

HÁ SEMPRE ALGO NOVO!

Algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional

Paulo Meireles Barguil

ABC FORTALEZA

Fortaleza – Ceará

2000

©2000 by Paulo Meireles Barguil
Direitos reservados em língua portuguesa

Caixa Postal 4210 – Fortaleza-Ce – 60121-970
www.paulobarguil.pro.br
paulobarguil@ufc.br
pbarguil@hotmail.com

Tipo corpo TIMES NEW ROMAN - 11,5
Projeto Gráfico CARLOS ALBERTO A. DANTAS
Idealização da capa JOSÉ ALFREDO N. LOPES E PAULO M. BARGUIL
Execução da capa HERON CRUZ
Revisão gramatical e estilística VIANNEY MESQUITA
Ficha catalográfica PERPÉTUA SOCORRO T. GUIMARÃES
Produção gráfica ABC FORTALEZA

B231h Barguil, Paulo Meireles, 1968-

Há sempre algo novo! – algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional/Paulo Meireles Barguil. – Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.

348 p. : il.

Bibliografia

1. Avaliação educacional 2. Avaliação escolar – Educação 3. Educação – aspectos filosóficos 4. Educação – aspectos psicológicos 5. Educação – História 6. Ciência – Filosofia 7. Descobertas em Ciências – História
I. Título.

CDD 370.271
CDU 371

ISBN 85-87653-12-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Avaliação educacional 370.271
2. Avaliação escolar – Educação 370.783
3. Educação – Filosofia 370.1
4. Educação – Psicologia 370.15
5. Educação – História 370.9
6. Ciência – Filosofia 501
7. Ciência – História 500.8

A todas as crianças do mundo, sementes de Deus, à espera de amor, carinho e alegria. Em especial: a José Pedro e Emília, meus pais, que tudo fizeram pelo menino Paulo, e ao meu amado filho Samuel, que me tem lembrado como é gostoso brincar.

SUMÁRIO

LAMPEJOS ASTR AIS

1 GOTAS DÁGUA

A dimensão subjetiva do pesquisador

2 OLHOS DE ESPELHO

Estudos sobre avaliação educacional

3 GRÃOS DE AREIA

O caráter histórico e processual do desenvolvimento da Ciência

4 BOLHAS DE SABÃO

A Ciência, a Filosofia e a construção do conhecimento

5 BOLAS DE GUDE

A dimensão social do desenvolvimento individual

6 SORRISOS DE CRIANÇA

Momentos da História da Educação

7 SEMENTES DE GIRASSOL

Fundamentos para uma nova prática avaliativa

PENÚLTIMA CENTELHA

POSFÁCIO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MUSICOGRAFIA

FALANDO UM POUCO SOBRE (E COM) O AUTOR

PRÉ-FÁCIL

À guisa de um prefácio/preâmbulo:
apresentando o autor e sua obra

Ao ler este livro, você, leitor, se defrontará com uma obra diferente. Não só por sua estrutura, por sua forma de apresentação, mas, e principalmente, pelas delícias e pelos desejos que nos proporciona e nos desperta.

Sem dúvidas, um trabalho de fôlego... hercúleo! E, à semelhança da obra herculana, o autor nos brinda com, pelos menos, doze objetivos nesta obra – verdade, doze “trabalhos” dentro de um só:

1) **o desejo/sonho de ser feliz** e de partilhar essa felicidade com os demais seres humanos. Em todos os momentos de leitura deste livro, percebemos a imensa alegria que o autor sentia/sente em aprender, em fazer descobertas e relações científicas e, ao mesmo tempo, em dividir esses preciosos achados conosco, leitores de sua obra, professores-pesquisadores;

2) **a importância da religião** na sua vida. Como religião entenda-se todo um modo de pensar a partir de princípios (crença), o que envolve uma postura filosófica, ética, metafísica, epistemológica sobre o mundo, a sociedade, os seres humanos (cidadãos!). Com isso, o autor nos oferece um novo olhar sobre a própria filosofia, sobre os mistérios da vida – compreendendo-nos melhor, poderemos nos relacionar com os outros;

3) **uma mudança de postura**: a humildade científica de aprender antes de ensinar! Essa mudança de postura também contempla a exclusão do preconceito, pois, afinal, todo ser humano é necessariamente diferente – de cada um e de nós mesmos... Por isso, avaliar pressupõe entender a perspectiva do outro (ao meu ver, esse é o olhar mais inovador sobre a avaliação!);

4) **a construção da autonomia** a partir do conhecimento e das articulações por ele proporcionadas ao se articular com a própria experiência – a intertextualidade do saber de experiência com o conhecimento adquirido no decorrer de nossa formação pessoal e profissional;

5) **a dúvida como fonte de conhecimento**: a certeza destrói possibilidades de avanço científico. Daí por que o autor se mostra intrigado com “o fato de que a curiosidade, tão característica dos primeiros anos de vida e que nos impulsiona em direção ao desconhecido, seja por vezes trocada pela certeza, pela afirmação, a qual funciona como um freio ...” (p.

159). Ora, é, de fato, a partir de dúvidas, do não às respostas prontas e acabadas (fechadas em si mesmas), que crescemos, que conquistamos novas verdades...;

6) **a concepção de educador** como “alguém que, a partir de sua fecunda experiência pessoal disponibiliza a sua existência aos outros” (p. 113);

7) **a formulação de novos objetivos pedagógicos**: “que saberes e valores eu desejo expressar para os meus alunos? Qual é a relevância do que ensino para a vida dos meus alunos?” (p. 83);

8) **os anseios** de que “as novas gerações aprendam que a vida, em todas as suas dimensões, incluindo a Ciência, é plasmada por um espírito que busca a beleza e a alegria” (p. 163);

9) **o novo significado dado às citações bibliográficas**: “não me contento em, simplesmente, falar dele (*do texto*), quero que você o conheça para que possa ter uma melhor compreensão sobre o assunto” (p. 43);

10) **a explicitação da exigência de entendermos** os saberes e os caminhos que a humanidade percorreu para chegar ao que sabe hoje (e o caráter transitório desse conhecimento);

11) **a necessidade de se ir bem longe** buscar explicações filosóficas sobre conhecer e avaliar. Por que isso? Certamente para mostrar que “o Homem precisa do mundo para se afirmar” (p. 198); para demonstrar a integração corpo-espírito, homem-mundo; ou mostrar que, “para dialogar com o mundo e assumir a sua dimensão racional, o Homem precisa dar vazão à sua curiosidade, ao seu desejo de aprender e de ser mais” (p. 207), revelando o seu caráter finito e incompleto, mas pleno de possibilidades;

12) **a constatação de que ensinar não é apenas transferir conhecimentos**, mas instigar o aluno e escutá-lo em suas dúvidas, receios e ignorâncias provisórios – ensinar é falar com o aluno, como nos diz o outro Paulo Educador (Paulo Freire, citado pelo autor na p. 216). Além disso, a relação professor-saber-aluno não é outra coisa senão aquela “que fundamenta toda a prática escolar”, na medida em que é “uma variação da relação Homem-mundo” (p. 236).

Ao questionar sobre o que tudo isso teria, de fato, a se relacionar com a avaliação educacional, o próprio autor nos responde, ao mesmo tempo em que questiona: “desconfio que por trás do ato de ensinar há muitas vezes o desejo de convencer, de querer empurrar 'goela abaixo' de alguém um saber que se acredita importante para o outro, para a sua conquista de novos horizontes, simplesmente pelo fato de o professor, o adulto, acreditar nisso! Mas será que poderia ser diferente?” (p. 242).

Ele mesmo, ao fazer toda essa extensa preleção sobre o conhecimento, não teria tido essa atitude? Mas a resposta está mais adiante: para ele, é preciso estar atento às diversas dimensões da criança – física, emocional, intelectual e espiritual (p. 270) – daí a necessidade de toda essa explicação sobre os diferentes assuntos que abordou, convidando o leitor a viajar com ele para entender melhor o seu ponto de vista, de que a realidade é dinâmica e efêmera, por isso não podemos permanecer na rigidez que caracteriza a relação professor-aluno-conhecimento, notadamente pela via da avaliação.

Assim, mesmo “a existência de erros, tristezas e desencontros (*com os quais nos defrontamos quando queremos investigar 'o que o aluno sabe'*) não deve tornar a caminhada menos interessante: sem eles, não haveria a possibilidade de acertos, alegrias e encontros” (*em função das descobertas a partir das tentativas estimuladas para o acerto*) (p. 292).

Tal qual a um bom vinho, este livro deve ser avaliado pelo cheiro e pelo sabor, degustado, folheado cuidadosamente para se perceber e compreender cada detalhe inserido pelo autor...

E, então, com eles – autor e obra – brindemos: viva a criança (e seu sorriso, sua felicidade) dentro de nós! Vivam o conhecimento, a curiosidade e a diversidade! Vivam o sonho e a fé no homem e no que virá!

Ou, como nos diz Fernando Pessoa sobre **A Ciência**

A CIÊNCIA, a
ciência, a ciência...
Ah, como
tudo é nulo e vão!
A pobreza da
inteligência
Ante a
riqueza da emoção!

Aquela
mulher que trabalha
Como uma
santa em sacrifício,
Com tanto
esforço dado a ralha!
Contra o
pensar, que é o meu vício!

A ciência!
Como é pobre e nada!
Rico é o que
alma dá e tem.

Qua maria Periclas
março/2000

SOPRO COLORIDO

Queridos pais, vejam que surpresa legal!
Estou levando do este livrinho, que foi elaborado
por tia Vera e escrito por este grande escritor
Este livrinho ~~me~~ foi ainda corrigido por que
os senhores deverão observar as minhas ideias e ortografia
Depois eu guardarei com muito carinho
Papai e mamãe sou uma semente que produzirá
um lindo fruto

Paulo Mendes Barqueil

Foi essa a dedicatória que escrevi no início de 1977, quando cursava a 3ª série do 1º grau, do Colégio Santa Cecília, num livreto que tinha as figuras impressas na parte superior da página, cabendo ao aluno escrever, na parte inferior, uma história sobre elas. Por obra do acaso (e da minha mania de juntar reminiscências), reencontrei essa pérola no ano passado, poucos dias antes da defesa da minha dissertação de mestrado, que deu origem ao presente livro.

Não seria correto dizer que estou simplesmente publicando aquela produção acadêmica, que foi aprovada por uma banca avaliadora, composta por membros do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 14 de maio de 1999, e depois foi guardada carinhosamente, apesar de existir o intento de publicá-la, conforme me incentivaram a Prof.^a Maria Lúcia Lopes Dallago e o Sr. Joaquim de Assis.

Se escrever uma dissertação (ou uma tese) é, para muitos (no que discordo), um trabalho solitário, o mesmo não pode ser dito sobre construir um livro. Sim, pois são tantos os detalhes que o compõem, que considero uma impropriedade alguém dizer que escreveu um livro. É bem verdade que foi ele (ou ela) quem redigiu o seu conteúdo, mas a diagramação eletrônica do miolo, o estilo da capa, a impressão, a encadernação, o acabamento são aspectos que muitas vezes o autor sequer toma conhecimento, mas que têm um considerável impacto sobre a obra final.

No meu caso, foi o contrário. Fiz questão de participar de cada uma dessas etapas, talvez por isso ele tenha demorado um pouco mais para ser feito, ou melhor, construído. Inúmeras pessoas colaboraram durante a produção do livro, dentre as quais, inicialmente, cito: Andréa Havt Bindá (revisão estética da versão final), Carlos Alberto Alexandre Dantas (projeto gráfico do livro), Heron Cruz (produção da capa) e Paulo Henrique Teles Monteiro (assessoria técnica durante a impressão).

Devo esclarecer, porém, que se não fosse o incentivo e a vibração do Prof. Vianney Mesquita, que, após proceder a revisão criteriosa deste material quando da época do mestrado, confessou-me a sua satisfação pelo material lido e sempre me compeliu à publicá-lo, eu ainda estaria receoso de despertar aquele sonho adormecido. A ele, meu afetuoso agradecimento, principalmente por ter efetuado uma 2ª correção do presente volume, no intuito de diminuir ao mínimo os indesejáveis erros de gramática.

O fato de querer eliminá-los não significa que eu desconsidere a sua importância no processo educacional, muito pelo contrário. O desafio é exatamente compreender que a vida é permeada por desvios nas rotas, as quais insistimos em continuar traçando... Avaliar, conforme procuro relatar ao longo deste livro, é uma atividade presente no cotidiano, sendo a avaliação escolar apenas uma das modalidades possíveis.

Por compreender que a Educação acontece em todos os momentos da nossa vida, não somente num espaço físico (de)limitado, iniciei a minha reflexão sobre aquela modalidade específica de avaliação, procurando investigar os seus pressupostos. Ao final, apresento cinco fundamentos que devem estar presentes numa avaliação educacional que esteja em sintonia com o dinâmico funcionamento do universo.

O fato de compreender a aprendizagem de forma mais complexa não significa que eu tenha me esquivado de debater sobre questões prementes da realidade da sala de aula. Assistimos no ambiente escolar a um grande antagonismo: por um lado, a ampliação de saberes, bem como a utilização crescente de tecnologias; por outro, a insatisfação de professores com o rendimento dos alunos e o desinteresse dos pupilos pelas aulas ministradas por aqueles.

O mundo moderno imprime um ritmo tão intenso à vida do Homem que um dos preços que ele pode pagar é o esquecimento da razão de viver, que se expressa na falta de reflexão sobre os destinos que ele está escolhendo para si e para quem com ele convive. Urge, pois, que ele investigue a sua práxis, procurando recuperar elementos mais íntimos da sua natureza que foram, eventualmente, abandonados, sob pena de crescer, cada vez mais, o fosso entre as maravilhosas conquistas e o singelo desejo de ser feliz.

Aqui você não encontrará receitas mágicas para solucionar qualquer um dos diversos problemas que acontecem nas nossas escolas ou fora delas. O tesouro que se esconde nessas linhas, creio, é ainda maior e mais duradouro: a possibilidade de reencontrar dentro de você a sua porção criança, com todos os temperos inerentes: curiosa, alegre, traquina, saltitante, incansável e confiante.

Apesar de ter cogitado, resolvi não proceder a nenhuma alteração de conteúdo daquela obra acadêmica, conforme alguns leitores me sugeriram, dentre os quais cito, em especial, a Prof.^a Tânia Batista de Lima que redigiu valorosos e cuidadosos comentários. Esta decisão se fundamenta na certeza de que, se eu resolvesse efetivar todas as retificações e ampliações de discussão necessárias, estaria traindo o espírito da minha produção, que se expressa tão bem no título escolhido: *Há sempre algo novo!* Ademais, perfeccionista como sou, correria o risco de nunca me dar por satisfeito...

Todavia, acrescentei à matriz um índice remissivo (registro meu duplo agradecimento a Andréa Havt Bindá e Eduardo Loureiro Jr., tanto pela sugestão efetuada, como pela colaboração na difícil escolha das palavras significativas), incluindo verbetes que, sob minha óptica, se harmonizam com o espírito do trabalho.

Tenho ouvido, basicamente, três tipos de críticas quanto ao presente volume. Sobre elas quero falar um pouco, não com o intuito de me defender, mas de possibilitar ao leitor conhecer um pouco dos bastidores deste volume.

A primeira diz respeito à quantidade de páginas. Não é exagero, mas de cada cinco leitores a que entreguei a dissertação, quatro deles me indagaram: “Você quer mesmo que as pessoas leiam tudo isso?”. A solução apresentada por esses leitores é o corte de alguns trechos, notadamente os que apresentam fatos históricos. Até que o poderia fazer, não fosse o fato de outros leitores expressarem o seu apreço exatamente pelas mesmas passagens...

Preferi delegar a você a seleção do que lhe aprouver, decidindo, inclusive, pular páginas, se assim o desejar. Ademais, acho cruel aceitar que o critério utilizado por alguém para ler um livro seja sua espessura... A curiosidade e o interesse pelo assunto exposto constituem as premissas que norteiam a escolha de alguém para degustar uma obra.

A segunda se refere ao uso de citações e pensamentos, o que às vezes é interpretado como insegurança (por me “esconder atrás” desses autores) ou como esnobismo (por querer demonstrar erudição). Por um lado, acredito que a capacidade reflexiva de alguém não se mede pela quantidade de citações, mas pela competência de articulá-las. Mais uma vez, caberá a você avaliar.

Por outro lado, a minha exposição contemplou várias searas do conhecimento exatamente porque acredito que o desafio da interdisciplinaridade não está circunscrito às séries iniciais, mas deve ser assumido por todos que se pretendem educadores. Espero contar com a sua compreensão em virtude dos lapsos e equívocos porventura cometidos.

