posição fetal (encolhidos, com os joelhos em direção ao peito), querendo retornar.

Há veredas nesse grande sertão? Vejamos, ainda que ludicamente, alguns indicadores técnicos, oferecidos pela racionalidade mais sequiosa, e que embaçam nosso caminhar:

- há 35.000 anos nos tornamos a espécie planetária dominante, sem outros rivais que ameaçassem nosso domínio, exceto outros humanos, a ponto de atualmente termos capacidade para procurar aniquilar a vida na Terra;
- há 12.000 anos chegamos a 3 milhões de indivíduos da espécie e, desde então, estamos próximos de aumentar em 2.000 vezes esse número;
- o tempo médio de vida humana individual no planeta é, hoje, de 75 anos, isto é, 27.365 dias;

- cada um de nós, diariamente, alimenta-se e gera dejetos, na proporção relativa de um quilo e meio de consumo para também um quilo e meio de resíduos rejeitados (sólidos, líquidos e gasosos);
- assim, a espécie consome a cada dia 10,5 milhões de toneladas e rejeita o equivalente (ao qual é preciso dar um destino);
- ao longo de sua existência, um ser humano ingere por volta de 41 toneladas das outras formas de vida contidas no planeta, sem contar aquelas utilizadas para finalidades não alimentares (roupas, calçados, objetos, diversão, transporte, experimentos etc.);
- nessa duração de 75 anos, em linhas gerais, os primeiros 25 são dedicados basicamente à “montagem” de nossas estruturas (psíquicas, comunicacionais, biológicas, reprodutivas, de aprendizagem e trabalho), os 25 seguintes ao aproveitamento concentrado destas (na geração e cuidado de outros humanos e na produção de meios de sobrevivência). Nos derradeiros 25 anos, se inicia a “desmontagem” (falhas nas estruturas consolidadas e diminuição da intensidade e eficácia da ação), até a falência final de cada conjunto orgânico;
- para complicar, precisamos de, ao menos, 1/3 das horas diárias em estado de sono e mais 1/3 delas à busca de condições para manter o corpo vivo, acumulando-se, assim, 25 anos dormindo e mais 25 trabalhando;<sup>7</sup>

- ao final, independentemente de local e época de nascimento, da condição socioeconômica, do nível de escolaridade, das propriedades acumuladas, do *status* na comunidade... morremos.

Cruel, não?

Colocado dessa forma, sem dúvida. Não é estranho que muitas vezes nos sintamos perdidos, com uma sensação de angústia e abandono universal. *Para que tudo? Para depois acabar?*

Por isso, Albert Camus (1913-1960), que dedicou sua obra a pensar o absurdo da condição humana, escreveu na introdução do seu *L'Homme Revolté*: **"o homem é a única criatura que se recusa a ser o que ela é"**.

Qual, então, o *sentido* de existirmos? O que observamos vendo tudo isso? Que não há um sentido pronto e nem um sentido único que nos tenha sido entregue de antemão.

Somos, antes de mais nada, **construtores de sentido**, porque, fundamentalmente, somos **construtores de nós mesmos**, a partir de uma evolução natural.

## Um passeio pelas nossas origens

É patente que o animal humano difere dos outros animais; temos uma história peculiar no processo de evolução biológica.<sup>8</sup> No entanto, para facilitar o "passeio" que propomos, esqueçamos um pouco o estágio atual atingido pela nossa espécie e façamos um

exercício hipotético de nos vermos simplesmente como um *animal* qualquer em nosso distante passado.

Do ponto de vista da nossa conexão com o meio ambiente, não somos especialistas em nada! Nossa estrutura orgânica é débil, em relação às outras espécies, e nos habilita para poucas das vantagens naturais na luta pela manutenção da vida.

Comparados a outros seres, somos um animal frágil: possuímos reduzida força física, não temos muita velocidade de deslocamento, nossa pele é pouco resistente ao clima e agressões, não nadamos bem e nem voamos, não resistimos mais do que alguns dias sem água e alimento, nossa infância é muito demorada e temos de ser cuidados por longo tempo.

Ora, vivemos em um planeta que oferece condições de vida muito especializadas; um animal como nós não teria chance nas regiões polares, nas desérticas, nas florestas equatoriais, nas de inverno inclemente, nos oceanos etc. Supondo que fôssemos um animal que nada construísse, e só vivesse daquilo que nosso "equipamento natural", o corpo, nos permite, seríamos em número muito menor e em poucos locais da Terra.<sup>9</sup>

O histórico da evolução biológica tem mostrado que a especialização exclusiva é, muitas vezes, fatal. Os animais que se adaptam perfeitamente ao seu hábitat, alcançando um alto grau de definição (com suas "fronteiras" delimitadas e sem margem de flexibilidade), correm o risco de, ao acontecerem mudanças no ambiente, perecer.<sup>10</sup>

Contudo, qual é o nosso hábitat? Onde podemos viver? Cada vez mais em qualquer lugar do planeta e, pouco a pouco, fora dele também.

Por não sermos especializados, nos tornamos um animal que teve que se fazer, se construir e construir o próprio ambiente (evidentemente a partir das bases naturais).

Qual foi a origem desse processo? Vai aqui uma síntese bastante incipiente (mas adequada ao nosso propósito) de conclusões da Paleoantropologia (a ciência que estuda a evolução do humano):

- Tal como os símios, somos, entre os mamíferos, da ordem dos Primatas e, provavelmente, tivemos um ancestral comum (no momento, identificado em registros fósseis de 22 milhões de anos); porém, ainda não há provas cabais sobre qual é e quando viveu o primeiro ancestral *direto* de um hominídeo (hipóteses o situam entre 8 e 10 milhões a.C.).
- Supõe-se que há 5 milhões de anos iniciou-se a separação mais nítida, em distintas linhas evolutivas, entre símios e hominídeos; o fóssil mais aproximado dessa distinção é o do *Australopithecus* (4,4 milhões de anos), quase certamente o primeiro bípede humano. Na sequência, tivemos o *Homo Habilis* (2 milhões de anos), o *Homo Erectus* (conhecido como o primeiro a migrar para fora do continente africano, nosso mais possível local de origem, há 1,6 milhões de anos), o *Homo Neanderthalensis* (entre 400 mil e 250 mil anos) e, por fim, o *Homo Sapiens* mais próximo a nós (35.000 anos).

Esse processo de milhões de anos foi acompanhado de alterações significativas em nosso equipamento biológico e estas, aos poucos, foram superando a pretensa desvantagem de nossa não especialização.

O roteiro dessas diferenciações pode ser por nós sumariado a seguir (de maneira um pouco fantasiosa, mas não inverossímil), levando em conta a enunciação básica da lei de *seleção natural* de Darwin que, grosso modo, afirma que, submetidos às exigências do meio, apenas os exemplares mais aptos e saudáveis de uma espécie sobrevivem, transmitindo a seus descendentes parte dessas características distintivas.

Supomos, como já foi dito, que os mais longínquos dos ancestrais dos homínídeos surgiram na África, mais precisamente nas regiões de savanas (extensas áreas razoavelmente planas, com árvores baixas e esparsas, com arbustos e gramíneas em quantidade). Nessa época e nesse hábitat, éramos, ainda, primatas arborícolas. Um dia, provavelmente porque a disputa por alimentos nas copas das árvores estava acirrada (ou porque o clima reduziu a fartura), esses primatas tiveram de descer para o chão e tentar sobreviver no solo.

Fica claro que a primeira dificuldade enfrentada no novo ambiente foi a locomoção; um segundo ponto é que a fonte de alimentos à disposição era diversa da encontrada nas árvores: passa-se a comer também raízes (o que exige dentes mais fortes). Por isso, ao longo de centenas de milhares de anos, foram sendo selecionados (continuando vivos e gerando descendentes) os indivíduos que melhor se saíam na locomoção e os de dentição mais robusta (facilitadora, mais adiante, da ingestão de carne crua). Outro problema sério que esse ancestral teve no chão foi ter-se tornado presa em potencial para predadores, seja pelo deslocamento dificultado, seja pela posição inibidora do alcance visual em relação a eles.

Diante desse quadro, os nossos antecessores que conseguiram manter-se vivos serão aqueles que, inicialmente, ficaram em pé. A *postura ereta*, especificamente quanto à defesa, é importante porque dá uma dimensão maior e mais intimidadora desse animal que fomos, no tocante a muitos predadores;<sup>11</sup> além disso permite que na savana se amplie muito o campo de visão, localizando mais facilmente eventuais perigos.

Duas outras consequências advindas de se ficar sobre duas patas: maior velocidade de locomoção e possibilidade de liberar as mãos, usando-as independentemente dos pés. Portanto, como se nota, a postura ereta foi mantida porque trouxe para nós grandes vantagens.

A ela somou-se a seleção dos primatas desse tipo que tinham, cada vez mais, o focinho diminuído e a aproximação dos olhos na parte frontal da face; ocorre, aí, uma ampliação para 180 graus do nosso espectro visual e, melhor ainda, a consolidação de visão tridimensional (altura, largura, profundidade).

Esses componentes têm um papel destacado na manutenção de nossa vida, pois, dos cinco sentidos, a visão é o mais importante; naquele período, então, mais ainda: para um frágil animal, a tridimensionalidade favoreceu, entre outras coisas, a percepção de distância (para fugir ou atacar).

A capacidade de *liberação das mãos* foi particularmente imprescindível. Um dos aspectos deve-se ao fato de que, ao contrário de outras espécies animais, nós podíamos, em uma caçada, não só correr atrás da presa, mas também arremessar coisas contra ela (coisas que, no correr de milhares de anos, foram de uma simples pedra à utilização de dardos, lanças, flechas etc.).

Outra característica peculiar desse primata hominídeo, pois nenhum outro animal o faz, foi a utilização do dedo opositor, o polegar. É o uso desse dedo que nos dá a habilidade de *preensão*, segurando com a firmeza e agilidade necessárias desde uma clava até um bisturi.<sup>12</sup>

Outro elemento-chave do desenvolvimento da nossa espécie foi a *expansão* do volume da massa encefálica. O cérebro humano é, proporcionalmente, o maior entre todos os mamíferos e ocupa quase todo o espaço de nosso crânio (essa caixa óssea que, à custa de muita seleção ao longo do tempo, protege a massa interior).<sup>13</sup> E não apenas nosso cérebro é maior, como possui um córtex (camada externa que cobre toda a superfície dos hemisférios cerebrais) que integra suas áreas, dando-lhe mais eficácia. É provável, inclusive, que a expansão do volume tenha ligação com a postura ereta: o bombeamento do sangue pelo coração era menos árduo na nossa "horizontal"; ao ficarmos eretos, por questões gravitacionais, as partes superiores do corpo (como a cabeça) demandaram aumento de vascularidade e capilaridade para facilitar o esforço de distribuição do líquido.

Assim, nossos ancestrais são o resultado de uma combinação articulada de inúmeros fatores vantajosos: locomoção bípede, área cerebral expandida, aptidão para a prática de uma linguagem mais elaborada, emprego de ferramentas e sobrevivência gregária.

Também pode-se inserir nessa combinação o fato de termos uma *maturação lenta*, o que nos obriga a permanecermos muito mais tempo sendo cuidados e convivendo forçosamente com os adultos da espécie.

Como, então, desse animal que fomos, superamos os perigos da não especialização e a transformamos em um trunfo inédito?

Com a criação de nosso próprio ambiente e, principalmente, com o afastamento das amarras da adaptação. Ou, nos dizeres de Álvaro Vieira Pinto, quando deixamos de ser um "*produzido pela natureza*" e nos tornamos um "*produzido produtor do que o produz*" (Pinto, 1979, p. 85).

Esse meio ambiente humano, por nós produzido e *no* qual somos produzidos, é a ***cultura***.

## Cultura: o mundo humano

Somos, como já dito, um ser não especializado na origem e, portanto, largamente incompatível com a adaptação à natureza.

Para nós, em última instância, adaptar-se é morrer.<sup>14</sup> Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a uma determinada situação, recluso em uma posição específica; adaptar-se é, sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou seja, submeter-se.

Um animal que não tenha um "reservatório" de água em seu próprio corpo, todas as vezes que dela precisar terá de, novamente, ir até ela; se é, digamos, um ser que durma sob ou sobre árvores, todos os dias terá de voltar até elas.

Temos de enfrentar a realidade natural (que chamaremos de *mundo*), lutar contra ela, romper a adaptação, e isso não é uma questão de gosto ou vontade; essa luta não se situa no campo da *liberdade* mas no da *necessidade*! A liberdade será uma conquista

paulatina na nossa História à medida em que vamos vencendo a necessidade.

Lutamos com a natureza e a natureza luta conosco, interferimos nela e ela em nós; é uma relação de reciprocidade a qual conceituamos como *contradição* (contrários que se inter-relacionam e se interpenetram conflituosamente) humano/mundo.<sup>15</sup>

Qual é, porém, a “ferramenta” para enfrentarmos a realidade? A tentação inicial seria dizer: a racionalidade. No entanto, evidentemente, não basta pensar para que as coisas aconteçam; é preciso agir.

Nossa relação de interferência no mundo se dá por intermédio da *ação*; entretanto, não é uma ação qualquer o que nos distingue, pois todos os animais têm ação. Nossa ação, porque altera o mundo, é *ação transformadora*, modificadora, que vai além do que existia; todavia, alguns outros animais também têm ação transformadora.

O que vai nos diferenciar, de fato, é que só o animal humano é capaz de *ação transformadora consciente*, ou seja, é capaz de agir intencionalmente (e não apenas instintivamente ou por reflexo condicionado) em busca de uma mudança no ambiente que o favoreça.<sup>16</sup>

Essa ***ação transformadora consciente*** é exclusiva do ser humano e a chamamos ***trabalho*** ou ***práxis***; é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano. O *trabalho* é, assim, o instrumento da intervenção do humano sobre o mundo e de sua apropriação (ação de tornar próprio) por nós.

Se o *trabalho* é o instrumento, qual é o nome do efeito de sua realização? Nós o denominamos **cultura** (*conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho*).

Veja-se que, por ser a *cultura* um produto derivado de uma capacidade inerente a qualquer humano e por todos nós realizada, é absurdo supor que alguém não tenha cultura; tal concepção, uma discriminação ideológica, interpreta a noção de cultura apenas no seu aspecto intelectual mais refinado e não leva em conta a multiplicidade da produção humana coletivamente elaborada.<sup>17</sup>

Nós *humanos* somos, igualmente, um *produto cultural*; não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). Em suma, o Homem não nasce humano, e sim, *torna-se humano* na vida social e histórica no interior da Cultura.<sup>18</sup>

O termo que expressa essa noção do humano produzir-se, produzindo Cultura e sendo por ela produzido, é **hominização**.<sup>19</sup>

Podemos sintetizar essas ideias recorrendo a um complexo e perspicaz pensamento de A. V. Pinto:

“a cultura é, por conseguinte, coetânea do processo de hominização, não tem data de nascimento definida nem forma distintiva inicial. A criação da cultura e a criação do homem são na verdade duas faces de um só e mesmo processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem contudo em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente. A realização biológica do ser em curso de hominização determina as possibilidades de criação cultural que lhe são dadas em tal fase, mas estas, ao se realizarem, contribuem para o desenvolvimento e

aperfeiçoamento das qualidades orgânicas, até o momento em que impelem o animal a transformar o modo de existência, tornando-o um ser produtor, a princípio inconsciente e depois consciente, de si mesmo” (Pinto, 1979, p. 122)

O que, então, aparece antes, Humano ou Cultura? Aí não há precedência, mas simultaneidade: o aparecimento de um é o aparecimento da outra; começada a Cultura, começa o Humano e vice-versa.

Entendida essa conexão, pensemos, agora, sobre o *conteúdo* da Cultura. Da relação Humano/Mundo por meio do trabalho, resultam os **produtos culturais**; esses produtos, por nós criados a partir de nossa intervenção na realidade e dela em nós, são de duas ordens: as *ideias* e as *coisas*.

Movidos pela *necessidade* como ponto de partida, a Cultura está recheada das coisas que fazemos em função das ideias que tivemos e das ideias que tivemos em função das coisas que fazemos; há uma interdependência entre ambas, pois nenhuma ideia é gerada à parte do nosso contato ativo com o mundo material e nenhuma coisa se origina fora da nossa capacidade de pensá-la antes. Em outras palavras, os **produtos materiais** (as coisas) estão impregnados de *idealidade* e os **produtos ideais** (as ideias) estão entranhados de *materialidade*.

Os produtos culturais têm, como característica básica, serem úteis para nós; por isso, também podem ser conceituados como **bens**. Ora, não nos basta produzir Cultura; é preciso, fundamentalmente, para que ela não se esgote, reproduzi-la. Por isso, existem bens que produzimos para consumir, e outros que usamos para produzir outros bens. Assim, é possível classificar os

produtos culturais (que para nós são bens) em duas categorias: ***bens de consumo*** e ***bens de produção***.<sup>20</sup>

É claro que o mais importante bem de produção é o próprio Humano e, com ele e nele, a Cultura;<sup>21</sup> no entanto, como a transmissão da Cultura não é por hereditariedade e genética (“ninguém nasce sabendo”), cada geração, não podendo limitar-se a consumir a Cultura já existente, necessita, também, recriá-la e superá-la.

Desse ponto de vista, o bem de produção imprescindível para nossa existência é o ***Conhecimento***, dado que ele, por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir; ao seu lado se coloca a ***Educação*** (em suas múltiplas formas), que é o veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido.

## Conhecimentos e valores: fronteiras da não neutralidade

A primeira intenção de todo ser vivo é manter-se vivo, mas, para nós, não é suficiente a mera sobrevivência apoiada em ***conhecimentos*** sobre o mundo: é fundamental que a vida *valha* a pena. Por isso, um dos produtos ideais da Cultura são os ***valores*** por nós criados para o existir humano pois, quando os inventamos, estruturamos uma hierarquia para as coisas e acontecimentos, de modo a estabelecer uma *ordem* na qual tudo se localize e encontre

seu lugar *apropriado*. Só assim a vida ganha **sentido** (na dupla acepção de *significado* e *direção*).

Como dissemos antes, o mundo construído por nós, o mundo humano, é o *nosso lugar*; precisamos nele nos situar, procurando uma condição mais harmoniosa e menos próxima da incompreensão e do caos que, aparentemente, tudo comporta.

Os *valores* que criamos produzem uma “moldura” em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma *visão-de-mundo* (uma compreensão da realidade) que *informe* (dê forma) os nossos conhecimentos e *conceitos* (nossos entendimentos); é a partir deles, dos conceitos, que guiamos nossa existência e, de uma certa forma, porque antecedem nossas ações, são também os nossos conceitos prévios, nossos *preconceitos* (pré/conceitos).<sup>22</sup> Mas, valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos devem mudar; como vida é processo e processo é mudança, *ser humano* é ser capaz de ser *diferente*.

Os valores e conhecimentos não têm, evidentemente, existência autônoma: dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação. Ademais, o significado **simbólico** dessas nossas referências existenciais não é unívoco (do mesmo modo, para todos, sempre) pois é moldado, em termos estruturais, pela Cultura na qual está mergulhado e, por consequência, pela Sociedade e pela História dessa Cultura.<sup>23</sup>

Todo símbolo (e valores e conhecimento o são) está marcado pela *relatividade*, ou seja, só ganha sentido *em relação* a um determinado grupo social, situado em determinado lugar e inserido

em determinado tempo histórico. Assim, está na dependência de sua externalidade e não pode ser examinado em si mesmo, isolado de sua gênese.<sup>24</sup>

Além disso, o significado dos valores e conhecimentos sofre o ditame da individualidade do ser humano que está *diante* deles; em outras palavras, o humano que vivencia esses símbolos adota um **ponto de vista** engravado pelas suas experiências próprias e interesses (conscientes ou não), sendo, também, situado e datado.

No entanto, embora valores e conhecimentos sejam externados a partir de indivíduos, sua construção é *coletiva*, dada a impossibilidade de, como apontamos, existir algum humano originalmente apartado da vida social.

Aí adentra um outro elemento importante: a vida social é, também *vida política*, isto é, configura-se como espaço de conquista e manutenção de **poder** sobre os bens e pessoas, não havendo ainda, sociedades complexas de composição igualitária.

Nas diversas formações sociais que constituem a Humanidade têm predominado a diferenciação entre os vários grupos internos, seja no referente à propriedade dos bens materiais e ideais necessários à reprodução da existência, seja na capacidade de ascendência e controle sobre os outros grupos. Por isso, a *produção* dos valores e conhecimentos, dando-se em Sociedade, **não é neutra**, envolvida que está no âmbito do *poder* e de quem o possui.

Os valores e conhecimentos que atendem aos interesses dos grupos sociais que estão situados em posição de predominância na Sociedade, para dar maior sustentação ao domínio intrassocial, acabam por ser difundidos e aceitos pela maioria como se fossem próprios, isto é, travestem-se de um caráter de *universalidade*.

Dessa forma, por imposição ou convencimento, a maior parte dos valores e conhecimentos oriundos do escopo mais exclusivo daqueles que detém o poder sócio/político/econômico é seguido e acatado como tendo extensão globalizante e sempre verdadeira.

Ora, o principal canal de conservação e inovação dos valores e conhecimentos são as *instituições sociais* como a família, a igreja, o mercado profissional, a mídia, a escola etc.; tal como mencionamos, ao contrário dos outros seres vivos, os humanos dependemos profundamente de **processos educativos** para nossa sobrevivência, (não carregamos em nosso equipamento genético instruções suficientes para a produção da existência) e, desse prisma, a *Educação* é instrumento basilar para nós.

No entanto, a Educação pode ser compreendida em duas categorias centrais: *educação **vivencial e espontânea***, o “vivendo e aprendendo” (dado que estar vivo é uma contínua situação de ensino/aprendizado), e a *educação **intencional ou propositada***, deliberada e organizada em locais predeterminados e com instrumentos específicos (representada hoje majoritariamente pela Escola e, cada vez mais, pela Mídia).

Os processos pedagógicos também *não são neutros*, estando imersos no tecido social e tendo, ainda, a tarefa de elaborar o indispensável amálgama para a vida coletiva, sendo *conservadores* e *inovadores*; é como tal que esses processos devem ser enfocados e compreendidos.

É por isso que, principalmente nós que lidamos também com processos pedagógicos na sua modalidade intencional, precisamos de uma atenção extremada à compreensão recíproca da **visão de**

***alteridade***. Aquilo que afirma François Laplantine serve muito para nós:

presos a uma única cultura, somos não apenas cegos às dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade... leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos 'evidente'. Aos poucos, notamos que o menor de nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não têm realmente nada de 'natural' (Laplantine, 1988, p. 21).

Educadoras e educadores necessitamos reforçar a consciência de que valores e conhecimentos, em vez de serem determinações de uma natureza humana imóvel, são resultantes de uma sucessão de ocorrências existenciais.

Buscar "enxergar" o outro não implica de forma alguma em aceitá-lo como é; não há prática educativa coerente se não houver inconformidade, dado que a própria palavra "educação" significa conduzir para um lugar diferente daquele que se está. No entanto, a incompreensão da gênese e desdobramentos dos valores e conhecimentos daqueles com os quais convivemos é um obstáculo brutal para uma relação pedagógica autônoma e produtiva.

O empenho consistente em uma *visão de alteridade* permite identificar nos outros (e em nós mesmos!) o caráter múltiplo da Humanidade, sem cair na armadilha presunçosa de tachar o *diferente* como sendo esquisito, excêntrico, esdrúxulo e, portanto, assimilar a postura prepotente daqueles que não entendem que se constituem em *um* dos arranjos possíveis de *ser humano*, mas não o único ou, necessariamente, o correto.

Apesar de estarmos no século XXI (pela datação cristã-ocidental), o “inconsciente coletivo” do mundo ocidental parece estar ainda marcado pelo cientificismo preconceituoso do século XIX. A literatura popular, a mídia, os livros didáticos, continuam reforçando a **obsessão evolucionista** que se apoia em pelo menos três grandes preconceitos: o **Passado** é sinônimo de **atraso** e ignorância inocente, a **Verdade** é uma **conquista inevitável** da racionalidade progressiva e a **Ciência** é instrumento de **redenção** da humanidade **em geral**.

Tal tipo de mentalidade dominante — plenamente adequada a interesses discricionários — não abre espaço para a relatividade histórica e nem para a compreensão das condições de produção dos conhecimentos; mais ainda, deixa entrever a “fatalidade” de os destinos coletivos serem conduzidos apenas e unicamente por aqueles que têm acesso exclusivo ao mundo do saber.

Ora, uma parcela significativa dos educadores está identificada — involuntariamente — com uma compreensão do real como um produto acabado, finito; também a concepção do produto científico (da teoria, principalmente) fica reclusa dentro de um determinismo histórico bastante fixista ou, quando muito, de “inspirações individuais” dos cientistas e pensadores famosos. Por não vislumbrarem o aspecto processual do passado, muitos não conseguem perceber a continuidade disso e, conseqüentemente, a ideia de transformação da realidade ou de elaboração de conhecimentos adquire um sentido quase mágico ou transcendental.

No entanto, o conhecimento tem uma especificidade inerente que o liga à História em sua estrutura e conjunturas e que é, em cada época, manifestado em seu sentido de diferentes maneiras no

interior da Escola. Por isso, um esforço que é exigido hoje da prática em Educação é o de relativizar o peso dos conhecimentos científicos, não como forma de desqualificá-los (o que seria abstruso), mas como um rico veio para possibilitar a historicização da produção humana e diminuir a presunção aleatória contra o passado e contra os não escolarizados.

A busca dessa necessária relativização nos conduz a refletir sobre ***fundamentos políticos e epistemológicos*** da *teoria sobre o conhecimento* mais frequente entre nós, nem sempre consciente para todos e todas. Emanadas da Filosofia, teorias como essa que vamos examinar mais detidamente, moldam nossas concepções pedagógicas e, por isso mesmo, orientam e delimitam nossas práticas.

“Os filósofos não brotam da terra como cogumelos, eles são frutos de seu tempo, de seu povo, cujas forças mais sutis e mais ocultas se traduzem em ideias filosóficas. O mesmo espírito fabrica as teorias filosóficas na mente dos filósofos, e constrói estradas de ferro com as mãos dos operários. A filosofia não é exterior ao mundo”.

*Karl Marx*

---

1. Conceitos como *ser humano, Homem, hominização*, por exemplo, têm uma evidente conotação masculina; é difícil evitar a linguagem sexista, mas enquanto não criamos palavras que representem uma nova postura, registro aqui o alerta de que seu uso no texto não sugere posição discriminatória.

2. Para a Filosofia grega daquele tempo, em seu esforço para organizar sistematicamente os conhecimentos e afastá-los de um domínio preponderantemente mítico/religioso, dar *definições precisas* era a forma mais adequada para encaixar as ideias nos seus supostos lugares corretos; para tanto, alguns filósofos se utilizavam de uma espécie de “fórmula”: *definição = gênero próximo + diferença específica*. Por isso, para Aristóteles, o gênero próximo a Homem é *animal* e a diferença específica com os do mesmo gênero é a *racionalidade*; no caso de Platão, a escolha do gênero recaiu sobre os *bípedes* e a diferença (para o seu conhecimento na época) sobre *não ter penas*.

3. É conhecida a máxima socrática “*Só sei que nada sei*”; no entanto, Sócrates (469-399 a.C.) não a enunciou como uma expressão de ceticismo e sim como indicadora da impossibilidade humana de esgotar o processo de conhecimento.

4. À medida mesma em que se ampliam os nossos saberes, concomitantemente aumentam nossos desconhecimentos; basta pegarmos dois exemplos que sinalizam bem essa noção: com o microscópio e o telescópio, cujas invenções são atribuídas, respectivamente, aos óticos holandeses Zacharias Janssen em 1590 e a Hans Lippershey em 1608, passamos a dispor de duas ferramentas básicas de pesquisa, mas, simultaneamente, alargou-se o horizonte

desconhecido do infinitamente grande e do infinitamente pequeno. E quanto mais essas ferramentas se aperfeiçoam, mais distinguimos coisas ainda por saber.