A terceira reside no fato de eu não ter apresentando as minhas dúvidas sobre o tema, pois sempre redijo de forma assertiva, convicto das minhas crenças. Reconheço ser difícil abandonar o

modo linear de pensar (e viver) em favor de um modo não-linear. O que dizer, então, do desafio de desistir de ter controle sobre a vida?

Assim, não se deixe iludir com as minhas frases e idéias conclusivas, pois elas representam apenas os primeiros passos de alguém que busca, intensamente, transformar-se. Ademais, as certezas são apenas bases de lançamentos para perguntas inéditas, para desafios instigantes...

Não bastasse estar ciente das limitações inerentes à vida, costumo recorrer àquela fábula do velho, do menino e do burro que saem de casa à feira. Cada pessoa que eles encontram no caminho expressa a sua opinião sobre quem deveria estar (ou não) no lombo do burro. O certo é que de tanto darem ouvidos aos comentários, os três chegam à feira e causam a maior agitação: o pai e o menino estão carregando o burro nas suas costas...

Quem observa o vento não semeia; e quem examina as nuvens não sega. Do mesmo modo que não sabes qual é o caminho do sopro da vida, e como se formam os ossos no seio de uma mãe, assim também ignoras a obra de Deus, que faz todas as coisas. Semeia a tua semente desde a manhã, e não deixes tuas mãos ociosas até a noite. Porque não sabes o que terá bom êxito, se isto ou aquilo, ou se ambas as coisas são igualmente úteis (Ecl 11, 4-6).

Antes de finalizar, quero reafirmar a minha crença de que a produção do conhecimento é uma realização social. Não me seria possível realizar esta obra sem a ajuda, o apoio, a colaboração de inúmeras pessoas, dentre as quais cito, em especial, Ana Maria Iorio Dias e Eduardo Loureiro Jr. Eles são os dois principais interlocutores durante a minha trajetória de educador. Com eles, usufruí momentos mágicos e revitalizantes, semelhantes àqueles que o retirante tem quando encontra, após dias e dias de caminhada, o sonhado e tão desejado oásis.

A importância de tais presenças se confirmou durante a elaboração da dissertação: Aninha, pela orientação vibrante e dedicada, pela disponibilidade incondicional, pela confiança e carinho; Duju, pela amizade de mais de 10 anos, pelo companheirismo irrestrito e pelos inúmeros diálogos. Recebam, preciosos amigos, um abraço especial.

Registro, ainda, o meu agradecimento ao amigo José Alfredo Nogueira Lopes, pela inestimável colaboração em diversos momentos, desde a leitura atenta dos capítulos, quando tudo o que eu tinha era apenas a intenção de concluir um trabalho acadêmico, até a colaboração na concepção da idéia da capa.

A todas as pessoas que, com sua presença/ausência, sem que eu saiba ou possa determinar, propiciaram minha chegada até aqui, em especial aos meus pais, que têm cuidado

da minha existência, da qual este livro é mais um fruto produzido, eu sopro um colorido “Muito Obrigado!”.

Hoje é 09 de abril de 2000. Estas linhas são as últimas que escreverei antes de enviar o livro para a gráfica. Porém, para você, elas serão praticamente as primeiras a serem lidas. Sinto-me como um pai que vê a sua mulher grávida entrar na sala de cirurgia e fica do lado de fora esperando, torcendo e rezando para que tudo dê certo, fazendo planos para o filho que ainda nem nasceu...

É engraçado saber que, de alguma forma, a profecia daquele menino de 8 anos está se realizando. Talvez porque eu insista em viver da forma como essa canção fala:

Sangrando

Luís Gonzaga Júnior

Quando eu soltar a minha voz por favor entenda
Que palavra por palavra eis aqui uma pessoa se entregando
Coração na boca, peito aberto vou sangrando
São as lutas dessa nossa vida que eu estou cantando

Quando eu abrir minha garganta essa força tanta
Tudo que você ouvir esteja certa que estarei vivendo
Veja o brilho dos meus olhos e o tremor nas minhas mãos
E o meu corpo tão suado transbordando toda raça e emoção

*E se eu chorar e o sol molhar o meu sorriso não se espante
Cante que o teu canto é minha força pra cantar
Quando eu soltar a minha voz por favor entenda
É apenas o meu jeito de viver o que é amar*

Paulo Meinelles Barquiel

LAMPEJOS ASTRAIS

“Como você está?”, “Eu estou bem, obrigado!”, “O que você achou daquele filme?”, “Você gostou da viagem?”: são várias as situações no dia-a-dia em que a avaliação se faz presente, desde situações mais simples – como o tempero de uma comida ou a posição para se colocar um porta-retrato no móvel da sala – até momentos mais sérios – como o quadro clínico de um paciente ou a situação econômica do país. Assim, o ser humano está sempre analisando algo ou alguém, seja para continuar uma atividade, seja para iniciar outra.

A partir da compreensão da importância que a avaliação tem na qualidade de vida do Homem, é que me proponho estudar o tema avaliação educacional. Bem sei que esse assunto tem merecido de vários estudiosos uma crescente atenção, os quais vêm oferecendo relevantes contribuições para uma melhoria nas práticas avaliativas. Na escola, a avaliação é usada conforme os valores dos seus atores, notadamente os do professor, que guardam profunda relação com a sua compreensão da realidade. A sua percepção da vida vai influenciar diretamente, quer ele saiba disso ou não, a sua prática escolar nos diversos momentos: no estabelecimento de objetivos, na definição de conteúdos, na escolha de estratégias e recursos e nos procedimentos avaliativos.

Todas as coisas já foram ditas,
mas como ninguém escuta é preciso recomeçar.
ANDRÉ GIDE

“O que é avaliar?”, “Avaliar para quê?”, “Avaliar quando?”, “Quem deve avaliar?” – são algumas das perguntas que devem fazer parte do cotidiano do educador atento aos diversos acontecimentos que lhe cercam. A escolarização é um dos momentos mais ricos na vida do Homem moderno, pois a partir da aprendizagem do ler-escrever, ele se capacita para interagir com o mundo de forma mais profunda, pois que dotado de uma nova forma de comunicação, que aliada à verbal o torna ainda mais apto para cumprir a sua vocação: relacionar-se com a natureza nas suas diversas manifestações.

Acreditando na força dos primeiros anos na vida do Homem no seu desenvolvimento posterior, defendo uma avaliação escolar pautada em novos alicerces, que propiciem, a partir da integração corpo-mente, uma compreensão harmônica do existir humano, com a valorização da espontaneidade e da criatividade, que são características inerentes do Homem. Resgatando-as, ele descobrirá o quão maravilhoso é aprender, investigar e encontrar o novo, o diferente que não pára de acontecer desde a Criação.

Essa nova postura diante da natureza, da vida, construída com o auxílio de uma avaliação baseada em novos pressupostos – importância da interação social, alegria de aprender, valorização de todas as experiências – permitirá que o educador a utilize não mais como um instrumento de disciplinamento e controle dos seus alunos, ou como um auxiliar no ensino-aprendizagem, mas, acima de tudo, para que o aluno a empregue na construção da sua autonomia, levando-o a descobrir que a felicidade está dentro de si!

Se queres progredir não debes repetir a história,
mas fazer uma história nova.
MOHANAS KARAMCHAND GANDHI

Viver, como venho aos poucos descobrindo, é uma aventura e tanto! Cada pessoa descobre, de acordo com as suas experiências mixadas com as determinações genéticas, o gosto que ela tem. Essa dissertação é a vitória da vida, pois reflete meu profundo desejo de compartilhar as minhas idéias, os meus sonhos, com outras pessoas, assumindo a vocação ontológica confiada a mim pela mãe natureza. Quero, então, socializar um pouco do que (e como a) tenho degustado e, mais, do que pretendo ainda (dela, com ela e) nela aproveitar.

No primeiro capítulo, narro alguns fatos da minha vida, os quais guardam relação com o que irei dissertar. Embora, para alguns, isso possa parecer por demais pessoal, ressalto a importância de localizar o autor num determinado espaço-tempo, onde as suas emoções, os seus pensamentos são próprios dele e não de outra pessoa, motivo pelo qual redijo, sempre que possível, as orações com o verbo na 1ª pessoa do singular. Não quero negar ou esconder as marcas, os condicionamentos que trago, simplesmente porque creio que isso é impossível. Ao explicitar a minha dimensão subjetiva, ambiciono deixar claros alguns motivos que me fizeram pesquisar sobre essa importante temática da realidade educacional, que culmina com a redação deste trabalho.

Início o segundo capítulo com uma revisão de alguns estudos realizados sobre a avaliação educacional, destacando os diferentes aspectos que permitem uma compreensão mais ampla do assunto. Em seguida, exponho algumas idéias que explicitam a necessidade de se estruturá-la em novos pressupostos, os quais permitirão a leitura da realidade com novos olhos, com novos ouvidos, com novas mãos.

No terceiro capítulo, por acreditar que não há sentido se falar em avaliação sem que se discuta o saber, investigo o desenvolvimento da Ciência, enaltecendo o seu caráter histórico e processual. Tomando como ponto de partida a atual concepção que se tem da origem da vida

na Terra, relembro alguns momentos da história da Humanidade que permitiram que o conhecimento atingisse os atuais níveis.

No quarto capítulo, analiso as relações entre Ciência e Filosofia, a partir das considerações de alguns filósofos da Ciência. A partir das descobertas da microfísica, defendo o caráter dinâmico do objeto, aqui entendido em sentido amplo. Creio que essa questão seja, cada vez mais, de extrema importância, principalmente com a crescente quantidade de informações disponíveis à Humanidade e a pressão que se acompanhe esse ritmo exponencial.

No quinto capítulo, compreendendo a importância da vivência social para que nos façamos seres humanos, apresento as idéias de vários pensadores que destacam a dimensão social no desenvolvimento pessoal individual. A mudança de parâmetros e de crenças – e, paralelamente, de sentimentos e de atitudes – só acontece quando, por compreender – através de todos os sentidos – que a vida é muito maior e melhor do que – individualmente – ela julga saber, ela se abre ao que é diferente, que está sempre ao nosso lado, a partir de uma vivência dialógica.

No sexto capítulo, apresento um resumo de alguns momentos mais importantes na História da Educação, que revelam o esforço da Humanidade de ensinar e aprender. A depender da época e do local, ela teve diversas manifestações, das quais destaco algumas no intento de explicitar o caráter dinâmico que a caracteriza, bem como o longo caminho percorrido para se atingir a universalização da escolarização, contemplando os aspectos quantitativos e qualitativos.

Apesar de acreditar que o mais importante para você seja o que você aprendeu ao degustar essa obra, é necessário que eu lhe explicito (e a mim) o que cresci, elaborei ao debruçar-me sobre o tema em apreço, motivo pelo qual apresento no sétimo capítulo alguns princípios que sintetizam o que foi exposto, pautando-me na crença de que uma das funções do saber é possibilitar a melhoria da qualidade da vida dos homens, em todas as dimensões, a qual alcança níveis superiores quando permeada do diálogo e respeito. “Afim, de que vale estudar tanto, mergulhar nas profundezas das correntes teóricas, se não for movido pelo desejo de contribuir, de alguma forma, para melhorar nossa maneira e nossa condição de ser e de viver?” (Dias, 1998: 17).

É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida passar.
É melhor tentar, ainda em vão, que sentar-se fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias tristes em casa me esconder.
Prefiro ser feliz, embora louco, que em conformidade viver.

MARTIN LUTHER KING

Duas metáforas expressam como me sinto agora, em que lhe entrego este trabalho. Por um lado, é como se estivesse lhe confiando um filho, tamanho o carinho que tenho por ele, convicto de que ele está em ótimas mãos, embora eu concorde com Gibran (1970: 15): “Vossos filhos não são vossos filhos. São os filhos e as filhas da saudade da Vida por si mesma. Eles vêm através de vós mas não de vós. E embora vivam conosco, não vos pertencem. Podeis outorga-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos, Porque eles têm seus próprios pensamentos. Podereis abrigar seus corpos, mas não suas almas (...)”.

Por outro lado, é como se eu estivesse lhe entregando o meu brinquedo favorito, aquele cuidadosamente guardado para não quebrar ou arranhar... Ora, você sabe bem o que fazer com um brinquedo, não é mesmo? Se não, apenas confie na sua criança interna. Ademais, basta seguir o conselho de Korczak (s/d: 173): “Às vezes é melhor estragar um objeto, porque aquele que faremos a seguir resultará mais bem-feito. Mas é preciso saber antecipadamente o que se quer, e por que se deve começar de novo.” No caso, o que eu gostaria era que você quisesse, ao ler essa dissertação, tão somente se divertir!

Se não houver frutos, valeu a beleza das flores;
se não houver flores, valeu a sombra das folhas;
se não houver folhas, valeu a intenção da semente.
HENFIL

Receba meu abraço afetuoso. Que a leitura dessa dissertação fortaleça o seu prazer de viver e lhe dê energia para ser feliz.

Viva!

Guilherme Arantes

Você já notou pessoas ao nosso redor
Dizerem que estão indo de mal a pior
E há sempre alguém de um pessimismo vulgar
O qual já não tem mais nada pra acreditar

*Podem dizer que o reino das trevas virá
E tudo faz crer que as coisas irão se agravar
Podem surgir tempos difíceis para nós
Mas eu hei de estar cantando a plena voz:*

*Viva você, viva nós
Viva o dia, viva viver
Viva a vontade
(2x)
De claridade que hoje me invade*

Quem pensa por si mesmo é livre
E ser livre é coisa muito séria
Não se pode fechar os olhos
Não se pode olhar pra trás
Sem se aprender alguma coisa pro futuro
RENATO RUSSO

1 Gotas d'água

Que motivos me levaram a querer ser professor, uma profissão sofrida e mal remunerada? Por que decidi escrever um livro sobre avaliação educacional? Que sonhos e desejos habitam em mim? O que significam para mim conhecer, amar, aprender, ensinar e ser feliz?

Estabelecer o início é uma tarefa interessante, pois várias vozes pedem para ganhar asas e conhecer o mundo. Eu, então, como criador, fico confuso: preciso me decidir por alguma... Mas, como, se cada uma a mim é preciosa, se cada uma é uma mistura de sorriso, lágrima, sangue, amor e esperança?

Vozes

Humberto Gessinger

*Se você ouvisse as vozes que ouço à noite
Acharia tudo que eu faço natural*

Se você sentisse o medo que eu sinto no escuro
Se você soubesse o mal que o sol me faz
Não me pediria pra repetir revoltas banais
Das quais eu já me esqueci

*Se você ouvisse as vozes que ouço à noite
Às vezes me assustam, outras vezes me atraem*

Se você sofresse tanto quanto eu sofro com a solidão
Se você soubesse o quanto eu preciso da solidão
Não me pediria pra repetir frases banais
Das quais já me arrependi

Duas pessoas são duas verdades
E, na verdade, são dois mundos
A cada segundo, o pânico aumenta
E uma sombra arrebenta a porta dos fundos

Se você sofresse tanto quanto eu sofro com a solidão
E precisasse tanto quanto eu preciso da solidão
Não me pediria pra repetir gestos banais
Iguais aos que eu não fiz

As vozes internas adoram brincar. Entre as brincadeiras preferidas estão o esconde-esconde – elas falam algo e se escondem – a estátua – elas fingem estar paradas – e o faz-de-conta – elas aparentam ser algo que não são: uma pergunta se apresenta como afirmação e vice-versa. Aos poucos, o ser humano pode ir aprendendo a desfrutar mais dessas atividades lúdicas, que se interagem formando um variado e amplo leque. Um folgado pode durar segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos. Às vezes, nem começa, outras vezes, não conhece o final. Você quer brincar comigo?

Pretendo, nesse primeiro capítulo, responder às seguintes indagações: “Por que decidi pesquisar sobre avaliação escolar?”, “Por que acredito que se deve pensar o ensinar e o aprender sobre novas crenças, novos valores?”, “Por que sou tão interessado no crescimento pessoal?”, “Por que compreendo a avaliação como uma atividade fundamental para a auto-estima?”. Para tanto, pretendo explicitar algumas (das inúmeras) ligações que tenho com esse objeto de estudo.

*Vivemos num mundo de fantasias e ilusões.
Nossa tarefa mais árdua é encontrar a realidade.*
IRIS MURDOCH

Um dia desses, ocorreu-me um *insight* interessante sobre a vida e a Internet. Espero que você já tenha navegado nela, assim entenderá melhor o que quero dizer. Quando você entra num endereço – *site* – você o explora, descobre algumas coisas interessantes, se diverte e, se quiser, pode ir, através dos *links* (ligações para novas páginas), para outro endereço, onde tudo continua. De um ponto inicial qualquer, você pode navegar livremente sem rumo, guiado apenas pelo prazer, pela curiosidade. Se você precisar sair, não tem problema: a qualquer momento você pode recomeçar o que estava fazendo. O computador possibilita guardar os endereços visitados, no caso de algum dia você querer voltar: seja para entender melhor algo, seja para aprender acerca de um tema sobre o qual anteriormente você não havia se interessado ou, simplesmente, para matar saudade. Depois de algum tempo navegando, é provável que você nem se lembre de que ponto partiu, mas, certamente, recordará aqueles mais interessantes pelos quais passou.