5. A criança que, na primeira infância, costuma dizer **quando eu morrer**, *quando você morrer*; logo é instada a falar **se eu morrer**, *se você morrer*, como se a transformação linguística alterasse o fato. Contra essa ideia romântica, tive um professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental que nos aterrorizava afirmando ser a palavra *cadáver* uma resultante da utilização das sílabas iniciais da repugnante expressão latina **caro da ta ver mibus** (carne dada aos vermes).

6. O teólogo Leonardo Boff, durante o programa da TV PUC-SP *Diálogos Impertinentes* sobre *O Desejo* (23/5/1995), ao ser indagado sobre qual seria seu último desejo, disse: "Ver Deus. E, parodiando Freud, eu teria muito mais perguntas para fazer para Ele do que Ele para mim". No mesmo programa, ele anunciou não ter medo de morrer, por achar que, tal como saiu do útero para esta vida exterior, também desta sairá para uma outra, mas sempre se incomodando em fazê-lo.

7. E a repartição na humanidade nem é igual; só na relação masculino/feminino, estudos da OIT (Organização Internacional do Trabalho) do início dos anos 1990 mostraram que, do total de horas trabalhadas diariamente no planeta, as mulheres trabalhavam 2/3 delas e os homens 1/3. Em outras palavras, as mulheres trabalhavam, e provavelmente ainda trabalham, o dobro.

8. O conceito de *evolução* comporta a ideia de que, em função de mutações e recombinações genéticas e seleção natural (sobrevivência dos mais aptos), organismos mudam, em sucessivas gerações, com o passar do tempo. Entretanto, não podemos tomá-lo sempre no sentido positivo; termos como *evolução*, *progresso*, *desenvolvimento* precisam ser adjetivados, pois ditaduras políticas, doenças e problemas também evoluem, progridem e se desenvolvem.

9. Algumas simulações indicam que, em vez de mais de 7 bilhões de indivíduos, seríamos, no máximo, 10 milhões.

10. O exemplo mais eloquente são os dinossauros, seres que reinaram quase soberanamente por 110 milhões de anos (bem superior aos, até agora, 35 mil dos humanos) e, há 65 milhões de anos, desapareceram.

11. Basta imaginar como muitos quadrúpedes por nós domesticados seriam bem assustadores se ficassem em pé: algumas raças de cães, equinos, bovinos etc.

12. Tente segurar um objeto qualquer, desde um lápis até uma faca ou o cabo de uma panela, sem contar com o polegar; é possível, mas, perde-se precisão e resistência. A ausência do polegar nos inabilita para a quase totalidade das tarefas cotidianas mais comuns e, seu uso não é inato; basta observar um bebê: quando pequeno, agarra coisas com os outros quatro dedos, ou com ambas as mãos, e, pouco a pouco (porque vive com outros humanos que colocam objetos à sua disposição), vai aprendendo a usá-lo. Em outras palavras, a capacidade existe de forma inata; no entanto, só a vida social outorga sua concretização.

13. Uma criança não nasce com a caixa craniana já completamente soldada e, como se pode notar, tem uma "moleira"; nos humanos, durante os seis primeiros meses de vida, o cérebro sofre um aumento muito maior do que o restante do corpo, quase como se a gestação continuasse fora do útero e a não oclusão craniana facilitasse a acomodação e o parto.

14. O que seria, por exemplo, nos adaptarmos ao Polo Norte ou ao Saara? Seria, contando exclusivamente com nosso corpo, tentar sobreviver naqueles lugares; os que conseguissem (tarefa impossível com nossa configuração biológica), poderiam gerar descendentes com a mesma capacidade, desde que não ocorressem mudanças súbitas no ambiente.

15. Não se trata, evidentemente, de entender o mundo como um inimigo inconciliável e nem de obstar os decisivos cânones ecológicos; trata-se, isso sim, de, sem ser piegas, perceber que *temos de* nos opor ao mundo para podermos sobreviver. Afinal, a natureza não obedece aos nossos desejos ou intervenções sem resistência e, assim, precisamos nos contrapor a ela, sem destruí-la.

16. Karl Marx (1818-1883) exemplificava isso dizendo que o pior dos tecelões sempre seria melhor do que a melhor das aranhas. Enquanto ao pior tecelão seria possível modificar (fazer diferente, inovar) porque planejara antes, à aranha não restaria nada mais do que reproduzir sempre, e da mesma forma, aquilo que já estivesse inscrito em sua natureza.

17. Uma salada de frutas ou uma mesa são produtos culturais tanto quanto um livro. A salada de frutas tem de natural as frutas e de humano o trabalho (com a finalidade e o arranjo); uma mesa está empapada de humano (a ação e a ideia) e também de natureza (madeira, resina, ferro). O livro, por sua vez, além de sua materialidade, tem um conteúdo originado das nossas relações com o mundo.

18. Paulo Freire (1921-1997), em diálogo travado no dia 12/12/1996, ponderou sabiamente que essa afirmação (*o Homem não nasce humano...*) comporta uma contradição a ser melhor considerada: "*porque nascemos humanos, podemos sê-lo e quem não é já humano, não poderá vir a sê-lo; outro animal, por exemplo, não se tornará*". Minha consideração nesse diálogo, e que retomo aqui, é resgatar outro mestre, Aristóteles (que falava de uma distinção conexa entre *ato* e *potência*), e reformular dizendo que *o Homem nasce apenas virtualmente humano*.

19. Não confundir com *humanização*, que é um conceito ético que indica o processo de criar condições de vida mais dignas para as pessoas como um todo.

20. Essa distinção em duas categorias é apenas formal e serve para facilitar a análise de sua função imediata, pois, de uma certa forma, todo bem de consumo também é de produção.

21. Está-se usando aqui Cultura no sentido geral, abstrato, porque, na prática sabemos que o que existem são *culturas* diversas, produzidas pelos humanos e humanas nos locais e épocas em que vivem.

22. É por essa razão que, quando enfrentamos alguém no campo dos seus valores e preconceitos, a reação é forte; não estamos confrontando apenas ideias e sim pontos de apoio de sua existência e de sua segurança na vida, isto é, nós podemos estar ameaçando os pilares sobre os quais se sustenta sua própria identidade.

23. Até mesmo nossas atividades mais instintivas como comer, dormir, beber, "sexar" etc., estão carregadas de Cultura no modo como o fazemos. Todos, por exemplo, comemos e dormimos, mas varia imensamente, digamos, o *como* e o *onde*. Qual o jeito certo de comer? Com as mãos, garfo e faca ou usando "hashis" (palitos japoneses)? Qual o lugar adequado para se dormir? Cama, rede, esteira ou chão? As respostas dependerão, certamente, da referência utilizada.

24. Não se confunda *relatividade* com *relativismo*, pois este dá a mesma legitimidade a todo e qualquer pensamento, valor ou interpretação, enquanto que a relatividade é uma postura que procura não obscurecer o vínculo inerente entre um símbolo e seu contexto gerador.

## 2

# Conhecimento e verdade: a matriz da noção de *descoberta*

---

- Elos históricos do paradigma grego clássico
  - O percurso das indagações filosóficas
    - A presença de Sócrates
      - A síntese de Platão
        - Ressonâncias

Toda educadora e todo educador tem uma interpretação sobre o conhecimento: o que é, de onde *vem e como chegar até ele*. Ora, essa interpretação nem sempre é consciente e reflexiva e, no mais das vezes, é adotada sem uma percepção muito clara de suas fontes e consequências.

No entanto, como o cerne e a finalidade última dos processos educativos em geral é o conhecimento (formativo e informativo), as concepções pedagógicas de cada um e de cada uma de nós estão em uma estreita conexão com a “teoria sobre o conhecimento” que, individual ou coletivamente, assumimos.

Falamos aqui em uma “teoria sobre o conhecimento”; podemos usar, também, expressões mais técnicas que designam conteúdos tradicionais do campo de estudo da Filosofia, tais como **Teoria do Conhecimento** ou **Gnosiologia** (do grego *gnosis/conhecimento*) e que fazem parte do que antes era **Filosofia da Ciência** e, mais contemporaneamente, de uma área multidisciplinar denominada **Epistemologia** (do grego *épistêmé/ciência*).

Ademais, quando lidamos com um conhecimento qualquer, sempre nos preocupamos em julgar se ele é válido ou correto, isto é, qual é seu *valor de verdade*; por isso, é parte integrante de uma teoria do conhecimento refletir sobre a **verdade**.

É fundamental notar que a compreensão mais presente em nosso sistema educacional é aquela que entende o conhecimento ou a verdade como *descoberta*.<sup>1</sup> Uma noção como essa tem desdobramentos políticos e epistemológicos profundos nas nossas práticas (como veremos adiante) e por isso é preciso iluminar sua

gênese de modo a permitir maior consistência e consciência em nossas ações educativas.

O termo *verdade* é dos mais complexos para ser conceituado pois origina-se sempre de um julgamento (habitual, consensual ou arbitrário) e, mais ainda, como todo juízo de valor (tal como o conhecimento que o provoca), é uma *ocorrência histórica*, ou seja, é relativo à Cultura e à Sociedade na qual emerge em certo momento.

O exercício de nossas atividades se dá no Ocidente e, pelo óbvio, estamos mergulhados na *cultura* ocidental, com todas as suas raízes históricas e desenvolvimentos posteriores. São essas raízes que devemos visitar, se quisermos perceber a procedência de nossos entendimentos sobre o conhecimento e a verdade.

Um caminho possível para iniciar essa visita, é buscar o significado etimológico do conceito de *Verdade* nos idiomas de origem latina como o nosso.<sup>2</sup> Em português, a palavra vem do latim *veritatem*, atada ao radical *verus* (certo, autêntico, correto).

Contudo, o mais interessante é a proveniência do sentido de *veritatem*: seu correspondente em grego (no qual foi baseado na Antiguidade) é Αληθεια (***Alétheia***), que é uma junção de α (*a*), um prefixo que indica não, com o verbo ληθω (*létho*), usado para designar o ato de esquecer. Desse ponto de vista, o conceito *verdade* carrega em si a ideia de *não esquecível, não obscurecido, não velado* e, por fim, *não coberto*; decorrem daí as noções de *verdade* como *desvelamento* ou *descoberta*.

Não basta, porém, nos remetermos à etimologia; apesar da relevância que tais informações já sugerem, é preciso caminhar até o ambiente que envolve e encadeia a assunção dessa concepção majoritariamente frequente em nosso meio.

O nascedouro da afirmação sobre *verdade como descoberta* tem um perímetro bastante delimitado: o período clássico grego (séculos V e IV a.C.) e, nele, o pensamento de Platão com a poderosa herança cultural a nós legada. É sobre esse período que vamos nos debruçar e, para compreendê-lo, precisamos enunciar as influências sociais, políticas e econômicas que predominavam nesse tempo; afinal, nenhum ser humano produz um pensamento absolutamente inédito fora da cultura na qual está inserido.

Em suma, o que queremos aqui é, a propósito de utilizar o pensamento platônico como uma situação paradigmática, evidenciar a articulação entre o epistemológico e o político de seu contexto e demonstrar que ***a ideia de verdade como descoberta é uma construção.***

## Elos históricos do paradigma grego clássico

Os gregos são um povo com uma contribuição histórica particularmente especial para o Ocidente: a maioria dos nossos parâmetros linguísticos, estéticos, políticos, filosóficos e científicos tem como matriz inicial a civilização grega da Antiguidade, à qual se somou o legado moral e religioso judaico/cristão e, ainda, a experiência da Roma Antiga no campo do Direito e do Estado.

A Grécia, situada à beira dos mares Mediterrâneo, Adriático, Jônico e Egeu, e próxima às passagens para o Oriente asiático e europeu, teve um contato bastante facilitado com outros povos (menos internamente, em função de seu relevo montanhoso),

tornando-se mais permeável à absorção de conteúdos de outras culturas e propagando mais facilmente a sua própria.

A esse respeito diz Paul Harvey:

“Esse território é dividido por cordilheiras que dificultam as comunicações entre as áreas habitáveis. Dessa característica geológica resultou a divisão da população em certo número de comunidades autônomas, com suas constituições e dialetos próprios. Circunstâncias como o curso da história, as fundações de suas próprias colônias pelas diversas comunidades, bem como a índole naturalmente independente do povo, motivaram ainda mais a distribuição dos gregos por um grande número de cidades distintas umas das outras, sem obediência conjunta a qualquer poder central (...). Isso não obstante, os gregos constituíam em certo sentido um povo único. Eles desfrutavam da mesma civilização, falavam a mesma língua (embora com grandes diferenças dialetais) (...); havia grande similaridade em suas instituições políticas (governos em cidades-estados, normalmente sob constituições oligárquicas ou democráticas); sua religião e seu respeito aos mesmos santuários oraculares eram comuns a todos eles; apesar de certas diversidades havia unidade em suas manifestações artísticas; muitas colônias foram fundadas em comum por emigrantes de mais de um Estado” (Harvey, 1987, p. 252).

Não se deve pensar, é claro, que a geografia determinou as condições de divulgação da cultura do período clássico grego. A disseminação da produção grega da época se deve, também, ao fato de ter sido dominada (no século IV a.C.) pela Macedônia (ao norte da Grécia), primeiro com Felipe II e, depois, com o filho dele, Alexandre Magno; ambos expandiram as fronteiras do império macedônico até o Egito, a Índia e a Pérsia. A fusão da cultura helênica (uma outra denominação para a Grécia, pois sua região era chamada de Hélade) com as culturas do Oriente Médio, resultou na

civilização helenística; esta, por sua vez, integrou-se ao Império Romano quando este conquistou mais amplamente suas regiões, no século I a.C.

Vale destacar aqui dois fatores que auxiliaram imensamente a difusão do pensamento grego:

- Alexandre Magno teve como seu preceptor (responsável pela sua educação) ninguém menos que Aristóteles (nascido em Estagira, na Macedônia, e cujo pai, Nicômaco, era médico na corte), e isso depois do filósofo ter ficado 20 anos (20 anos!) em Atenas como aluno de Platão; não é difícil avaliar o impacto que essa preceptoria trouxe para a formação geral do futuro governante e o quanto as concepções gregas marcaram intensamente o império expandido.
- Os romanos, povo com uma estrutura organizacional mais voltada para as conquistas militares e extensão territorial, não davam uma prioridade expressiva para a produção intelectual refinada;<sup>3</sup> antes mesmo de dominarem a civilização helenística, já adotavam parte do ideário emanado das colônias gregas do sul da atual Itália. Após a conquista, assimilaram e adaptaram uma gama imensa de conteúdos culturais gregos e, por terem se tornado política e economicamente majoritários no mundo antigo (até o século V), os dispersaram por toda a Europa. Todo esse espólio foi retido e reelaborado pelo Cristianismo, que se encarregou de difundi-lo por meio do poderio da Igreja Católica medieval.

É preciso, no entanto, que voltemos até as raízes históricas da constituição da Grécia da Antiguidade, pois só assim, poderemos

focar o que nos interessa mais de perto: o período clássico grego, em Atenas e, nele, Platão.

Grosso modo, é possível dividir a formação da sociedade grega em quatro períodos: Pré-homérico (séculos XX até XII a.C.), Homérico (XII até VIII a.C.), Arcaico (VIII até VI a.C.) e Clássico propriamente dito (V e IV a.C.).

Nos séculos iniciais do período **pré-homérico**, chegam até a região alguns grupos indo-europeus, primeiramente os aqueus (século XX a.C.) e, depois, jônios e eólios (século XVIII a.C.); esses grupos eram nômades, em grande parte composto de pastores e, aos poucos foram se tornando sedentários e fundando núcleos urbanos (Micenas era a maior cidade dos aqueus). Os aqueus fundiram-se com uma cultura bastante desenvolvida existente na Ilha de Creta (resultando na civilização *creto-micênica*) e, no século XV a.C. tornaram-se hegemônicos até que, no século XII a.C. um novo povo nômade, os dóricos (militarmente superior) invadiu e destruiu o poder micênico; os gregos se dispersaram (inclusive para o exterior), as cidades se extinguíram, e a população agrupou-se em unidades familiares chamadas *genos*.

O período seguinte, o **homérico**,<sup>4</sup> caracteriza-se essencialmente por duas fases: na primeira, uma vida baseada no agropastoreio desenvolvido por grupos familiares autossuficientes (política e economicamente), com posse coletiva dos bens e produção e distribuição igualitária entre os seus membros, chefiados pelo pai (com transmissão hereditária do poder ao filho mais velho); essa organização em *genos* vai-se desintegrando aos poucos (dado que o crescimento demográfico não acompanhava a capacidade de produção) e a disputa pela propriedade da terra, a principal riqueza,

ficou acirrada. Começa a segunda fase: aqueles chefes que possuíam mais terras (mantidas e acrescidas pelo seu maior poder militar, religioso e jurídico)<sup>5</sup> tornaram-se uma **aristocracia** (do grego *aristo/o* melhor + *kratia*/domínio), associaram-se para autoproteção e, da concentração de seus pequenos povoados, nasceram as **polis** (Cidades-Estado); os pequenos proprietários (e os que tinham emigrado para colônias) passaram a depender economicamente da aristocracia e esta, por sua vez, ao concentrar recursos e aumentar suas necessidades, beneficiou o despontar de atividades comerciais e artesanais de maior porte, que mais adiante também se internacionalizaram.

Na sequência, o período **arcaico** é marcado pela consolidação de Cidades-Estado, principalmente as de Esparta, Tebas, Corinto e Atenas. Nosso foco é exatamente Atenas, cidade fundada no século X a.C. e que nessa época viveu inúmeros conflitos sociais, ao mesmo tempo em que se fortalecia do ponto de vista político e econômico. Essa *polis*, no início do período, subsistia em bases agrícolas e, com menor incidência, comerciais e artesanais; o poder estava concentrado nas mãos dos grandes proprietários de terras e de escravos e, paulatinamente, os pequenos proprietários foram sendo espoliados (perdendo suas posses e, se tivessem dado o próprio corpo como garantia de empréstimos, transformando-se em escravos). Aqueles que em Atenas atuavam no comércio e no artesanato, em função da opulência da aristocracia, passaram a contar com uma evolução vertiginosa de seus negócios, a ponto de começarem a disputar também o poder político; somada à pobreza crescente de outros, redundou em sucessivas reformas legislativas, governos monárquicos e oligárquicos, tiranias e, por fim, na

conciliação em torno de uma nova forma de governo chamada ***democracia***.

Essa forma, implantada por Clístenes (um aristocrata que liderou a derrocada das tiranias) no século VI a.C., resultou da repartição da pólis e suas cercanias em unidades políticas chamadas de *demos*, compostas por todos os cidadãos. Atenção: não eram *todos* os habitantes, mas todos os cidadãos assim considerados, ou seja, homens gregos adultos e livres; ficavam de fora mulheres, jovens e crianças, estrangeiros e escravos. Calcula-se que Atenas e sua região tinham, nesse momento, 400.000 habitantes; no entanto, apenas 10% eram cidadãos pois, do total, 50% eram escravos, 25% estrangeiros residentes e o restante mulheres e crianças.

A mudança possibilitou uma harmonia interna mais duradoura em Atenas e deu maior solidez às suas instituições; isso foi imprescindível para sua segurança nas guerras externas com as quais se envolveu no período seguinte, mas não garantiu uma hegemonia por muito tempo: as Cidades-Estado gregas lutaram muito entre si e contra invasores, enfraquecendo-se a ponto de serem presa fácil para a dominação macedônica no século IV a.C.

## O percurso das indagações filosóficas

*A produção do conhecimento*, em cada um dos períodos acima, terá uma ênfase especial relacionada sempre com as carências e possibilidades gestadas a cada momento.

Como apontamos antes, nos primórdios de sua formação a sociedade grega é constituída a partir de povos principalmente nômades, com uma economia de subsistência, e dedicados ao agropastoreio. É uma sociedade simples, para a qual as habilidades técnicas requisitadas são aquelas ligadas estreitamente ao cotidiano que, só aos poucos, vai se complexificando.

Sem querer reduzir em excesso seus resultados, podemos afirmar que as indagações mais fortes dos períodos pré-homérico e homérico articulam-se em torno de um *eixo central*: as próprias origens do povo e do Cosmos, ou seja, a busca de sua identidade e de explicações para a existência da realidade. É a etapa em que são elaborados os veículos basilares para dar sentido à vida: os **mitos** (próprios ou intercambiados), que são narrativas improváveis (sem comprovação), carregados de conteúdos religiosos e, nem por isso, desprovidos de uma racionalidade interna.<sup>6</sup>

Esses mitos fazem referência a um passado longínquo, nebuloso, heroico e justificador do estado atual das coisas; são eles, prioritariamente, mitos que procuram a *gênese do mundo*, isto é, estão no campo da **cosmogonia**.<sup>7</sup>

Já no período arcaico, em função da necessidade de aprimoramento das forças produtivas e da alteração nas relações sociais, não basta saber apenas *de onde vem o mundo*. Os mitos continuam existindo, sem dúvida, mas a esse tipo de explicação deve agregar-se uma outra mais apurada e que responda com mais eficácia aos novos problemas: *como é que o mundo funciona*, como é a realidade (para poder ser melhor usada) e qual sua composição. Entram em cena, também, os estudos de **cosmologia**.

Nesse período, facilitado por uma produção econômica excedente e pelo uso massivo de trabalho escravo, o incremento da riqueza da aristocracia é acompanhado do aumento de seu *tempo livre*, sem trabalho material obrigatório; essa classe social não estava pessoal e imediatamente envolvida na prática produtiva e tinha aquilo que em grego se denominava σχολή (**skholé**),<sup>8</sup> isto é, **ócio**.

Assim, estão dadas as condições para que se desenvolva um tipo específico de pensamento metódico e sistemático, não sujeito a uma aplicabilidade imediata (mas com efeitos úteis), ao qual se poderiam dedicar aqueles que foram chamados de *filósofos*, praticantes da **Filosofia** (*philos/afeição por + sophia/sabedoria*). Representam bem esse novo tipo de produção teórica na época pensadores como:

- Tales de Mileto (640-548 a.C.), matemático e astrônomo, considerado o “pai da Filosofia”, que procurou explicar a essência da natureza que, para ele, era a *água*;
- Pitágoras (585-500 a.C.),<sup>9</sup> para o qual os *números* eram a essência de tudo, inclusive das almas (influenciando Platão com a sua concepção sobre reencarnação);
- Heráclito (576-480 a.C.), que entendeu ser o cerne da realidade a *contínua mudança* e a harmonia consequência do confronto entre opostos;
- Parmênides (540-450 a.C.), que enunciou ser a essência da realidade a *imutabilidade* (dado que a verdade é uma e imutável) e, por isso, compreendia a contínua mudança da realidade como uma simples aparência produzida pela ilusão dos sentidos;

- Empédocles (talvez 495-435 a.C.), que supunha ser a realidade composta de quatro elementos imutáveis e indestrutíveis (água, terra, fogo e ar), sendo a mudança das coisas o resultado da união e desunião dessas partículas;
- Anaxágoras (talvez 500-428 a.C.), que foi professor de Péricles (o mais importante estadista ateniense no Clássico) e imaginava a realidade formada por partículas diversas, mas que tinham, cada uma e todas elas, as mesmas características presentes na totalidade, sendo que sua ordenação na diversidade e na mudança seria provocada por uma Inteligência Superior.

Outros ainda poderiam ser mencionados, mas os acima já indicam suficientemente o caminho das preocupações dominantes no período: *do que é feita a realidade? Ele é estável ou passageira? Como edificar pontos de referência para o conhecimento? Onde está a verdade?* Não por acaso, essas preocupações são acompanhadas de forte inquietação com as mudanças políticas e sociais que estão ocorrendo.

O veio mais visível dessa inquietação foi um desdobramento indireto da própria organização da sociedade no século V a.C., no período Clássico: se, por um lado, a **polis** facilitava o sistema econômico (ao concentrar meios de produção e centralizar empreendimentos, auxiliar na defesa comum e tornar mais potente o intercâmbio social), de outro lado ela agudizava intensamente o problema do **poder político**. Ao concentrar recursos, concentram-se também os seus proprietários, criando interdependência e aumentando o número de poderosos. E, aí, quem manda? Como se

estabelece a autoridade? Quem tem mais poder? Todos os proprietários têm direitos iguais? Como resolver a questão da escolha dos governantes, dos legisladores e dos julgadores, dado que o uso permanente da força gera uma instabilidade prejudicial aos interesses particulares?

Como explicitamos antes, no século anterior já se iniciara uma disputa entre a aristocracia (economicamente dominante e politicamente dirigente) e os comerciantes (cada vez mais economicamente dominantes e, é claro, almejando a direção política). A implantação da **democracia** não solucionara de vez esse confronto, pois ela ainda favorecia a aristocracia por um motivo peculiar: era uma *democracia direta* (e não *representativa*, como as modernas); cada cidadão, a partir de um sorteio em seu *demos*, participava diretamente das discussões e decisões durante assembleias que votavam leis e escolhiam as muitas autoridades executivas e judiciárias.

Mas a riqueza da aristocracia provinha da exploração da terra pelo trabalho escravo, sem que o proprietário tivesse de estar envolvido diretamente na produção; diferentemente, os comerciantes precisavam, pela característica própria desse setor econômico, estar permanentemente tomando conta de suas atividades. Portanto, a aristocracia tinha mais *ócio* e os comerciantes mais *negócio*.<sup>10</sup> Ora, um requisito fundamental para ser vitorioso nas assembleias (e na política como um todo) era *ter tempo livre*: tempo para participar, tempo para estudar, tempo para pensar, tempo para tramar e, fator decisivo em debates, tempo para aprender a falar bem e convencer. Em suma, a aristocracia tinha **skholé**; os comerciantes não. Mais ainda, a aristocracia tinha, entre os seus

membros, filósofos (eles mesmos aristocratas ou adotados); os comerciantes, não.

Como uma das saídas para acrescer sua potência no embate político, comerciantes começam a contratar alguns pensadores gregos (não vinculados diretamente à aristocracia) ou estrangeiros, para que os ensinassem. Esses serão chamados de *sofistas* e ridicularizados pela aristocracia, que imputava como indigno e servil o trabalho intelectual mediante pagamento. Os sofistas se encarregavam de colocar em xeque os conhecimentos, as leis e as instituições, arriscando-se em polêmicas que abalavam a ordem aristocrática; os dois mais influentes foram Protágoras (485-411 a.C.) e Górgias (485-380 a.C.), que procuraram romper com a tendência filosófica dominante de acreditar em verdades absolutas, e situaram a linguagem como uma mera simbolização que não atinge a essência das coisas.

Foram “derrotados”, porque a classe social à qual suas ideias serviam o foi; por isso, conhecemos muito mais as críticas contra eles do que suas obras, que se perderam. Platão, adversário ferrenho, chega a dedicar um de seus diálogos inteiros (chamado exatamente *Protágoras*) ao intuito de destruir as concepções sofísticas.<sup>11</sup>

Note-se que essa não era uma querela meramente teórica; tinha, isso sim, um pano de fundo político/econômico que insuflava as contendas epistemológicas.

O “clima” intelectual é propício ao surgimento de discussões em torno da identidade humana, seu Valor, e sua relação com a Verdade; a cosmogonia e a cosmologia passam a ter como parceira

a urgência de ***pensar sobre o próprio Homem***; é o desaguar de uma ***antropologia*** (como mais tarde será designada) filosófica.

## A presença de Sócrates

Afinal, *onde está a verdade?*<sup>12</sup> Alguém vai até a tribuna na praça dos debates políticos públicos (a *ágora*), defende uma ideia e convence as pessoas; sobe um outro, inverte os argumentos e obtém concordância. O mesmo acontecia nas diferentes escolas ou centros de estudos dirigidos por diversos filósofos (e por sofistas, para resguardar a distinção da época).

Entra em cena Sócrates (talvez 469-399 a.C.), uma das personagens mais interessantes da história do pensamento de todos os tempos; curiosamente, durante séculos não se teve certeza de sua existência real, pois não se encontravam registros formais de sua presença, a não ser, de maneira díspar, nas obras de dois de seus discípulos: Xenofonte (talvez 435-354 a.C.) e, principalmente, Platão. Só na modernidade, com o avanço das técnicas de investigação historiográfica, é que se pôde constatar que Sócrates existiu de fato. Ele não deixou nada escrito de sua própria lavra;<sup>13</sup> sua vida e seu pensamento são conhecidos fundamentalmente por intermédio dos *Diálogos* platônicos, pois o trabalho de Xenofonte foi considerado tíbio e pouco confiável.

É difícilimo distinguir as teorias socráticas das platônicas; Platão tinha como método de exposição escrever em forma de *diálogos* (para nosso deleite, pois são de uma rara beleza), o que facilitava a

argumentação, o encadeamento de raciocínios e o exercício de um tipo de debate (chamado por eles de *dialética*) no qual ideias contrárias eram confrontadas. De todos os *Diálogos* platônicos, Sócrates só não é o personagem central (sempre vitorioso) de um deles (exatamente o *Sofista*); assim, as principais teorias de Platão são expostas (e legitimadas) pela fala de Sócrates.

Não havia consenso, entretanto, sobre essa coincidência de teorias dos dois filósofos. Aristóteles, por exemplo, ao combater a concepção platônica sobre o Mundo das Ideias (que veremos adiante), nega que Sócrates dela partilhasse. Por duas vezes, no Livro XIII de sua *Metafísica*, Aristóteles argumenta que muitas coisas colocadas na “boca” de Sócrates não eram pensamentos dele: “*Sócrates, no entanto, não deu existência separada nem aos universais, nem às definições. Os que vieram depois dele é que os separaram, chamando de Ideias essa classe de entidades*”. (Aristóteles, 1969, p. 275).

Embora Sócrates não pertencesse diretamente à aristocracia ateniense, era em meio a ela que convivia e ensinava. Suas ideias, extremamente argutas, o levavam a criticar desde o ideário sofístico até as instituições religiosas e políticas de Atenas (mormente a democracia); suscitava controvérsias por todo lado, amalhando um cabedal de admiradores e inimigos, a ponto de ser considerado por alguns como o “melhor homem do mundo” e, por outros, como o “maior dos sofistas”.

Sócrates dedicará boa parte de sua reflexão a um problema: *como estabelecer verdades que sejam válidas para todas as pessoas*. Ora, pensou ele, os conhecimentos chegam até nós por dois caminhos: os *sentidos* e a *razão*. Essas duas vias de acesso

para conhecer a realidade seriam confiáveis? Podemos apoiar nossas certezas apenas nas informações e conclusões que nos chegam por intermédio da percepção sensorial e dos raciocínios? Não, pois ambos nos enganam.<sup>14</sup>

É fácil constatar isso: temos ilusão de ótica, pensamos estar ouvindo algo e, na realidade é outra coisa, uma sensação tátil ou um odor nem sempre correspondem ao que imaginávamos estar em contato; de outra parte, é só acompanhar os debates na *ágora* ou nas ruas e observar como os raciocínios são contraditórios em relação ao mesmo tema. Onde, então, a Verdade?

Sócrates, como um homem de seu tempo, decide consultar os deuses.<sup>15</sup> Os gregos tinham o seu mais importante santuário (autoridade máxima em assuntos religiosos) dedicado ao deus Apolo e situado em Delfos, ao pé de uma montanha escarpada; nesse templo se pronunciavam oráculos (respostas dos deuses às questões humanas) e quem o fazia era uma sacerdotisa de Apolo denominada Pítia que, em transe, emitia palavras interpretadas por um sacerdote.

A maior parte dos templos usava mulheres para “falarem” as palavras dos deuses por um pressuposto que, hoje, chamaríamos de machista; sendo consideradas portadoras de uma inteligência menor que a dos homens, entendia-se que ofereceriam menor resistência à uma comunicação livre de interferências. Ademais, as interpretações sacerdotais tinham uma característica descrita por Harvey:

“Em matérias mais profanas seus pronunciamentos eram uma estranha mistura de sabedoria, charlatanice e trivialidade. Quando se referiam ao futuro, esses pronunciamentos eram quase sempre obscuros e ambíguos, passíveis de uma interpretação conforme a conveniência. Sua inclinação

política era geralmente aristocrática e favorável aos dórios” (Harvey, 1987, p. 364-365).

No templo havia muitas inscrições gravadas (inspiradas em estadistas e filósofos do Arcaico) e é uma delas que vai ser assimilada por Sócrates como aquela que os deuses orientaram para a solução de sua indagação: ***Conhece-te a ti mesmo!***

Onde está a verdade? Em nós. Atenção: isto não significa que cada um *tem* uma verdade; é *a verdade* que *está* em cada um.

Aceita essa resposta, outras perguntas se apresentam, mas a solução delas não é tão complexa. *Quem sou eu?* O portador da verdade. *Como chegar até ela?* Examinando a mim mesmo. *O que é a verdade?* Ela é evidente por si mesma; ao encontrá-la vou sabê-lo.

A questão primordial é uma outra: ***se a verdade está em cada um, se, como mortais, não somos seus geradores e, ainda assim, ela chegou até dentro de nós, quem a colocou aí?***

Sócrates não chegou, por ele mesmo, a desenvolver essa pendência e dela, após a morte do filósofo, encarregou-se Platão. Sócrates, aos 70 anos de idade, foi condenado ao suicídio.<sup>16</sup> Depois de uma vida cheia de confrontos com facções políticas variadas, foi acusado de desvirtuar o comportamento dos jovens e de ofender a religião ateniense. Não era a primeira vez que afrontava interesses múltiplos: em 406 a.C. presidiu a Assembleia e negou o clamor do povo pelo julgamento de generais; pouco depois, recusou-se a cumprir ordens judiciais dos governantes. O filósofo tinha se tornado impopular também porque os atenienses foram derrotados pelos espartanos (perdendo sua hegemonia após 27 anos da Guerra do Peloponeso) e acusavam Sócrates de ser responsável pelos

ensinamentos transmitidos a um de seus discípulos, Alcibíades (um general), que auxiliou Esparta, traindo Atenas.

Julgado por um tribunal popular (uma das instituições que Sócrates execrava), ficou preso por um mês, durante o qual recusou qualquer atenuante ou oferta de fuga, por considerar um dever moral do cidadão acatar as leis, mesmo a que o obrigou a beber veneno para suicidar-se.

Mais uma vez o culto ao deus Apolo interferiu na vida de Sócrates: os atenienses tinham a promessa de, anualmente, enviar uma delegação sagrada até a ilha de Delos (na mitologia grega, a terra natal do deus); enquanto a nau estivesse ausente, ninguém podia ser executado. A condenação do filósofo coincidiu, naquele ano, com a viagem prometida.

No período de espera da execução, seus seguidores iam visitá-lo diariamente; Sócrates dizia não ter medo da morte e, serenamente, concebeu uma brilhante teoria sobre a imortalidade da alma que se encontra consignada no diálogo de Platão (que não estava presente nos derradeiros momentos, por encontrar-se adoentado) denominado *Fédon*, uma das mais estupendas páginas da literatura.

A aristocracia perdeu um de seus incômodos aliados; os comerciantes se livraram daquele que mais apontava os pontos frágeis do governo democrático.

A importância da presença de Sócrates é tamanha que a Filosofia o tomou como ponto de referência para a Antiguidade grega, dividindo usualmente os filósofos gregos em pré-socráticos, socráticos e pós-socráticos.

Tendo morrido em nome de suas convicções, tornou-se também um símbolo da liberdade de pensamento; na seção 42a da *Apologia*

de Platão encontram-se aquelas que seriam as últimas palavras de Sócrates perante o tribunal: "*A hora da partida chegou, e nós seguimos nossos caminhos — para mim, morrer; para vocês, viver. Qual é o melhor, só Deus sabe*".

## A síntese platônica

A morte de Sócrates, nas circunstâncias em que aconteceu, atingiu em cheio seu mais fiel seguidor. Platão fora seu aluno dos 20 até os 28 anos de idade e, nesse tempo, ao contrário do mestre que não tinha aspirações desse tipo, estava se preparando para dar sequência a uma atuação política que honrava as tradições familiares marcadamente aristocráticas.

Platão (cujo nome ao nascer em 427 a.C. era Arístocles) pertencia a uma família nobre que afirmava descender de Codros (o último dos reis lendários de Atenas); a condenação de Sócrates, sob a égide da democracia ateniense, foi por ele considerada injusta e o levou a abandonar a *polis* por mais de dez anos, período dedicado a viagens de estudo e para conhecimento de outras formas políticas. Ao voltar a Atenas fundou, em 487 a.C., a Academia<sup>17</sup> (a mais influente escola da Antiguidade) e nela ensinou (com intervalos provocados por tentativas frustradas de implantar suas concepções políticas fora de Atenas) até a morte em 348 a.C.

Nesse meio século de atividades após a morte de Sócrates, Platão dedicou-se a uma tarefa especial: elaborar uma síntese das tendências filosóficas anteriores, de modo a compatibilizar a busca

de explicação da realidade como um todo e o pensamento socrático, voltado para o Homem. Some-se a essa, outra tarefa: contemplar, filosoficamente, as exigências políticas, morais e gnoseológicas em torno da relação entre mutabilidade das coisas e imutabilidade da verdade.

Não detalharemos o modo como Platão o fez; nosso interesse não é explicitar a totalidade de seu pensamento. Nós nos deteremos em sumariar a própria síntese platônica, para que se compreenda como ele construiu a noção de *verdade como descoberta* e as implicações daí decorrentes.

O primeiro passo dessa síntese platônica é a sua **cosmogonia** (a origem do mundo). Platão retoma alguns mitos antigos e os reorganiza de um modo mais filosófico.

Afirma ele que, antes de existir nosso mundo, nossa realidade, o que existia no lugar era o **caos** (do grego *kháos*/abismo, fenda, confusão), composto de **matéria-bruta** (matéria sem forma); chegada a hora,<sup>18</sup> isto é, chegada a ocasião (o momento indicado) um dos deuses foi encarregado de dar ordem ao caos. Esse deus era uma espécie de **demiurgo** (*démos*/povo + *ergon*/trabalho: nome que os gregos davam aos artífices ou artesãos nas cidades e que, possuidores de uma determinada habilidade técnica, prestavam serviços autônomos); o demiurgo, uma divindade masculina, introduziu-se eroticamente no *caos*<sup>19</sup> e o transformou em **cosmos** (*kósmos*/universo, mundo).

O que fez esse deus ordenador? Ele não criou, mas pegou a matéria-bruta já existente e deu a ela formas diferenciadas, de maneira a estabelecer uma ordenação do caótico.<sup>20</sup> Esse deus

*modelou* aquela matéria-prima, dando-lhe formatação e fazendo com que as coisas todas passassem a existir.

Ora, se o demiurgo modelou, é porque já havia *modelos*, ou seja, originais nos quais ele se baseou para a execução de sua tarefa; esses originais eram as *eídós* (*ideias*, e, no sentido platônico, as **essências** ou as **verdades** de tudo).<sup>21</sup> Assim, as essências ou verdades são anteriores à existência do nosso mundo, não pertencem a ele e, por isso mesmo, não são materiais.

Se as verdades não são materiais, elas não se transformam (não nascem, não se modificam, não perecem) pois só o que é material está submetido ao tempo (medida do movimento, do surgir e do desaparecer); portanto, são **eternas** e **imutáveis**.

Sendo essa a *cosmogonia* proposta, forma-se a base da **cosmologia** platônica.

Ele estabelece a **teoria dos dois mundos**: o nosso é o **mundo sensível** (das coisas, das materialidades, das aparências, das cópias) e o das verdades é o **mundo inteligível** (das ideias, das formas, das essências, dos originais). O *mundo sensível* é material; portanto, é mutável, finito e imperfeito. O *mundo inteligível*, por sua vez, é imaterial e, assim, é imutável, eterno e perfeito.

Onde ficam esses dois mundos? O nosso, aqui; já ao mundo das ideias não se pode aplicar estritamente um advérbio de lugar, dada a sua imaterialidade. O *mundo sensível* é um simulacro (uma imitação) do *mundo inteligível* mas não é irreal (assim como a imagem de alguém no espelho, mesmo não sendo o verdadeiro original, é um reflexo que existe de fato).

Por isso, Platão nutria um certo desprezo pelos artistas plásticos e pelos poetas, o que aparece eventualmente em seus livros, principalmente na *República*. Escultores e pintores, por exemplo, ao produzirem suas obras, além de trabalharem com as mãos, estariam fazendo “cópias de cópias”, criando aparências; o mesmo dizia dos poetas que, ao transporem a nossa realidade (que é cópia) para suas representações, duplicariam a simulação. O mesmo não valeria para os autênticos filósofos, pois estes lidam com as verdades (que são incorpóreas).

O que está faltando? O **Humano**, ser com uma característica especial: é um composto que participa dos dois mundos. A essência de cada um de nós é a **alma**; a matéria é o **corpo**.<sup>22</sup> A *alma* de cada um de nós não é uma cópia; é um original que está presente neste mundo, junto com um *corpo* (esse sim uma cópia da essência de corpo).

**Como e por que, então, cada alma veio parar aqui?** Se ela é imaterial, estava imortalmente participando do mundo das verdades, o que veio fazer na materialidade? Porque, em alguma situação no mundo das ideias, erramos e fomos castigados pelos deuses.

Platão usa uma alegoria para explicar nossa “queda” dentro do mundo imperfeito. Nossa alma (essência) está no mundo das ideias como se fora uma charrete com asas, guiada por um condutor que é a *razão*, e puxada por dois cavalos; um deles é bom (representando nossa *vontade*) e o outro é mau (representando nosso desejo por *prazeres* materiais). A missão do condutor é levar firmemente a charrete para cima (controlando os dois cavalos), em direção à proximidade da morada dos deuses no mundo inteligível, para

contemplar mais de perto as verdades; se a razão se descontrola e um dos cavalos puxa mais forte para o seu próprio lado, toda a charrete se desgoverna e, ou não se voa tão alto, ou ela desaba.

Qual o castigo? Encarnar-se e ficar aprisionado na matéria. Nem todas encarnam do mesmo jeito e nem sofrerão da mesma forma. Platão, no *Fedro* (passagem 248), cria uma hierarquia de encarnações (não neutra, é claro), em função do quanto as almas se acercaram das verdades no mundo das ideias:

“aquela que mais contemplou gerará um filósofo, um esteta ou um amante favorito das Musas; a alma de segundo grau irá formar um rei legislador, guerreiro ou dominador; a do terceiro grau forma um político, um economista ou financista; a do quarto, um atleta incansável ou um médico; a do quinto seguirá a vida de um profeta ou adepto dos mistérios; a do sexto terá a existência de um poeta ou qualquer outro produtor de imitações; a do sétimo, a de um operário ou camponês; a do oitavo, a de um sofista ou demagogo; a do nono, a de um tirano”.

E assim por diante, podendo-se sofrer mais se encarnados para viver como mulher, estrangeiro, escravo...

A encarnação tem uma finalidade: purificar-se! Praticando a **ascese** (do grego *áskesis*) pode-se aperfeiçoar a alma e, ao morrer o corpo nesta vida, voltar à companhia dos deuses para sempre (ou não, como veremos).

O *corpo* é a morada terrena de uma *alma* (que foi exilada), mas, por ser ele material, sofre, tem necessidades e dores;<sup>23</sup> dele é preciso que a alma se liberte, pois a corporeidade obscurece, esconde, abafa, as verdades antes conhecidas no mundo ideal.

A alma poderia escapar do aprisionamento corporal com a morte, mas a liberdade definitiva estaria na dependência do quanto se purificou nesta vida; além do que, a morte adequada seria aquela que os deuses providenciassem, sem o recurso ao suicídio voluntário (diferente de Sócrates) dado que matar-se implicaria numa tentativa de burlar o tempo de punição sagrada.

Assim, a libertação da alma precisa começar aqui mesmo. É necessária a purificação e, se é a materialidade o que impede uma visão clara das verdades que estão em minha alma (e que me colocam próximo dos deuses), careço, nesta vida, de deixar de lado o contato com o mundo das coisas e dedicar-me exclusivamente ao mundo das ideias.

De acordo com Platão, nossa alma já conheceu a maior parte das verdades e... as esqueceu ao ganhar um corpo. Por isso, é preciso **reconhecer** (conhecer de novo) cada uma delas que está coberta; é imprescindível delas lembrar novamente. Dessa forma, **aprender é recordar, conhecer é descobrir.**<sup>24</sup>

Trouxemos, do mundo das ideias, as verdades que estão veladas em nossa alma; precisamos a elas dar a luz. Entretanto, a busca do "*conhece-te a ti mesmo*" é muito difícil sem a ajuda daquele que, de antemão (porque assim nasceu), é *philosophos*; essa é a empreitada à qual devem dedicar-se os filósofos e neles temos de reconhecer a autoridade para tanto. Um parto tem que ser feito, e só quem entende de verdades tem condições de conduzir em nós o partejamento; deve ser praticada a **maiêutica**<sup>25</sup> (do grego *maieutikè*/fazer o parto) somente por quem com ela tenha intimidade sincera (sofistas não!).

Há uma outra alegoria platônica, muito mais conhecida, que enfatiza essas noções: a da *caverna*. Existia uma caverna com os homens acorrentados ao fundo dela, de costas para a entrada e sem poder virar-se; a luz do sol projetava na parede do fundo as sombras de tudo que pelo lado de fora passasse ou estivesse e, quem dentro permanecia, imaginava serem as projeções a realidade verdadeira. Um dia, um dos homens conseguiu escapar das correntes, virou-se em direção à entrada e, num primeiro momento, ficou ofuscado pela luminosidade e tentou voltar para o fundo escuro, mas confortável; a seguir, com o olhos semicerrados, saiu dela e, aos poucos foi-se acostumando com a luz e podendo enxergar a realidade como ela era de fato. Ao ver o mundo real, retornou à caverna para avisar os outros e trazê-los, também, para o exterior; nele não acreditaram e o mataram (tal como foi feito com Sócrates!).

A obrigação dos filósofos é levar todos os cidadãos (no sentido grego) até a desocultação das verdades; a de cada cidadão é afastar-se ao máximo possível do mundo das cópias.

Cada um e cada uma de nós têm, então, um tempo terreno para a purificação; ao final da vida, com a morte do corpo, o nível de ascese da alma é "avaliado" pelos deuses e a destinação dela é proferida. Quanto mais me aproximei às verdades nesta vida, quanto menos me envolvi com o mundo material, mais purificada estará a minha alma.

O grau de purificação da alma determina o que ocorrerá com ela; se esforçou-se ao máximo, se dedicou-se intensamente à **skholé**, voltará para o mundo das verdades e nele permanecerá junto aos deuses (principalmente se tiver sido um filósofo). Se a purificação for menor do que o requerido, sofrerá **nova**

**encarnação** em corpos e posição social de acordo com o nível de ascese praticado (lembrar da hierarquia de encarnações expressa por Platão, antes mencionada, e que serve também para reencarnações); a alma volta em um outro corpo em tantos ciclos quantos forem necessários até o julgamento final (que poderá enviá-la eternamente para os infernos). Há, ainda, uma outra hierarquia: ser encarnada ou reencarnada como *mulher*, o que leva a maior sofrimento do corpo e dificulta imensamente a *skholé*; pior, e mais terrível, é ganhar o corpo de um *escravo* ou *escrava*, quando, então, as chances de purgação são quase nulas, dado que o trabalho manual degrada.

Apesar da beleza inerente à concepção de Platão, ela justifica a sociedade na qual vivia e da qual era um dos membros mais proeminentes; não se pode dizer que ele a construiu com a intenção prévia de dar uma sustentação ideológica à aristocracia, mas, o fez como fez porque era assim que entendia o mundo. Como dissemos, nenhuma teoria é neutra, assim como nenhum método pedagógico, pois tem raízes no momento histórico, político e econômico em meio aos quais é formulada.

Assim, pode-se tirar da síntese sobre o pensamento platônico uma série de conclusões:

- A escravidão não é responsabilidade dos que não são escravos; o infortúnio deles (assim como o dos estrangeiros e das mulheres) foi por eles mesmos provocado, ao não atenderem os desígnios divinos.<sup>26</sup>
- A direção política é uma atividade destinada aos filósofos (aos que se devotam inteiramente à *skholé*) e o ideal é um governo aristocrático (poder dos melhores) encabeçado por

reis-filósofos ou filósofos-reis;<sup>27</sup> na democracia impera a anarquia oriunda de meras *opiniões* (*doxa*, em grego), em vez da *ciência* (*épistêmé*) e da verdade, e ela só não é pior que a tirania.

- As *verdades* não são deste mundo e nele não podem ser procuradas; só a **razão** introspectiva pode **descobri-las**. As verdades têm *origem sobrenatural*, estão além e acima da natureza material; um outro modo de caracterizá-las é por um termo não existente na época: são **metafísicas** (do grego *metà*/além de + *physikon*/físico, de *physis*/natureza).
- As verdades (ou essências) independem dos humanos (e da História) porque são anteriores a nós e a nós sobreviverão; isso significa que as *ideias* (enquanto verdades) têm uma existência imaterial autônoma e própria em relação à realidade e, por isso, o pensamento platônico se encaixa no que chamamos **idealismo** (racionalista e metafísico).

Em suma, para Platão, as verdades são metafísicas (incorpóreas e imutáveis), provindas de fora do nosso mundo, sendo *descobertas* pelo uso exclusivo da abstração racional.

## Ressonâncias

Essa herança platônica ganhou um peso maior do que outras em função da influência que suas ideias exerceram sobre o

Cristianismo; como se viu, muitas delas são amplamente favoráveis para compor uma Teologia sistemática (mais intelectualizada e para além da pura vivência de uma religião originalmente nascida e praticada entre pessoas sem formação letrada). Ora, no século 5, Agostinho (354-430), bispo e principal teórico da Igreja Católica daquele momento, absorve e “cristianiza” parte do pensamento de Platão; a partir dessa época, e com o poder político e econômico que essa Igreja exercerá pelos próximos dez séculos no Ocidente (com todos os desdobramentos posteriores, e até hoje), está preparado o terreno para a consolidação (não exclusiva, mas predominante) daquela concepção sobre o conhecimento e a verdade. Mesmo com o aporte da visão mais empirista emanada de Aristóteles (difundida na Europa do século XIII) e, ainda, com a constituição dos parâmetros da Ciência Moderna (desde o século XVI e apoiada em métodos experimentais geradores de técnica e tecnologia) não se abalou tanto essa ideia de *descoberta*.

Vejamos, de maneira extremamente sucinta, essa trajetória acima.

O pensamento platônico sofreu uma contraposição substantiva quanto ao *método apropriado de conhecimento* por parte de Aristóteles, seu mais importante discípulo; no entanto, este deixou intocado o cerne do caráter metafísico das verdades contido na concepção de seu mestre.

Platão morreu em 348 a.C.; um tempo depois, Aristóteles (que, como mencionamos, fora seu aluno por duas décadas) sai de Atenas e passa alguns anos viajando e estudando história natural e biologia marinha. Retorna para a Macedônia em 342 a.C. e torna-se preceptor de Alexandre (dos 14 aos 20 anos de idade do futuro

imperador); volta para Atenas em 335 a.C. e funda sua própria escola (com museu naturalista, biblioteca e zoológico) que, por ficar em um bosque dedicado ao deus Apolo Liceios (protetor dos pastores), foi chamada de Liceu. Nele ensina até pouco antes de sua morte em 322 a.C. Para justificar a oposição aristotélica a uma parte das teorias de seu mestre, atribui-se a ele (sem comprovação) uma frase lapidar: "*Platão é querido por mim, mas a verdade o é ainda mais*".

Aristóteles considera, como Platão, que as verdades são essências imateriais, mas que os "dois mundos" platônicos se juntam nesta nossa realidade; em outras palavras, o mundo inteligível penetra no mundo sensível, e as essências estão nas coisas materiais. Assim, diz ele, não tenho de buscar as verdades no mundo das ideias, mas aqui mesmo; afinal, tudo existe porque é composto de matéria e essência (ou *matéria* e *forma*, nas palavras dele) e elas não são apartadas: a forma está na matéria e elas formam uma unidade.

Ambos os filósofos são metafísicos quanto à gênese divina do Conhecimento e da Verdade; o que vai diferenciá-los fundamentalmente é o método de descobri-la. Platão é um **racionalista**; a Razão independe da experiência deste mundo e o conhecimento verdadeiro deve ser buscado dentro de cada um de nós por intermédio de abstrações que partam de verdades gerais inatas, para depois serem deduzidos os conhecimentos mais específicos sobre a realidade. Aristóteles é um **empirista**; o conhecimento verdadeiro procede da experimentação e observação do mundo em suas particularidades e dessas (usando a Razão como ferramenta afiada pela Lógica) posso indutivamente chegar a verdades gerais.

Essas duas linhas sobre o modo de desvelamento da *verdade* preexistente (sobre como desocultar a ***alétheia***) percorrerão a história do pensamento ocidental e delas vão-se aproximar uma série de pensadores desde a Antiguidade.

Na Idade Média, por exemplo, as mudanças sociais e econômicas concentrarão o poder nas mãos da Igreja Católica, o que elevou a Teologia e a Filosofia à categoria de quase exclusividade na construção do conhecimento científico. Nesse contexto, a visão platônica (mais metafísica) prevalecerá sobre a aristotélica; mas, se o Ocidente se dedica a produzir uma Teologia apoiada em Platão, as ideias de Aristóteles serão apropriadas por filósofos árabes e judeus (delas cientes desde as ocupações alexandrinas).

Do século V ao IX, a Filosofia e a Teologia ocidentais foram feitas basicamente pelos *padres*, nas igrejas, a partir de seus sermões, orientações escritas e documentos normativos; por isso, esse período é denominado *Patrística*, cujo principal representante é, como apontamos, Agostinho. Porém, a partir do século X, alguns mosteiros e conventos começaram a montar escolas em seu interior (agrupando estudiosos) e, no final do século XI é fundada a primeira Universidade (em Bolonha, na atual Itália); assim, os estudos filosóficos e teológicos não são mais exclusivos, passam a ser feitos ainda por padres (mas também por leigos convidados) e essa fase é chamada *Escolástica*, tendo Tomás de Aquino (1206-1280) como a figura mais proeminente.

Se a Igreja Católica e seus aliados dominaram a Europa Ocidental durante a Idade Média, não se pode ignorar que os árabes conquistaram e permaneceram na Península Ibérica por quase 700

anos; os embates entre europeus e árabes, corporificados nas Cruzadas, levou a uma troca de culturas e, ainda que dissimuladamente, a certa circulação das ideias aristotélicas.

De fato, Aristóteles ficou “esquecido” na Patrística porque suas teorias eram consideradas incompatíveis com o ideário cristão; já a posição de Platão que, entre outras coisas, colocava a importância da dimensão não empírica para o conhecimento da verdade, reforçava a postura eclesial de que, para seguir a verdade, era necessário ter *fé* e seguir a doutrina contida na Bíblia pois nela estava guardada, ou, melhor ainda, *revelada* a palavra divina.

No entanto, a partir do século XII se processa uma mudança no mundo medieval, decorrente do esgotamento do modo de produção feudal, mantido em uma sociedade fechada e autossuficiente, e que passará a conviver com um incremento do comércio, um crescimento da vida urbana e uma alteração paulatina das bases econômicas. Ora, isso leva a um enfraquecimento do poder político hegemônico que terá profundos reflexos na fonte de construção do conhecimento; agora não é mais suficiente ter um conhecimento apoiado na fé e na *Revelação*.