É exatamente disso que a vida é feita: *links*! Toda pessoa faz isso, só que de forma muito mais complexa, embora não tenha muitas vezes consciência das viagens que faz... Ela está em vários pontos ao mesmo tempo, conectada com endereços do passado, do presente e do futuro, podendo ir e voltar em frações de segundo, sem que seja necessário qualquer

movimento físico. A cada navegada – no mundo virtual ou no físico – fica mais esperta, mais atenta aos detalhes de cada página, situação, não somente nos aspectos estéticos, mas no conteúdo que a compõe. Um *site* pode aumentar o entendimento de um anteriormente visitado, bem como despertar o interesse por outros tantos. Portanto, cada vivência é, ou pelo menos deveria ser, fonte de crescimento, de enriquecimento. E mais: ela não se apaga, ficando guardada na sua memória, afinal poderá ser útil no momento seguinte.

Quero deixar claro que não estou fazendo apologia à Internet, em detrimento do mundo dito (e tido) como real, mas apenas identificando e reconhecendo uma riqueza simbólica nela contida. Cada pessoa interage com a vida de acordo com as oportunidades e estrutura interna, que estão constantemente em combinação. Defendo, de forma inequívoca, a utilização de todas as tecnologias disponíveis para o desenvolvimento do ser humano, mas sem a adoração de nenhuma delas, pois que instrumentos para o crescimento e aperfeiçoamento da Humanidade.

*Navegar é preciso.
Viver não é preciso..*
LUÍS VAZ DE CAMÕES

Meu profundo desejo, estimado(a) leitor(a), é compartilhar com você algumas preciosidades, das inúmeras que guardo e que consigo me lembrar, que tanto contribuíram para eu poder escrever este livro com tanta alegria e prazer. Ah, que palavras santas: alegria e prazer! Expressam a força mais profunda que nos faz viver, e, principalmente, viver bem. Claro que cada pessoa encontra esses sentimentos nas mais diversas situações. Melhor assim: a diluição das pessoas em vários aspectos permite-nos estar sempre aprendendo com o vizinho, que tem um pulsar da vida distinto do meu.

Na vida do ser humano ocorrem situações que, por um motivo ou outro, independentemente da distância no tempo, continuam bastante presentes. Quando ele a vivencia, sente que algo mudou, que já não é o mesmo. Então, de vez em quando, ele volta lá e encontra a energia de que está precisando para continuar. É por isso que quero lhe oferecer o seguinte poema, escrito por Nadine Stair, embora muitas vezes atribuído a Jorge Luis Borges. Ele expressa a minha esperança de que cada pessoa descubra incessantemente como viver melhor, afastando tudo aquilo que a impede de viver com alegria e prazer!

INSTANTES

Se eu pudesse viver novamente minha vida, na próxima, trataria de cometer mais erros.
Não tentaria ser tão perfeito, relaxaria mais.
Seria mais tolo ainda do que tenho sido, na verdade, bem poucas coisas levaria a sério.
Seria menos higiênico.
Correria mais riscos, viajaria mais, contemplaria mais entardeceres, subiria mais montanhas, nadaria mais rios.
Iria a mais lugares aonde nunca fui, tomaria mais sorvete e menos lentilha, teria mais problemas reais e menos problemas imaginários.
Eu fui uma dessas pessoas que viveu sensata e produtivamente cada minuto da vida: claro que tive momentos de alegria.
Mas, se pudesse voltar a viver, trataria de ter somente bons momentos.
Porque, se não sabem, disso é feita a vida, só de momentos, não percam o agora.
Eu era um desses que nunca ia a parte alguma sem um termômetro, uma bolsa de água quente, um guarda-chuva e um pára-quedas, se voltasse a viver, viajaria mais leve.
Se eu pudesse voltar a viver, começaria a andar descalço no começo da primavera e continuaria assim até o fim do outono.
Daria mais voltas na minha rua, contemplaria mais amanheceres e brincaria com mais crianças, se tivesse outra vez uma vida pela frente.
Mas, já viram, tenho 85 anos e sei que estou morrendo.

Quando o li pela 1ª vez, ele bateu fundo no meu coração e ouvi uma voz: “Eu não quero chegar a essa conclusão só no fim da minha vida. Quero, a partir de hoje, voltar a viver!”. Desde então, ele tem me dado forças para viver de forma mais intensa e maravilhada. Sei que não basta dizer isso uma vez: é necessário renovar esse compromisso diariamente. A maior dádiva da vida ao Homem é que ele pode sempre recomeçar, ou como diz o poema “voltar a viver”. Há sempre a possibilidade de fazer algo novo, ou ainda de fazer o mesmo algo de modo diferente. Felizmente, o ser humano é capaz de partilhar – oferecer e receber do seu semelhante experiências, opiniões, crenças, sentimentos, dentre outras coisas – embora muitas vezes ele não se dê conta de que é isso que o faz se constituir como tal (humano). Afinal, a vocação do Homem é ser um eterno aprendiz. Espero que, algum dia, você possa me contar um pouco dos seus segredos, revelando-nos – a mim e a você – as riquezas guardadas no seu baú interior.

Nem sempre é fácil para o Homem reconhecer as opções contidas na vida, tamanha a tendência que tem para preservar o que já conseguiu. A monotonia se constitui como tal para revelar que um modo de vida já não satisfaz o vivente. Por vezes, ele procura em fatores externos a causa para essa rotina... Mas, se olhar para dentro, descobrirá que pode fazer a sua parte, desde que se abra um pouco mais para o mundo: novos olhos, coração, ouvidos, mãos e

boca – um novo ser. Com que olhar você tem mirado a vida? Com que coração você a tem sentido? Será que seus ouvidos ainda funcionam ou apenas servem para pendurar brincos, óculos ou para levar puxões de orelha? Suas mãos têm oferecido suas riquezas ou se limitam a pedir? E sua boca: será que ela tem sido um instrumento na construção de um mundo – interno e externo – melhor?

*Um otimista vê uma oportunidade em cada calamidade.
Um pessimista vê uma calamidade em cada oportunidade.*
WINSTON CHURCHILL

O Homem está sempre fazendo escolhas: uma roupa, um passeio, uma comida, um carro, uma viagem, uma música, ... Cada escolha é, ao mesmo tempo, a revelação de alguém e a sua construção: ele faz o que é – como crenças, valores, sentimentos – e é o que decide fazer. Você sabe que a leitura, a interpretação da escolha de alguém, não é única, pois repleta de significados, onde o que muitas vezes se sobressai é a pessoa que está analisando. Escolhi fazer meu livro repleto de letras de músicas, poemas, pensamentos, passagens bíblicas – colheitas que tenho feito ao longo da vida – porque quero que você conheça alguns segredos do meu caminho.

Faço questão que eles estejam ao longo do texto, pois elas estão no meu âmagô. Ademais, concordo com Loureiro Jr. (1996: 72), quando afirma que “Nestes últimos séculos, a humanidade se viciou numa forma de conhecer o mundo, que era a Ciência, e acabou esquecendo das outras formas: Arte, Filosofia, Religião. Tudo pra ser verdade tinha que ser provado.” Portanto, vou escrever sobre o tema proposto utilizando variadas formas de conhecimento.

Há ainda um outro aspecto: não me basta que as letras estejam escritas no papel, se você não pode ouvi-las! É como diz Gaiarsa (s/d: 33/34): “Nas palavras humanas existem letra e música. A letra comunica muito do processo intelectual e a música muito do processo emocional. Mas a palavra continua e continuará para todo o sempre sendo apenas uma parte do homem. Se não olharmos para seu corpo, certamente, não o veremos, nem saberemos como é este homem. Além disso, sem ver a face e o corpo, nem sequer podemos compreender bem o que a pessoa está dizendo, pois é da forma instintiva que captamos o sentido da palavra pelo modo, pela situação, como a palavra é dita.”

Para aumentar a fidelidade da sua leitura da minha obra, expressão da minha existência, do meu corpo, sentimentos, sonhos, medos, muito me contentaria se pudesse gravar as canções transcritas ao longo deste trabalho em CD's e anexá-los ao livro. Porém,

assim não posso proceder em razão de empecilhos de ordem legal, haja vista a norma reguladora do direito de autor no Brasil.

Canção do novo mundo Beto Guedes e Ronaldo Bastos

Quem sonhou só vale se já sonhou demais
Vertente de muitas gerações
Gravado em nossos corações
Um nome se escreve fundo

As canções em nossa memória vão ficar
Profundas raízes vão crescer
A luz das pessoas me faz crer
E eu sinto que vamos juntos
(...)

É impressionante a quantidade de escolhas que uma pessoa faz durante um dia. Uma escolha é como a raiz ou o galho de uma planta que se lança no desconhecido em busca de novos suprimentos para a sua existência. O mais interessante é que não existem escolhas mais importantes do que outras. Há, é bem verdade, aquelas que ela reputa como mais favoráveis ou menos interessantes... O fato é que ela está sempre optando por alguma coisa, a qual será alimento para a sua existência, de uma forma ou de outra. Não estou exagerando, não! Por exemplo: uma roupa, por chamar a atenção de alguém, pode favorecer um encontro que vai marcá-la pelo resto da vida. Uma reportagem na TV, uma música no apartamento do vizinho, uma nuvem no céu pode levá-la a compreender ou sentir algo que de outra forma não seria possível. Mas, para assistir à TV, ficar perto da janela ou olhar para o céu ela precisou escolher fazer isso!

O Homem decide, sabendo ou não, o que vai ser a sua vida. Na verdade, o Homem nunca sabe o que teria acontecido se tivesse escolhido diferente – se entender o que ocorreu já é difícil, imagine algo que nem se materializou... Cada escolha é um momento de fé: ele sempre acredita que aquilo é o melhor para ele. Por fração de segundo, algo acontece ou deixa de acontecer. Quero explicitar que este trabalho é o resultado de uma combinação única de escolhas: o que decidi escrever e o que decidi não escrever. Uma das idéias centrais é o caráter parcial, condicionado e transitório do conhecimento. Ao afirmar essa característica, não pretendo jogá-lo num poço sem fim do relativismo, mas antes resgatá-lo da dureza do dogmatismo, que o impede de ser visto sempre como uma possibilidade, transformando-o num objeto de posse, de poder.

Permita-me uma analogia. Aprendemos que a matéria se apresenta em três estágios básicos: sólido, líquido e gasoso (atualmente, se fala de um 4º: plasma). No primeiro, a força entre as partículas é forte e elas se movimentam e vibram pouco. No segundo, a força pode ser tão forte quanto no estágio anterior, mas há uma maior possibilidade de movimento. No último, a força entre as partículas é quase nula e o movimento é livre e acontece em alta velocidade. Se, por um lado, não quero que o conhecimento seja de tal forma estruturado e fixo que não permita movimento, por outro, não desejo que ele se apresente de forma aleatória, sem qualquer conexão, indo e vindo quase à toa. Imagino que o conhecimento possa, a despeito das fortes ligações que se estabelecem entre as diversas áreas, conciliar a segurança trazida pela firmeza das conexões e a liberdade trazida pela possibilidade de movimento.

A primeira vez é sempre a última chance.
RENATO RUSSO

Há momentos na vida do Homem em que a escolha é marcada por tons mais fortes, nos quais ele tem mais consciência da magnitude daquela ocasião. Vou lhe falar agora de uma decisão desse porte que tomei no final de 1989. Concluindo o curso de Computação, na UFC, decidi prestar novo vestibular, dessa vez para Pedagogia, ao mesmo tempo em que abandonava a intenção de seguir aquela carreira. Mas, como é que alguém que conclui um dos cursos mais concorridos e prestigiados da época – no vestibular em que ingressei, dos 18 primeiros colocados, dez fizeram para Computação – resolve abandonar esse caminho e estudar Pedagogia, uma profissão sofrida e desvalorizada, onde os profissionais ganham um “salário de fome”?

Um SONHO, o qual não foi sonhado pela primeira vez por mim. Um sonho que nasceu junto com a Humanidade. Um sonho que todos trazemos adormecido dentro de nós. Um sonho que explode das mais diversas maneiras em cada um de nós, em momentos diferentes e bem particulares. Um sonho que impulsiona toda pessoa, dia-a-dia, a continuar a experienciar a vida: o sonho de ser FELIZ! Portanto, vou prosar com você sobre como esse sonho me tem acompanhado. Ao fazer isso, tenho três objetivos: i) possibilitar-me uma (re-)leitura da minha vida, notadamente no aspecto escolar; ii) permitir-lhe conhecer um pouco o autor desta pesquisa, para compreender (um pouco) como percebo o mundo; iii) suscitar em você, de alguma forma, o resgate do seu sonho pessoal de ser feliz.

*Todos os homens sonham, mas não da mesma maneira.
Existem aqueles que têm seus sonhos à noite,
nos recônditos de suas mentes e, ao despertar, pela manhã,
descobrem que tudo aquilo era bobagem.
Perigosos são os homens que sonham de dia,
porque são capazes de viver seus sonhos de olhos abertos,
dispostos a torná-los realidade.*
THOMAS EDWARD LAWRENCE

A vida é muito mais do que possa ser expressada em meras palavras. Apesar delas serem importantes, por vezes, o Homem esquece de que apesar de um grafema específico numa língua ser o mesmo, o significado de cada um deles pode – e costuma – ser entendido de forma distinta para cada pessoa. Apresso-me em esclarecer que o problema não está nas palavras, mas é inerente à vida, cuja significação é uma atividade pessoal, embora só seja possível na vivência social.

Se alguém me indagasse o que julgo ser mais intrigante na vida, eu diria sem pensar: a percepção. É incrível como as pessoas têm leituras tão diversas sobre uma mesma realidade! Quem nunca viveu alguma situação em que um fato trivial foi interpretado de modo peculiar pelos interrogados de *per se*? Que sentimentos esse choque de leituras causou em você? Acredito que a lição contida no conhecido provérbio “Cada cabeça uma sentença” precisa ser cada vez mais aprofundada. O ritmo do mundo hodierno impele o Homem a adotar posições mais flexíveis, o que só acontecerá se ele compreender e aceitar o fato de que cada pessoa é diferente da outra, desde a sua herança genética – com exceção dos gêmeos univitelinos.

*Dois homens olham pela mesma janela.
Um vê a lama. O outro vê as estrelas.*
FREDERICK LANGBRIDGE

Cada pessoa, conforme afirma Coreth (1973: 90/91), “(...) se move em seu próprio mundo de compreensão, concreto e historicamente condicionado. Da totalidade de sentido de seu 'mundo', previamente aberta, provém o modo de seu 'olhar' e, portanto, também a maneira como – em seu horizonte determinado – se apresenta o conteúdo individual e se manifesta em seu sentido. Assim a verdade do conhecimento não está supressa de modo algum, pois todo conhecimento, ainda que 'verdadeiro', no sentido de apreender seu objeto como ele é, será sempre, como conhecimento humano, limitado e fragmentário. Abrange sempre conteúdos e aspectos parciais da realidade. Logo, o mesmo objeto pode ser visto e compreendido sob aspectos variados; estes, por mais opostos que pareçam, serão, não obstante, 'verdadeiros', enquanto não se contradizem, mas se integram numa unidade mais completa.”

Acredito que toda realidade é lida, interpretada, captada através do binômio forma-conteúdo (figura-fundo ou singular-todo). Quantas vezes você já ouviu alguém falar: “Eu fiquei chateado não foi pelo que ele disse, mas como ele disse”. Talvez, ainda, você já tenha visto alguém defender de forma autoritária o direito de expressão, o qual se constitui numa manifestação típica da democracia. E o que dizer do professor que leciona sobre o construtivismo empregando técnicas comportamentalistas? A psicologia infantil reza que uma criança aprende muito mais com o que os pais e/ou adultos fazem do que com o que eles dizem para ela fazer. Assim, forma e conteúdo compõem um todo indivisível.

*Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro.*
HUMBERTO GESSINGER

Portanto, neste livro, quero não somente discutir a avaliação escolar sob novos parâmetros, mas fazê-lo de um modo diferente. Ao defender o prazer e a alegria como elementos fundamentais na vida – inclusive na dimensão escolar –, é necessário que eu sinta isso, caso contrário, minhas palavras serão úteros estéreis, incapazes de propiciar o nascimento de outros sonhos. Se eu conseguir que o prazer e a alegria estejam presentes em cada linha que escrevo, renovarei as minhas esperanças de que é possível integrar as várias expressões possíveis de conhecimento, potencializando os elementos internos mais criativos e produtivos que habitam em cada um de nós.

O atual desenvolvimento da Ciência torna obrigatório que, no momento em que os resultados de uma pesquisa estão sendo apresentados, o autor explicita o referencial teórico adotado. Quando comecei a pensar neste livro, indaguei-me: “Nada mais natural que também eu faça isso, já que é uma exigência acadêmica... Mas, que tal se eu apresentar também o meu referencial prático?”? Sim, isto é algo tão óbvio que nos passa despercebido: por trás da escolha de um cientista, há um mundo de razões vivenciais, embora ele possa, muitas vezes, desconhecê-lo, ignorá-lo ou simplesmente desprezá-lo. Desejo resgatar alguns vínculos entre teoria e prática para a construção do conhecimento.

É claro que as influências ambientais, registradas por todo o nosso complexo organismo ao longo de toda uma existência, são muitas e é impossível identificá-las uma a uma. Mais enigmática ainda é a alquimia que ocorre entre elas e a herança genética. É esse conjunto de ligações entre aspectos sociais e biológicos que molda a nossa personalidade e acaba por determinar a nossa postura diante da vida. É como afirma Freire (1997: 111): “Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de

condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.”

Coreth (1973: 66), por sua vez, declara que “Experiências e decisões históricas atuam posteriormente e uma situação histórica é dada de antemão ao indivíduo sob o ponto de vista social, político, cultural e espiritual. Abrem-se assim à sua própria existência possibilidades concretas, mas também se traçam limites. Representações e modos de ver ou modos de pensar e juízos de valor históricos, uma interpretação historicamente condicionada do mundo e da existência humana no mundo penetram inevitavelmente no pensamento de cada um e formam o horizonte de sua compreensão do mundo.”

Se por um lado não me interessa passar o resto do texto, da vida, buscando infinitos porquês – até porque as respostas encontradas estariam também marcadas por outros motivos, condicionamentos –, por outro lado essa atitude se reveste do caráter fundamental da existência humana. Ou seja, o Homem está sempre buscando dar sentido à sua vida, ao seu mundo. Afinal, os fenômenos de comportamento humano “(...) carregam uma carga de *significações* que se opõem a sua transformação simples em *objetos*, ou seja, em esquemas abstratos lógicos e matematicamente manipuláveis. Vêm dessa dificuldade todas as características cientificamente negativas dos fatos humanos, e em especial seus elementos de liberdade e imprevisibilidade, assim como a estreita associação apresentada por eles entre o positivo e normativo, entre o realizado e o desejável. Um sentimento, uma reação coletiva, um fato de língua parece que dificilmente podem reduzir-se a tais esquemas abstratos. Assim, a questão não é *reduzi-los*, e sim *representá-los*, ainda que parcialmente, em sistemas de conceitos” (Granger, 1994: 85/86).

*A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás;
mas só pode ser vivida olhando-se para a frente.*

SÖREN AABYE KIERKEGAARD

Acredito que um dos grandes desafios para o Homem é ter como norte da sua caminhada um compromisso pessoal de descobrir no momento presente aquilo que lhe dá prazer, que enche de sentido a sua vida, que lhe faz sentir gente e que faz com que seu ser pulse, a partir da certeza de que vale a pena viver! Infelizmente, por vezes, parece que ele se perde no meio de tantos acontecimentos e informações e não consegue se lembrar da sua principal missão, aquilo ao qual foi destinado. É por isso que vou compartilhar com você algumas das leituras que empreendi, as quais me impulsionaram com maior força ainda para que estivesse hoje escrevendo este trabalho, dando-lhe esse tom peculiar que você perceberá.

Foram também elas partícipes da minha formação, fazendo-me interagir com o mundo deste jeito e não de outro.

*Para que servirão os livros se não nos conduzem à vida,
se não conseguem fazer com que bebamos dela com mais avidez?*

HENRY MILLER

Coreth (1973: 53) assevera que “A compreensão lingüística tem por essência uma estrutura dialogal. O que é preciso, portanto, é penetrar no outro, a fim de apreender o que ele pensou. Compreenderei tanto mais correta e plenamente sua afirmação quanto melhor o 'conheça', quanto mais esteja familiarizado com sua personalidade, seu modo de pensar e de falar.” É por isso que faço questão que você visite alguns locais que me são preciosos, dado o conteúdo existencial despertado em mim. Claro que você nunca sentirá como sinto, pensará como penso, olhará como olho. Mas, quero que você os conheça ao seu modo, a partir de seu conteúdo existencial! Mesmo sabendo que o resultado dessa experiência me será, na maioria das vezes, desconhecida, pois não terei o privilégio de conversar com você sobre este livro...

Foi interessante reler alguns desses textos, dado o impacto que causaram na minha vida. Relendo-os, fui invadido por uma saudade, a qual foi acompanhada por uma nova compreensão desses escritos, que se expressa numa marca mais profunda em mim. É como nos lembra Borges (1987: 107): “Somos o rio de Heráclito, para quem o homem de ontem não é o homem de hoje e o de hoje não será o de amanhã. Nós mudamos incessantemente. Mas se pode afirmar também que cada releitura de um livro e cada lembrança dessa releitura renovam o texto. Porque também o texto é o rio mutável de Heráclito.”

*A lembrança que um livro deixa é, às vezes,
mais importante que o livro em si.*

ADOLFO BIOY CASARES

Uma citação é como uma fotografia. Ao lhe mostrar uma foto, posso explicar cada detalhe: a hora, a situação e o local em que foi tirada; posso, ainda, lhe falar do meu sentimento naquele momento, mas você nunca sentirá o que senti. A reação que habita em minhas entranhas foge ao seu entendimento, da mesma forma como a sua ao ver a mesma fotografia me é desconhecida, mesmo que relatada por você. É claro que essa analogia não se aplica apenas à fotografia: qualquer situação na vida de uma pessoa é um momento sublime, único, intransferível. Em outros tempos, como amante das palavras e fascinado pelo jogo

entre elas, digo que um texto é uma fotografia que usa palavras, regras gramaticais e estilos de linguagem, em vez de cores, formas e perspectivas...

Sei que a comunidade científica considera um sinal de maturidade do pesquisador quando este sintetiza a idéia de um autor, fazendo apenas a sua referência, em vez de transcrevê-la por inteiro. Mas, permita-me o seguinte devaneio. Suponha que eu tenha viajado para a França, onde tive a oportunidade de conhecer, entre outras coisas, o Museu do Louvre. Na ocasião, bati algumas fotos para guardar de lembrança, bem como para que meus amigos pudessem conhecer um pouco desse templo da cultura mundial. Imagine, agora, três situações: na primeira, eles vêem as fotos e eu nada falo sobre elas; na segunda, eu esqueço de trazer o álbum e só falo de como o Museu é; na terceira, além de mostrar as fotos, eu falo de coisas que não estão nas fotos. Qual delas você prefere?

Talvez você preferisse se eu, de vez em quando, além de mostrar as fotos, contasse algumas histórias, não é? Pois da mesma forma me sinto diante de um texto que julgo interessante. Eu não me contento em, simplesmente, falar dele, quero que você o conheça para que possa ter uma melhor compreensão sobre o assunto. Mas, o que são livros e fotografias senão momentos de uma vida? Eles são registros de alguém que viveu, de alguém que se emocionou, de alguém que quis eternizar a sua experiência. Essa analogia pode ser estendida a todas as outras formas de arte: música, escultura, pintura, cinema, ...

Um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós mesmos.
FRANZ KAFKA

Há algo ainda mais sublime nisso. Ao conhecer a experiência de alguém, o Homem pode se tocar tanto, que pode decidir fazer algo parecido. Assim, os sonhos de alguém, que viraram realidade (pois estão expressos de alguma forma), dão força para que ele descubra em si os seus sonhos, os quais uma vez acordados o conduzirão ao desconhecido. Muitos acreditam que o prazer de viver reside em se conquistar algo. Poucos, porém, aprendem que o melhor da vida não está no final, mas ao longo dela. Sim: é no dia-a-dia que o Homem deve recolher os frutos da sua aventura na Terra.

Claro que ele é livre para escolher o que quer conquistar e desfrutar, principalmente porque só ele sabe o que o emociona, o que o empolga. Há tantas coisas lindas neste mundo, tantas coisas para emocionar o Homem, tantas coisas para alegrá-lo, tantas coisas para enchê-lo de esperança, que parece uma tragédia que ele não consiga aproveitar o melhor do mundo, que sempre está, de alguma forma, ao seu alcance. Não estou negando os problemas – atitude cada vez mais impossível! –, mas simplesmente salientando que também há motivos para se

ser feliz. Este livro é a minha resposta nesse sentido: é possível ser feliz, aqui e agora, apesar de tudo o que me ameaça. Procuro seguir o conselho de Borges (1987: 97): “Acho que o escritor deve escrever para a alegria do leitor. Deve sentir alegria ao escrever. Não sei se o que escrevo dá alegria a alguém, mas eu me alegro muito escrevendo. Talvez isso baste para justificar o que faço.”

Aqui e agora. Não, não é aquele programa do SBT... É o convite da vida para que o Homem seja feliz! Para que e por que adiar? O hoje é um presente da natureza, por que abri-lo e gozá-lo só mais tarde ou amanhã, que na maioria das vezes nunca chega? Reconheço: sou audacioso. Quero com este livro expressar a minha confiança na possibilidade de ser feliz aqui e agora, apesar de todas as dificuldades e crises.

Na maior parte da sua vida, o Homem se sente preso: seja em relação ao passado, em razão dos sentimentos de culpa e ressentimentos, seja em relação ao futuro, em virtude das preocupações e ansiedades. Com essa carga emocional tão intensa, quem consegue se sentir livre? Quem consegue voar, sonhar? Ou, ainda, quem se permite aproveitar o presente, que é uma realidade ininterrupta? Eu sei que todo ser humano quer se sentir livre, isento de chateações e de preocupações. É como declara Gadamer (1983: 16): “(...) não existe nenhum princípio de razão superior ao de liberdade. Assim o entendeu Hegel e assim o entendemos nós. Não é concebível nenhum princípio superior ao da liberdade de todos; entendemos a história real a partir deste princípio: como a luta sempre renovada e nunca concluída por esta liberdade.”

Espero que você já tenha descoberto – e aceito, o que é mais difícil! – que isso, realmente, não é possível. Que tal conhecer a opinião de Gibran (1970: 44)? “Sereis, na verdade, livres, não quando vossos dias estiverem sem preocupação e vossas noites sem necessidades e sem aflição, Mas, antes, quando essas coisas apertarem vossa vida e, entretanto, conseguirdes elevar-vos acima delas, desnudos e desatados (...)” Não sou tolo o suficiente para dizer que isso é fácil. Apenas acredito que seja possível se ter uma postura mais equilibrada. Fácil, com certeza, não é! A maior dificuldade reside no desejo do Homem de querer ter o controle da vida. Vejo-me, então, diante de um paradoxo: quero ser livre, mas também desejo me sentir seguro, com as rédeas da minha vida.

A mais excitante felicidade é aquela gerada por coisas que estão além do nosso controle.
OGDEN NASH

Poetas, cientistas, filósofos, artistas: todo ser humano tenta traduzir para si, e para o outro, o que a vida é. Quero compartilhar com você algumas dessas traduções que me têm acompanhado e dado inspiração para prosseguir no meu caminho – na busca da tal liberdade – a qual não existe *a priori*, mas que se faz ininterruptamente. A maior liberdade do Homem se expressa na possibilidade de poder desejá-la e buscá-la!

SOMENTE POR HOJE

Dale Carnegie

1. Somente por hoje, serei feliz. Isso pressupõe que o que Abraham Lincoln disse ("Muitas pessoas são quase tão felizes quanto o resolvem ser") é verdade. A felicidade vem do nosso íntimo, não é uma questão de exterioridade.
2. Somente por hoje, procurarei ajustar-me às coisas como são, e não procurarei ajustar tudo aos meus próprios desejos. Aceitarei a minha família, os meus negócios e a minha sorte como se apresentarem, ajustando-me a eles.
3. Somente por hoje, cuidarei do meu corpo. Exercitá-lo-ei, tratarei dele, alimentá-lo-ei, não abusarei dele, nem o esquecerei, para que ele seja um mecanismo perfeito sob o meu comando.
4. Somente por hoje, procurarei fortalecer a minha mente. Aprenderei alguma coisa útil. Não serei um vagabundo mental. Lerei alguma coisa que exija esforço, raciocínio e concentração.
5. Somente por hoje, exercitarei a minha alma de três maneiras: prestarei um bom serviço a alguém sem que ninguém saiba. Farei, pelo menos, duas coisas que não desejo fazer, como William James sugere, apenas como exercício.
6. Somente por hoje, serei agradável. Apresentar-me-ei o melhor que puder, vestir-me-ei o mais corretamente possível, falarei baixo, agirei cortesmente, serei liberal em minhas apreciações, não farei crítica alguma, não acharei nada errado, nem procurarei orientar nem corrigir ninguém.
7. Somente por hoje, procurarei viver unicamente durante este dia, sem tentar resolver de uma vez o problema de toda a minha vida. Durante doze horas, posso fazer coisas que me aterrorizariam se tivesse de enfrentá-las durante toda a vida.
8. Somente por hoje, terei um programa. Escreverei o que espero fazer em cada hora. Talvez não o siga exatamente, mas, de qualquer modo, tê-lo-ei. Servirá para eliminar duas pestes: a pressa e a indecisão.
9. Somente por hoje, reservarei meia hora tranqüila unicamente para mim - e repousarei. Nessa meia hora, pensarei em Deus, de modo a adquirir um pouco mais de perspectiva em minha vida.
10. Somente por hoje, não terei medo. Não terei medo principalmente de ser feliz, de gozar o que é belo, de amar, nem de pensar se aqueles a quem amo me amam.

PENSE E AJA ALEGREMENTE: VOCÊ SE SENTIRÁ ALEGRE!!!

Não pense que vou assumir aqui minha vocação religiosa e transformar este livro numa pregação, mas julgo que Jesus Cristo foi o maior mestre que a Humanidade teve para ensinar como se deve viver. Ele deixou ensinamentos claros e simples de como cada pessoa deve agir durante sua estada na Terra. Veja o que ele disse sobre viver o presente: “Não vos

preocupeis, pois, com o dia de amanhã: o dia de amanhã terá as suas preocupações próprias. A cada dia basta o seu cuidado” (Mt 6, 34).

Mas, por que as crianças estão quase sempre se divertindo e brincando, enquanto os adultos quase sempre estão se preocupando e brigando? Será isso uma coisa natural sobre a qual nada se pode fazer? O que será que acontece com o ser humano? O que será que ele aprende e desaprende, que faz com que viva de modo tão distinto ao longo dos anos? Por que na infância as coisas são bem diferentes? Será mesmo a velhice um retorno à infância? Por que só se retorna depois de tanto tempo? É claro que não quero responder a todas essas indagações: divirto-me em formulá-las e imaginar a reação que causam em você! Você já viu uma criança de 3 anos brincando? Pois é, sou como uma delas: mexo em todos os cantos que podem esconder algum brinquedo...

Quero ressaltar ao longo desse trabalho a importância do olhar na qualidade de vida que se tem. Permita-me insistir: “Com que olhar você, meu amigo, tem mirado a vida?”. Apesar de não pretender resolver neste livro a inesgotável questão filosófica sobre a origem do conhecimento – se o sujeito ou o objeto –, intento nunca alcançado por qualquer cientista ou filósofo, julgo extremamente oportuno e necessário escrever algumas linhas sobre o tema, as quais permitirão você entender melhor o que estou querendo dizer quanto à diferença de visão, de compreensão e de concepção do mundo, da vida e de Deus.

Para que haja conhecimento, é necessário que existam o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. O debate se instala quando se tenta entender melhor o que acontece entre eles. De um lado, temos os idealistas que afirmam a primazia da idéia sobre o mundo. Podem ser objetivos, como Hegel, que defendia o argumento de que o mundo sem idéia não tem sentido, pois é ela quem dá qualidade à existência, ou subjetivos, como Platão, afirmando que o Homem nascia com as categorias de análise. Do lado contrário, os realistas asseveram que a idéia é consequência e reflexo da realidade. Os objetivos, como Lênin, dizem que o conhecimento é reflexo da realidade, enquanto os subjetivos, adeptos do positivismo, declaram que, a partir da realidade, os dados são elaborados na mente do sujeito.

E você, no que se refere à origem do conhecimento, o que é: idealista ou realista? Objetivo ou subjetivo? Desejo apenas explicitar que toda pessoa tem uma compreensão quanto à constituição do conhecimento, a qual lhe guia. Essa afirmação não é minha, pois a Filosofia declara que cada ser humano tem uma concepção, uma interpretação do mundo. Estou insistindo nesse ponto porque a peculiaridade do nosso olhar tem relação direta com a nossa saúde, a qual é fruto da vivência social. Claro que o olhar não se refere ao simples ato mecânico de se pôr a ver, mas envolve todo um processo de se estruturar uma procura – o

que, para que, por que, onde e como. Os olhos, assim como os demais sentidos, são a boca do nosso espírito. Cada pessoa está continuamente se alimentando da realidade externa, a qual é constantemente reconstruída – em imagens, cores, sons, significados e sentimentos – dentro de si. E mais: a própria realidade interna constitui-se numa fonte de objetos que clamam por conhecimento.