Assim, desde o século XIII, Aristóteles volta à cena e Tomás de Aquino procurará compatibilizar as verdades da *fé* com as verdades da *razão* que experimenta o mundo, considerando-as complementares e não contraditórias; Aquino segue o aristotelismo ao aceitar que a percepção da realidade é o ponto de partida para o conhecimento e que a Lógica é o procedimento intelectual adequado para sabê-la, mas reafirma que a fé nas escrituras é a fonte central da religião.

Entretanto, a desagregação da estrutura feudal se acelerava cada vez mais e novas forças (entre elas uma burguesia enriquecida pelo fortalecimento do comércio) vinham assumindo um papel basilar na constituição do mundo capitalista. A sociedade tornava-se mais complexa e era preciso modificar antigas concepções de mundo; as visões de Platão e Aristóteles (com o rearranjos promovidos por Agostinho e Tomás de Aquino) representavam, de uma certa maneira, a velha ordem política e religiosa católica; mexer e intervir na realidade, valorizando mais o humano e menos o divino, era uma compreensão que principiava por encontrar um terreno fértil para prosperar e, não é à toa que, nos séculos XV e XVI, desponte o *Renascimento*.

“Seguindo os novos caminhos traçados pelos pensadores que se destacaram neste período de transição, foi-se firmando um novo conhecimento, uma nova ciência, que buscava leis, e leis naturais, que permitissem a compreensão do universo. Esta nova ciência — a ciência moderna — surgiu com o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia e de tudo o que está associado a este fato: o renascimento do comércio e o crescimento das cidades, as grandes navegações, a exploração colonial, o absolutismo, as alterações por que passou o sistema produtivo, a divisão do trabalho (com o surgimento do trabalho parcelar), a destruição da visão de mundo própria do feudalismo, a preocupação com o desenvolvimento técnico, a Reforma, a Contrarreforma” (Andery, 1988, p. 173-174).

Contudo, a interpretação sobre a origem metafísica do conhecimento e da verdade não foi sepultada; resistiu, de uma outra forma, nas novas metodologias propostas e que resgataram a oposição entre *racionalismo* e *o empirismo*.

De um lado situaram-se o francês Descartes (1596-1650), o holandês Spinoza (1632-1677) e o alemão Leibniz (1646-1716), para os quais a principal fonte e prova decisiva do conhecimento eram os raciocínios dedutivos apoiados em princípios inatos evidentes por si mesmos e sustentados pela exatidão dos modelos matemáticos; de outro, os ingleses Bacon (1561-1626) e Locke (1632-1704), e o escocês Hume (1711-1776), defensores da importância da percepção sensível e de que todo conhecimento provém da experiência, com ela deve ser provado, à cata da descoberta das leis estáveis da natureza.

Três alemães tentarão resolver o impasse: Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831) e Husserl (1859-1938).

Kant produziu uma junção das duas linhas em oposição, admitindo a existência de conhecimentos verdadeiros inatos (sobre os quais não podemos ter certezas e que, eventualmente intuímos) e conhecimentos apreendidos com a experiência (os únicos que, de fato, conhecemos, mas que não são a essência da realidade); o impasse ficou mais forte ainda, porque oscilou entre um ceticismo (nada pode ser verdadeiramente sabido) e um racionalismo baseado na intuição improvável.

Hegel pega uma via paralela, afirmando que a realidade é a *Ideia* (inicialmente contida no sujeito humano) que, ao exteriorizar-se em forma de ação no mundo (enfrentando a materialidade para impor-se), depura-se e volta mais aperfeiçoada para o sujeito que, assim, descobre a si mesmo na autoconsciência; ao supor que a Humanidade, a Natureza e a História são manifestações de um Espírito Absoluto, o pensamento hegeliano recorre novamente ao *idealismo*.

Husserl, procurando evitar o risco de ceticismo quanto ao conhecimento das essências da realidade (presente em Kant), propõe que entendamos os objetos do conhecimento como *fenômenos* (sentidos que vêm à tona) dos quais devemos, em um primeiro momento, abstrair tudo que neles não é essencial e, a seguir, deixemos a razão (livre de determinações externas) neles mergulhar, para que possam revelar-se em sua pureza verdadeira.

O espólio de Platão encontrará, na nossa era contemporânea, muitos outros repartidores que, cada um a seu modo, deu destinação diversificada ao núcleo original; não os situaremos, por não ser este um trabalho de história da filosofia ou história das teorias do conhecimento. Nosso objetivo primordial era evidenciar, com alguns exemplos, a permanência persistente de um paradigma sobre a *verdade como descoberta* que invadiu (e ainda invade) nossas práticas pedagógicas cotidianas.

No nosso entender, entretanto, conhecimento é diferente de *revelação*, em tudo já pronto; também é diferente de *descoberta*, como se o saber e a verdade estivessem escondidos e os mais “geniais” e “inteligentes” fossem capazes de ir até onde ele está e libertá-lo, retirar o véu que o encobre.

A concepção que estamos adotando nesta análise não é metafísica porque não pressupõe que os conhecimentos (e, neles, as verdades) venham de outro mundo, mas compreende que sejam produzidos neste mundo pelos próprios humanos.

Queremos dizer, em resumo, que a relação de conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto; tem que haver um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido, mas a **verdade** não está

nem no polo do *sujeito* e nem no polo do *objeto* e sim, **na relação** entre eles.

Esta relação que se dá no tempo humano, que chamamos de história. Portanto, a verdade é **histórica**, não sendo nem absoluta nem eterna. Mais ainda: essa relação não é somente entre mim e o mundo, pois eu não sou sozinho e a história é feita coletivamente. A relação com o mundo não é individual, mas coletiva, **social**. Assim, a verdade não apenas é histórica como também é social porque a relação com o mundo é social.

Com isso, percebe-se que algo pode constituir uma verdade numa sociedade e pode não ser em outra, ou pode ser verdade num dado momento histórico e não ser em outro. Em suma, por essa concepção, a verdade não é descoberta, mas é uma **construção cultural** e, portanto, mutável.

Cabe enfatizar: o conhecimento e, nele, a verdade, são construções históricas, sociais e culturais. São resultantes do esforço de um grupo determinado de homens e mulheres (com os elementos disponíveis na sua cultura e no tempo em que vivem) para construir referências que orientem o sentido da ação humana e o sentido da existência.

Por isso, é crucial produzirmos uma reflexão em torno da relação entre a *Educação* e o *conhecimento como construção*.

“A distinção entre o verdadeiro e o falso aplica-se às ideias, não aos sentimentos. Um sentimento pode ser superficial, mas não mentiroso”.

*Arthur Koestler*

---

1. Quem entre nós, em algum momento da vida escolar, já não leu, perguntou ou teve de responder a questões como: *Quem descobriu o Brasil? Quem descobriu a vacina contra a poliomielite? Quem descobriu a lei da gravidade? Quem descobriu o valor de  $\pi$  (pi)?*

2. Também idiomas ocidentais não latinos nos fornecem pistas do caminho; em inglês, por exemplo, o vocábulo *truth* (verdade) vem do inglês medieval *trewthe* e, antes, do anglo-saxão *treowth*, ambos como sinônimos de *fidelity* (fidelidade), oriundo do latim *fides*, de fé (na acepção de crer ou acreditar).

3. Nas artes, a arquitetura romana estava, por exemplo, muito mais dirigida para a edificação de aquedutos, e, como reflexo de sua preocupação com o Direito, para os tribunais; os gregos, diferentemente, erigiram templos como a principal obra de cada região. A Igreja Católica, ao suceder o Estado romano, mesclou as duas tendências: os templos eram as obras prioritárias, mas baseados nos modelos da arquitetura romana dos fóruns (em forma de basílica, com arcos e cúpulas).

4. O período deve seu nome ao poeta épico grego Homero (século IX a.C.) a quem se atribui a autoria de duas obras fundamentais na literatura ocidental: a *Ilíada* (sobre a participação e morte do herói mitológico Aquiles na Guerra de Troia) e a *Odisseia* (relato sobre as agruras de Odisseu, cujo nome latino é Ulisses, nos seus dez anos de tentativas de volta para seu reino em Ítaca, ao encontro de sua mulher Penélope, após a luta contra os troianos).

5. Um dos modos de aumentar a riqueza eram saques, espólios de guerras, escravização de derrotados ou endividados.

6. A belíssima mitologia grega é um estofa cultural recorrente no Ocidente pois faz parte de um imaginário que se integrou ao nosso passado; Zeus, Apolo,

Afrodite, Aquiles, Hércules, Júpiter, Édipo, Jocasta, são deuses, heróis e personagens familiares para nós.

7. Dos muitos mitos cosmogônicos existentes, o mais marcante entre nós é o judaico/cristão que fala sobre a criação do Mundo em seis dias, e, como coroamento, do Homem e da Mulher a partir de Adão e Eva.

8. Eis aí a etimologia da palavra *schola* em latim, e *escola* em português; é muito importante observarmos na construção de nossa cultura a vinculação que se fez (e ainda se faz) do acesso ao conhecimento mais elaborado como um privilégio social (fora do mundo dos "mortais"), opondo-se trabalho intelectual ao trabalho manual. Muitos mitos da Antiguidade percorrem nossa história para remarcar esse privilégio; apontemos dois deles que, de quebra, ainda são também preconceituosos quanto ao papel feminino:

- O mito hebraico de Adão e Eva elabora um Paraíso centrado em duas árvores essenciais (a da Vida e a do Conhecimento), nele situa o casal humano primordial e estes recebem um único interdito: não aspirar à igualdade com a divina perfeição. Por livre vontade, mas tentados por um veículo do mal externo ao humano (a serpente) e insuflados pela mulher, o casal rompe o pacto (ao apoderar-se do Conhecimento) e, expulso da presença da Divindade, não consegue apropriar-se da Árvore da Vida, sendo condenado a sustentar-se com o sofrimento do próprio corpo.
- O mito grego de Pandora também está calcado nos perigos da tentativa de igualar-se aos deuses. Zeus estava irritado com Prometeu porque este houvera roubado o fogo (símbolo do saber e da técnica) e entregue aos humanos; para vingar-se, Zeus ordena a Hefestos (deus do fogo, correspondente ao Vulcano dos romanos) que, usando barro, faça aquela que seria a primeira mulher na Terra: Pandora (*todos os dons*). Zeus a ela entrega um jarro lacrado e a proíbe de abri-lo, ordenando que o leve para Epimeteu (irmão de Prometeu); curiosa, ela rompe o lacre e dali escapam os males que atingirão a humanidade.

9. A criação da palavra *filosofia* é referida a ele, que recusou a expressão *sábio* ao considerá-la presunçosa para humanos; no século seguinte, alguns pensadores serão chamados de *sofistas* (sábios) e, por terem sido vigorosamente

combatidos por Platão (por razões que ainda mencionaremos), o vocábulo ganhou, até hoje, uma acepção pejorativa.

10. *Ócio* em latim é *otium*; negócio, por sua vez, é o latino *negotium*, para negar o ócio.

11. É evidente que os sofistas também eram filósofos, só que contrários à corrente majoritária. Não são poucas as vezes na história ocidental em se tachou alguém com algum epíteto desse tipo para poder desqualificar o interlocutor; nos dias de hoje, chamar alguma pessoa de *filósofo*, *intelectual*, *utopista* (ou de *ideólogo*, como fazia Napoleão Bonaparte com seus adversários, para dizer que eles só se dedicavam *às ideias* e não aos fatos) é uma das maneiras de banalizar seus argumentos.

12. Registro a tradução dessa pergunta em latim: *Ubi veritas?*; o faço por puro prazer e não para aparentar intimidade com um idioma que só superficialmente domino. Gosto muito de iniciar os cursos de Filosofia da Ciência que ministro pela colocação dessa expressão na lousa, porque, ao explorá-la, o tema e sua história principiam por desnovelar-se.

13. Deixar escrito é maneira de dizer; o mais correto seria *não ditou nada diretamente para outro grafar*, dado que o ato de escrever era considerado, em si mesmo, indigno de um aristocrata, por ser atividade manual, tarefa servil.

14. Descartes (1596-1650), com a mesma preocupação, vai retomar essa análise no início da filosofia moderna.

15. A Filosofia não substitui os mitos e a Religião; ela avança em relação a eles mas não os anula.

16. Pode parecer estranho que alguém seja “condenado ao suicídio” e, pior, aceite cumprir a penalidade; não é o caso para os padrões morais gregos da época, assim como temos o *haraquiri* da sociedade japonesa até há um tempo não distante de nós. A lei ateniense obrigava o Estado a oferecer ao condenado a opção pela escolha da pena que achasse merecer. Sócrates, de forma provocativa, pede para ser hospedado no Pritaneu (edifício onde eram acolhidos os visitantes ilustres) e mantido pelo poder público até o fim da vida; a réplica do tribunal foi uma sentença de morte.

17. Próximo a Atenas havia um bosque ao lado do rio Céfisos, consagrado ao herói Acádemos (que, de acordo com a mitologia, auxiliou Cástor e Polideuces, filhos gêmeos de Zeus, a resgatar Helena quando esta foi raptada, ainda criança,

por Teseus); Platão comprou parte do bosque e nele edificou um local para ginástica e ensino gratuitos, sustentados por alguns aristocratas. Em função do nome do herói homenageado, a escola ficou conhecida como *Academia*, durando mais de 1.000 anos (até 529 d.C., quando foi fechada pelo imperador bizantino Justiniano I).

18. *Chegada a hora!* Essa expressão era muito utilizada na mitologia greco-romana para indicar que tudo, desde sempre, estava determinado pelo *destino* (em grego, *moira*), correspondente ao latino *fatum* (de onde vem *fado* em português lusitano, fadado, fatal).

19. A palavra *kháos*, como quase todas consideradas inferiores em grego, era feminina duplamente: no gênero e em um de seus sentidos (abismo ou fenda); por isso, é o masculino que se nela introduz e gera a vida (a mulher é um receptáculo). Isso, infelizmente, não é exclusividade ocidental; o ideograma japonês para *caos* (*ran*, em escrita românica) é composto a partir da junção de outros que representam *mulher*.

20. A noção de *Criação* por livre vontade e a partir *do nada* é tipicamente judaico/cristã/muçulmana; o Deus dessas religiões, porque assim o quis, criou tudo *ex-nihilo* (do nada).

21. Usando uma definição didática (mas nem tanto) em Filosofia, pode-se dizer que a *essência* é aquilo que faz com que uma coisa seja o que é, e não seja outra coisa. Em outras palavras, é a natureza constitutiva de algo, aquilo que ela é realmente, é a sua *verdade*.

22. No século XVII, Descartes vai resgatar também a noção platônica da dicotomia alma/corpo, que chamará de *res cogitans* (coisa pensante) e *res extensa* (coisa extensa, com materialidade).

23. Observe-se a similaridade com a ideia de "pecado original" oriunda dos hebreus e adotada pelo Cristianismo; não são idênticas mas tem uma fonte assemelhada: os cultos dos sumérios, babilônicos e persas, com os quais judeus e gregos entraram em contato em períodos diversos. Qual é o ponto central? O Homem já viveu em um "Paraíso", nele desobedeceu ordens divinas e veio padecer; o padecimento exemplar é ter de sustentar o corpo, ou seja, o trabalho como penalidade. No mito hebraico, a primeira coisa que Adão e Eva percebem após trair Deus é que estão nus (isto é, têm um *corpo*) e, por isso, "*Comerás o pão com o suor de teu rosto, até que voltes à terra de que foste tomado; porque*

*tu és pó, em pó te hás de tornar”* (Gen, III, 19). Há, inclusive, uma tradicional oração católica chamada *Salve Rainha* que, em um de seus trechos diz: *“A vós bradamos os degredados filhos de Eva; a vós suspiramos, gemendo e chorando, neste vale de lágrimas”*.

24. Esta concepção pedagógica de Platão é chamada *Teoria da Reminiscência*; muitos e muitas em Educação, mesmo desconhecendo a fonte, a utilizam, ao enfatizar a *memorização* como caminho principal do aprendizado discente. Tal como ele, entendem os *conhecimentos* e as *verdades* como já prontas e previamente existentes, restando apenas reproduzi-las exatamente como foram ensinadas, sem contextualização ou criatividade. Todo o pensamento vivo de Paulo Freire (sem relevar a admiração pela magistral obra platônica) está voltado para a demolição dessa convicção, estagnadora da autonomia humana e corruptora da liberdade política.

25. Nome que Platão dava ao método socrático de fazer perguntas que provocassem respostas das quais nasciam as verdades antes ocultas; daí, os livros platônicos em forma de *diálogos* (nos quais o mestre, e apenas ele, estava sempre certo). Não se confunda com a *pedagogia dialógica* de Paulo Freire que, mesmo inspirada no grande Sócrates, não pressupõe a existência de verdades absolutas e conhecimentos imutáveis, e nem oferece ao outro dialogador o mero papel de coadjuvante obsequioso, estático e completamente ignorante.

26. Aristóteles vai radicalizar essa noção, considerando a escravidão e a submissão feminina como derivadas de leis da própria natureza. Em vários períodos históricos, e até hoje, muitos consideraram e consideram a pobreza como responsabilidade do indivíduo pobre ou de forças religiosas; é pobre porque não se esforçou como outros ou porque a divindade assim o quis. Desse modo, a relação dos privilegiados com os desvalidos deve ser, quando muito, centrada na caridade, na filantropia e na misericórdia.

27. Essa mesma teoria do governo dos “letrados” será resgatada, com adaptações, pelo filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626) em uma obra inacabada sobre um sociedade ideal chamada *Nova Atlântida*; também vai influenciar o pensamento do Iluminismo europeu do século XVIII e a estruturação do “despotismo esclarecido” que, não por acaso, fazem menção à ideia de luz. No século XIX o positivismo cientificista do francês Augusto Comte (1798-1857), de cujo pensamento se nutriram os articuladores da República brasileira (colocando,

inclusive, na nossa bandeira o *Ordem e Progresso*, emanado da filosofia comteana), recupera o mesmo pressuposto.

# 3

## A escola e a construção do conhecimento

---

- Relativizar: caminho para romper a mitificação
  - Intencionalidade, erro e pré-ocupação
  - Ritualismos, encantamentos e princípios

Como apontamos no capítulo anterior, uma das questões cruciais para as nossas práticas pedagógicas é a concepção sobre o conhecimento dentro da sala de aula; no mais das vezes, o *conhecimento* é entendido como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica.

É comum também observarmos o conhecimento ser tratado como uma coisa mágica, transcendental, que “cai dos céus” e não é raro encontrarmos educadores que passam para seus alunos e alunas uma visão estática e extática do conhecimento. Um exemplo disso é o ensino da origem de algumas teorias científicas: ensina-se a lenda (como o “eureka” de Arquimedes,<sup>1</sup> acometido de súbita iluminação) e a genialidade espantosa dos cientistas, mas não o processo de produção.

É necessária uma atenção extremada quanto ao modo como o conhecimento científico se apresenta ao senso comum no cotidiano das pessoas: a Ciência e os cientistas como entidades quase divinizadas, imersas em experimentos fantásticos (próximos do “impossível” ou do “demoníaco”) e realizados em laboratórios ocultos.

Torna-se bastante difícil escapar dessa imagem; nos dias de hoje, a mídia (instrumento pedagógico poderoso) oferece uma noção bastante triunfalista da Ciência e aqueles que têm limitado acesso ao pensamento crítico (a maioria) acabam por se deixar levar pela convicção de que tudo isso ocorre em um outro mundo, fora deles e da possibilidade de também serem capazes de nele estarem presentes.

## Relativizar: caminho para romper a mitificação

Quando um educador ou uma educadora nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva.

Mesmo os conhecimentos que pareceriam mais estáveis e exatos (por estarem ligados às ciências naturais e matemáticas) precisam de uma relativização que os remeta às condições de produção da qual se cercaram, ou à sua configuração.

De maneira geral, a Matemática, por exemplo, provoca uma admiração imensa, e até espanto, naqueles que tem a exatidão com validade universal como um critério para a verdade absoluta; não podemos esquecer, entretanto, que essa ciência é a mais *humana* de todas, pois resulta da pura abstração e da criação livre de nossas mentes. Nesse “mundo das ideias”, em qualquer lugar do mundo e a qualquer tempo, sempre que se realizarem as operações previamente estabelecidas e seguidos corretamente os passos determinados, os resultados serão idênticos.<sup>2</sup>

Tem a Matemática uma beleza muito grande enquanto construção teórica e uma utilidade indubitável para os conhecimentos em geral; todavia, é inegável que os objetos com os quais trabalha não têm correspondência na realidade material, não estão maculados pela “mundidade” da natureza. A correspondência entre a materialidade e os objetos matemáticos é uma construção nossa; nunca ninguém viu (estando mentalmente são) um número

1, uma derivação, uma matriz, uma equação de 2º grau, uma raiz quadrada etc., fora do mundo humano. Quando ensinamos que “ $2 + 2 = 4$ ” (em qualquer época e para qualquer um) menos para a Arte, que é mais livre ainda, não deixemos de esclarecer que isso é possível porque inventamos o “2”, o “+”, o “=” e o “4”. Usamos a Matemática como exemplo, mas essa reflexão pode estender-se também para outras ciências a ela correlatas.

O conhecimento é fruto da convenção, isto é, de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade.

Peguemos outro exemplo, desta vez no campo da Geografia ou História: desde as séries iniciais do Ensino Fundamental há um uso intensivo (muitas vezes exclusivo) de mapas-múndi retangulares, sem o recurso aos globos (mesmo porque a maior parte das salas de aula deles não dispõe); esse fato acaba criando uma compreensão distorcida sobre a territorialização e sobre alguns fatos históricos, deixando marcas por todo o restante da trajetória educacional.

O mapa-múndi retangular mais utilizado é aquele que situa o meridiano de Greenwich como o centro divisor vertical do planeta; ora, a Terra é um planeta arredondado, “solto” no espaço sideral e (a menos que se saiba qual é o topo e a base do nosso Universo), não há um ponto fixo (fora da convenção) para se estabelecer qual é a sua parte de cima e a sua parte de baixo. Além do que, nesse formato esférico, pode-se traçar um meridiano em qualquer lugar que se deseje.

Observe-se como a linguagem absorve e reproduz essas convenções: quando a hegemonia política concentrava-se, antes da era Moderna, no Oriente, a referência para indicar que alguém

estava no caminho correto (mental ou não) era *orientado/desorientado*; quando a hegemonia, na modernidade, deslocou-se para o hemisfério norte passou-se a dizer *norteado/desnorteado*. Ambas as expressões hoje convivem, mas foi essa sua origem.

Porque o centro divisor é Greenwich? Porque em 1675 os britânicos fundaram em Greenwich (nas cercanias de Londres) um Observatório Real com a finalidade de dar apoio técnico-científico às navegações mercantis e militares da marinha inglesa; a Inglaterra foi a maior potência mundial desde aquela época até o século XIX e, em 1884, foi feito um acordo internacional que firmou Greenwich como o meridiano primordial.

Essa lógica histórica é transformada por muitos em um padrão natural, como se o modo “normal” do mapa (e do planeta) deva ser tal qual se mostra na representação dominante; isso acarreta, entre outras coisas, um obscurecimento da compreensão do caráter circular do planeta (no qual as pontas do mapa se conectam) e conduz a deformações de entendimento. Apontemos algumas das consequências possíveis desse obscurecimento, sustentadas por uma inédita e aparente “quadratura do círculo”:

- Estamos em qualquer ano da Educação Básica ensinando sobre a II Guerra Mundial e dizemos que (fato decisivo) os Estados Unidos da América entraram no conflito em função de um ataque japonês feito de surpresa, em 7 de dezembro de 1941, sobre a frota naval norte-americana baseada em Pearl Harbor (próximo a Honolulu), no Havaí. O aluno que ouve isso (e se habituou a fixar o mapa daquela maneira) não compreende bem como os norte-americanos foram

surpreendidos; afinal, “atravessar” toda a distância de um extremo ao outro do mapa deve ter demorado muito e servido de alerta.<sup>3</sup> O fato real é outro, claro; o Japão está a menos da metade da distância do Havaí (pouco mais de 6.000 km) do que, digamos, o Brasil está (embora o mapa retangular não dê essa impressão).

- Ao contrário do que sugere o mapa, um avião não precisa sair (como não sai mesmo) do Brasil para o Japão indo em direção leste (passando por cima da África e da China); pelo lado oeste (no Pacífico) é muito mais favorável.
- A distância entre o Cabo Dezhnyov (ponto oriental mais extremo da Ásia, em território russo) e o Cabo Príncipe de Gales (ponto ocidental mais extremo da América do Norte, no Alasca, pertencente aos Estados Unidos da América) é de apenas 64 quilômetros (menos do que, por exemplo, de São Paulo a Santos, de Belo Horizonte a Ouro Preto, do Rio de Janeiro a Petrópolis, de Recife a Caruaru). Todavia, a presença do confronto entre norte-americanos e soviéticos (entre 1945 e 1989, na chamada Guerra Fria), conduz a uma visualização do mapa que os colocava também como topologicamente antípodas (a América de um lado; a União Soviética no extremo oposto!).

Tal como a suposta “objetividade” dos mapas, outras distorções podem se constituir, em função da maneira como são apresentados (até graficamente) alguns conteúdos escolares.

Uma situação comum: na maioria dos livros didáticos de História Geral, o estudo da Civilização Grega Clássica aparece antes da

Civilização Romana; porém, se o professor não alertar os alunos, estes poderão ficar com o incorreto entendimento de que, porque na formatação do livro Roma aparece depois da Grécia, os romanos vieram depois dos gregos (em vez de compreender que o desenvolvimento daquelas duas civilizações é concomitante). O mesmo tipo de desvio ocorre quando não se esclarece que as civilizações dos maias, incas e astecas não passaram a existir somente após os europeus até elas chegarem no século XVI (em contato direto ou por meio dos escombros).

É muito provável que nem sempre os educadores, no ensino da formação da sociedade brasileira, discutamos com os alunos a presença sólida de muitas outras culturas neste mesmo território no qual os europeus se instalaram; a criança, desde o início de sua escolarização, termina por imaginar que este lugar era quase vazio, os conquistadores foram descobrindo, entrando e ocupando o que a ninguém pertencia (“achado não é roubado”).<sup>4</sup>

A conquista de novos territórios (e a subsequente dominação e, com frequência, destruição da vida e da cultura dos povos dominados) ganha ares eufemísticos de “alargamento de fronteiras” e nosso idioma (assim como outros) está prenhe de “raptos” semânticos que justifiquem a violência simbólica ou física.

Alguns vocábulos que serviam originalmente para designar aqueles que não pertenciam ao povo que fosse mais poderoso adquiriram uma conotação pejorativa; vejamos alguns:

- Os gregos, na Antiguidade, por exemplo, referiam-se aos não gregos, aos estrangeiros (os estranhos), aos forasteiros (os de fora) pelo termo *bárbaros*; mais tarde, quando os romanos atingiram a supremacia e absorveram parte da cultura da

Grécia, fizeram o mesmo e hoje a palavra é sinônimo de *cruel, violento, rude*.

- O termo *vândalo*, designação do povo de origem germânica que no século V avançou sobre domínios anteriormente conquistados pelos romanos, transmutou-se em sinal de *brutalidade*, gerando inclusive a palavra *vandalismo*.<sup>5</sup>
- Muitos livros, ao narrarem a ascensão do mundo Romano, contam as violentas e avassaladoras conquistas por ele empreendidas usando a valorosa expressão "*expansão do Império*"; quando, ao contrário, apontam causas de sua queda, fala-se em "*invasões bárbaras*" (sendo que muitas delas eram somente a retomada de seus territórios); uma é *expansão* e, quando feita do mesmo modo pelo outro, é *invasão*. Assim, temos "civilização romana", mas não "civilizações bárbaras".
- O que não dizer da expressão *selvagem*, oriunda daqueles que viviam na cidade (os cidadãos da *civitatem*, os civilizados, os urbanos) e que, ao invadirem as selvas do "Novo Mundo", nominaram como *selvagens* seus habitantes, ganhando esta expressão o sentido de ferozes (como as feras da mata), coléricos, incultos, sem urbanidade? A melhor forma de civilizá-los era alterando radicalmente seus pontos de referência para dizer e vivenciar seu mundo: o idioma, a religião, e o trabalho.
- Isso tudo sem esquecer o termo *desbravador*, tão caro a muitos de nossos autores de livros de História do Brasil quando mencionam alguns heróis nacionais, e que, em última

instância, é apenas uma maneira de camuflar a extinção dos *bravos* (nome vindo do latim vulgar *brabus*, concreção de *barbarus*) que reagiam furiosamente à destruição de suas culturas, religiões e territórios.