É necessário que o Homem descubra a importância do seu interior e o assuma com cuidado. Não é à toa que Jesus Cristo disse: “O olho é a luz do corpo. Se teu olho é são, todo o teu corpo será iluminado. Se teu olho estiver em mau estado, todo o teu corpo estará nas trevas. Se a luz que está em ti são trevas, quão espessas deverão ser as trevas!” (Mt 6, 22-23). É como explica um princípio da filosofia clássica: “(...) 'tudo aquilo que é recebido assume o modo de ser daquele que recebe’” (Moreira, 1996: 05).

Às vezes, o Homem age como se o que visse fosse o que é, ignorando os inúmeros determinantes que fazem com que ele veja de um modo e não de outro. Para enriquecer o seu olhar, é preciso que ele se movimente, saia do seu trono, abra os ouvidos e os demais sentidos, reconheça que ele é apenas uma gota num oceano sem fim, onde cada participação social é importante, sendo necessária a valorização do vivido pelo outro, como forma de fortalecer e enriquecer a sua compreensão da vida. É como expressa Coreth (1973: 84): “A coisa que vem a nosso encontro abre-se primeiro principalmente numa 'totalidade da situação'; apreendemo-la e compreendemo-la originalmente em um contexto de sentido, numa totalidade de significação. Isto, porém, quer dizer que toda compreensão se baseia num 'olhar' anterior, numa 'antecipação' projetora (...)”

Esse olhar primeiro, apesar de todos os esforços filosóficos empreendidos para purificá-lo, será sempre marcado por uma série de acontecimentos. Assim, a questão central não é essa, mas sim o fato de o Homem saber-se condicionado e, então, numa atitude de coragem, abrir-se ao mundo, com o fito de alargar aquele primeiro olhar. Essa forma de viver, marcada por uma maior abertura para o mundo, que se expressa num constante indagar-se, deve se constituir quase como uma profissão de fé, um propósito muito íntimo que ele tem consigo mesmo e com a vida. Veja o que Mesters (1974: 07) diz: “A distância que vai entre a janela e os meus olhos determina o que vejo lá fora na rua. Se fico mais perto, a visão se alarga; se fico de longe, a visão se estreita. Se vou à esquerda, enxergo a praça; se vou à direita, eu vejo a torre. Sou eu que determino o que aparece lá fora na rua para servir de panorama aos meus olhos.

Mas nem por isso é falso ou errado aquilo que vejo e descrevo, pois não sou eu que crio as coisas que aparecem lá fora. Já existiam antes de mim. Não dependem de mim. É útil e

até necessário que cada um defina bem clara e honestamente aquilo que ele vê pela sua janela. Isso redundará em benefício da análise que se faz da realidade e da vida.

O que me consola é que todos somos assim. Bem limitados e condicionados pelos próprios olhos, dependentes uns dos outros. É trocando as experiências, numa conversa franca e humilde, que nos ajudamos mutuamente a enxergar melhor as coisas que vemos, e a romper as barreiras que nos separam sem razão. Pois ninguém é dono da verdade. Intérprete só.”

Qual é a relação de tudo isso com o sonho de que eu falava linhas antes? E mais: por que é mesmo que eu decidi cursar Pedagogia? Nos momentos de decisão, as pessoas costumam dizer que se deve seguir a voz do coração. Eu não me sentia inteiro, completo, quando estudava Computação. Apesar da minha fascinação pela tecnologia e suas inúmeras conquistas, sentia falta de conversar e discutir sobre algo que julgava mais importante: o Homem, expressão máxima da vida. Essa sede vinha aumentando consideravelmente desde o início de 1988, quando ingressara no Grupo de Jovens São Vicente de Paulo. O ambiente de conhecimento e vivência da Palavra de Deus foi um aspecto que influenciou bastante na escolha que fiz. Havia três cursos que me interessavam: Direito, Psicologia e Pedagogia. Vou descrever o que pensei na época sobre essas opções.

Por serem meus pais advogados e minha irmã estar concluindo esse curso, tinha alguma noção do que estava a me esperar. Em suma, para mim, essa profissão está pautada na necessidade de derrotar o outro lado, para que aquilo que você entende ser a Justiça prevaleça. O litígio e a discussão são elementos *sine qua non* para haver Direito. Claro que buscar e conquistar uma vitória é excitante, mas os seus caminhos, por vezes tortuosos, me afugentaram dessa seara profissional.

Eu era (e sou cada vez mais) apaixonado pela Psicologia. Apesar de não ter lido nenhum clássico da área, gostava de ficar analisando a realidade, especulando-a, seja lá qual fosse. Lembro-me de que uma das matérias de que mais gostava na escola era História. Adorava saber, com as limitações impostas pela minha idade e pelas fontes disponíveis, dos fatos históricos, das conquistas e das transformações. Meu interesse não se prendia somente ao passado, também gostava de acompanhar as notícias, fosse através de revistas, jornais ou TV. Vivi minha adolescência no período da abertura política, quando, teoricamente, a liberdade de expressão voltou a ser exercida pela sociedade civil.

Tinha um gosto pela leitura, embora não me considerasse um leitor voraz. Além dos livros de História, dois autores marcaram intensamente a minha adolescência: Huberto Rohden e Carlos Mesters. A visão de Deus e de vida do primeiro aguçou o meu gosto pela Filosofia, enquanto a profundidade do segundo, na análise e desvelamento da Bíblia, feitas

numa beleza e sensibilidade indescritíveis, expressão de seu amor pelo povo de Deus, me marcou para sempre.

Mas, o que História tem de relação com Psicologia? Para mim, de certo modo, ambas tratam do mesmo objeto de estudo: a vida do Homem, marcada de mistérios e porquês, de mudanças e contradições. Uma se dedica à esfera macro – a Humanidade –, a outra à micro – o Homem individual. A mudança me fascina! Assim, apesar de saber que o espaço terapêutico é uma opção para se melhorar a qualidade de vida, testemunho nesse sentido, acreditava que eu poderia, permita-me essa alegoria, em vez de ajudar a árvore a voltar ao seu eixo, a Psicologia, ensiná-la a crescer direitinho desde o começo, a Pedagogia.

O Homem está sempre aprendendo, aprendizado que se expressa em mudanças. Em alguns momentos, é mais fácil percebê-las, noutros é mais difícil. Há alguns tipos mais perceptíveis e mensuráveis, porém há outros que são interiores e por isso intangíveis. A mudança é uma realidade na natureza, conforme relato nos 3º e 4º capítulos, sendo não somente uma possibilidade para a vida, mas a garantia que ela tem para continuar como tal. Mas, se você olhar ao seu redor, pensando em alguns acontecimentos na sua história pessoal, familiar, social, descobrirá a sua marca indelével.

*Os grandes acontecimentos ocorrem sem terem sido planejados.
A sorte comete bons erros e desfaz os planos mais cuidadosos.*
GEORG C. LICHTENBERG

Então, quando vivi aquele momento de incerteza quanto ao meu futuro profissional, caiu nas minhas mãos um livro escrito por Paulo Freire, originalmente em espanhol, em razão do exílio imposto quando do movimento militar de 1964: *Educação e Mudança*. Esse foi meu 1º encontro com o seu pensamento e a sua peculiar leitura da vida e a sua marcante compreensão do valor da educação: “A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (Freire, 1982: 27/28).

Muitas críticas já foram feitas às obras dele. Julgo que algumas são procedentes, outras não. Quero registrar minha gratidão pela sua extensa obra, a qual se constitui numa expressão literária de seus valores e realizações concretas, e externar a sua influência intelectual nessa minha escolha e conseqüente formação profissional. Sua concepção de Homem, de educação e de saber me seduziram. Então, cheguei à Pedagogia. A possibilidade

de aplicar os conhecimentos psicológicos visando ao crescimento integral do Homem em uma sala de aula me fascinava. Eu acreditava que como professor poderia atingir, diretamente, um maior número de pessoas. Havia, porém, um elemento ainda mais potente: eu poderia entender melhor minha vida escolar, notadamente alguns episódios que não me fizeram muito bem.

Hoje, sei que não basta “entender” com a razão o que se vive, mas “sentir” o vivido, buscando sempre a aceitação de uma realidade, mesmo que ela não nos seja agradável. Ao contrário do que, inicialmente, possa parecer, a aceitação é o primeiro passo para a mudança: só é possível mudar algo que é. Infelizmente, o Homem perde muita energia vital pelo fato de rivalizar em situações que são imutáveis: algumas, até, já ficaram na curva da estrada, mas ele não aceita e fica anos a fio brigando (interna e externamente), destruindo a possibilidade de ser feliz no presente.

Sei como é difícil perdoar: olhar para o vivido, abraçá-lo e despedir-se dele sem raiva, amargura ou sentimento de vingança. Compreender que o ser humano está sempre fazendo o seu melhor é algo realmente desconcertante. Ainda mais num mundo em que as pressões, em todas as áreas, são crescentes e muitas vezes assumem o tom de natural. Se, por um lado, o Homem tenta extrair o melhor que pode de cada situação, por outro é inundado pela certeza de que poderia ter feito mais. Porém, essa cobrança nas duas dimensões pode chegar a níveis sufocantes que o impeçam de comemorar o alcançado, tamanha a sua frustração – e fixação – pelo que não foi obtido. Ele não pára e segue buscando a perfeição inexistente, privando-se de comemorar e curtir as conquistas. Dependendo do olhar do Homem, elas podem ser entendidas como parciais ou como totais. É difícil para o Homem aceitar que a vida foge ao seu controle... Mas, ela é assim mesmo: quando menos se espera, a paisagem muda por completo.

Aquarela

Toquinho/ Vinícius de Moraes/
Guido Morra e Maurizio Fabrizio

(...)

E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar
Sem pedir licença, muda nossa vida
E depois nos convida a rir ou chorar
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar

(...)

Para mim, a vida é um *mistério*. Óbvio? Sim, mas será que o Homem aceita essa trivialidade e vive as conseqüências dela decorrentes? Ou será que, de vez em quando, ele briga com a vida, reclamando ora da falta de mudanças, ora da intensidade com que acontecem? Quantas vezes ele é invadido pelo sentimento de monotonia e de falta de desafio? E quantas outras ele sente a vida escorrer entre os dedos, constatando sua impotência para reverter certos acontecimentos? Aceitar uma verdade significa vivê-la integralmente, a todo momento, e não somente quando convém.

*A grandeza de um homem consiste em sua decisão
de ser mais forte que a condição humana.*
ALBERT CAMUS

Permita-me um devaneio nesse sentido. O Homem moderno vive tão ocupado, tão envolvido com grandes realizações, que por vezes se esquece de que a sua vida não lhe pertence, mas a busca do sentido dela é sua meta ontológica. Vive tão cheio de si, das suas certezas, das suas metas, brigando – literalmente, muitas vezes – por coisas tão superficiais, que, somente quando a morte ronda algum ente querido, ele tem um rápido momento de iluminação e se pergunta: “O que é que estou fazendo da minha vida?”, “O que é a vida?”, “O que é que realmente importa e vale a pena?”.

Caçador de mim

Sérgio Magrão & Luis Sá

Por tanto amor, por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz, manso ou feroz
Eu, caçador de mim

Preso a canções
Entregue a paixões que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim

*Nada a temer, senão o correr da luta
Nada a fazer, senão esquecer o medo
Abrir o peito à força numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura*

*Longe se vai sonhando demais
Mas onde se chega assim?
Vou descobrir o que me faz sentir
Eu, caçador de mim*

Estou lhe dizendo que será sempre um mistério para mim os motivos que me fizeram prestar vestibular para Pedagogia. Tenho algumas suspeitas e intuições, as quais são como diminutos pedaços de um grande quebra-cabeça, que nunca montarei por completo, pois, quando a figura começa a se formar, lembro-me de outros pedaços que estão guardados em algum canto e começo tudo de novo! Loureiro Jr. (1996: 38) expressa bem como me sinto agora: “Porque às vezes eu tenho vontade de colocar neste livro toda a história que eu vivi (...), tintim por tintim. Mas é impossível recuperar uma totalidade que existiu vivida. A minha tentativa é criar uma nova totalidade que está sendo escrita.”

Um trabalho acadêmico de final de curso de pós-graduação exige muito do seu escritor. A determinação em alcançar um objetivo dá forças para que ele supere os inúmeros obstáculos, que vão desde a falta de bibliografia básica, passando pela falta de tempo para se dedicar adequadamente à pesquisa e escrita do material até chegar a alguns problemas com a orientação. Este livro se distingue da grande maioria de outros trabalhos acadêmicos porque ela tem uma profunda ligação com a minha vida. Escrevê-la é reencontrar nas minhas entranhas sorrisos e sonhos deixados em alguma esquina da vida ...

Ao reencontrá-los, tenho a sensação de que todos são ecos de uma grande explosão, cujo som inicial ainda pode ser ouvido. “Talvez minha dificuldade seja justamente essa: o que tenho para dizer pode ser dito em uma frase, mas muitas vezes toma-me a idéia de que devo discorrer longamente sobre os assuntos, que tenho que explicar bem explicadinho para as pessoas. E, se eu permaneço nessa idéia, ela contradiz o que eu quero dizer: TUDO É INSPIRAÇÃO” (Loureiro Jr., 1996: 09).

O mundo está sendo constantemente palco de mudanças, de transformações. Algumas mais fáceis de identificar, sentir, outras nem tanto, pois o Homem estabelece inúmeras relações invisíveis, mas nem por isso inexistentes, com a sua realidade. Coreth (1973: 69) afirma que “O homem nunca se acha definitivamente preso a certo ambiente limitado e a determinada concepção do mundo. Ele é essencialmente aberto para um mundo aberto, i.e., o próprio mundo está aberto para uma realidade que é mais ampla que o círculo de nosso saber e compreensão. Por isso, perguntando e investigando, ultrapassamos os limites de nosso mundo atual. Fazemos experiências nas quais nosso horizonte continuamente se alarga e se aprofunda. Aprendemos a conhecer outros homens, outros povos ou línguas, outras épocas históricas ou situações, compreendendo todos eles em seu próprio modo de pensar.” Assim, o som primeiro que ressoa em cada palavra escrita por mim é: **HÁ SEMPRE ALGO NOVO!**

Aquele que não pode recordar-se do passado está condenado a repeti-lo.
GEORGE SANTAYANA

Não julgo sensato e proveitoso passar o resto da vida querendo entender o passado ou tentando ignorá-lo. Porém, ele contém sonhos e utopias, que contribuem para o meu compromisso de ser feliz aqui e agora – espaço e tempo presentes. O Homem deve aprender a voar no passado, presente e futuro – dimensões temporais que nele se fundem, à espera de uma sábia e proveitosa extração das riquezas inerentes a cada momento. Para que você entenda melhor a forma e o conteúdo deste livro, é que estou fazendo essa viagem na minha vida, onde tive a oportunidade de me encontrar com a Antropologia.

Minha paixão por essa Ciência aflorou quando, ao falar sobre o trabalho do pesquisador de campo, Roberto DaMatta propõe que o antropólogo, ao entrar em contato com uma nova realidade, deve relativizar o seu conjunto de crenças e valores (DaMatta, 1981: 144). Para tanto, ele alvitra que o cientista social procure estranhar o que é conhecido, bem como busque encontrar no exótico algum traço familiar (DaMatta, 1981: 157). A dinâmica apresentada pelo autor na leitura do mundo – um movimento contínuo: interrogar o que se nos apresenta como conhecido e, ao mesmo tempo, afirmar o que tem marcas de desconhecido – me fascinou intensamente e me tem feito seguir sempre em busca de novas interpretações para a vida. E mais: ela parece estar presente em todo o desenvolvimento da ciência.

Malinowski (1884-1942), em DaMatta (1981: 145), afirma que a visão e a experiência do outro podem possibilitar o aprofundamento da compreensão da nossa natureza, o que revela o aspecto social da formação do Homem: “Há, porém, um ponto de vista mais profundo e ainda mais importante do que o desejo de experimentar uma variedade de modos humanos de vida: o desejo de transformar tal conhecimento em sabedoria. Embora possamos por um momento entrar na alma de um selvagem e através de seus olhos ver o mundo exterior e sentir como ele deve sentir-se ao sentir-se ele mesmo. Nosso objetivo final ainda é enriquecer e aprofundar nossa própria visão de mundo, compreender nossa própria natureza e refiná-la intelectual e artisticamente. Ao captar a visão essencial dos outros com reverência e verdadeira compreensão que se deve mesmo aos selvagens, estamos contribuindo para alargar nossa própria visão.”

Um outro autor que conheci durante a Pedagogia e que me marcou bastante foi Rubem Alves. Ele defende com ardor o prazer e a alegria para uma categoria marcada por tanto desgaste e amargura. Ele não ignora as mazelas que afligem a educação, mas prefere chamar a atenção para outros aspectos do magistério. “Muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso

das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, pois o sofrimento de se ser um professor é semelhante ao sofrimento das dores de parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho” (Alves, 1994: 08).

Os empecilhos para viver não constituem o privilégio do professor: toda profissão tem os seus desgastes, decepções, os seus momentos de desalento. Infelizmente, na maioria das vezes, ele ignora a fantástica riqueza que tem em suas mãos: seres humanos sedentos de conhecimento, e, acima de tudo, de prazer de viver. A não consideração desse aspecto revela o desconhecimento da sua condição de caçador de significados. É como lembra Freire (1997: 80): “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.”

Alves (1994: 33/34), após identificar elementos – alegria, prazer, palavras, corpos, sonhos, brincadeira, amor, ciência, pensar, ... – que propiciam melhor entendimento da nossa realidade educacional, alerta sobre o poder das palavras na vida humana: “Desde que nascemos, continuamente, palavras nos vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, e ele vai se transformando. Virando uma outra coisa, diferente do que era. Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam. Eu não sou eu: eu sou as palavras que os outros plantaram em mim.”

Mas, Rubem, o que são as palavras? “As palavras são entidades mágicas, potências feitiçeras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos. Nossos corpos são feitos de palavras (...)” (Alves, 1994: 52). Que palavras foram plantadas em você e o formaram? Que palavras, atualmente, o formam e alimentam? Muitas vezes o Homem pensa que o alimento que precisa se restringe à comida que sacia o seu corpo, esquecendo-se da sua dimensão espiritual. A qualidade do que o alimenta – comidas, bebidas, pensamentos, sentimentos, emoções, valores – é bastante responsável pela sua constituição como Homem – corpo e espírito –, a qual se revela de forma mais intensa em suas ações.

Claro que o Homem não pode se fechar ao mundo, isolando-se das pretensas más influências, mas ele pode, algumas vezes, filtrar o que deseja que entre. Assistimos, atualmente, a uma crescente preocupação de profissionais de diversas áreas com o corpo: a necessidade de se fazer exercícios compatíveis com a idade, a importância de se ingerir alimentos saudáveis e da qualidade do sono. Espero que, em breve, essa atenção com o corpo, expressão de um maior desvelo com o Homem, atinja a outra dimensão: o espírito. Ao indagar sobre as palavras que nos forma(ra)m, aquele educador nos remete a uma outra preocupação:

“Que palavras estão sendo oferecidas às novas gerações?”. Esse zelo se explica: o Homem é o animal que nasce mais dependente dos seres adultos, os quais ajudarão o novo membro a transformar as inúmeras possibilidades em realidade. Porque reconheço a importância fundamental dessa ligação, em virtude das últimas descobertas sobre o funcionamento do cérebro, meu 5º capítulo tratará dessa temática.

A criança apre(e)nde a realidade de várias maneiras, inclusive brincando, conforme relevam diversos estudos, dentre os quais cito a contribuição de Walter Benjamin (1892-1940), que enalteceu a importância dos brinquedos no processo de aprendizagem (Gadotti, 1995: 190/191). Alves (1994: 76) também defende a relevância da dimensão lúdica quando afirma que “O mundo é um grande brinquedo. Tantas coisas divertidas se pode fazer com ele. O mundo é para ser brincado. Os adultos não sabem, os professores não percebem: (...) a vida é para ser brincada.” A brincadeira não é somente um meio para se chegar a algum lugar, mas o desfrute de quem já chegou, de quem aproveita as dádivas da natureza. A Educação deve ser o processo em que mundos adormecidos são despertados pelas palavras. Por que será que essa concepção está tão distante do que se observa atualmente, não apenas no Brasil, como também em quase todo o mundo? Por que o prazer e a alegria estão tão longe do saber? Por que brincar não combina com aprender e ensinar?

Alves (1994: 82), então, defende a idéia, o pensamento, a criatividade: “(...) o que faz um quadro não é a tinta: são as idéias que moram na cabeça do pintor. São as idéias dançantes na cabeça que fazem as tintas dançar sobre a tela.” Defendendo o valor da idéia, do pensamento, ele nos fornece uma pista para se entender aquele dilema. Ao indagar sobre o mundo, o Homem se põe a conhecê-lo, formulando indagações e encontrando respostas: essa tem sido a marcha da Humanidade. Mas, será que é isso que tem sido ensinado às nossas crianças? Será que elas têm sido encorajadas a formular questões, ou têm sido meras guardadoras de respostas surradas de perguntas antigas? Eis uma questão debatida durante séculos: o papel social da escola. Por compreender a relevância desse tema no presente trabalho, apresento e discuto no 6º capítulo algumas das várias explicações construídas ao longo de séculos quanto a esse objeto de estudo, intentando não a completa exposição do tema, mas a explicitação de alguns elementos para que se possa ter uma melhor compreensão da avaliação escolar.

Para que tipo de jornada as novas gerações estão sendo preparadas pelos educadores: para andar em terra firme, para navegar em mar desconhecido ou para voar em céus misteriosos? O que a escola tem feito com a curiosidade, o desejo de conhecer e a vontade de desbravar das novas gerações? Será que elas têm sido encorajadas a empreender novas

questões e tentar esboçar novas respostas, ou tais atitudes têm sido tratadas com desdém e pouco caso? “(...) no entanto, não podemos viver sem as respostas. As asas, para o impulso inicial do vôo, dependem de pés apoiados na terra firme. Os pássaros, antes de saber voar, aprendem a se apoiar sobre os seus pés. Também as crianças, antes de aprender a voar, têm que aprender a caminhar sobre a terra firme. Terra firme: as milhares de perguntas para as quais as gerações passadas já descobriram as respostas. O primeiro momento da educação é a transmissão deste saber” (Alves, 1994: 83).

Obviamente, não se pode desprezar o conhecimento acumulado pela Humanidade, mas se deve ter claro que ele foi construído a partir de insatisfações, incertezas e dúvidas. Não foi o conformismo que construiu o que se sabe atualmente nas diversas áreas. Assim, além de oferecer as respostas prontas, a educação deve também dizer que elas estão assim em razão das perguntas que foram sucessivamente inquiridas. Deve-se ensinar em coerência com o mais sublime espírito científico. “Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com o sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra” (Alves, 1994: 95).

Então, volta-se, mais uma vez, aos sonhos! São os sonhos, os desejos que fazem alguém deixar o ponto em que se encontra em busca de novas paragens, de novos horizontes. “Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram novos mundos. Na busca dos seus sonhos você terá de construir um novo saber, que eu mesmo não sei ... E os seus pensamentos terão de ser outros, diferentes daqueles que você agora tem” (Alves, 1994: 92). Uma pessoa só abandona algo se tem esperança de encontrar outra coisa. Mas, quem, hoje em dia, é louco o suficiente para falar de sonhos, para defendê-los, para afirmar que são necessários?

*Sonhos se tornam realidade.
Sem essa possibilidade, a natureza não nos incentivaria a tê-los.*
JOHN UPDIKE

Ao ingressar no mestrado, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais a trajetória da Humanidade no esforço de dar significado ao mundo. Procurando resolver um mal-estar que me acompanhava há vários anos – como é que o aprender, marca indelével da existência humana, pode ser sinônimo de sofrimento, de tortura, de revolta? –, decidi investigar as relações entre o saber e a avaliação, procurando explicações mais abrangentes para as práticas escolares avaliativas: i) as inúmeras descobertas científicas revelam o caráter processual não

somente do conhecimento mas da vida; ii) as lições ensinadas pela avaliação escolar ultrapassam, em muito, as conseqüências meramente acadêmicas.

Nos anos da pós-graduação, procurei desempenhar papéis mais flexíveis, fruto do esforço para melhor compreender o alerta de Freire (1997: 100/101): “É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor. Para isso, como aluno que hoje sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto da minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos.”

Este livro é a materialização inicial do meu esforço de estabelecer com o mundo uma relação de respeito e admiração, condições necessárias para que haja diálogo, e, conseqüentemente, aprendizado. Aceitando as limitações pessoais, de todos os tipos, o Homem se abre ao mundo, sem receio de admitir que ele é apenas um pequeno grão de areia, renunciando à crença de que é o oceano... O seu receio de abrir mão de verdades, dada a possibilidade de ficar perdido, contraria a sua natureza: um aprendiz voraz. É como Freire (1997: 153) explica: “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.”

O despojamento que defendo que o Homem tenha não significa abdicar de suas crenças, de seus valores, idéias, mas tão somente ser humilde o suficiente para admitir que pode estar equivocado, onde o outro, o diferente, seja visto não como um inimigo a ser destruído, mas como um tesouro a ser explorado, descoberto, se ambos assim desejarem. Para tanto, ele precisa aprender não somente a calar as suas vozes, mas a ouvir as vozes do outro com as suas palavras e emoções. Quanto mais uma pessoa viver sua missão de forma consciente, comprometida consigo mesma, mais poderá contribuir para que os seus semelhantes possam também desenvolver as suas potencialidades. Assumindo sua missão ontológica, cada pessoa torna-se um ator pedagógico, fazendo de cada momento uma oportunidade de aprender e de ensinar. Afinal, “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (Freire, 1997: 106).

Nietzsche afirma em Alves (1994: 92): “É preciso navegar. Deixando atrás as terras e os portos dos nossos pais e avós, nossos navios têm de buscar a terra dos nossos filhos e netos, ainda não vista, desconhecida.” Até que ponto, o Homem sabe que está num barco que, continuamente, atraca e navega? Mas... o que se tem ensinado durante a viagem? Para quem?

Quando? Para quê? Quem? Para responder adequadamente a essas questões, é necessário conhecer um pouco a história da Humanidade, as expressões culturais próprias de cada povo, época e lugar.

É crescente a possibilidade que o Homem tem de conhecer o passado, não como simples saber enciclopédico, mas como um fundamental elemento de compreensão do presente e de vislumbre do futuro. É claro que ele não precisa conhecer toda a história para poder viver. Porém, quem a conhece, não como uma mera sucessão de fatos, mas como um intrincado e fascinante quebra-cabeça, pode desenvolver uma leitura mais complexa da realidade, donde o caráter processual se sobressai. As crianças podem aprender desde cedo, com todas as suas dimensões, que o conhecimento é um instrumento útil para alcançar níveis crescentes de satisfação pessoal.

Como uma onda (Zen-surfismo)

Lulu Santos & Nelson Motta

*Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas como um mar, num indo e vindo infinito*

*Tudo o que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
Não adianta fugir, nem mentir para si mesmo agora
Há tanta vida lá fora, aqui dentro sempre
Como uma onda no mar (4x)*

Tenho um pedido a lhe fazer. Você se lembra quando eu falava sobre a qualidade do olhar? Por favor, não leia este livro procurando pontos que não foram, ao seu ver, devidamente explorados e analisados. Isso é muito fácil de ser feito! Ainda se eu passasse toda a minha vida lendo, pensando e escrevendo, nunca conseguiria expressar fielmente a magnitude da vida que pulsa fora de mim. Ela me será sempre desconhecida. Quero compartilhar um pouco de como vejo, penso e sinto um dos seus aspectos: a avaliação escolar. Não busco a sua aprovação, o seu consentimento, a sua censura. A minha busca é que você possa brincar de descobrir o novo, seja naquilo que eu apresento, seja naquilo que você é capaz de criar com o que lê.

É claro que eu preciso de suas críticas, observações, ensinamentos e experiências! Mas, estou lhe propondo uma mudança de postura: que tal receber antes de dar? Que tal aprender um pouco antes de ensinar? O atual desenvolvimento da Humanidade me obriga a

admitir que, diante do conhecimento existente, cada vez mais eu sei cada vez menos! Confesso que não é fácil reconhecer para si e para o outro que não se sabe algo. Mas, permita-me dizer que isso é uma grande tolice! Tudo seria mais fácil se o Homem aprendesse desde cedo que ele é um eterno aprendiz e que todas as outras pessoas são, de certo modo, professores, pois estão sempre lhe ajudando a entender algo.

Canção da América

Milton Nascimento & Fernando Brant

Amigo é coisa pra se guardar debaixo de 7 chaves, dentro do coração
Assim falava a canção que na América ouvi
Mas quem cantava chorou ao ver seu amigo partir
Mas quem ficou, no pensamento voou com seu canto que o outro lembrou
E quem voou, no pensamento ficou com a lembrança que o outro cantou

Amigo é coisa para se guardar no lado esquerdo do peito
Mesmo que o tempo e a distância digam não, mesmo esquecendo a canção
O que importa é ouvir a voz que vem do coração

*Pois seja o que vier, venha o que vier
Qualquer dia, amigo, eu volto a te encontrar
Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar*

O que é um amigo? Tenho a mesma opinião de Korczak (s/d: 97): “(...) o amigo é sempre como um irmão, e até mais.” Tanto assim, que me é impossível falar da riqueza da amizade que tenho com Eduardo Loureiro Júnior. Há anos, ele vem sendo o meu interlocutor mais importante com a vida, um companheiro de valiosas brincadeiras. Não pense você que nunca tivemos desencontros, que a nossa convivência tem sido um oceano de rosas perfumadas. Quando isso ocorre, refugio-me em Gibran (1970: 56): “Quando vos separais de vosso amigo, não vos aflijais. Pois o que vós amais nele pode tornar-se mais claro na sua ausência, como para o alpinista a montanha aparece mais clara, vista da planície. E que não haja outra finalidade na amizade a não ser o amadurecimento do espírito.”

Amadurecimento: esta é a sina de toda pessoa. Mas, por que é que ela sofre tanto durante esse processo? Sem dúvida, a natureza é prodigiosa em revelar-lhe o caráter da vida: as fases da lua, o movimento da maré, as estações do ano, ... É uma pena que, apesar de tantos sinais, ela ainda não tenha se apercebido que a vida é um constante ir-e-vir e continue brigando com a natureza, desejosa que essa lhe fosse submissa, que não tivesse os seus caprichos, os seus encantos, os seus mistérios! O tempo, por exemplo, é uma das realidades mais intrigantes para o Homem. Passado, presente e futuro são cada vez mais conceitos que o

aprisionam e explicam muito pouco sobre o mistério da vida. Nas próximas páginas, aprofundo esse ponto, salientando a necessidade de aprender a ser feliz no agora.

Para tudo há um tempo, para cada coisa há um momento debaixo dos céus:
Tempo para nascer, e tempo para morrer;
Tempo para plantar, e tempo para arrancar o que foi plantado;
Tempo para matar, e tempo para sarar;
Tempo para demolir, e tempo para construir;
Tempo para chorar, e tempo para rir;
Tempo para gemer, e tempo para dançar;
Tempo para atirar pedras, e tempo para ajuntá-las;
Tempo para dar abraços, e tempo para apartar-se.
Tempo para procurar, e tempo para perder;
Tempo para guardar, e tempo para jogar fora;
Tempo para rasgar, e tempo para costurar;
Tempo para calar, e tempo para falar;
Tempo para amar, e tempo para odiar;
Tempo para a guerra, e tempo para a paz (Ecl 3,1-8).

Feliz é o Homem que consegue manter acesa em si a chama da curiosidade, o desejo de aprender, a vontade de (re)nascer e de amar. Mas, para onde dirigir o foco da minha curiosidade? O que aprender? O que conhecer? Luiza de Teodoro nos dá uma pista em Loureiro Jr. (1996: 24): “Porque o caminho do conhecimento é o amor. Você conhece porque você ama, o que a gente chama interesse, motivação ... formas de amar. Uma criança não pode amar o conhecimento pelo conhecimento, isso é um processo de abstração posterior no seu desenvolvimento.” Da mesma opinião é Alves (1994: 101): “O amor é o pai da inteligência. Mas sem amor todo o conhecimento permanece adormecido, inerte, impotente.”

Indubitavelmente, a criança é fecunda de curiosidade. É uma pena que, por motivos diversos, essa seja sufocada durante a existência, pois, conforme ensina Freire (1997: 98), “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.”

Para ratificar e ampliar a minha defesa pela valorização da curiosidade na vida do Homem é que, nos capítulos seguintes, identifico alguns momentos em que ela se manifestou na história da Humanidade. Ela não deve ser entendida de modo estático, mas como um produto de todo um processo. É como declara Freire (1997: 35): “Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída.” A curiosidade revela ao Homem que há algo que lhe é desconhecido, convidando-o a explorar e investigar o mundo. Vários são os seus sentimentos, as suas reações possíveis: excitação, indiferença, nervosismo, temor, ansiedade, ... Ele não é

um todo uníssono, há vários acordes soando ao mesmo tempo. Cabe a ele adentrar o palco e assumir o comando, sabedor da existência de possibilidades, pela sua orquestra!