Milhões de pessoas formaram seu conhecimento sobre os "selvagens" por intermédio dos filmes (outro potente veículo pedagógico); em mais de cem anos de cinema, só nos últimos trinta os indígenas e nativos começaram a ser tratados menos preconceituosamente. Gerações inteiras vibraram nos faroestes com a chegada indômita da Cavalaria que vinha *amansar* os sioux, os apaches, os navajos etc.; estes não eram *domesticados* (não eram "de casa") e sua brutalidade sangrenta encontrava o apanágio no ato de escalar alguém (em vez de, como a Cavalaria, utilizar métodos mais "civilizados" como canhões e rifles de repetição). Também o exército britânico (em reedição contemporânea das Cruzadas), nas suas incursões pelo oriente árabe e pela Índia, teve sua coragem homenageada no cinema quando, de forma destemida e bélica, enfrentou os cruéis aborígenes (useiros e vezeiros da cimitarra para degolar os "visitantes" europeus).

O que queremos enfatizar é que não se deve atribuir apenas a algumas formas de investigação da realidade a característica de serem portadoras de certezas menos contundentes, em função dos métodos utilizados; o conhecimento, qualquer um, origina-se do que fazemos e, aquilo que fazemos, está embebido da Cultura por nós produzida, ao nos produzirmos.

## Intencionalidade, erro e pré-ocupação

Paulo Freire,<sup>6</sup> ao pensar sobre a *questão do método*, disse "fazemos, logo pensamos; assim, existimos" e, em resumo, o fez a partir da seguinte reflexão:

- O saber pressupõe uma intencionalidade, ou seja, não há busca de saber sem finalidade. Dessa forma, o método é, sempre, a ferramenta para a execução dessa intencionalidade; como ferramenta, o método é uma escolha e, como escolha, não é nunca neutro.
- O melhor método é aquele que propuser a melhor aproximação com o objeto, isto é, aquele que propiciar a mais completa consecução da finalidade. No entanto, o método não garante a exatidão pois esta está relacionada à aproximação com a verdade e o método é apenas garantia de rigorosidade.
- A aproximação com a verdade depende da intencionalidade e esta é sempre social e histórica; assim, a exatidão não se coloca nunca como absoluta, eterna e universal, pois a intencionalidade também não o é. A intencionalidade está inserida no processo de as mulheres e os homens produzirem o mundo e serem por ele produzidas e produzidos, **com** seus corpos e consciências e **nos** seus corpos e consciências.
- Assim, cada um e cada uma de nós é também **método**, pois corpos e consciências são ferramentas de intencionalidades (conscientes ou não). É por isso que o **anunciado**, para vir,

tem de ser feito por nós como geradores de intenção e também como métodos que somos; se não, não virá!

- Assim existimos: fazendo. E, porque fazemos, pensamos. E, porque pensamos, fazemos nossa existência. É por isso que a prática de pensar a prática — o que fazemos — é a única maneira de pensar — e de fazer — com exatidão.

Essa é a razão básica pela qual o ensino do conhecimento científico precisa reservar um lugar para falar sobre o *erro*; o conhecimento é resultado de processo e este não está isento de equívocos, isto é, não fica imune aos embaraços que o próprio ato de investigar a realidade acarreta.

O erro não ocupa um lugar externo ao processo de conhecer; investigar é bem diferente de receber uma *revelação* límpida, transparente e perfeita. O erro é parte integrante do conhecer não porque “errar é humano”, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva e cambiante (sem o controle de toda e qualquer interveniência) com o próprio mundo.

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros.

Um dos maiores inventores do nosso tempo foi o norte-americano Thomas Alva Edison (1847-1931); dentre suas mais de mil invenções patenteadas temos o microfone, o fonógrafo, a primeira estação de energia elétrica e a lâmpada incandescente. No

entanto, ele *"teve para mais de 1.150 experimentos fracassados antes de chegar ao êxito de sua invenção"* (Morais, 1977, p. 21). Ora, quando perguntamos à criança *quem descobriu a lâmpada elétrica?*, sem narrar o processo, passa-se a impressão de que o princípio de funcionamento desse objeto era um segredo escondido que foi achado pelo cientista; omitindo-se o fato, tira-se da pessoa a possibilidade de compreender que o erro não é um "defeito", mas um componente intrínseco a ser sucessivamente ultrapassado.

O embriologista britânico Ian Wilmut (nascido em 1945), subitamente famoso em julho de 1996 ao conseguir criar um clone (cópia idêntica) de uma ovelha, produzida artificial e assexuadamente, assombrou e atemorizou o mundo com a possibilidade de essa prática ser estendida para seres humanos; no entanto, ele mesmo declarou ter falhado 276 vezes antes de chegar ao resultado final; a ovelha morreu em 2003.

O escritor brasileiro Millôr Fernandes (nascido em 1924) tem um pensamento para opor-se aos que, por exemplo, afirmam que o "computador não erra". Diz ele: *"Erra, e muito, e gravemente. Mas, admitindo-se que não erra, esse é seu erro maior. A humanidade, o pouco que avançou, avançou porque o cérebro humano não tem certezas; experiência e erro é seu destino"* (Fernandes, 1994, p. 92).

O físico inglês Isaac Newton (1642-1727), por exemplo, um estudioso também da alquimia e da teologia, é considerado, com razão, um dos maiores cientistas de todos os tempos; sua obra *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*, lançada em 1687, é um marco do conhecimento científico e nela ele expõe sua teoria sobre a *Gravitação Universal dos Corpos*, que perdurou incólume por mais de dois séculos. No entanto, sofreu um abalo significativo em 1915,

quando Albert Einstein apresentou uma outra visão sobre os fenômenos gravitacionais na sua *Teoria da Relatividade*.

Newton estava *errado* e foi corrigido por Einstein? Não; Newton construiu o conhecimento *possível* naquela época e, por que o fez, Einstein pode retomá-lo e levar adiante uma nova construção teórica mais completa (que, por sua vez, vem sendo alterada).

A menção a Newton nos serve para uma outra reflexão. Ele mesmo nos conta que chegou a sua teoria ao observar uma maçã cair da árvore. Essa singela história já serviu, por inúmeras vezes, para reforçar o mito da *genialidade iluminada* (exclusiva de alguns humanos); uma pessoa que ouvir a história sem que a ela seja esclarecido que a queda da maçã foi apenas mais um elemento nas árduas investigações do físico, jamais vai-se considerar capaz de tamanha proeza.

O relato newtoniano foi transformado em lenda e supõe que, um dia, estava ele sentado sob uma macieira, caiu-lhe uma maçã na cabeça e, imediatamente inspirado, descobriu: "*de fato, os corpos se atraem na razão direta de suas massas e na razão inversa do quadrado da distância entre elas*". Dessa forma, milhares de maçãs devem ter caído na cabeça de milhares de pessoas e, especialmente à Newton, o segredo foi revelado...

O que é que nem sempre se conta, e precisa ser contado, sob pena de desfigurar os processos de construção do saber? Que, daquela vez, a maçã não caiu sobre uma cabeça qualquer; tombou sobre Newton, que era *físico* (nem pedreiro, médico ou padeiro), há quase duas décadas era *professor em Cambridge* (a melhor universidade da época), tinha contato com os *conhecimentos sobre*

o tema produzidos antes dele e, por fim, desde jovem vinha estudando o problema da queda dos corpos.

O tombo da fruta não despertou uma verdade antes escondida no espírito do grande cientista; a maçã, de fato, desabou dentro das *preocupações* que ele tinha e serviu para instigar sua pesquisa. Newton estava já **pré-ocupado** com aquilo; tinha uma *ocupação prévia* com o assunto.

É importante citar esse exemplo para deixar claro um dos fatores básicos do trabalho pedagógico: não há conhecimento significativo sem *pré-ocupação*.

Não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contra-senso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem *partir* das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios).

Entretanto, fica cada vez mais evidente que parte substancial do desinteresse (e da "indisciplina") encontrado em muitos dos nossos alunos pode ser atribuído ao distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às *preocupações* que aqueles trazem para a escola. Essas preocupações raramente são conhecidas por nós, educadores; com frequência supomos que qualquer conteúdo, *a priori*, é válido e deve interessar aos aprendizes, pois, afinal, foi por nós escolhido e "sabemos o que é bom para *eles*".

Certa vez, quando tinha 15 anos de idade e estava na 1ª série do Ensino Médio (na época chamado de Colegial), meu professor de Matemática ensinava a fórmula para o cálculo da raiz do delta; de

repente, decidi fazer-lhe uma pergunta inconveniente e pragmática: "*Professor, para que serve isso?*". Ele deu uma resposta da qual nunca mais me esqueci e que, quando abracei a carreira docente, serviu-me como sinal de alerta: "*Um dia você vai saber!*".

Ora, a partir daquele instante e, como qualquer adolescente, tomei uma sábia decisão: se um dia iria saber, pensei ser melhor esperar esse dia chegar e ... me desinteressei pelo assunto; claro que decorei a fórmula (até hoje a sei de cabeça) e, ignorantemente, passei de ano. Não esperava que o professor fizesse uma longa explanação sobre a utilidade daquele saber; desejava, apenas, uma mínima informação que conectasse aquela abstração matemática com o mundo vivo.

## Ritualismos, encantamentos e princípios

O resultado mais forte desse apartamento entre o universo vivencial dos alunos e os conteúdos escolares dá-se na diferente avaliação sobre a escola que é feita por docentes e discentes.

Dizemos nós: "*eles não querem saber de nada*"; dizem eles: "*as aulas não têm nada a ver comigo*". Conclusão nossa: "*eles não gostam da escola*". Não é verdade; quase todas as crianças gostam da escola. Do que, talvez, não gostem muito, é das nossas aulas.

Vamos exagerar um pouco para obter um efeito reflexivo: é só observar a alegria com a qual chegam, a algazarra no portão, os gritos no pátio; de repente, toca o sinal e vão, cabisbaixas, para a sala de aula, onde ficarão, quietinhas (à força?). Toca o sinal do

intervalo, saem correndo, esfuziantes, colocando em risco até a própria segurança; acabado o intervalo, retornam melancólicas. Hora de ir embora por que terminaram as aulas ou faltou um professor? Não querem; ficam pelos corredores e portões rindo, brincando, conversando. Precisamos despachá-los, pois adoram a escola.

E das nossas aulas? Nem tanto. Já pensou: os jovens têm 13, 14, 15 anos de idade, estão com os hormônios fervendo,<sup>7</sup> o mundo para explorar, os corpos se modificando e... nós os colocamos por quatro horas ou mais dentro de uma sala, em móveis desconfortáveis de madeira, sem se mexer muito e silenciosos.

Estando ali reclusos, passamos a ensinar coisas “interessantíssimas” para eles: a diferença entre um adjunto adnominal e um complemento nominal; a capital da Tanzânia; os afluentes da margem esquerda e direita do Rio Amazonas; o nome dos sete primeiros reis de Roma (os quatro latinos e os três etruscos); o que é uma mitocôndrea; como se calcula a trajetória de um projétil disparado por um canhão; como se extrai raiz quadrada; e, para coroar, mandamos que leiam *Amor de Perdição* do Camilo Castelo Branco (com sua passionalidade trágica do século XIX). E, eles não gostam muito; preferem, se conseguirem escapar, ir namorar, passear etc.

Não são poucos os momentos em que o ambiente físico e simbólico da sala de aula se assemelha, para eles, a um local de culto religioso não voluntário ou de teatro desinteressante; até a distribuição espacial lembra circunstâncias anacrônicas (mesmo com a entrada em cena de novos equipamentos eletrônicos).

Vamos pensar um pouco mais essa relação a partir de uma alegoria:<sup>8</sup>

“Imagine-se que um monge medieval europeu, vivendo no século XIII, tenha entrado em estado de catalepsia, morte aparente e coma. Seu corpo (surpreendentemente vivo) foi guardado nas catacumbas do convento durante centenas de anos até que, no fim do século XX foi trazido intato para outro convento, no centro de São Paulo, tornando-se objeto de veneração. Um dia, por razões desconhecidas ainda pela Ciência, despertou de sua letargia profunda e, saiu a caminhar pela cidade. Quase entrou em desespero! Havia milhares de pessoas pelas ruas, um ruído ensurdecedor, um ar que ardia os olhos e um odor de decomposição; passavam objetos de metal em alta velocidade com humanos aprisionados dentro, havia buracos de onde entravam e saíam pessoas continuamente, todos com roupas estranhas. O mais espantoso eram as casas, redivivas torres de Babel, e, choque supremo, pequenas tendas de ferro expondo e vendendo objetos semelhantes a manuscritos mas com letras diferentes. O monge parou, admirado, diante de uma delas e observou com horror que estavam à mostra similares de livros estampando imagens perfeitas de mulheres e homens completamente nus. Correu dali, tapando a visão demoníaca. Correu sem rumo e às cegas até que, tateando uma porta, por ela entrou e, ainda sem enxergar direito, disparou pelo corredor até achar uma sala vazia; nela precipitou-se, sentando-se ainda esbaforido. De repente, percorreu a sala com o olhar e, pela primeira vez, acalmou-se. O ambiente era muito familiar e seguro e quase tudo ali presente ele já conhecia: o mobiliário, a disposição dos móveis, a decoração, a maior parte dos objetos de trabalho. Estava em uma sala de aula!”.

É uma caricatura? Sim, mas por isso mesmo nos chama a atenção para algo presente no nosso dia a dia. Para uma infinidade de educadores, a sala de aula é um lugar de culto, com as seguintes características:

- A sala é lugar de uma cerimônia com rituais quase religiosos: a aula. Como o interior de um templo, requer silêncio obsequioso, um celebrante que domine os instrumentos do culto e fiéis conscientes de sua fragilidade na produção da cerimônia.
- Como em um culto, nesse lugar a disposição espacial obedece à hierarquia: o celebrante à frente, no lugar principal, com espaço para movimentar-se e um mobiliário diferente e destacado dos demais da sala, com dimensões amplas para poder espalhar os instrumentos; aos fiéis cabe arrumarem-se ordenadamente, em filas ou círculos, nos móveis menores.
- É o celebrante que dá início ao culto, quem o dirige e quem tem o poder de interrompê-lo ou encerrá-lo; há muitas partes da cerimônia que são recorrentes, repetitivas até, e isso propicia segurança a todos os presentes.
- O que dá legitimidade maior ou menor ao celebrante é sua capacidade de operar as ferramentas do culto (fórmulas escritas, procedimentos, enunciados espontâneos e domínio vocálico apropriado), instaurando, assim, uma ponte de ascendência sobre os participantes, que devem estar convencidos da necessidade de alguém que os guie no mundo do desconhecido.

- Deve também o celebrante ser dotado de algumas características pessoais, além do domínio dos instrumentos: ser paciente e compreensivo com as dificuldades inatas aos participantes — afinal, por tê-las é que estão ali; manifestar uma bondade segura e uma assepsia moral — sinais de distinção em meio a todos — e, por fim, ser severo quando preciso, pois é marca da autoridade e meio de correção.
- Dos demais participantes é esperado que se pronunciem quando avocados, preparem-se previamente para presenciar a exposição de mistérios, confessem e reconheçam seus erros, submetam-se às provações indispensáveis para se corrigirem e, finalmente, compreendam que esse é o único meio de ultrapassar as limitações.

Para outros tantos em Educação, a sala de aula é ambiente teatral, marcado por situações como as que se seguem:

- A sala é o lugar de um espetáculo com cenas quase teatrais: a aula. Como o interior de um teatro, requer atenção contínua, um ator principal que saiba interpretar e catalisar os sentidos, e uma plateia disposta a viver voluntariamente emoções.
- Nessa sala, a distribuição do espaço é orientada, no mais das vezes, para situar o ator em um nível de altura acima da plateia, de modo a ser visto por todos e também destacar-se, ocupando o sítio de honra; o espaço do ator é bastante amplo em relação ao restante, permitindo a ele uma liberdade de movimentação que avança, inclusive, pelo lugar destinado à

plateia. Essa, por sua vez, encontra-se disposta em fileiras ou em formato de arena, desde que o ponto de referência seja o ator.

- A plateia, quando vem para o lugar, já tem alguma noção do tema da peça, mas desconhece o enredo; em algumas peças aí representadas a plateia é chamada também a participar ativamente sem, no entanto, determinar o quê nem quando o fará.
- É muito difícil nesse lugar a apresentação de enredos produzidos pelo ator; frequentemente ele desempenha um papel ensaiado, recorrendo, quando preciso, ao ponto. Contudo, nas oportunidades em que o ator também é o autor, ou quando dá a sua própria interpretação ao enredo, a representação torna-se uma *apresentação* e as emoções ficam muito mais verdadeiras.
- Nem sempre a peça é adequada para o tipo de plateia ou tem para ela uma significação explícita; porém, ela a assiste, por hábito ou apatia, até o final (os que saem antes são olhados com reprovação pelos outros e pelo artista). Muitos que não entendem a peça até imaginam que a responsabilidade pela não compreensão é deles mesmos.

Pode parecer estranho invadir uma reflexão sobre a construção do conhecimento com estas considerações, mas um dos componentes fulcrais do comportamento infantil e adolescente é o *lúdico*<sup>9</sup> (que os adultos parcialmente represamos em nós, e neles) e

a *amorosidade*, e a sala de aula deve ser, portanto, antes de todo o mais, o lugar de uma situação com contornos amorosos: a aula.

Como o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado.

No lugar dessa relação, o tamanho, arranjo e localização dos móveis não importa muito, desde que a partilha seja agradável e justa. Cada um dos envolvidos nessa situação traz o que já tinha para trocar, só que a troca não deve levar a perdas; por ser uma repartição de bens, todos precisam esforçar-se para que cada um fique com tudo.

Por ser um lugar de relações afetivas, a sala de aula é espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores. Por isso, essa sala exala humanidade e precariedade; a tensão contínua do compartilhar conduz, às vezes, a rupturas emocionadas ou a dependências movidas pelo temor da solidão; afinal, *ser humano é ser junto*, e ser junto implica em um custo sensível.

Por isso, é claro que aqueles conteúdos aparentemente fúteis (que ironizamos quando falávamos do *gostar da escola/não gostar das aulas*) podem ser ensinados, desde que se o faça partindo das ocupações prévias que alunas e alunos carregam, contextualizando-os e inserindo os temas em um cenário não esotérico e marcado pela *alegria*.

A busca do prazer e do gostar do que está fazendo integra prioritariamente o universo discente e o universo da criatividade. É difícil imaginar que Newton, Mozart, Fernando Pessoa, Michelângelo, Tom Jobim, por exemplo, não tivessem no prazer uma das suas

fontes de animação, sem por isso deixar de envolver-se com atividades que exigem concentração e esforço.

Assim, a criação e recriação do conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar.

Seriedade não é, e nem pode ser, sinônimo de tristeza. O ambiente alegre é propício à aprendizagem e à criatividade, desde que se não se ultrapasse a sutil fronteira entre a alegria e a desconcentração improdutiva.

A alegria vem, em grande parte, da leveza com a qual se ensina e se aprende; vem da atenção àquelas perguntas que parecem fora do assunto, mas que vão capturar o aluno para um outro passeio pelos conteúdos; vem da percepção de que aquilo que se está estudando tem um sentido e uma aplicabilidade (mesmo não imediata).

A alegria, em suma, é resultante de um processo de *encantamento* recíproco, no qual a transação de conhecimentos e preocupações não é unilateral. A sala de aula é, simbolicamente, um lugar de amorosidade; mas, a amorosidade não é um símbolo, é um sentir. Não pode ser anulada (como o símbolo pode); só ausentar-se.<sup>10</sup>

*Partir* das preocupações dos alunos não é o mesmo que nelas *permanecer* indefinidamente; ademais, *levar em conta* é bem diverso de *acatar* passivamente.

Em outras palavras, os educadores precisamos ter o universo vivencial discente como *princípio* (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização.

Muita confusão já foi gerada nessa relação entre o *levar em conta* e o *acatar*. Quantas vezes o pensamento de Paulo Freire não foi, equivocadamente, acusado de desprezar os *conteúdos científicos* no processo de escolarização, dando um destaque ao universo vivencial dos educandos?

Muitos, inclusive, caem na armadilha de afirmar que, se desejamos colaborar na formação política e educacional das classes populares, não podemos com elas trabalhar a “ciência burguesa”; ora, a Ciência pode estar sob controle da classe dominante, mas não é inútil (tanto que é difícil arrancá-la de seus circunstanciais proprietários). Ela resulta de uma produção cultural coletiva, cuja apropriação particularizada e restrita é uma situação a ser socialmente derrotada.

Paulo Freire (defensor extremado de uma educação globalmente libertadora) não seria ingênuo a ponto de sugerir um “sequestro” do caráter energicamente ferramental do conhecimento científico, de modo a tornar os oprimidos “reféns” de um saber tipicamente empírico e menos eficaz no embate político pela igualdade social.

Isso conduz a uma reflexão fundamental que deve ser feita a partir da retomada da contradição principal, mencionada em outro capítulo, que envolve a relação Homem/Mundo.

O fato é que, por uma questão de sobrevivência, o homem é obrigado a enfrentar, a lutar com o mundo, alterando este e sendo alterado por ele. Ocorre que, no desenrolar da história da humanidade e, hoje, em quase a totalidade das sociedades, a luta principal Homem *versus* Mundo foi substituída por um embate secundário, que é Homem *versus* Homem. Se o conhecimento não só não é neutro, como também é político, ou seja, produzido a partir de um interesse, ela está certamente presente nesse confronto Homem *versus* Homem.

O conhecimento não interessa mais tanto por uma questão de sobrevivência, como ocorria na relação Homem *versus* Mundo, mas, na oposição entre os homens; ele tem relevância sobretudo na luta pelo poder.<sup>11</sup>

Reafirmemos uma questão básica: se o conhecimento é relativo à história e à sociedade, ele não é neutro; todo conhecimento está úmido de situações histórico/sociais; não há conhecimento absolutamente puro, ascético, sem nódoa. Todo conhecimento está impregnado (ou, com sotaque italiano, *emprenhado*) de história e sociedade, portanto, de mudança cultural.

A Escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução do conhecimento no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas.

Desta forma, é preciso que recoloquemos o problema de seu *sentido social* concreto.



“Acontece que um homem não atinge a condição de Galileu simplesmente por ter sido perseguido; ele também precisa estar certo”.

*Stephen Jay Gould*

---

1. Arquimedes (talvez 287-212 a.C.), matemático e físico grego, elaborador do princípio de flutuação dos corpos.

2. Daí o encanto produzido pela Matemática em pensadores idealistas como Platão e Descartes que, mais do que atribuírem a ela um caráter ferramental, a erigiram como o arquétipo do verdadeiro saber.

3. Ainda mais se ele for informado de que a frota japonesa utilizada no ataque, comandada pelo Almirante Nagumo Chuichi, era composta por 6 porta-aviões, dois couraçados, 3 cruzadores, 11 destróieres e 360 aeronaves.

4. Um dia Pedro, meu filho mais novo, chegou em casa, vindo do começo de sua 1ª série do antigo 1º Grau e perguntou: *Você sabe quem descobriu o Brasil?*. Respondi: *Sei. Ninguém*. Ele disse: *Não, você não sabe. Minha professora ensinou que foi Pedro Álvares Cabral*. Voltei à carga: *O Brasil não foi descoberto; foi fundado. Não havia um Brasil escondido e pronto que os portugueses descobriram; aqui era um lugar com outros nomes, outras pessoas, outras sociedades. O que os europeus fizeram foi ocupar este lugar, dar-lhe outro nome e fundar uma outra sociedade*. Ele não gostou da resposta; retrucou que eu estava errado porque quem tinha ensinado aquilo era a professora dele. Depois de uns minutos, voltou e disse: *Não; você está certo. Ela é professora mas você é professor de professoras e, então, sabe mais*. Afora a afetividade dessa última colocação, ela contém uma supervalorização da palavra docente, exageradamente considerada incontestável.

5. Termo, junto com *selvagem*, massivamente empregado no cotidiano escolar quando se quer mencionar alguns tipos de comportamento dos alunos. Serão eles forasteiros?

6. Em uma exposição que fez na PUC-SP no dia 16/03/93 e na qual inspiramos esta síntese.

7. E, como disse o educador Gaudêncio Frigotto no dia 09/08/96, em um seminário sobre *Educação e Empregabilidade* promovido pela RHODIA/PUC-SP/FINEP em Itu/SP: "Ao lidarmos com adolescentes, costumamos confundir hormônios com demônios".

8. Há alguns anos fui participar de uma mesa-redonda sobre Educação em Porto Alegre promovida pelas entidades sindicais dos educadores gaúchos; o evento aconteceu no imenso auditório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estavam presentes mais de 4.000 professores. Nesse evento ouvi uma história fictícia cujo significado não me esqueci mais — embora, por maior que seja meu esforço, não consiga lembrar-me de quem a contou e da autoria. No entanto, recordo-me com clareza do impacto causado pela narrativa nos demais membros da mesa e no conjunto do auditório, criando um ambiente de desconforto coletivo. O tema da mesa-redonda era *Educação e Mudança* e, depois de uma série de falas incendiárias e protorrevolucionárias (inclusive a minha ...), foi contada um pequeno drama que aqui reinvento.

9. A ludicidade é uma característica predominante nas várias espécies de primatas, sinalizando uma relação estreita entre uma inteligência mais complexa e a capacidade maior de brincar; usualmente, consideramos mais inteligentes os outros animais (primatas ou não) que conosco demonstram proximidade lúdica.

10. A dialeticidade do *novo* e do *velho* não se localiza nas aparências; o impacto provocado sobre o auditório (citado em outra nota) pelo relato da história do monge foi equivocado. Na tensão entre mudança e permanência, deveríamos ter prestado atenção na presença ou ausência da *amorosidade*, em vez de nos espantarmos com a resistência secular do *padrão de design* de salas de aula...

11. Aqui, para que a História não seja estrangulada pelo absurdo, adentra o valor inestimável de uma utopia que não deve nunca ser abandonada: a anulação da contradição secundária (humano x humano) e a concentração de esforços na produção coletiva de uma outra qualidade de vida para a totalidade.

## 4

# Conhecimento escolar: epistemologia e política

---

- A relação Sociedade/Escola: alguns apelidos circunstanciais
- A construção da inovação: inquietações contra o pedagogicídio
  - Sobre ideias e pães

**P**or volta de 1632, Comenius<sup>1</sup> enunciou uma desalentada análise da Educação que, de um ponto de vista desanimador, seria profundamente pertinente à nossa realidade atual:

“Desde há mais de cem anos, espalhou-se uma grande quantidade de lamentações sobre a desordem das escolas e do método, e, sobretudo nos últimos trinta anos, pensou-se ansiosamente nos remédios. Mas, com que proveito? As escolas permaneceram tais quais eram. Se alguém, particularmente, ou em qualquer escola em particular, começou a fazer qualquer coisa, pouco adiantou: ou foi acolhido pelas gargalhadas dos ignorantes, ou coberto pela inveja dos malévolos, ou então, privado de auxílios, sucumbiu ao peso dos trabalhos; e, assim, até agora, todas as tentativas têm resultado vãs” (Comênio, 1985, p. 467-468).

Ignorância, inveja maldosa, desamparo e exaustão pessoal são as causas da “desordem escolar” indicadas nesse trecho pelo persistente educador tcheco; ele as apontou como fatores de responsabilidade individual pelos males educacionais, há mais de 4 séculos!

Contudo, se omitirmos o contexto e a autoria dessa análise, é muito provável que grande parte dos educadores no Brasil a assumisse como plenamente coincidente com a realidade de nossa Educação e até a considerasse como aqui elaborada recentemente. Como forma de ultrapassar esse olhar amargo (mas não inverídico) sobre a Escola, devem ser acrescentadas determinantes sociais de nossa profissão.

Qual o *sentido social* do que fazemos? A resposta a essa questão está na dependência da *compreensão política* que tivermos

da finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, da *concepção sobre a relação entre Sociedade e Escola* que adotarmos.

Vamos nos deter um pouco sobre três dessas concepções que, grosso modo, representam posturas predominantes em vários momentos de nossa Educação e que, de alguma maneira, convivem simultaneamente (nas escolas e, muitas vezes, em cada um de nós).

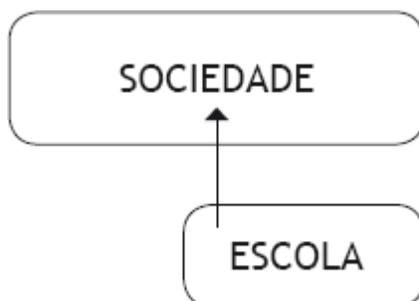
## A relação Sociedade-Escola: alguns apelidos circunstanciais

Há, inicialmente, uma concepção da relação entre Escola e Sociedade que é muito presente, muito comum entre os educadores e que foi dominante no Brasil e, mesmo com algumas superações, ainda persiste no dia a dia pedagógico; é aquela apelidada por nós como o ***otimismo ingênuo***.

O *otimismo ingênuo* atribui à Escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico; nessa concepção, o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação. Na relação com a Sociedade, a compreensão é a de que a Educação seria a *alavanca* do desenvolvimento e do progresso; a frase que resume isso é “*o Brasil é um país atrasado porque a ele falta Educação; se dermos Escola a todos os brasileiros, o país sairá do subdesenvolvimento*”.<sup>2</sup>

Essa concepção é *otimista* porque valoriza a Escola, mas é *ingênuo* pois atribui à ela uma ***autonomia absoluta*** na sua

inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas. Podemos representar essa noção no formato abaixo: a Escola do lado de fora, com a capacidade de, por si mesma, alavancar a Sociedade.



Essa concepção ainda é, como dissemos, bastante presente no cotidiano pedagógico e social em geral; muitos entendem a docência como um chamamento missionário e apartada do mundo profissional. Não é incomum alunos perguntarem: "*Professor, o senhor não trabalha? Só dá aulas?*", com um misto de admiração e estranheza. Também tem sido uma constante a rejeição a movimentos sindicais ou corporativos de educadores sob o pretexto do caráter vocacionado da prática do magistério que, por isso, deveria estar imune às interferências do campo material ou econômico. Afinal, "*as criancinhas não podem ficar abandonadas*"...

Ainda nessa concepção, a Escola seria **suprassocial**, não estando ligada a nenhuma classe social específica e servindo a todas indistintamente; assim, o educador desenvolveria uma atividade marcada pela **neutralidade**, não estando à serviço de nenhum grupo social, político, partidário etc. Para ela, o educador seria um agente do *bem comum*, romanticamente considerado.

A positividade do *otimismo ingênuo* está exatamente na sua capacidade de dar destaque à tarefa da Escola; no entanto, ao

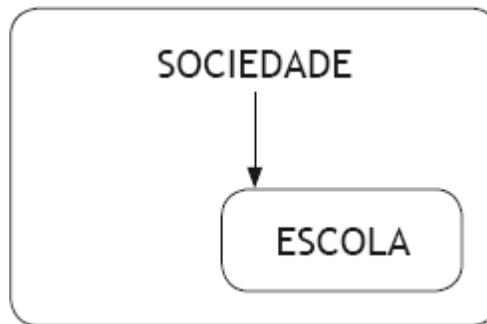
imaginá-la como politicamente desinteressada (incorrendo na suposição de que em uma sociedade de desiguais, com conflitos e confrontos internos, seja possível estar neutramente situado) resulta simplória e pode configurar o que é chamado de *inocência útil*.

Tal posição predominou quase isoladamente até meados dos anos 1970, quando começou a ser abalada pela influência de uma análise mais contundente do fenômeno educativo.

Entra em cena, nessa época, uma outra concepção, apoiada na noção central de que a Educação tem, isso sim, a tarefa primordial de servir ao Poder e não a de atuar no âmbito global da Sociedade e, por isso, não é nada mais do que um *instrumento da dominação*. A esta visão, daremos o apelido de ***pessimismo ingênuo***.

Por contraposição à concepção anterior, esta defende a ideia de que a função da Escola é a de ***reprodutora da desigualdade social***, com um caráter dominador; nela, o educador é um *agente da ideologia dominante*, ou seja, um mero *funcionário das elites*. Dessa forma, por ser a Sociedade impregnada de diferenças garantidas por um Poder comprometido, a relação da Escola com ela é a de ser um *aparelho ideológico do Estado*, destinado a perpetuar o "sistema".

Pela representação abaixo veremos que a Escola sofreria uma ***determinação absoluta*** da Sociedade, ou melhor, das elites sociais que a controlam.



A Educação e, mais apropriadamente, a Escola, teria a utilidade de “fazer a cabeça” dos que a frequentam, criando disciplina e um sistema meritocrático de avaliação; para melhor controle, a Escola foi invadida por uma hierarquia assemelhada a do setor industrial, com diretores, supervisores, coordenadores, inspetores, assistentes etc., fragmentando o poder interno e aumentando a dificuldade para identificá-lo.

Nessa concepção, a Escola não teria, de forma alguma, *autonomia*, sendo determinada, de maneira absoluta, pela classe dominante da Sociedade, que a maneja livremente, por deter o poder político e econômico. O educador, veículo de injustiça social, ficaria com a missão de adequar as pessoas ao modelo institucionalmente colocado.

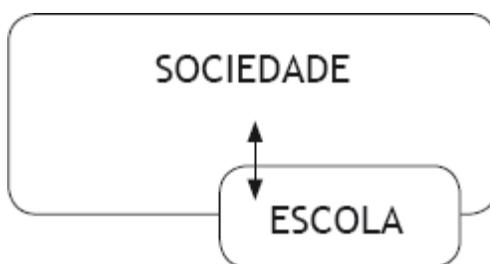
O *pessimismo* dessa posição vem por conta de sua compreensão do papel unicamente discriminatório da Escola, desvalorizando sua capacidade como ferramenta para a conquista da justiça social; no entanto, dela surgiu uma grande contribuição que foi a de chamar a atenção para o fato de a Educação não ser uma atividade socialmente neutra, estando envolvida no conjunto da atividade política de uma estrutura social e, assim, o educador é um profissional politicamente comprometido (com consciência ou não disso).

No entanto, essa concepção é também *ingênua*, pois ela não radicaliza a análise e sim a sectariza, ao obscurecer a existência de contradições no interior das instituições sociais, atribuindo-lhes um perfil exclusivamente conservador; as instituições sociais, por não serem monolíticas, são permeáveis aos conflitos sociais e às mudanças contínuas do tecido político em confronto nas sociedades de classes.

No início dos anos 1980 foi sendo gestada uma outra concepção que buscou resgatar a positividade das anteriores, procurando superar tanto a fragilidade inocente contida no *otimismo* desenfreado quanto o imobilismo fatal presente no *pessimismo* militante. A ela chamaremos ***otimismo crítico***, ao pretender indicar o valor que a Escola deva ter, sem cair na noção de neutralidade ou colocá-la como inútil para a transformação social.

Esta concepção deseja apontar a natureza contraditória das instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças; a Educação, dessa maneira, teria uma função ***conservadora*** e uma função ***inovadora*** ao mesmo tempo. A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-las. As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém, mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. Não é casual que as elites evitem ao máximo a universalização qualitativa da Escola em nosso país.

Para um *otimismo crítico*, o educador é alguém que tem um papel **político/pedagógico**, ou seja, nossa atividade não é neutra e nem absolutamente circunscrita. A educação escolar e os educadores têm, assim, uma **autonomia relativa**; podemos representá-la com a inserção da Escola no interior da Sociedade, com uma via de mão dupla e não como na primeira concepção, com a Escola totalmente independente e nem como na segunda, com ela dominada inteiramente.



Os educadores estamos, dessa forma, mergulhados nessa dupla faceta; nossa autonomia é relativa e, evidentemente, nossa determinação também o é. Por isso, não é uma questão menor o pensar nossa prática nessa contradição; o prioritário, para aqueles que discordam da forma como nossa Sociedade se organiza, é construir coletivamente os *espaços efetivos de inovação* na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição.

**A construção da inovação: inquietações contra o pedagogicídio**

Não é incomum, no contato com estudantes de Pedagogia ou dos curso de formação do Magistério<sup>3</sup> que se faça uma pergunta: *por que quer formar-se em Educação?* A quase totalidade das respostas costuma ser: *porque gosto de criança...*

Uma bela e afetiva resposta; insuficiente, entretanto. *Gostar* é um passo imprescindível para o desempenho da tarefa pedagógica, mas não se esgota nisso; para além do gosto, há necessidade de, também, qualificar-se para um exercício *socialmente* competente da profissão docente. Por isso, na sequência, é preciso saber: *de qual criança gosta?*

Cuidado! Pode ser que se goste de uma criança idealizada: *alimenta-se diariamente com qualidade; tem pais escolarizados e que podem auxiliá-la nas dificuldades; frequenta médicos e dentistas com regularidade; tem condições de adquirir todo o material escolar; viaja e tem acesso a equipamentos múltiplos de lazer; a escola não é sua fonte exclusiva de conhecimento letrado; em casa tem uma mesinha só para estudar, com iluminação adequada etc.*

Qual é o risco? Preparar-se para trabalhar com uma criança assim (absolutamente minoritária), e deparar-se com outro tipo de criança: *não se alimenta direito; sua higiene é precária; os pais têm uma escolaridade baixa ou inexistente; não tem recursos para o material solicitado; seus problemas de saúde não são acompanhados; raramente desloca-se além de seu mundo imediato; estuda na mesa da cozinha, sem espaço e luminosidade etc.*

Qual o resultado concreto (mesmo não conscientemente desejado), se não nos qualificamos para atuar junto aos vários modos de *ser criança* em nossa realidade social? O aprofundamento das diferenças e a manutenção da injustiça.

Reafirmemos o óbvio:<sup>4</sup> há um fortíssimo reflexo das condições de vida dos alunos no seu desempenho escolar. Há décadas e décadas isso é discutido sem que, necessariamente, acarrete mudanças significativas na nossa ação coletiva.

Basta observar algumas situações do cotidiano escolar público:<sup>5</sup>

- O professor reclama de alguns alunos por falarem sempre muito alto, quase gritarem, na sala de aula ou nos corredores; realmente, isso incomoda e atrapalha. Entretanto, será que agem dessa forma por que são *mal-educados* por natureza? Não se pode supor que um comportamento assim seja imutável e precise ser corrigido com uma disciplina feroz; dependendo da origem social do aluno, até a altura de sua voz é explicável (para ser trabalhada). Crianças economicamente mais favorecidas, que habitam em casas maiores (com múltiplos ambientes separados), são educadas para compartilhar o espaço com outros moradores (aprendendo a administrar, por exemplo, o volume de voz ou dos aparelhos eletrônicos); já as crianças proletárias (mormente as que vivem em favelas ou cortiços), não têm espaço no interior de suas moradias e, ao brincar ou conversar do lado de fora (em lugares abertos), precisam elevar o tom de voz para serem ouvidas (criando um padrão).
- É notório que o apoio da família (os pais, principalmente) é fator importante no acompanhamento das atividades escolares das crianças; contudo, se esse fator for maximizado e, daí, considerado imprescindível no planejamento que fazemos das tarefas, poderemos colidir com realidades específicas. Nas camadas populares brasileiras (grande

maioria da população), a educação formal dos adultos é percentualmente baixa e não é raro, entre elas, que uma criança que esteja, digamos, no 3º ano do Ensino Fundamental, tenha mais escolaridade que seus pais; como pode, então, por eles ser ajudada?<sup>6</sup>

- Em muitas escolas, a cada início do ano letivo, os alunos recebem uma extensa lista de livros e material escolar para serem trazidos, sem que se verifique a possibilidade real de sua aquisição; se o poder público deixar de cumprir a obrigação constitucional de prover condições para os cidadãos carentes, os educandos nessa situação ficarão ainda mais prejudicados. Às vezes, professores e professoras argumentam que *sem todo o material é impossível trabalhar!* Ora, nossa tarefa tem uma dupla dimensão: de um lado, uma atuação política articulada que reforce as exigências de cumprimento das demandas sociais; por outro (e concomitante), uma organização de nossa prática escolar que leve em conta as dificuldades reais da população. Aceitar, *a priori*, a impossibilidade do trabalho sem todas as condições é condenar ainda mais ao fracasso aqueles que já estão socialmente exauridos; procurar, em conjunto, alternativas pedagógicas emergenciais (enquanto não se atinge o patamar desejado) é o único meio de não se eximir irresponsavelmente.

Exemplos comuns como esses, sem serem banais, sinalizam alguns determinantes da relação entre o político e o pedagógico que não podem ser dissimulados.

A atenção aguda à realidade social circunstante dos alunos é elemento basilar para a construção coletiva de uma escolarização que conduza à autonomia e à cidadania livre.

Quando analisamos o fracasso escolar (epidemia terrível entre nós e que prefiro chamar de **pedagocídio**), sustentado pelos pilares da evasão e da repetência, é usual serem apontadas para ele **causas extraescolares**: precárias condições econômicas e sociais da população, formação histórica colonizada, poderes públicos irresponsáveis ou atrelados aos interesses de uma elite predatória etc. Todas essas são causas reais e impactantes, mas não são as únicas.

Se desejamos aproveitar a contradição entre o caráter *inovador* e *conservador* de nossas práticas (procurando explorar os espaços nos quais nossa *autonomia relativa* rejeite concretamente a manutenção de uma realidade social injusta), devemos nos debruçar também sobre as **causas intraescolares** do fracasso.

No nosso âmbito, a produção do *pedagocídio*, intencional ou não, manifesta-se no uso não reflexivo e crítico dos livros didáticos, passa por uma seleção de conteúdos excessivamente abstratos e sem, integração, e chega até a uma culpabilização dos alunos pelo próprio fracasso.

É exagero dizer isso?

Nem sempre; basta prestar atenção a alguns comportamentos que, eventualmente, presenciamos no interior da Escola:

- Cena 1: sala dos professores, horário do intervalo. Entra o professor de Matemática (poderia ser de qualquer outro componente curricular!) do 7º ano e diz: *Esses alunos não sabem nada; vieram sem base nenhuma do 6º ano*. Na sala

está a professora da mesma matéria no 6º ano e ela diz: *Isso não é nada; precisa ver como eles vieram do 5º!* No ato, rebate o professor do 5º ano: *Vocês não sabem é como é que eles chegaram do 4º; tive que fazer uma revisão de tudo que deveriam ter aprendido antes...* E assim vai, quase recorrendo à regressão intrauterina para que as responsabilidades sejam localizadas!<sup>7</sup>

- Cena 2: sala dos professores, final do ano letivo, reunião de conselho de classe. Entra a professora de Ciências do 5º ano e, orgulhosa, diz: *Comigo não tem moleza. Dos 40 alunos, 20 vão ser reprovados, que é pra eles aprenderem o que é bom!* Como se, na atividade educativa, a avaliação da qualidade do trabalho fosse medida pelos fracassos e punições, e os alunos fossem adversários a serem derrotados.<sup>8</sup>
- Cena 3: sala dos professores, final do horário letivo. Diz o professor de História: *Hoje eu peguei essa molecada. Estavam fazendo algazarra em sala de aula e mandei todos guardarem o material, pegarem uma folha e caneta, e dei uma prova de surpresa. Ficaram quietinhos...* Como se a prova (um instrumento de avaliação do conhecimento) devesse ser usada como meio de correção de comportamento disciplinar.

É preciso enfatizar: *avaliação* é diferente de *auditoria*! A finalidade da avaliação na Escola é identificar problemas e facilidades na relação ensino/aprendizagem de modo a reorientar o processo pedagógico; já a auditoria tem por objetivo localizar desvios para punição dos envolvidos. A tarefa da Escola não é

facilitar a aprovação, mas sim dificultar a reprovação inútil e inepta, que é aquela que acontece por responsabilidade nossa, em função do modo como nosso trabalho se organiza.

Vale refletir aqui a partir de um outro exemplo na primeira pessoa: fui alfabetizado em 1960, em Londrina/PR, uma cidade com farta produção agrícola; em minha escola se utilizava a cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (1911-2001), uma boa cartilha, mas, como qualquer livro, não é boa sempre, em qualquer lugar, para qualquer pessoa. Na minha cartilha *Eva via uvas* e, felizmente, não era só Eva que as via; eu também (uva fazia sentido para mim).

No entanto, no mesmo ano, a mesma cartilha estava sendo usada no Sertão do Seridó, no Rio Grande do Norte e lá estava um menino (chamado, digamos, Cícero); em 1960, *Eva via uvas*, mas Cícero não as via! Resultado: para Cícero, as *uvas* eram uma abstração e, ao final do ano, ele foi reprovado. Fez novamente a 1ª série do antigo Primário e, como usaram com ele o mesmo método e conteúdo, foi novamente retido; na terceira vez que fracassou, o pai o tirou da escola (dizendo *meu filho não dá pro estudo; vai é trabalhar*) ou Cícero (convicto de que era “burro”, tal como a professora às vezes o chamava) abandonou a escola.

Pode ser que, em vez da *Caminho Suave*, fosse usada uma outra cartilha, apelidada de “da Sodré” (por ser de autoria de Benedicta Sthal Sodré, 1900/1973); nessa, quando se ia ensinar *encontro consonantal* (bastante difícil na alfabetização), a palavra e o desenho para a criança aprender o DR era *dromedário* (animal “familiar” no nosso contexto). Para o ensino do dígrafo LH (mais

difícil ainda), a palavra e a ilustração eram *lhamas* (outro ser “frequente” no mundo infantil brasileiro).

Pode ser que eu nunca tivesse me deparado com lhamas e dromedários (até mesmo com uvas); porém, filho de pais alfabetizados, com livros em casa, frequentador de cinemas e viajante contumaz, isso não teve tanta importância. E o Cícero? Como aprendeu com uvas, dromedários e lhamas? Não aprendeu.

Cícero fracassou e, pior, assimilou seu fracasso como pessoal. Hoje, décadas após, pode ser que eu esteja dando uma aula e, de repente, veja o Cícero na porta da sala de aula, com uma vassoura nas mãos. Eu o chamo: *Cícero! Entre aqui, venha assistir a esta aula. Estamos falando de coisas que também te interessam. É provável que ele, cabisbaixo, com uma voz tímida, responda: Ô, professor. Obrigado; isso aí não é pra mim, não. Isso é pra gente como vocês; eu sou buuurro...Não sirvo pra essas coisas com a cabeça; só com as mãos. Já fui à escola e não consegui aprender nada. Então, professor, quando o senhor terminar sua aula, o senhor me chama que eu venho varrer a sala, porque nisso eu sou bom.*

Há milhares e milhares de *Cíceros* produzidos por nós, mesmo que não seja de forma deliberada; o exemplo com as cartilhas pode ser estendido para outros materiais e outros níveis escolares.

Simulemos uma situação análoga. Uma professora pede às crianças que façam, para a próxima aula, uma atividade bem importante (e que consta do livro didático): *Pergunte ao seu pai como era a cidade quando ele nasceu.* Simples e boa questão para levantar a ideia de memória e das mudanças; problema: estamos em uma era urbanizante na qual há um número acentuado de

crianças que vivem com apenas um dos pais (por morte, separação ou abandono).

Nas periferias sociais das metrópoles há um alta incidência de mulheres que vivem apenas com os filhos (muitas vezes de pais diferentes). A criança chega em casa, fica pensando em como cumprir aquela tarefa dada na escola; sente-se culpada ou angustiada. No dia seguinte, ou não vai à escola ou, se vai, senta-se quietinha (torcendo para a professora não chamá-la para ler a resposta). A mestra (com nossa misteriosa capacidade de identificar "relapsos") aponta diretamente para aquela menina e diz: *Você!* A criança responde baixinho: *Eu não fiz*. Reage a professora: *O que? Fale mais alto? Está com vergonha?* A menina repete: *Eu não fiz*. A professora, então, vaticina: *Ah, é? Vagabunda, já falei para fazer as tarefas, você não vai ser ninguém na vida assim. Sabe o que vai acontecer se você continuar desse jeito: quando crescer, vai ser faxineira ou empregada doméstica* (que é exatamente o que a mãe dessa criança é).<sup>9</sup>

Escreve Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, referindo-se ao fato de que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica:

"Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna 'míopes'" (Freire, 1997, p. 141-142).

É dessa miopia que carecemos nos acautelar. É ela que nos faz perpetuar, sem que nos apercebamos muito, *preconceitos* e *discriminações* que têm graves consequências sobre a formação de pessoas, como nos exemplos a seguir:

- A professora, para ajeitar a entrada em sala dos alunos e alunas de Educação Infantil, manda que formem duas filas: *meninas de um lado, meninos do outro*. Todavia, a função de uma fila é organizar e não, necessariamente, separar por sexo; ninguém vai ao mercado, ao banco ou ao cinema e tem uma fila para as mulheres e outra só para os homens.<sup>10</sup> Sem pensar, a educadora está promovendo um padrão sexista de comportamento.
- Na cartilha,<sup>11</sup> lá pelas tantas, aparece a figura da *família*. Como é o desenho? O pai, sentado em uma poltrona, lendo um jornal; atrás dele, em pé, a mãe, de avental, com uma bandeja em que há um cafezinho; de um lado uma menina brincando com uma boneca, de outro um menino com um caminhãozinho. Inocente imagem..., invadida por símbolos fortes dos papéis sociais considerados normais: o Homem lê; a Mulher serve. Essa mesma normatização presente na Escola encontra paralelo (e reforço) na mídia: quantas vezes a publicidade televisiva não mostra a família (alegre e feliz) reunida para o café da manhã, servida pela mãe arrumada e esfuziante (que, na verdade, para estar tudo daquele jeito, inclusive ela, teria que ter levantado às 4 horas da madrugada...), todos consumindo a margarina predileta. O ideário manifesto na cartilha é compatível com outra vicissitude do mundo adulto: neste século, alguns dos

maiores jornais do país ainda trazem, aos domingos, um anacronismo semelhante a um “suplemento feminino”; a suposição é que jornal é coisa de homem.<sup>12</sup>

- No livro de Ciências, lá pelo 5º ano, aparece um capítulo sobre *O Corpo Humano*. A criança vê o desenho na página: um homem (ou mulher) branco, alto, forte, de olhos claros; ela olha para si mesma e em volta, lembra-se dos que conhece, e não se reconhece naquela abstração. Mas não estranha; há anos que ela habituou-se com a propaganda de uma bandagem medicinal para pequenos ferimentos que se recomenda usar por ser “um curativo cor da pele”. Cor da pele de quem, em um país multirracial como o nosso? O anúncio (tal como o livro) sugere que ter uma pele “normal” é tê-la da cor do produto.<sup>13</sup>
- Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de “festas juninas”. Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão campesino e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar “engraçado” (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem sub-

humanos, não têm acesso à escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas.

Não se trata, evidentemente, de ficar fazendo “discurso político” para as criancinhas, tornando o ensaio um espaço panfletário; porém, não se pode omitir a realidade completamente e achar que a vida rural (sem reforma agrária) é uma delícia, festa contínua.

Paulo Freire resgata a importância de nos defendermos das trapaças ideológicas que colocamos, às vezes distraídos, para nós mesmos; ele insiste na força da percepção crítica como opositora do dogmatismo incauto:

“No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade” (Freire, 1997, p. 151).

Cenas como as que relatamos (mais amiúdes do que gostaríamos que fossem) estão recheadas de política e epistemologia; afetam imensamente a relação das crianças com o

conhecimento e influenciam, desde a infância, seus direitos de cidadania.

São pequenos atos que compõem uma situação *dramática*, mas não insuperável. Muitos se referem a ela como uma tragédia; no entanto, a tragédia (em seu sentido clássico) é uma circunstância na qual a interferência humana na mudança de rumos é impossível. A tragédia (por razões insondáveis ou incontroláveis) acontece porque tem de acontecer. O drama, não: é fruto de nossa ação e por ela pode ser alterado.

Assim, a crise da Educação não é uma fatalidade, como muitos parecem entender quando imaginam não haver saída possível e, resignados, imobilizam-se nas lembranças de uma outra época. Não é incomum ouvir que *a escola pública do passado é que era boa*, em uma **nostalgia** poética, porém frágil. De fato, se o critério de avaliação for a satisfação do reduzido percentual de brasileiros que a frequentava (e se deixarmos de lado a análise sobre a gênese mais recente da crise), a escola do passado detinha uma qualidade apropriada para seus usuários; contudo, era boa só para eles.

Essa nostalgia costuma vir acompanhada de uma outra frase, expressa por não poucos educadores: *os alunos de hoje não são mais os mesmos*, cuja obviedade demonstra menos a constatação do caráter processual e histórico da Educação e mais a dificuldade em lidar com o que realmente deve ser lidado: uma Escola ajustada aos interesses e necessidades de *todos* os que a ela tem direito.

Quando, em Educação, se analisa o passado, é preciso fazer uma distinção entre o **tradicional** e o **arcaico**. O *tradicional* é o que deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas; já o

*arcaico* é o ultrapassado, o envelhecido negativamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias. Tem ocorrido uma insistência exagerada na exaltação ao passado da Educação Pública sem que a distinção apontada seja feita. Ora, inúmeros elementos desse outro tempo merecem ser resgatados, principalmente a preocupação com a formação dos educadores da Escola Fundamental, uma dedicação mais cuidadosa aos conteúdos e o fortalecimento do papel do docente na relação ensino/aprendizagem; são elementos *tradicionais*. Contudo, outros elementos daquela época — como a subestimação da capacidade discente na produção de conhecimentos, o obscurecimento da presença do universo vivencial extraescola do aluno, a ênfase em conteúdos supostamente universais a serem deglutidos — também encontram guarida nessa nostalgia, e são *arcaicos*.

O apego a outro tempo tem dificultado uma visão mais aproximada dos problemas atuais e de sua origem e criado um novo vício: o **vício do círculo vicioso**. As explicações para a presente face da crise da Educação, no referente, por exemplo, à qualidade do ensino, limitam-se muitas vezes a enunciar que os alunos percorrem uma trajetória do Ensino Fundamental à Universidade sem “base” alguma e que, destes, muitos vão ser ineficientes educadores no Ensino Médio, no qual se formam também educadores para o Ensino Fundamental.

Portanto, aceitando-se a inevitabilidade desse círculo, nada pode ser feito enquanto ele não for rompido e, ao mesmo tempo, ele não pode ser rompido pois as condições para uma ruptura só podem despontar se houver, antes, a ruptura dele mesmo! Então, é

esperar para ver se ele se rompe sozinho, como se tivesse sido criado soberanamente.

É exatamente nessa esperança oriunda da espera e não do esperar ativo que se localiza a expressão denotadora do novo vício: *Eu faço o que eu posso...* Não tem sido raro encontrá-la como justificativa para uma ação limitada e apaziguadora no enfrentamento da crise; mas essa frase pode ser, pelo menos, duplamente enunciada: um cabisbaixo *eu faço o que eu posso* (como sinal viciado do limite) e um *eu **faço** o que eu **posso*** (ou seja, não deixo de fazer o que pode ser feito). A diferença entre ambas não é de entonação; é uma diferença de **compreensão política** sobre a tarefa da Educação Pública (e do conhecimento nela transacionado) para o combate à violência econômica e conquista da igualdade social.