Concluo o capítulo com a seguinte citação de Freire (1997: 59), que expressa com brilhantismo como me sinto, ao saber-me humano: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.”

Ao me deitar na rede, olho para o céu escuro na esperança de encontrar a misteriosa lua e algumas estrelas, testemunhas e cúmplices de tantas aventuras...

Só por hoje

Renato Russo

Só por hoje eu não quero mais chorar
Só por hoje eu espero conseguir
Aceitar o que passou e o que virá
Só por hoje vou me lembrar que sou feliz

Hoje eu já sei que sou tudo que preciso ser
Não preciso me desculpar e nem te convencer
O mundo é radical, não sei onde estou indo
Só sei que não estou perdido
Aprendi a viver um dia de cada vez

Só por hoje eu não vou me machucar
Só por hoje eu não quero me esquecer
Que há algumas pouco vinte e quatro horas
Quase joguei minha vida inteira fora

Não, não, não, não
Viver é uma dádiva fatal
No fim das contas, ninguém sai vivo daqui
Mas, vamos com calma!

Só por hoje eu não quero mais chorar
Só por hoje eu não vou me destruir
Posso até ficar triste se eu quiser
É só por hoje, ao menos isso eu aprendi
Yeah!

Não me digam como devo ser
Gosto do jeito que sou
Quem insiste em julgar os outros
Sempre tem alguma coisa prá esconder

RENATO RUSSO

2

Olhos de espelho

“O que é avaliar?”, “Que aspectos devem ser considerados num processo de avaliação?”, “Qual a importância da avaliação educacional na vida da pessoa?” – essas são algumas questões que pretendo responder neste capítulo. A avaliação escolar assumiu formas diversas, a depender de inúmeras variáveis: contexto histórico, objeto da avaliação, objetivo, sujeito da avaliação, dentre outras.

Inúmeros estudos foram realizados no sentido de melhor compreender as diversas facetas da avaliação escolar, procurando estabelecer relações com as práticas pedagógicas correspondentes, bem como explicitar algumas conseqüências das modalidades avaliativas desenvolvidas no ambiente escolar na compreensão que o aluno tem do mundo, da vida e de si mesmo. Em virtude de a realidade ser tão complexa e fascinante, o Homem precisa para melhor compreendê-la separar os aspectos díspares e agrupar aqueles que se assemelham. Uma vez concluído o estudo preliminar desses fragmentos, ele tenta montar uma figura que, além de mostrar os elementos, consiga também delinear algumas das ligações entre eles. Essa sua vocação ontológica nunca se encerra, pois, a cada movimento efetuado, novos aspectos individuais e relacionais reclamam por uma melhor explicação, revelando o caráter parcial e transitório do conhecimento.

A partir dessa certeza, é que, com carinho e um olhar crítico, abraço as contribuições elaboradas até aqui sobre o assunto em apreço. A divulgação de novas descobertas científicas, notadamente sobre a raça humana, dá contornos cada vez mais suaves à construção do conhecimento, o qual solicita procedimentos avaliativos que estejam em sintonia com o mesmo. Apesar da discussão desse tema não ser inédita, acredito que ele ainda está a mercê de uma melhor compreensão de todo ser humano, pois este está sempre vivenciando, direta ou indiretamente, situações de aprendizado, nas quais a escola desempenha um papel social reconhecidamente destacado.

A compreensão da relevância desse tema a todos os membros de uma sociedade, extrapolando, assim, os muros da escola, é a que quero inicialmente registrar, pois toda pessoa, durante toda a sua existência, de alguma forma, vincula-se à escola: seja como

professores, alunos, pais ou parentes de alunos. Creio não ser salutar que somente uns poucos se proponham tratar desse tema, pois as questões referentes à avaliação escolar nos remetem à vivência do saber na sociedade e não somente na escola. Quando se diz que o Homem é um ser social, se quer expressar que é na vivência com seus pares que o Homem atualiza a sua potência de ser pessoa, pois é a partir das inúmeras relações que estabelece com o meio que ele vai, pouco a pouco, construindo os pressupostos, os valores, as crenças que guiarão a sua conduta social. A escola, portanto, devido tanto ao tempo em que ele permanece nela, como à importância reputada a ela, tem um papel importante na constituição do Homem como tal.

É por pensar numa educação marcada pelo respeito à vida, nas suas diferentes formas, pela contemplação da natureza e desfrute dela, entusiasmo pela vida, vibração pelo incessante espírito criador, que proponho ser a autonomia o seu objetivo principal. No dicionário Aurélio, autonomia é: “1. Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual. 4. (...). 5. Ét. Propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta. [Cf. *heteronomia*.]”. Entendo-a como a capacidade de o Homem estar em permanente contato com o seu interior, apesar das inúmeras “tentações” que o cercam diariamente, permitindo-lhe alcançar níveis cada vez mais elevados de compreensão da sua natureza, que se expressa nos compromissos que assume com a realidade.

Nesse sentido, a autonomia desejada por mim é uma resposta ao fracasso do modelo educacional que fomenta a heteronomia: “1. Ét. Condição de pessoa ou de grupo que receba de um elemento que lhe é exterior, ou de um princípio estranho à razão, a lei a que se deve submeter. [Cf. *autonomia* (5)]” (idem). A heteronomia se explicita no distanciamento do sujeito das suas potencialidades criativas, da sua espontaneidade, da sua capacidade de ter esperança num mundo melhor, através de inúmeras práticas escolares castradas de significado para os seus atores: professores e alunos.

Não objetivo somente constatar fatos da realidade educacional, mas lançar luzes sobre ela, notadamente sobre a avaliação. Para tanto, não posso me limitar à escola, mas contemplar a sociedade como um todo, uma vez que compreendo a educação acontecendo em todos os momentos da vida. Ao longo da história da avaliação escolar, os estudiosos procuraram respostas que permitissem melhor compreensão sobre o tema, as quais deveriam propiciar resultados cada vez mais próximos do desejado, que no caso era a construção de procedimentos avaliativos que retratassem mais fielmente o aprendizado do sujeito. As principais dimensões consideradas nesses estudos foram divididas por mim em quatro grupos: a técnica, a política, a epistemológica e a filosófica.

O prisma técnico da avaliação escolar se expressa na busca de se obter uma medida que fosse confiável, objetiva e precisa. Além disso, ela deveria ser válida e fidedigna. Para tanto, era necessário conhecer os pressupostos da Teoria Clássica dos Testes (TCT), bem como a famosa categorização de avaliação proposta por Benjamin Samuel Bloom: segundo os *objetivos* – avaliação diagnóstica, formativa, somativa –; segundo a *natureza* – avaliação de produto, de processo e institucional –; segundo a *referência a* – normas e critérios –; e segundo a *procedência* – auto-avaliação, hetero-avaliação e co-avaliação (Raphael, 1995: 34/37). A disciplina Avaliação e Medidas Educacionais, ou algo parecido, era presença certa nos currículos dos cursos de Pedagogia, destinada a expor os fundamentos da mensuração e a explicar as técnicas que deveriam ser observadas para se elaborar, aplicar e corrigir os instrumentos “cientificamente” etc. (Camargo, 1996: 87).

Aos poucos, alguns educadores começaram a questionar o poder atribuído à medida. Boavida *et alii* (1986: 261) asseveram que avaliação e medição constituem atividades diferentes, pois esta “(...) é a descrição quantitativa dum dado comportamento do aluno, (...) um processo fundamentalmente descritivo que indica o grau em que uma dada característica existe”, e aquela “(...) é a apreciação de um trabalho ou candidato, e portanto é um domínio essencialmente valorativo, o que não quer dizer que não haja uma medida implícita, mas sim que predomina a apreciação geral.”

Melchior (1992: 31), por sua vez, ao analisar a relação entre medida e avaliação, afirma que “(...) a medida não pode ser considerada como avaliação. Esta é muito mais ampla. A medida é apenas uma parte. (...) A medida apresenta dados quantitativos, a avaliação descreve os fenômenos e os interpreta, utilizando também dados qualitativos.” Essas críticas não têm como objetivo principal desvalorizar a atividade avaliativa, mas distingui-la de certas práticas examinadoras e descobrir, assim, novas formas de se avaliar. Assim, ao mesmo tempo em que se verifica a tentativa de melhoria dos exames clássicos, com a elaboração da Teoria de Respostas ao Item (TRI), que se propõe substituir a TCT, assiste-se a uma rediscussão do papel da avaliação na vida do aluno, compreendendo-a numa perspectiva social mais ampla.

Luckesi (1990c: 75/76) questiona se a escola *verifica* ou *avalia* a aprendizagem do aluno. Através do estudo dos conceitos de verificação – perceber como algo é – e avaliação – a partir da percepção de algo, formar-se uma ação/decisão nova –, ele afirma que a escola, de fato, pratica verificação, pois a aferição da aprendizagem não é utilizada para subsidiar a ação pedagógica, como no caso da avaliação, mas simplesmente para aprovar ou reprovar o aluno, sob um clima de tensão constante. Endossando essa crítica, Vianna (1993: 89) questiona a

avaliação pautada na dicotomia aprovar/reprovar, propondo que ela seja rediscutida como caminho para melhoria do nosso sistema escolar.

Para esses últimos autores, então, a avaliação está presa a ritos classificatórios, práticas somativas, preocupada apenas com o final do ano! Essas vivências, esvaziadas de um significado mais profundo para os sujeitos envolvidos mais diretamente – professores e alunos – não recebem somente as suas críticas, pois eles propõem que se retorne ao eixo principal da educação: o desenvolvimento do aluno, contemplando os mais diversos aspectos da sua existência – cognitivo, emocional, físico, social, espiritual. É a partir de um compromisso diferente com a vida, com o outro, com a sociedade, que uma nova prática avaliativa, inserida numa postura educacional pautada em princípios distintos dos atuais, poderá ser produzida. Nesse sentido, é que se delinea o aspecto político.

A dimensão política possibilita o exame da qualidade do ensino oferecido aos alunos, a dinâmica que a escola estabelece com a sociedade, a existência de uma política de avaliação institucional, bem como sua análise. A sua relevância se prende ao fato de os atores do processo educacional serem sujeitos sociais, os quais vivem numa determinada realidade social, com demandas, conflitos, desafios. A partir da certeza de que um dos papéis da escola é a preparação das novas gerações para a vida social, essa dimensão nos alerta para a atualidade e relevância do que se faz na escola, não somente na sala de aula ou apenas durante a avaliação, mas durante toda a vivência escolar, no que tange à vinculação da prática educativa com a realidade.

Ceccon *et alii* (1991), num estudo sobre o desempenho da escola na atualidade, concluem que ela está distante do que desejam professores, alunos e pais de alunos. Os primeiros se sentem cansados e frustrados com o seu trabalho, com as condições de sala de aula, com a sua remuneração; outras vezes se sentem incapacitados para ensinar o programa determinado por outrem. Os outros, na grande maioria das vezes, não se sentem bem, em decorrência da distância do que é “ensinado” e o que eles vivem, pois a sua experiência não é considerada durante o curso das atividades. Os últimos estão preocupados com a garantia da vaga para os seus filhos em uma escola com um mínimo de qualidade, ao mesmo tempo em que ficam muitas vezes insatisfeitos com o rendimento do filho. O fato de o fracasso escolar atingir principalmente as crianças de baixo nível socioeconômico tem várias “causas”: pobreza cultural do meio em que vivem, má alimentação, herança genética, falta de higiene, qualidade do professor, regulamentos escolares. A conclusão mais contundente desse estudo é que a escola não está atendendo satisfatoriamente boa parte da sua clientela.

Realmente, os fatores ora listados influenciam a vida escolar do aluno, mas julgo ser difícil mensurar adequadamente o impacto de cada um deles no produto final. Creio que deve ser considerada, ainda, a organização social em que a escola está inserida. Assim, ao lado da sua competência técnica avaliativa, também é importante que o educador tenha claro qual é o seu compromisso com a realidade que aí está, que se explicita na postura que ele deseja para seus alunos frente aos reclames sociais. A prática escolar, avaliativa ou não, lança sementes nos alunos, propiciando-lhes momentos para vivenciar valores individualistas e competitivos ou, quem sabe, solidários e cooperativos. A questão, então, a ser respondida pelo professor passa a ser: “Que tipo de cidadão desejo formar: adaptado e conformado a essa realidade ou criativo e crítico dela?”.

Mas, não basta que o professor queira que os seus alunos vivam, sejam de um modo ou de outro: é necessário que eles tenham na escola práticas condizentes com o compromisso de formação de pessoas responsáveis pela sua existência, bem como pelo respeito ao outro. Afinal, conforme Rohden (s/d: 140) declara, “O segredo da educação (...) é essencialmente uma questão de *ser* e não de *dizer*, nem mesmo de *saber*.” O compromisso político do educador, portanto, vai além da sua dimensão verbal, mental, contemplando o corpo, os sentimentos, os sonhos, os desejos. Para tanto, é necessário que ele tenha uma compreensão mais adequada de como ocorre o aprendizado humano, a qual é fornecida pela dimensão epistemológica.

É consenso no meio educacional que a concepção do professor sobre a aprendizagem do aluno guarda relações estreitas com o respectivo processo educativo. Ou seja, para o professor ensinar é imperativo que ele saiba como o aluno aprende! Essa afirmação, apesar de parecer óbvia, precisa ser firmada, pois muitos professores ainda estão presos a concepções sobre o ato de conhecer, as quais carecem de um devido respaldo epistemológico. Recentes descobertas científicas têm possibilitado melhor entendimento de como se processa a aprendizagem humana. É por isso que Machado (1995: 263), numa análise da prática avaliativa, acrescenta às duas dimensões estudadas, técnica e política, uma outra – a epistemológica –, afirmando que a concepção de conhecimento numa perspectiva linear, encadeada, deve ser superada por uma outra que concebe o “conhecimento como uma rede de significados multiplamente articulados.” Essa nova concepção está, segundo ele, em consonância com a complexificação, abstração que o sujeito estabelece entre os objetos.

Vianna (1993: 91), analisando a relação entre rendimento escolar e a interação professor-aluno, em busca de causas para o fracasso escolar, além das explicações pautadas em fatores sociais, econômicos, biológicos e familiares, declara que o professor, muitas vezes,

ignora a relação entre o que a criança sabe, como aprende e a natureza do ensino, o que compromete sua aprendizagem. Ele defende a idéia de que o professor saiba das necessidades da criança e procure respeitá-la, valorizando as suas potencialidades. Jean Piaget (1896-1980) afirma em Gadotti (1995: 156) que é necessário que o professor saiba “(...) das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente”, para que possa se relacionar com o aluno de forma adequada.

Nesse sentido, as pesquisas empreendidas pelo epistemólogo suíço sobre a construção do pensamento alcançaram (e ainda alcançam) grande repercussão na educação, pois permitiram melhor compreensão do desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança. Tendo concluído o doutorado em ciências naturais, ele foi trabalhar com Édouard Claparède (1873-1940), que havia fundado o Instituto de Ciências Educativas Jean-Jacques Rousseau. Realizando testes de inteligência com as crianças, ele começou a se interessar pelas suas respostas erradas, procurando compreender as suas causas, os seus fundamentos, que as levaram a escolher um item e não outro.

A partir de então, decidiu pesquisar a gênese, a construção do conhecimento. Assim sendo, investigou desde os seus primórdios até os patamares mais complexos. Para Piaget, o Homem é um organismo ativo em permanente interação com o meio, que atua sobre ele através de operações. No início da vida, essas ainda estão muito presas à esfera física, passando pouco a pouco a ser executadas na mente do indivíduo, começando a desenvolver a capacidade de brincar com as idéias, de imaginar ações ainda não executadas, podendo desfazê-las logo em seguida. Segundo ele, o organismo está sempre buscando o equilíbrio na sua relação com o ambiente, utilizando-se de duas estratégias: a assimilação e a acomodação. A primeira se refere ao esforço do indivíduo para compreender, lidar com o mundo – físico, cultural, emocional – a partir de suas estruturas, que o incorporam; enquanto a segunda se refere às mudanças que ocorrem nas suas estruturas em virtude dos reclamos do meio.

Portanto, a sua teoria está edificada em dois aspectos básicos: o estrutural e o processual. Enquanto esse se refere às alterações ocorridas nos esquemas, por causa das ações ou conteúdos, aquele diz respeito ao conjunto de esquemas estruturados pela criança. Piaget, após anos de pesquisa, concluiu que toda pessoa percorre gradualmente uma seqüência linear, a qual foi expressa em quatro estágios globais de pensamento. Antes de apresentá-los sucintamente, é necessário que eu alerte para o fato de que as idades apresentadas não são fixas e isoladas, mas antes parâmetros que permitem melhor compreensão de uma realidade tão complexa quanto a mente humana, no que tange ao seu desenvolvimento.