## Sobre ideias e pães

Em meados dos anos 1970, dois caciques da nação xavante vieram, de avião, visitar a cidade de São Paulo; a visão aérea noturna de uma megalópole (com sua "floresta" de prédios) os impressionou sobremaneira (tal como, para nós, é inesquecível e confusa a paisagem amazônica). Foram dormir em um hotel e, no dia seguinte, levados para passear. Aonde levá-los, senão para ver o diferente, o exótico, o inédito? Andaram no metrô (recém-inaugurado), caminharam pela Av. Paulista (com suas catedrais financeiras altíssimas), visitaram um *shopping center* (só havia 2

naquele tempo) e, por fim, foram conhecer um dos prédios históricos paulistanos na região central que abriga um imenso *mercado municipal* (entrepasto de frutas, legumes e cereais).

A ida ao mercado tinha a finalidade de surpreendê-los com um cenário paradisíaco: alimentos acumulados em grande quantidade. Como, naquela época, eles quase não usassem o dinheiro como mediação para qualidade de vida, o alimento farto representava uma riqueza incomensurável. Entraram, deram dois passos no interior do prédio e, subitamente, estancaram boquiabertos com o cenário: pilhas e pilhas de alface, de cenoura, de tomate, de laranja etc. Começaram a andar por entre as pilhas e caixas, em meio aquele ruído de vozes, folhas e frutos esmagados e caídos no piso, um movimento incessante.

De repente, um deles viu algo que nenhum e nenhuma de nós veria, pois não chamaria nossa atenção. Ele apontou e disse: *O que ele está fazendo?* “Ele” era um menino de uns 10 anos de idade, pobre (nós o saberíamos, pelas vestimentas), que no chão catava verduras e frutas amassadas, estragadas e sujas, e as colocava em um saquinho plástico. A resposta foi a “óbvia”: *Ele está pegando comida.*

O cacique continuou passeando, calado (provavelmente tentando compreender a resposta dada); depois de uns 10 minutos, voltou à carga: *Não entendi. Por que o menino está pegando aquela comida podre se tem tanta coisa boa nas pilhas e caixas?* Outra resposta evidente: *Porque para pegar nas pilhas precisa ter dinheiro.* Insiste o xavante (já irritante, pois está escavando onde a injustiça sangra): *E por que ele não tem dinheiro?* Réplica enfadonha do civilizado: *Porque ele é criança!* Torna o índio: *E o pai dele? Tem*

*dinheiro?* Outra obviedade: *Não; não tem.* Questão final: *Então, não entendi de novo. Por que você que é grande tem dinheiro e o pai do menino, que também é, não tem?* A única saída possível foi responder: ***Porque aqui é assim!***

Os índios pediram para ir embora, não apenas do mercado, mas da cidade. Não tiveram uma revolta ética, mas cultural; não captaram um dos modos de organização de nossa cultura. Não conseguiram compreender essa situação tão “normal”: se uma criança tem fome e não tem dinheiro, come comida estragada. Para que pudessem aceitar mais tranquilamente o “*porque aqui é assim*” teriam que ter sido formados e formadores da nossa sociedade, frequentado nossas instituições sociais e, também, nossas escolas; teriam que ter sido “civilizados”.

A intenção do relato acima não é moralista e nem deseja propor um “modelo indígena de existência”; é ressaltar aquela que, no nosso entender, é a maior tarefa dos educadores e das educadoras, na junção entre a epistemologia e a política: o esforço de destruição do “*porque aqui é assim*”.

A ruptura do “*porque aqui é assim*” principia pela recusa à ditadura dos fatos consumados e à ditadura fatalista de um *presente* que aparenta ser invencível, tamanhos são os obstáculos cotidianos com os quais nos deparamos.

É preciso, em Educação, reinventar, em conjunto, uma *ética da rebeldia*, uma ética que reafirme nossa possibilidade de dizer *não* e que valorize a inconformidade docente.

Não é mero acaso que a primeira palavra, de fato, que um ser humano aprende a dizer e a entender é o ***não***. Seja oral ou gestualmente, o *não* é a fundação a partir da qual se constrói nossa

principal característica: a ***liberdade***, a capacidade de ultrapassar as determinações da natureza e das situações presumidamente limitantes. Só quem é capaz de dizer o *não* pode dizer o *sim*, isto é, pode escolher e acatar deliberadamente o curso das circunstâncias e das exigências externas e internas.

*Ser humano é ser junto.* É necessário negar a afirmação liberticida de que "*a minha liberdade acaba quando começa a do outro*". A minha liberdade acaba quando acaba a do outro; se algum humano ou humana não é livre, ninguém é livre.

Se alguém não for livre da fome, ninguém é livre da fome. Se algum homem ou mulher não for livre da discriminação, ninguém é livre da discriminação. Se alguma criança não for livre da falta de escola, de família, de lazer, ninguém é livre.

A Educação e a Escola são os lugares nos quais podemos dizer e exercer mais fortemente o nosso *não*. Não à miséria; não à injustiça; não à contradição humano X humano; não à Ciência exclusivista; não ao poder opressor.

Afinal de contas, por que somos educadores e educadoras? Por que dedicarmos toda uma existência à essa atividade cansativa, econômica e socialmente prejudicada e desvalorizada, entremeada de percalços?

Tenho uma suspeita: por causa da *paixão*. Paixão pelo quê? Por ganhar pouco, trabalhar muito, e toda noite querer desistir, e no dia, seguinte, de manhãzinha, estar, de novo, na escola? Vinte, trinta (aposenta e volta) quarenta ou mais anos na profissão, alimentando o *corpo* docente nas reuniões movidas à café, chá e bolacha?

Não. Paixão por uma ideia irrecusável: *gente foi feita para ser feliz!* E esse é nosso trabalho; não só nosso, mas também nosso.

Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela ideia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo **futuro**.

Nosso "negócio" é o *futuro*... Cada um e cada uma de nós tem contato diariamente com o futuro: muitas e muitos, quando começaram a dar aulas, tinham 16 anos de idade, e os alunos 7; fizemos 20, eles chegaram com 7; atingimos os 30, eles estavam com 7; alcançamos 40, e eles 7 etc. etc.

Cada dia, encontramos o que há de mais novo na humanidade, porque também o somos.

Desse ponto de vista, é absurda a ideia que entende que alguém, quanto mais vive, mais velho fica. Para que alguém, quanto mais vivesse mais velho se tornasse, teríamos que ter nascido *prontos* e irmos nos gastando. Ora, isso acontece com carros, fogões ou sapatos; com humanos e humanas, não. Nascemos *não prontos* e vamos nos fazendo; eu, neste momento, sou o mais novo de mim, minha mais nova edição ("revista e ampliada") e, se o critério para a velhice é o tempo, o mais velho de mim está no passado.

Gostaríamos de retomar aqui algo que escrevemos em 1989, na Dissertação de Mestrado:

"O educador como *partejador de futuro* é um educador que procura *realizar* as possibilidades que a educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades. Estou entendendo realizar como *tornar real* mesmo; muitas vezes fala-se em realizar como um anglicismo originado de *to realize* (compreender, constatar) que limita a realização das possibilidades ao 'dar-se conta' delas.

A nova realidade social a ser parida também por nós educadores é mais do que uma espera (*nostalgia do futuro*); é um escavar no hoje de nossas práticas à procura daquilo que hoje pode ser feito. Esse *hoje* é uma das pontas do nó do futuro a ser desatado, fruto de situações que não se alteram por si mesmas e nem se resolvem com um *'ah! se eu pudesse...'*; *'ah!, no meu tempo'*. (...)

Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos ***possibilidade'***.

Pode parecer romântico (até piegas); no entanto, é dessa utopia que não nos podemos apartar, sob a pena de perdermos o sentido de *humanidade*.

É nessa *paixão pelo humano* que habita, de forma convulsiva, a tensão articulada entre o epistemológico e o político, onde se dá o encontro do sonho de um Conhecimento como ferramenta da Liberdade e de um Poder como amálgama da convivência igualitária.

Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, e, ao se encontrarem, eles trocam os pães, cada homem vai embora com um; porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma ideia, e, ao se encontrarem, eles trocam as ideias, cada homem vai embora com duas.

Quem sabe é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir ideias para todos terem pão...

“Múltiplas são as pistas sobre o lugar onde se encontra a chave da felicidade: alguns o situam na arte despreendida, outros na religião obsessiva, muitos no consumo desvairado, vários na política indolente, poucos na filosofia militante, inúmeros no trabalho insano, raros na dignidade coletiva”.

*Mario Sergio Cortella*

---

1. Nome latinizado de Jan Amos Komenský (1592-1670), educador nascido na Moravia (parte da atual República Tcheca) e que buscou empreender reformas educacionais em seu país, na Suécia, Inglaterra, Polônia, Hungria e Países Baixos.

2. Uma experiência concreta dessa concepção tive com meu filho mais idoso, André Sérgio; quando ele tinha 10 anos me disse “*Pai, quando eu crescer vou ser polícia, para prender os bandidos, os marginais, os trombadinhas...*”. Fiquei em paternal silêncio até que, com 12 anos, ele me falou: “*Pai, não quero mais ser polícia e sim professor. Descobri que se for polícia vou prender os bandidos mas se for professor eu vou dar aula para as criancinhas e aí não vai ter marginal ou trombadinha; então, não vai precisar de polícia...*”. Essa visão é absolutamente bonita, romântica e... ingênua; cabe bem em uma criança mas seria estranha para um educador com maior clareza sobre a relação Educação/Sociedade.

3. Na maioria, mulheres; em nosso país, como um resquício patriarcal, as profissões consideradas “extensão do lar” ou dos “cuidados e ajudas”, como Pedagogia, Enfermagem, Serviço Social, Fonoaudiologia, Nutrição, Secretariado Executivo, e até Psicologia (fora da Psiquiatria), têm um predomínio feminino.

4. Não até que as pessoas se cansem, mas para que se convençam de fato.

5. Que aqui assinalamos por ser maioria.

6. A melhoria da qualidade do ensino das crianças e dos jovens passa, também, por um esforço orgânico dos educadores e educadoras na superação do analfabetismo adulto e na democratização do acesso à escolarização (independentemente da faixa etária). Sem uma sociedade globalmente escolarizada, a qualidade ficará sempre claudicante e parcial.

7. Muitas pessoas talvez achem que, em Educação, atingimos o "crime perfeito": só há vítimas; não há autores.

8. Já pensou a mesma cena na sala de repouso dos médicos em um hospital? Chega um e diz: *Gente! Comigo não tem moleza; dos 40 pacientes que eu estava cuidando, 20 vão morrer...*

9. É possível atingir o mesmo objetivo da tarefa sem cair na armadilha de discriminar (talvez inconscientemente); é só não se limitar ao que o livro supõe ser uma família "normal" e pedir: *Pergunte a um adulto como era a cidade quando ele nasceu*. Pronto, faz-se a lição sem traumas.

10. Esse tipo de fila só existe (por "coincidência") em escolas, penitenciárias e hospícios.

11. De novo a eficiente (no meu processo educativo) *Caminho Suave*; não estou recomendando seu abandono, e sim seu uso crítico (como deve ser com qualquer conteúdo).

12. Talvez o mesmo menino que se alfabetizou com fortes imagens machistas torne-se um adulto que, recebendo o jornal no fim de semana, separe (quase que com uma pinça) o "pedaço feminino" da publicação. Para ele ficam os cadernos de Economia, Política, Esportes, Literatura; para ela, os temas que ensinam "como tirar mancha de ferrugem", "como cuidar do seu filho rebelde", "como agarrar seu homem pelo estômago".

13. Essa dissimulação se assemelha com aquelas propagandas de absorventes higiênicos para o período menstrual, apresentados sempre por uma atriz branca e vestida com roupa branca: quando querem demonstrar a capacidade de absorção do produto, nele pingam tinta azul! Ora, mulheres e homens precisamos ser educados transparentemente para lidar com o fenômeno biológico (ainda que por clonagem) mais importante para a continuidade da espécie: a ovulação; mulheres não são têm dias "normais" e "anormais". Um dia, quando era pequena, minha filha Ana Carolina me disse: *Pai, a sua cama está suja de sangue*. Respondi: *Não, filha; ela está manchada com sangue; sangue não suja, mancha. É o mesmo que acontece quando você está tomando um sorvete e derruba um pouco na sua camiseta; não dá para dizer que sujou sua roupa. Ele não era sujo quando você o comia; como é que se tornou sujo ao cair no tecido?*

# 5

## Conhecimento, ética e ecologia

---

- A Ética e a Produção do Conhecimento
  - Ética, Educação e Meio Ambiente
    - Para não apearquenar a Vida

**R**essaltemos desde o início: a ética é uma questão absolutamente humana!

Só se pode falar em ética quando se fala em humano, porque a ética tem um pressuposto: a possibilidade de escolha. A ética pressupõe a possibilidade de decisão, ética pressupõe a possibilidade de opção.

É impossível falar em ética se nós não falamos em **liberdade**. Quem não é livre não pode evidentemente ser julgado do ponto de vista da ética.

Outros animais, ao menos nos parâmetros que utilizamos, agem de forma instintiva, não deliberada, sem uma consciência intencional. Cuidado. Tem gente que diz assim: “Eu queria ser livre como um pássaro”; lamento profundamente, pássaros não são livres, pássaros não podem não voar, pássaros não podem escolher para onde voam, pássaros são pássaros, se você quiser ser livre você tem que ser livre como um humano. Pensemos algo que pode parecer extremamente horroroso: como disse Jean-Paul Sartre, nós somos condenados a ser livres.

Daí, da liberdade, vêm as três grandes questões éticas que orientam (mas também atormentam, instigam, provocam e desafiam) as nossas escolhas: **Quero? Devo? Posso?**

Retomemos o cerne: o exercício da ética pressupõe a noção de liberdade. Existe alguém que eu possa dizer que não tem ética? É possível falar que tal pessoa “não tem ética”? Apenas para quem não pode fazer escolhas livres, isto é, um incapaz (uma criança até certa idade, um idoso a partir de determinada idade, pessoas com distúrbios mentais); a esses chamamos de **aéticos**. E os que podem

escolher? Você pode dizer que ele não tem uma ética como a tua, você pode dizer que ele tem uma ética com a qual você não concorda (e o chama de **antiético**), mas é impossível dizer que alguém, sendo livre, não tenha ética, porque ética é exatamente o modo como ele compreende aquelas três grandes questões da vida: devo, posso, quero?

Tem coisa que eu devo mas não quero, tem coisa que eu quero mas não posso, tem coisa que eu posso mas não devo. Aqui, nestas questões, vivem aquilo que a gente chama de dilemas éticos; todas e todos sem exceção temos dilemas éticos, sempre, o tempo todo: devo, posso, quero?

Tem a ver com fidelidade na tua relação de casamento, tem a ver com a tua postura como motorista no trânsito; quando você pensa duas vezes se atravessa um sinal vermelho ou não, se você ocupa uma vaga que é o que você está vendo à distância que alguém está dando sinal de que ele vai querer entrar; quando você vai fazer a sua declaração do Imposto de Renda; quando você vai corrigir provas de um aluno ou de um orientando teu; quando você vai cochilar depois do almoço, imaginando que tem uma pia de louça lá que talvez outra pessoa vá lavá-la, e como você sabe que ela lava mesmo, e que se você não fizer o outro faz, ali você tem a grande questão ética que é: devo, posso, quero? O mesmo vale para a Ciência e o conhecimento que construímos.

## A Ética e a Produção do Conhecimento

Quando se fala em bioética, por exemplo, a questão central é: podemos lidar com clonagem? Podemos, sim. Devemos? Talvez. Queremos? Sim. Só clonagem terapêutica ou também a reprodutiva? É uma escolha, tal como o transplante intervivos: Posso? Devo? Quero? Tem coisa que eu devo mas não quero; aliás, a área de Saúde é recheada desses dilemas éticos.

Na pesquisa, já imaginou? Por que montamos comitês de pesquisa, por que a gente faz um curso sobre ética na pesquisa? Porque isso é complicado, se fosse uma coisa simples a gente não precisava fazer curso, não precisava estudar, não precisava se juntar. É complicadíssimo, porque nós estamos mexendo com coisas que têm a ver com a nossa capacidade de existir, e é claro, quando se pensa especialmente no campo da ética, essa relação com liberdade traz sempre o tema da decisão, da escolha.

Por que que eu estou dizendo isso? Porque não dá para admitir uma mera repetição do que disseram muitos dos generais responsáveis pelo holocausto e demais atrocidades emanadas do nazismo dos anos 1940. Todos, exceto um que assumiu a responsabilidade, todos eles usaram o mesmo argumento em relação à razão de terem feito o que fizeram. Qual foi? "Eu estava apenas cumprindo ordens".

"Estava apenas cumprindo ordens", isso me exime da responsabilidade? Estava apenas obedecendo... Essa é uma questão séria, sabe por quê? Porque "estava apenas cumprindo ordens" implica na necessidade de nós pensarmos se a liberdade tem lugar ou não. Ética tem a ver com liberdade, conhecimento tem a ver com liberdade, porque conhecimento tem a ver com ética.

Por isso, se há algo que também é fundamental quando se fala em ciência, ética na pesquisa e a produção do conhecimento, é a noção de integridade. A **Integridade** é o cuidado para manter inteiro, completo, transparente, verdadeiro, sem máscaras cínicas ou fissuras.

Nesta hora um perigo se avizinha: assumir-se individual ou coletivamente uma certa "esquizofrenia ética". Ela desponta quando as pessoas se colocam não como inteiras, mas, repartidas em funções que pareceriam externas a elas. Exemplos? "Eu por mim não faria isso, mas, como eu sou o responsável, tenho de fazê-lo". Ora, eu não sou eu e uma função, eu sou uma inteireza, eu não sou eu e um professor, eu e um pesquisador, eu e um diretor, eu e um Secretário, eu sou um inteiro. "Eu por mim não faria", "então eu não faço!".

Cautela! Coloca-se aqui um estilhaçamento da integridade "Eu por mim não te reprovaria, mas como eu sou seu professor, eu tenho que reprovar"; "Eu por mim não te mandaria embora, mas como eu sou teu chefe..."; "Eu por mim não te suspenderia, mas como eu sou seu superior..."; "Eu por mim não faria isso, mas como eu sou o contador..."; "Eu por mim não faria isso, mas como eu sou o responsável pelo laboratório...": "Eu por mim não faria", então eu não faço; "Eu por mim não te reprovaria", então não reprovoo. De novo: eu não sou eu e uma função, eu não sou eu e um pesquisador, eu e um chefe do laboratório, eu e um diretor de instituto, eu e um Secretário...

O esboroamento da integridade pessoal e coletiva é a incapacidade de garantir que a "casa" fique inteira, e para

compreender melhor a ideia de “casa íntegra”, vale fazer um breve passeio pelas palavras.

Talvez as pessoas que estudaram um pouco de etimologia se lembrem que a palavra ética vem pra nós do grego *ethos*, mas *ethos* em grego, até o século VI a.C., significava *morada do humano*, no sentido de caráter ou modo de vida habitual, ou seja, o nosso lugar. *Ethos* é aquilo que nos abriga, aquilo que nos dá identidade, aquilo que nos torna o que somos, porque a tua *casa* é o modo como você é, onde está a tua marca.

Mais tarde, esse termo para designar também o espaço físico foi substituído por *oikos*. Aliás, o conhecimento mais valorizado naquela sociedade grega era o que cuidava das regras da casa, para a gente poder viver bem e para deixar a casa em ordem. Como regra ou norma é o vocábulo *nomos*, passou-se a ter a *oikos nomos* (a economia), como a principal ciência.

Mas, a noção original de *ethos* não se perdeu, pois os latinos a traduziram pela expressão *more*, ou *mor*, que acabou gerando para nós também uma dupla concepção; uma delas é *morada*, uma outra delas, que vai ser usada em latim, que é o lugar onde você morava, que era o teu *habitus*. Olha só, aquela expressão “O hábito faz o monge” não tem a ver com a roupa dele, *habitus*; *habitus* é exatamente onde nós vivemos, o nosso lugar, a nossa habitação.

Assim, quando se pensa em ética e produção do conhecimento hoje, a grande questão é: como está a nossa possibilidade de sustentar a nossa integridade, essa integridade como se coloca? A integridade da vida individual e coletiva, a integridade daquilo que é mais importante, porque uma casa, *ethos*, tal como nós colocamos,

é aquela que precisa ficar inteira, é aquela que precisa ser preservada.

Como está a morada do humano? Essa morada do humano ela desabriga alguém? Tem alguém que está fora da casa, tem alguém que está sem comer dentro dessa casa? Tem alguém que está sem proteção à sua saúde, tem alguém que está sem lazer dentro dessa casa? Essa morada do humano ela é inclusiva ou ela é exclusiva? Essa morada do humano lida com a noção de qualidade em ciência, ou lida com a noção de privilégio? Cuidado. Uma coisa que ainda se confunde muito em ciência é qualidade com privilégio; como dissemos no início deste livro, qualidade tem a ver com quantidade total, qualidade é uma noção social, qualidade social só é representada por quantidade total, qualidade sem quantidade não é qualidade, é privilégio. Todas as vezes que se discute essa temática aparece a noção de uma qualidade restrita, e qualidade restrita, reforçemos, é privilégio, e nesse sentido a grande questão volta: será que na morada do humano alguém está desabrigado? Será que essa casa está inteira, ela está em ordem nessa condição?

Nesta nossa casa, quando a gente fala em cuidado, é o mesmo que falar em saúde; aliás, quando digo: "Eu te saúdo", ou, "queria fazer aqui uma saudação", etimologicamente é a mesma coisa. Saudar é procurar espalhar a possibilidade de cuidado, de atenção, de proteção. Nossa casa, que casa é essa? Há nela saúde? A ética é a morada do humano, essa casa é protegida como? Qual é o lugar da ciência dentro dela? Qual o papel que ela desempenha? Qual é a nossa tarefa nisso, para pensar exatamente aquelas três questões: posso, devo, quero?

É claro que essas questões e suas respostas não são absolutas, elas não são fechadas, elas são históricas, sociais e culturais. A mesma pergunta não seria feita do mesmo modo há vinte anos; a grande questão no nosso país há cento e cinquenta anos, a grande questão ética há cento e cinquenta anos é se eu podia açoitá-lo e depois cuidar dele, ou só açoitá-lo e deixá-lo para ser cuidado pelos outros; se eu poderia extrair o dente de alguém, se é mais recomendável para o dentista que ele faça extração ou que ele tente o tratamento. Há algumas décadas, era algo que nem passaria pela cabeça de um dentista uma discussão de natureza ética; chega lá a pessoa e diz assim: "Eu quero que o senhor arranque todos os meus dentes", ele fala: "Tá bom"; hoje você tem outra questão. O mesmo vale em relação ao uso de contraceptivos ou à legalização do aborto consentido, ou, ainda, sobre a separação entre princípios religiosos e conduta científica.

Quando se pensa na manutenção da integridade, do devo, posso e quero, a grande questão, junto com essa tríade, é se nós a estamos dirigindo, como critério último, para a proteção da morada do humano, da morada coletiva do humano. Afinal de contas, não somos humanos e humanas individualmente, nós só o somos coletivamente. Fala-se muito em vivência, ao nos referirmos à vida humana; no entanto, o mais correto seria sempre dizer **convivência**, pois, repita-se, ser humano é ser junto.

Desse modo, a noção de *ethos*, a noção de morada do humano, oferece um critério para responder ao posso, devo e quero, que é: protejo eu a morada ou desprotejo? Incluo ou excluo? Vitimo ou cuido?

Em um livro delicioso e de complexa leitura, Enrique Dussel escreve no *Ética da Libertação* um percurso da história da ética dentro do mundo; começa exatamente mostrando o lugar que a reflexão ética ocupa na história humana, mas ele vai concluir com algo que alguns até achariam curioso hoje: ele não aceita a noção do termo exclusão, ou falar em excluídos, porque acha que a noção de excluído é muito pequena e insuficiente. Dussel, ao pensar a Ética e os processos sociais, econômicos e culturais, trabalha com a noção de **vítimas**: as vítimas do sistema, as vítimas da estrutura. Pensa ele que quando se fala em excluído, dá-se a impressão de que é uma coisa um pouco marginal, lateral, enquanto que *vitimação* é uma ideia mais robusta e incisiva.

A principal virtude ética nos nossos tempos, para poder manter a integridade e cuidar da casa, da morada do humano, é a incapacidade de desistir, é evitar o apodrecimento da esperança, é evitar aquilo que padre Antonio Vieira começava, num de seus Sermões, dizendo: "O peixe apodrece pela cabeça". Já viu um peixe apodrecer? Tal como algumas pessoas, ele apodrece da cabeça para o restante do corpo...

Um olhar sobre ética em ciência e na pesquisa tem uma finalidade: manter a nossa vitalidade, manter a nossa vitalidade ética, mostrar sim que nós estamos preocupadas e preocupados, que a gente não se conforma com a objetividade tacanha das coisas, que a gente não acha que as coisas são como são e não podem ser de outro modo, a gente não se rende ao que parecer ser imbatível.

Ser humano é ser junto, e nesta hora, aí é que vale pensar essa capacidade nossa de dizer não a tudo que vitima e sermos capazes de proteger o que eleva a Vida. O vínculo da Ética com a Produção

do Conhecimento está relacionado à capacidade deste cuidar daquela, isto é, manter a integridade digna da vida coletiva.

Ética é a possibilidade de recusar a falência da liberdade, a ética é a nossa capacidade de recusar a ideia de que alguns cabem na nossa casa, outros não cabem; alguns comem, outros não comem, alguns têm graça e outros têm desgraça.

De novo: Quero? Devo? Posso?

## Ética, Educação e Meio Ambiente

Ética e meio ambiente. Pareceria uma coisa muito estranha que um professor ou uma professora fizesse uma relação entre esses dois pares. Afinal de contas, dá a impressão, às vezes, que ética lida só com sociedade, lida só com pessoas, com seres humanos na relação entre nós. E quando se fala em ética e meio ambiente, há uma certa estranheza, supondo, por exemplo, que a nossa relação com o mundo, com a natureza, com os outros seres vivos, com as outras formas de existência que o nosso planeta carrega, elas deveriam ficar voltadas apenas para o campo da biologia ou até, como felizmente cada vez mais acontece, para a ecologia. No entanto, há sim, uma ligação direta entre ética e meio ambiente e nós, educadores e educadoras, temos de lidar com isso no dia a dia dentro da nossa sala de aula.

Uma vez, um grande historiador britânico (1889-1975) chamado Arnold Toynbee, escreveu uma obra de História, intitulada *A Humanidade e a Mãe-Terra*. Olhe a expressão: Mãe-Terra. Nesta

obra, logo no prefácio, ele aponta uma ideia que vez ou outra volta à cena, que é a noção de biosfera, ou seja, que o nosso planeta — e nós, claro, dentro dele — é uma esfera de vida, é uma bola de vida, e que o próprio planeta Terra seria um ser vivo. Tal como temos em nós, homens e mulheres, outros seres que em nós vivem, nós seríamos alguns dos habitantes deste ser vivo, que é o próprio planeta.

Essa teoria não é sempre aceita no dia a dia. A ciência vez ou outra a discute; não é algo tão aceitável, mas ela é algo que nos aponta, ao menos, uma referência. O conjunto do nosso planeta, a nossa Terra, como um todo e, sem dúvida, mais extensamente o nosso universo, é ele sim, este planeta, um ser onde a vida pulula, a vida ferve, a vida existe há pelo menos, pelo que se calcula, 5 bilhões de anos.

Nós, homens e mulheres, não somos a única forma de vida. Nada nos dá legitimidade para supor que nós sejamos os proprietários da vida que neste planeta está. Ao contrário, não somos proprietários, nós somos usuários compartilhantes. É importante que as nossas alunas e os nossos alunos, e nós também, entendamos o que significa isso. Somos usuários compartilhantes, isto é, o planeta, ele é por nós usável como o nosso lugar de vida, como a nossa casa, mas nós compartilhamos este planeta com outras formas de vida. Este planeta é o lugar onde nós nos abrigamos, onde nós nos protegemos, e as outras bilhões e bilhões e bilhões de formas de vida também o fazem. Relembremos: a ciência calcula que, afora a espécie humana, por nós chamada de *homo sapiens*, no nosso planeta haja mais de 30 milhões de

espécies diferentes com bilhões, infinitamente bilhões de seres vivos.

Só para ter uma ideia do que isso significa, em cada ser humano, cada um de nós, você e eu, há mais seres vivos em nós agora do que o número de seres humanos que há no planeta. Vivendo em você, vivendo em mim. Uns estão conosco há 30 anos, dependendo da tua idade, ou há 20, 50 anos. Outros têm 10, 15 metros de comprimento. Outros acabaram de chegar em nós. O nome desta capacidade de viver sem anular a outra forma de vida, ou seja, de convivência biológica, o nome disso é **simbiose**. A expressão "sim", em grego, significa "junto" e "bio" se é a própria ideia de vida. Portanto, a nossa relação no planeta é uma relação simbiótica. Nós vivemos juntos e juntas com todas as outras formas de vida.

E a vida é um estupendo mistério. Nenhum e nenhuma de nós tem clareza sobre as origens de fato. A ciência busca apontar, também a religião, a filosofia e a arte, mas nós não temos toda a clareza. No entanto, esse mistério aponta para nós uma direção. Esse mistério é um mistério do qual cada forma de vida faz parte contínua e um dos modos como a vida se manifesta é você ou eu, o teu aluno, a tua aluna. Nós precisamos colocar isso dentro do nosso trabalho pedagógico para que não apareça para nós uma coisa perigosa, que fratura, que quebra a relação da ética com o meio ambiente, que é a arrogância.

Cuidado, você e eu, com a arrogância. Nós, humanos, somos muito arrogantes em relação ao planeta. Por exemplo, como dissemos, muitas vezes nos consideramos proprietários desse planeta e não usuários. Atenção: para cada homem para cada

mulher que há no planeta, existem 7 bilhões de insetos. Imagine, e eu sempre brinco com isso, se hoje à noite só os teus vêm te visitar? Aqueles que te cabem nessa proporção. Vem lá, batem na porta do teu quarto e falam: "Qual é? O que vocês acham que estão fazendo com o nosso planeta? Vocês acham que são proprietários dele? Não são".

Nenhum e nenhuma de nós pode ser arrogante a ponto de supor que o planeta é propriedade nossa para a gente fazer o que quer. Cada vez que a gente afeta qualquer coisa do equilíbrio da ecologia do nosso planeta, nós somos afetados. Cada vez que nos infectamos a água, cada vez que nós desperdiçamos recursos, cada vez que a gente destrói uma floresta sem reposição, cada vez que nós atingimos uma outra forma de vida de maneira maléfica, vitimamos e somos vitimados. Muita gente supõe que, quando se fala em ecologia, nós não podemos mais tocar na natureza. Ao contrário, faz parte desse equilíbrio que os seres vivam em interdependência, existe até cadeia alimentar entre os vários seres.

A questão é outra: é a suposição que alguns homens e mulheres têm de que nós fazemos o que nós quisermos no planeta. "Ele nos pertence, se a gente quiser para o nosso uso, a gente escava, destrói o meio ambiente, queima a floresta, agride e maltrata outros animais, quebramos a possibilidade de a nossa atmosfera ser respirável." Afinal de contas, diriam alguns: "Nós somos livres. A gente faz o que quiser".

O que você e eu, com os teus alunos e alunas, temos de ter clareza é que somos um ser entre outros. Um ser importante, um ser com um nível de evolução bastante grande dentre as espécies. Exatamente por isso, nós precisamos ter consciência do que fazemos

para proteger a vida. Ora, é nessa hora que volta o tema da Ética. Afinal, quando se fala em consciência, se está falando em ética. Retomemos: a ética é aquilo que orienta a tua capacidade de responder a três grandes questões, a tua, a minha, a dos nossos alunos e alunas. Três grandes questões na vida são:

- Quero?
- Devo?
- Posso?

É isso que orienta a nossa conduta. Para eu responder e agir a partir dessas perguntas: querer, dever e poder, nós temos princípios, valores que nos orientam a responder. Nesse sentido, a ética são os princípios de orientação do modo como agimos e nos conduzimos na vida. No caso da relação entre ética e meio ambiente, esta condução da vida junto à proteção da nossa coletividade vital dentro do planeta.

Ora, como é que você conversa sobre isso com o teu aluno, com a tua aluna? É só colocar coisas que estão relacionadas ao querer, ao poder e ao dever. Um exemplo concreto: fui criado no norte do Paraná, uma região bastante agrícola, com muitos pássaros. Quando eu era criança, uma das coisas que eu fazia, para me divertir até, era pegar um estilingue — como nós chamamos no Paraná, outras regiões chamam de atiradeira, outras chamam de bodoque — e aí um dos exercícios de diversão era, vez ou outra, atirar num passarinho. Qual era a finalidade? A minha diversão. Eu não fazia aquilo por necessidade, para me alimentar; era pura diversão: caçar passarinho. Hoje, quando eu vejo isso ou me lembro,

fico boquiaberto e envergonhado. Imaginar que eu já fiz aquilo um dia e, mais do que isso, eu fui capaz de fazê-lo de forma absolutamente inútil.

É um problema de consciência agora; nos meus princípios, não cabe, de maneira alguma, que eu destrua alguma outra vida, a menos que isso faça parte exatamente dessa concretude de interdependência alimentar, de sobrevivência, para a produção da nossa existência coletiva. Ora, é um exemplo banal esse do passarinho, mas ele acontece no dia a dia. Imagine, eu resido na cidade de São Paulo, aqui há mais de 11 milhões de pessoas no dia a dia. Há 5 milhões de carros nesta cidade. Quanta vez não se deseja usar o transporte coletivo e se prefere o transporte individual, aumentando a poluição na cidade? Em nome do quê? Do direito individual. “Eu faço o que quero. Eu sou livre”. Cuidado. A tua liberdade e a minha têm sempre como fronteira a proteção da vida coletiva. Nesta hora, de novo, a ética vem à tona.

Por exemplo: as florestas nos pertencem ou pertencem ao planeta? As florestas se destruídas, se quebramos a possibilidade de vínculo, ali de proteção ambiental, qual é o resultado sobre nós? Será que o poder econômico, isto é, a lucratividade — fazer móveis, utilizar para exportação, pegar madeiras nobres que estão aí centenas de anos —, ela se justifica porque nós somos livres? Não. Ao contrário, volto de novo à expressão: Quero? Devo? Posso? Quando nós falamos em poluição da água, as grandes cidades chegam ao limite da agressão; às vezes você mora numa cidade que já tem rios e mesmo não sendo uma cidade tão grande, esses rios já estão poluídos. É uma questão de consciência. Qual é o sentido?

Posso eu atirar uma embalagem de garrafa ou uma lata no rio? Posso. Devo? Não, não devo. Quero? Não posso querer.

Não posso querer destruir algo que vai trazer uma consequência maléfica, ruim para a nossa capacidade de existência. Posso eu utilizar algum produto que libere um gás que seja negativo, aquilo que antigamente alguns de nós tínhamos em casa, que eram produtos com clorofluorcarboneto? Hoje já se discute a não utilização disso. "Ah, não. Mas eu sou livre, eu uso". E depois se diria até: "Ah, mas eu sou só um. O que custa? Se eu fizer não vai acontecer nada." Imagine. Volto eu à cidade de São Paulo, a maior cidade do nosso país. É um exemplo do que pode acontecer em termos de controle da água, de poluição atmosférica de grande escala, mas que começou pequena.

Como dizem sempre os soldados do Corpo de Bombeiros, nenhum incêndio começa grande. Todo incêndio começa com uma pequena fagulha, uma pequena faísca. A poluição, o desequilíbrio ambiental começa com pequenos atos, que são teus e meus. Não são somente atos de grande estilo. Não é só a grande fábrica que solta fumaça, não são só os carros. Mas sou eu, no dia a dia, a cada vez que eu pego um pedaço de papel, em vez de colocá-lo no lixo, eu joga no chão. Já imaginou 11 milhões de pessoas na cidade de São Paulo jogando um papelzinho de chiclete ou de bala no chão todos os dias? Já imaginou se cada um e cada uma de nós achar que, quando estou passando na estrada, posso atirar uma lata de refrigerante, em vez de reaproveitá-la? Já imaginou se cada um e cada uma de nós no planeta achar que "não tem importância se eu estiver derrubando essa árvore"...

Já imaginou se eu suponho que basta eu fazer, "eu sou só um". Eu volto a esse argumento por uma razão muito séria. Eu sou só um. E o que faz o copo transbordar? A primeira gota ou a última? São todas as gotas. Qualquer gota que a gente tirar do copo, ele não transbordará. Não é a última gota que faz o copo transbordar. Daí que a relação entre ética e meio ambiente é um tema de cada indivíduo. Um aluno e uma aluna precisam ser formados nessa direção, mas, antes de mais nada, nós, professores e professoras, temos de ter uma consciência ecológica mais forte. Temos, por exemplo, de trabalhar os nossos problemas de Matemática, de Ciências, os problemas de Língua Portuguesa e trazer o tema à tona. Não precisa existir na escola uma disciplina chamada Ecologia. Não tem necessidade, porque ecologia é um projeto mais amplo. É uma coisa para lidarmos em todas as disciplinas.

Quando eu for, por exemplo, como professor de Matemática, fazer uma proposta de um determinado exercício, em vez de dizer: "Aqui tinham duas maçãs, elas se somam a mais três", pegando a coisa mais básica, aquele que está no início do Ensino Fundamental, eu posso dizer "aqui havia cinco árvores, duas foram cortadas, sobraram três, qual é a consequência?" Do ponto de vista aritmético, são as três que restam. Do ponto de vista da nossa vida, o que isso significa? A redação, que muitas vezes precisa ser feita, em língua portuguesa, os textos em idioma estrangeiro que muitas vezes se trabalha no final do Ensino Fundamental têm de lidar com essa temática. Por uma razão: ao proteger a vida em geral, nós estamos nos protegendo.

A gente insiste nessa condição pela possibilidade de não se pensar que dá para ter uma perspectiva egoísta. Egoísmo não é a

mesma coisa que individualidade. A individualidade é quando você e eu protegemos a nossa identidade, e buscamos respeitar a nossa própria autonomia. O egoísmo é supor que as coisas estão ao meu serviço. E aí, claro, muitos de nós temos uma atitude que é predatória. Hoje se fala em atitude predatória em relação ao meio ambiente, mas a predação se dá também em relação à nossa consciência.

Nós não podemos apodrecer a nossa consciência, a nossa cabeça que pensa, e precisa proteger. Quero? Devo? Posso? Tem coisas que eu quero, mas não devo. Por exemplo: eu quero usar determinado pedaço do ambiente ao meu favor. Para poder ganhar mais dinheiro, para poder queimar mais árvore para fazer carvão para mim. Posso? Posso. Não tem ninguém vendo, às vezes estou no meio da floresta. Mas eu devo? Não, não devo. Há coisas que eu devo, mas não quero. Quantas vezes falam para você ou para o teu aluno que ele não deve buscar tal coisa que está dentro da água, pois essa atitude vai estragar aquela planta. Mas "não tem importância, estou precisando". Você vai lá e faz.

No campo da proteção ambiental, no campo da relação nossa com a Vida como um todo, há muitos dilemas. Será que nos colocamos o planeta só a nosso serviço? E se eu preciso arar ou cortar um pedaço de floresta para poder plantar? Se eu não planto, não como. Então não comemos? Claro que não. Nós temos de usar a nossa inteligência de maneira a fazer uma economia, uma capacidade de vida que seja sustentável. Sustentar significa que se possa dar condição de existência para o conjunto das coisas. Às vezes, as pessoas esquecem essa relação. Quando eu lido com a poluição do ambiente lido com a degradação da Vida, o que inclui a

vida humana. Gente pobre, gente sem comida, gente sem trabalho é um problema de equilíbrio ambiental. Afinal de contas, homens e mulheres, crianças e adultos, somos parte da vida também. E quando um de nós fica sem condição de vida, nossa casa está equivocada, nosso *ethos* está com problema.

A consciência ecológica não é simplesmente proteger o pássaro, proteger a árvore. A consciência ecológica é uma consciência ética, na qual eu tenho atitudes de não destruir, de não desmontar, de não achar que aquilo que aí está tem e precisa, e até pode ser, objeto da minha liberdade.

A tarefa da ética é proteger a simbiose. A tarefa da ética é a nossa capacidade de recusar a destruição daquilo que parece não ter alternativa. A nossa tarefa em educação é formar em nós e nos nossos alunos e alunas uma consciência, a capacidade de dizer: "Olha, a vida importa demais e não podemos ameaçá-la". A vida que importa é toda e qualquer vida, a tua, a minha, a de todos os seres. Nesse sentido, os pequenos atos, as pequenas delinquências que a gente produz no dia a dia são muito negativas.

Volto à expressão anterior, quando começa um incêndio, nenhum deles começa grande, é o pequeno ato. É a sujeira que se faz, é a destruição de um pedaço, é a planta que se arranca inutilmente, é a ofensa à capacidade do outro existir, é o mau-trato a outros seres, tudo isso são pequenos atos. E aí, como eu disse, você faz, eu faço, "eu sou só um". E, somado aos milhões e milhões e milhões que somos, isso conduz a um efeito altamente destrutivo.

Tudo o que for feito à Terra será feito a nós, tudo o que acontecer com o nosso planeta nos atingirá. Não é impossível que, na relação hóspede-hospedeiro, o que acontece ao hospedeiro não

atinja o hóspede. Nesse sentido, nós somos, no nosso planeta, hóspedes e hospedeiro ao mesmo tempo. A vida não nos pertence, somos parte dessa vida. Por isso, é preciso discutir, ensinar, refletir e aprender também. Porque só é um bom ensinante quem for um bom aprendente. Se professores e professoras que somos, não formos bons aprendentes não conseguimos ser bons ensinantes.

Termino com uma frase de que eu gosto demais, e repito sempre nas falas e em vários escritos. É de um pensador francês do século XVI, alguém que foi até um monge beneditino, chamado François Rabelais. Ele tem uma frase que é um pouco apavorante, porque é muito forte para nós, mas deixa muito claro aquilo que a gente precisa pensar quando se relaciona ética e meio ambiente, quando se relaciona aos nossos valores de conduta na vida àquilo que eu preciso discutir com as nossas comunidades educativas para proteger a nossa casa, o nosso *ethos*, ele diz: “Conheço muitos que não puderam quando deviam porque não quiseram quando podiam”.

Nós podemos, queremos e devemos. É nosso dever ético que se faça, de modo a não tornar a Vida pequena.

## Para não apequenar a Vida...

Nos últimos 50 anos houve mais desenvolvimento tecnológico do que em toda a história anterior da Humanidade; isso trouxe uma série acelerada de ferramentas que turbinaram o nosso cotidiano, nos soterraram com novas tarefas e demandas e nos tornaram reféns dessa mesma tecnologia. Aquilo que era uma promessa (mais

tecnologia = mais tempo livre) tornou-se um pesadelo; é óbvio que a questão central não é descartar a tecnologia, mas, isso sim, rejeitar a submissão a ela, sendo capaz de garantir que o urgente não tome o lugar do importante.

Pode parecer anacrônico, mas para ser feliz é preciso procurar a vivência do essencial, sem amarrar-se ao que é somente fundamental. O Essencial é tudo aquilo que não pode não ser, isto é, tudo aquilo que dá verdadeiro sentido à nossa existência: amizade, amorosidade, religiosidade, solidariedade, sexualidade, fraternidade, felicidade. Por outro lado, o fundamental é tudo aquilo que nos permite proteger o essencial e nos facilita existir, como: trabalho, tecnologia, conhecimento, dinheiro, matéria-prima, carreira, hierarquia.

Há uma grande confusão entre essas duas categorias vitais para existirmos. Muita gente dedica-se com intensidade ao fundamental e relega a plano secundário o essencial. Trabalho, por exemplo, é fundamental, é uma escada para nos permitir chegar a algum lugar; ora, ninguém tem uma escada para apenas ficar sobre ela, pois serve para nos servir. Dinheiro é fundamental, dado que sem ele a existência hoje fica precária; porém, o dinheiro por si mesmo nada significa de essencial, inclusive porque tê-lo sem aquilo que de fato importa na Vida gera somente frustração. É aquela clássica frase: "Coitado; é uma pessoa tão pobre. A única coisa que ela tem é bastante dinheiro".

Será que estamos fadados a ser devorados por uma teia complexa que retirou de nós a simplicidade e, portanto, nos remeteu ao fatalismo? Jamais! Somos capazes de recusar aquilo que nos

ofende, maltrata e submete e esse é o caso da obsessão tecnológica biocida.

Simplicidade não é negar a tecnologia e sim colocá-la no lugar que precisa estar: é ferramenta e, dessa forma, pode ser deixada de lado quando se deseja. Ninguém deve descartar o uso do celular, o que não precisa é criar com esse uso uma relação neurótica; ninguém necessita abrir mão da Internet e dos e-mails, mas a compulsão por ficar o tempo todo virtualmente conectado ou conferindo sem parar as mensagens (até acordando no meio da noite para isso) é um vício extremamente perigoso.

Essa velocidade insana não pode ser critério exclusivo. Por exemplo, quero velocidade na hora de ser atendido por um médico, mas não quero velocidade na consulta; quero velocidade na hora de me sentar para comer, mas não quero ter de comer velozmente. Um resultado dessa "tacocracia" (o poder do rápido) é a perda das ligações pessoais mais consistentes.

A superficialidade se origina, em grande parte, das relações muito velozes, que não criam raízes e nem dão tempo para maturação e maior perenidade. Numa sociedade em que alguns entendem que *fast-food* é boa maneira de alimentar-se e que miojo é sinônimo de comida, nada espanta que passemos por uma "miojização" das relações: namoro miojo, sexo miojo, encontro miojo. Tudo instantâneo e insosso.

Para escapar, só estabelecendo as prioridades para o uso do tempo; a superficialidade é, antes de mais nada, uma desistência. Dá trabalho aprofundar relações, contatos, amizades; é mais fácil ser raso. É por essa razão que, ironicamente, muitas famílias se juntam

no final de semana e saem de casa todos juntos só para comer comida caseira...

Apesar de ter sido um tema mais do século 20, temos agora sinais explícitos de alienação, isto é, um cotidiano que flui mecanicamente, sem reflexão e autoconsciência. Viver com consciência de si e dos seus atos é a forma mais plena para uma vida com autonomia, liberdade e propósito. Não é preciso parar para pensar; é preciso pensar sempre, enquanto se faz, enquanto se vive, enquanto se pensa. Uma vida sem refletir sobre essa mesma vida é uma vida ingênua, próxima à tolice automática.

Ah, diriam alguns, não tenho tempo para filosofias...

Ora, a principal contribuição da Filosofia é criar obstáculos, de modo a impedir que as pessoas fiquem prisioneiras do óbvio, isto é, que circunscrevam a sua existência dentro de limites estreitos, de horizontes indigentes e de esperanças delirantes. A Filosofia não é a única que pode dificultar a nossa mediocrização, mas é aquela que tem impacto mais significativo nessa empreita, pois requer um pensamento e uma reflexão que ultrapassem as bordas do evidente e obriga a introduzir alguma suspeita naquilo que vivemos e acreditamos. Em outras palavras, estende a nossa consciência e fortalece nossa autonomia.

Ah, lamentaríamos, não tenho tempo para essas coisas...

Tempo, repita-se, é questão de prioridade. Nunca faremos tudo, de todos os modos, a qualquer tempo. Quando digo que não posso dedicar-me a uma leitura, a uma palestra, a uma conversa, a uma oração, a um "ver Lua de mão dada", no fundo estou dizendo "isso não é prioridade para mim".

Dizer que não tem tempo se assemelha ao argumento de alguns enfartados nos anos ou meses pré-evento; antes, ao dizerem a ele que era urgente fazer caminhadas, o tempo era o mote central da negativa. Agora, após o infarto, se sobreviveu, levanta-se de madrugada e lá vai ele às seis da manhã trotar pelas avenidas ou parques. Ué? Se arrumou tempo após o colapso, por que não o fez antes de colapsar?

Ah, mas não tenho tempo porque devo dedicar-me com afinco à procura do sucesso...

O que é sucesso? O que é vencer na vida? O político britânico Benjamim Disraeli, primeiro-ministro da Rainha Vitória no século XIX, dizia que "a Vida é muito curta para ser pequena". O sucesso não se mede pelo o que acumulamos, dado que "caixão não tem gaveta".

O sucesso é medido pelo que deixamos em termos de amizade, lealdade, honestidade, fraternidade etc. É exatamente por isso que há um ditado chinês que nos adverte que "quando a partida de xadrez termina, independentemente do resultado, o peão e o rei são guardados na mesma caixa"...

A Vida precisa valer, e muito. O que vale, então? Vale tudo o que aumentar a nossa adesão ao Essencial, tudo o que nos facilitar o repartir, em vez de seduzir pelo narcisismo. Afinal, como lembrava sempre Aparício Torelly (autoapelidado Barão de Itararé), "a única coisa que você leva da vida é a vida que você leva"...

Pode ser que para essa valia, precisemos afastar dois grandes mitos que impedem a ação: o primeiro é "Nada pode ser feito", conduzindo ao imobilismo; o segundo é "Tudo pode ser feito", levando ao delírio. Há lugar, também, para as concepções

pessimistas, já letárgicas e conformadas. No entanto, lembremos, o pessimista é um desistente.

O que nos alimenta para existir é o que Paulo Freire chamava de a busca de construir o "inérito viável", ou seja, aquilo que ainda não é, mas pode ser. O pessimista não é um realista, mas um desesperado, que justifica a sua inação pelo cinismo e alardeamento de sua descrença; por isso nada faz, a não ser espalhar que nada pode ser feito. O pessimista é um reacionário. Por seu lado, o otimista não pode ser ingênuo e imaginar que tudo pode ser feito.

Sonhar não é delirar; sonhar é desejar e procurar o que oferece paz ao espírito e honra ao sonhador.

“Não lhe perguntem mais nada. O mestre falou. Agora, é interpretá-lo, nas nuances chinesas do seu falar murado. Ele não tem obrigação de ser claro. Muitas reputações de mestre faleceriam, submetidas à prova da clareza”.

*Carlos Drummond de Andrade*

# Bibliografia

---

ANDERY, Maria Amália et al. *Para compreender a ciência*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre: Globo, 1969.

BARTHES, Roland. *A aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.

\_\_\_\_\_. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

BAZARIAN, Jacob. *O problema da verdade*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1985.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1986.

BETTO, Frei. *A obra do artista: uma visão holística do universo*. São Paulo: Ática, 1995.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. *História da filosofia cristã*. Petrópolis: Vozes, 1970.

BORNHEIM, G. *Os filósofos pré-socráticos*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

CAMPBELL, Joseph. *The masks of God: creative mythology*. New York: Penguin Books, 1968.

CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CASALI, Alípio M. D. *A relação escola, sociedade e estado*. São Paulo: MEC/Cenafor, 1985.

CASSIRER, E. *Antropologia filosófica*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CHAUÍ, M. S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2006.

COMÊNIO. *Didáctica Magna*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORBISIER, R. *Enciclopédia filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1974.

CORTELLA, Mario Sergio. *Não espere pelo Epitáfio! (Provocações filosóficas)*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Não nascemos prontos... (Provocações filosóficas)*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Qual é a tua obra? (Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética)*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_; LA TAILLE, Yves de. *Nos labirintos da moral*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_; BETTO, Frei. *Sobre a esperança: diálogo*. Campinas: Papirus, 2007.

COUPER, Heather; HENBEST, Nigel. *Atlas do universo*. Londres: Dorling Kindersley, 1992.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ELIADE, Mircea. *Tratado de história das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ESCOBAR, C. H. de. *As ciências e a filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FERNANDES, Millôr. *Millôr definitivo: a bíblia do caos*. Porto Alegre: L&PM, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez/IPF, 1994.

GIANNOTTI, J. A. *Filosofia miúda*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê? (Para uma pedagogia da pedagogia)*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HARVEY, Paul. *Dicionário Oxford de Literatura Clássica Grega e Latina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

HAWKING, Stephen; PENROSE, Roger. *The nature of space and time*. Princeton: Princeton University Press, 1996.

HELLER, Agnes. *A filosofia radical*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. 2. ed. São Paulo/Brasília: Martins Fontes/UnB, 1989.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KNELLER, G. F. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro/São Paulo: Zahar/EDUSP, 1980.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOPNIN, P. V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOYRÉ, A. *Do mundo fechado ao universo infinito*. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUSP/Forense Universitária, 1979.

LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LOSEE, John. *Introdução histórica à filosofia da ciência*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1979.

LÖWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MANACORDA, Mario A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.

MORAIS, J. F. Regis de. *Ciência e tecnologia: introdução metodológica e crítica*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, Isidro. *Dicionário grego-português/português-grego*. 7. ed. Braga: Livraria Apostolado da Imprensa, 1990.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1981.

PETERS, F. E. *Termos filosóficos gregos: um léxico histórico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

PINTO, Álvaro V. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PLATON. *Obras completas*. 2. ed. Madrid: Aguilar, 1981.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Compreender e ensinar (Por uma docência da melhor qualidade)*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, Antônio J. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

\_\_\_\_\_. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.

SNYDERS, Georges. *La joie à l'école*. Paris: PUF, 1986.

SUCHODOLSKY, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. México: Grijalbo, 1966.

TOYNBEE, A. *A humanidade e mãe terra*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

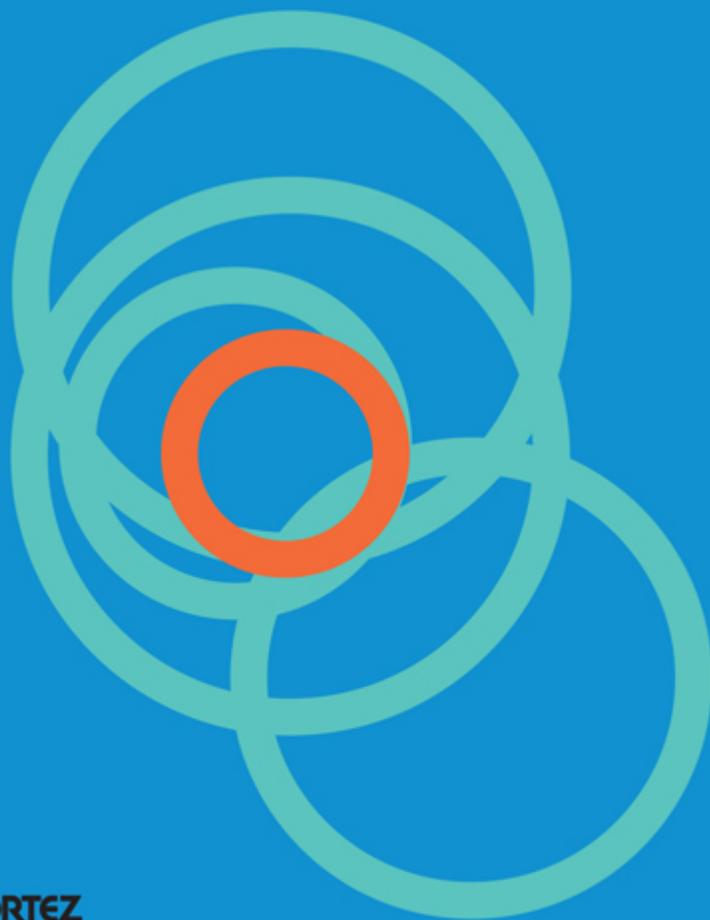
VERNANT, J. P. *Mito e pensamento entre os gregos*. São Paulo: Difel, 1973.

VERNANT, Jean-Pierre; NAQUET, Pierre V. *Mito e tragédia na Grécia antiga*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Mario Sergio Cortella

A ESCOLA  
E O CONHECIMENTO

fundamentos epistemológicos e políticos



CORTEZ  
EDITORA