O estágio sensório-motor – do nascimento aos dois anos de vida – se caracteriza, como sugerido, pelas ações sensoriais e motoras. Nesse curto período, ocorrem as maiores transformações quantitativas e qualitativas na mente do ser humano. Inicialmente, os reflexos automáticos – sugar, chorar, agarrar, ... – compõem a grande maioria das ações do bebê. Progressivamente, os esquemas sensório-motores, através de inúmeras equilibrações, têm ampliadas as suas potencialidades com a crescente utilização de idéias, imagens mentais.

No estágio pré-operatório – dos dois aos sete anos –, a criança amplia e complexifica a sua capacidade simbólica. É através de imitações e de situações criadas a partir do faz-de-conta que ela amplia consideravelmente a sua competência para manipular símbolos. A maior limitação desse período, segundo Piaget, é o egocentrismo: a incapacidade da criança de imaginar a realidade a partir de um outro ponto de vista que não seja o seu.

O estágio operatório concreto – dos sete aos catorze anos – é marcado pelo desenvolvimento da capacidade de usar de maneira flexível as ações mentais: a reversibilidade. Outra característica é a competência para prestar atenção em mais de um atributo de um objeto quando da solução de um problema, abandonando a posição anterior em que se fixava em apenas um de seus aspectos, uma de suas dimensões, conforme revelam os famosos testes de conservação de número, de massa e de líquido, elaborados por ele. Há outras importantes conquistas nesse estágio: a *seriação* – capacidade de classificar objetos, resultado da construção do conceito de transitividade, quando objetos são comparados de acordo com alguma qualidade (tamanho, peso) –; e a *inclusão de classes* – capacidade de relacionar a parte com o todo, quando ela compreende que há uma hierarquia entre diferentes categorias, as quais podem ser agrupadas de inúmeras maneiras.

O indivíduo, quando alcança o estágio operatório formal – dos 14 anos em diante –, é capaz de usar o pensamento de forma muito mais versátil e flexível do que no estágio anterior. Dentre outras coisas, ele desenvolve a capacidade de pensar em problemas hipotéticos e idéias, ampliando a manipulação mental para além de objetos e eventos. A busca sistemática de soluções, através da consideração de inúmeras possibilidades, é outro aspecto desse momento.

O Cientista suíço também se preocupou com a educação, ao propor que o professor abandonasse o papel de mero conferencista e assumisse a missão de suscitar problemas, desafios aos alunos, a partir das respostas oferecidas por esses. Por isso, ele defendia a necessidade de que cada aluno construísse o conhecimento, e não simplesmente fosse o guardador de conteúdos transmitidos pelo professor. Adotando o referencial piagetiano, Lima (1995: 128) afirma que “Podemos dizer que não se ensina. Cada sujeito aprende, num

processo reconstrutivo do conhecimento, de maneira absolutamente individual. Não se quer dizer, entretanto, que não existe uma pedagogia, mas que esta é dependente da capacidade de criar situação de que ativem os 'esquemas de assimilação do sujeito'".

A despeito das ressalvas que porventura sejam feitas às conclusões de Piaget, principalmente no que se refere à capacidade de realização das crianças pré-escolares e ao egocentrismo, não se pode deixar de registrar a sua retumbante contribuição para que se pudesse melhor compreender as capacidades, potencialidades e necessidades da criança. Até porque, ao se investigar a validade de suas conclusões, outros saberes foram gerados, dentre os quais a busca de uma relação mais positiva com o erro, pois ele costuma(va) ser percebido, tratado, seja na escola ou fora dela, de uma forma muito negativa, permeado de sentimento de culpa, de complexo de inferioridade, de rejeição, de vergonha!

As experiências escolares repercutem na construção da auto-imagem, da auto-estima e da autonomia do sujeito. É no desejo de oferecer às novas gerações uma educação mais alegre e mais vibrante que investigo o papel do erro na avaliação escolar, dotando-o de uma nova perspectiva, a qual possibilitará práticas escolares mais saudáveis, tranqüilas e alegres. A divulgação do construtivismo permitiu o início de uma salutar discussão sobre o erro nas escolas. Apesar de alguns professores terem adotado posições demasiadamente permissivas em relação aos seus alunos, no que se refere à conduta adequada diante do erro cometido por eles, foi positivo o saldo obtido a partir dos debates empreendidos. Adotando-se o referencial piagetiano, o erro pode ser compreendido como construtivo e como não construtivo – aqueles indicam progresso na atividade mental do sujeito, e estes não sinalizam avanços –, requerendo distintas posturas pedagógicas.

O conhecimento – no âmbito da filogênese e da ontogênese – é construído ao longo de anos, após muitas vivências, oposições, confirmações, enfim, de muita vida. Não espero, assim, que uma compreensão da natureza do erro seja modificada a um simples estalar de dedos. Não significa, porém, que se vá ficar sentado, esperando a mudança ocorrer, para então se agir mais fielmente de acordo com o que se acredita. Muito pelo contrário, antes de ser um elemento para a aceitação passível da realidade, a Ciência é um poderoso combustível para práticas questionadoras. Este livro se funda no desejo de extrair da História da Ciência – de algumas das descobertas da Física, da Medicina, da Biologia, da Psicologia – fundamentos que possam contribuir para novas práticas desenvolvidas na escola, dentre as quais a avaliação. Para tanto, é preciso oferecer às novas gerações momentos de aprendizado em que essa nova concepção de saber, permeando a prática educativa, seja experienciada, dando ao

erro o *status* de um possível elemento revelador da aprendizagem ocorrida, e não de sintoma de um mal repugnável...

Davis & Esposito (1991: 200/204), num interessante artigo sobre o tema, afirmam que o sujeito, diante de uma situação nova, escolhe uma estratégia de ação, a qual é composta da compreensão que ele tem da situação e de um conjunto de procedimentos para resolvê-la. Segundo elas, o erro cometido pelo aluno pode revelar que: i) apesar dele compreender satisfatoriamente a realidade, o procedimento escolhido foi inadequado; ii) a sua estrutura de pensamento tem contradições, que o impedem de compreender a questão; iii) a sua estrutura de pensamento ainda é insatisfatória para solucionar a tarefa, pois ele sequer consegue compreender o que lhe é pedido, solicitado. Por fim, sustentam o argumento de que o docente tenha uma postura específica para cada situação do aluno.

Sabe-se que a ação do Homem é marcada pela intencionalidade – quer ele admita ou não, quer ele a saiba ou não. Quanto mais consciência ele tem dos motivos que o fazem agir de determinada maneira e não de outra, mais intensa é a sua vida. Explicitar para si mesmo as suas crenças, os seus valores é uma tarefa diária de cada pessoa. Às vezes, o que ele pensa subsidiar a sua vida está longe do que realmente habita no mais profundo do seu ser, levando-o a práticas por vezes contraditórias, se confrontadas com o seu discurso! Isso, porém, não invalida a sua tentativa de conhecer sempre a realidade que o cerca, visando à melhoria da qualidade de vida. É esse desafio que o mantém vivo, repleto de esperanças, de sonhos, de desejos, ... Essa postura do professor de questionar, de indagar, de averiguar, de duvidar está inserida na dimensão filosófica, sobre a qual discorro a seguir.

Todo educador deve sempre se indagar: “Que saberes e valores eu desejo expressar para os meus alunos?”, “Qual é a relevância do que ensino para a vida dos meus alunos?”. Ao responder a essas questões, o professor está formulando os seus *objetivos* pedagógicos, construindo a gama de valores que guiará a sua vivência escolar, pois são os *objetivos* – gerais e específicos – que definem os *conteúdos*, a *metodologia* – o caminho para se alcançar algo –, *os recursos* – humanos e materiais – utilizados e a *avaliação* que permite saber até que ponto os objetivos iniciais foram alcançados. E mais: saber que fatores influenciaram – positiva ou negativamente – os resultados finais.

Assim, a avaliação está sempre articulada a um projeto pedagógico e a um plano de ensino. Esses projetos, repito, podem ser ou não explicitados, podem ser ou não do conhecimento do professor e do aluno. Mas, eles sempre existem. Acredito que estão vinculados a um projeto mais profundo: o de Homem, de vida e de sociedade, que cada pessoa tem. Qual seria o projeto de Homem que tem fundamentado essa prática avaliativa

criticada pelos autores citados? O que se tem objetivado alcançar com essas práticas vivenciadas, durante anos, no ambiente escolar? Que concepção de mundo subsidia uma nova prática avaliativa, pautada numa rediscussão do papel do erro? Quais seriam as conseqüências de se aprender num ambiente que fomenta a elaboração de hipóteses de seus alunos, levando-os a explorar mais intensamente a realidade?

Sabe-se que respostas definitivas para essas perguntas não existem: são inúmeras as variáveis presentes na realidade escolar, o que já torna a identificação de todas elas uma tarefa quase impossível, o que iria se efetivar se tivesse a intenção de mensurá-las! Ademais, a realidade está sempre mudando, o que me obriga a fazer o mesmo com a interpretação que tenho dela. É a filosofia que permite desvelar a essência de toda a atividade humana, pois ela se caracteriza como a disciplina voltada para ampliar a compreensão da realidade. Destarte, a dimensão filosófica da educação, da avaliação, deságua nas dimensões já estudadas: a técnica, a política, a epistemológica.

Franco (1990: 123), ao analisar a relação entre teoria e prática e a suposta neutralidade da Ciência, afirma que o professor adota uma prática pedagógica (e um conseqüente modelo avaliativo), a partir de sua concepção de mundo, de indivíduo e de sociedade, a qual também se faz presente quando ele decide o que fazer pedagogicamente (em relação ao seu projeto pedagógico, ao seu plano de curso, à sua postura em sala, ...) de posse dos resultados da avaliação. Levando em conta a relevância da Filosofia no estudo da avaliação escolar, são necessárias as seguintes indagações: “Por que se avalia?”, “O que se avalia?”, “Quando se avalia?”, “Para que se avalia?”, “Quem avalia?”, “Como se avalia?” e “Com que se avalia?”. As diferentes questões formuladas têm um caráter apenas didático, objetivando melhor compreensão da avaliação, pois elas estão intimamente ligadas.

Antes de começar a respondê-las, entendo ser oportuno analisar a afirmação de Marshall McLuhan de que “O meio é a mensagem”. Qual é o *meio* – a mensagem – e o *fim* que a escola tem transmitido aos alunos, às novas gerações, através das práticas escolares, tendo dentre elas a avaliação? Não é difícil caracterizar o *fim* como o conteúdo – saberes das diversas áreas de conhecimento – “ensinado” ao longo de vários anos de escolarização. Mas, e o *meio*: qual é? O que se transmite silenciosamente, de forma subliminar, durante o processo escolar? Qual é a mensagem que permeia a prática relacionada ao saber? Que grandes lições sobre a vida são passadas aos alunos através das vivências educativas?

Por que se avalia? Qual a razão, o motivo, da avaliação no ambiente escolar? No que se refere ao *fim*, acredito que o ato de avaliar faz parte de um plano escolar, constituindo-se no momento em que os resultados de um planejamento, que se materializou em práticas, são

coletados junto aos alunos para análise do professor, no sentido de averiguar a conformidade daqueles com as metas estabelecidas, porque não há como se pensar em avaliação sem se estar referenciado a objetivos anteriores. Muitas vezes, o resultado da avaliação é lançado no mapa individual do aluno, sem que dele o professor nada conclua sobre as atividades desenvolvidas por aquele. Quando isso ocorre, a avaliação não está alcançando a sua função pedagógica mais elementar: fornecer informações sobre o que foi aprendido pelo aluno.

Saliento, ainda, que os resultados obtidos dos alunos contêm informações sobre o desempenho do professor, aspecto muitas vezes desprezado. Cabe, então, a seguinte indagação: “O que revela o resultado de um teste: o que o aluno 'aprendeu' ou o que o professor 'ensinou’”? Costuma-se esquecer de que o rendimento daquele tem estreita relação com o desempenho profissional deste, embora seja difícil mensurá-lo. Hoffmann (1996: 59) lembra que “O teste é um instrumento de investigação sobre a ação de ambos os sujeitos envolvidos no processo educativo: aluno e professor.” Ademais, não necessariamente o desempenho positivo do aluno tem relação direta com as atividades desenvolvidas na sala de aula, pois ele pode ter aprendido aquela matéria fora da escola.

No que se refere ao *meio*, à mensagem, quando a avaliação é empreendida como mero verificador de aprendizagem, ela é utilizada para controlar e disciplinar o aluno, estando longe de servir de suporte para o seu desenvolvimento integral. Defendo a idéia de que a avaliação seja vivenciada não como finalizadora de um processo, mas como fonte contínua de informações do processo educativo empreendido, onde o desenvolvimento mental é apenas uma das metas. Ribeiro & Rios (1988: 49/50), num estudo sobre a relação da avaliação com a construção da auto-imagem do aluno, afirmam que a escola contribui para a formação do autoconceito, da auto-imagem e da autonomia do aluno. Elas declaram que essa contribuição pode ser positiva se o ambiente escolar, materializado nas práticas pedagógicas, for de carinho, compreensão, com o professor incentivando a participação do aluno, através de desafios, de trabalhos e do diálogo.

Mas, qual a importância da auto-estima na vida do sujeito? E mais, qual a contribuição que a escola pode, efetivamente, dar nesse sentido? Bonamigo & Viessi (1978: 15), baseados em estudos realizados por psicólogos e sociólogos, respondem à primeira questão, afirmando que “(...) a auto-estima domina a vida subjetiva do indivíduo influenciando, em grande parte, seus pensamentos, sentimentos e comportamentos.” Quanto à segunda indagação, asseveram que “(...) a imagem que o indivíduo tem de si mesmo é produto da interação social.” Claro que o Homem interage em vários espaços e tempos, mas a progressiva escolarização da sociedade acentua a relevância do ensino formal.

Brito (1991: 62), discutindo a avaliação, defende a idéia de que esta seja vivenciada de modo a permitir que ocorra a significação própria de cada aluno do conteúdo aprendido, a qual deve ser compartilhada e explorada por seus pares, cabendo ao professor propô-la. Assim, acredito que a avaliação pode ser fonte contínua de informações subsidiadoras do desenvolvimento do aluno, contemplando a ampla gama de dimensões, não somente a cognitiva, abandonando práticas que visem tão somente ao controle e disciplinamento do aluno.

O que se avalia? Qual é o fim, o objetivo da avaliação: saber se o aluno respondeu certo a uma determinada pergunta ou contribuir para o desenvolvimento das estruturas cognitivas e emocionais dele? Se a resposta for a primeira, creio que se está diante não de ensino, numa compreensão mais ampla, mas de simples adestramento, com o qual um animal é treinado para numa dada situação agir de determinada maneira! É triste, mas parece que é isso que se costuma fazer na escola: aprender a resposta certa para cada pergunta. Quando se responde a uma questão subjetiva, nem sinônimos, muitas vezes, são permitidos: tem que ser com as mesmas palavras do livro ou do professor! Haja “memória” para lembrar das mesmas palavras, não é mesmo? Dá para imaginar o que acontece com a criatividade, a espontaneidade, de alguém submetido anos a fio a essa prática? Mas, será que a resposta “certa” significa que o aluno aprendeu? Nesse sentido, Gaiarsa (1995: 77) declara que “Você só entende o que você sabe fazer. Se você nunca fez, pode até falar bonito, mas não sabe aquilo. Não sabe.”

A mensagem que está sendo ensinada ao aluno submetido a essa prática é a da adaptação, a do conformismo, a da submissão, pois ele deve restringir sua ação, sua palavra, sua idéia, aos limites apresentados pelo professor! Qualquer ousadia, fruto do espírito criativo, qualquer pergunta, fruto da curiosidade, pode colocar o aluno numa situação desconfortável e, por vezes, de humilhação. Para Lima (1995: 41), “(...) a construção do medo da criança e jovem é o mecanismo de defesa do professor contra seu próprio medo, sua insegurança do seu 'não-saber' (competência)”.

Essa incerteza quanto a uma reação positiva do professor vai, aos poucos, diminuindo o ímpeto desbravador que caracteriza o Homem nos primeiros anos da sua existência. Lima (1995: 42) alerta para o fato de que as práticas avaliativas da escola se caracterizam pela supremacia do cálculo sobre o problema, do mecanismo sobre o raciocínio, da gramática sobre a leitura, interpretação e redação, e do burocrático sobre a expressão criativa e decodificação. A avaliação fundamentada na decoreba, na resposta igual a um modelo qualquer, afasta os alunos do professor e vice-versa, dificultando, senão impedindo, que eles

desenvolvam relações mais afetuosas, marcadas pelo respeito, admiração, incentivo, pelo gosto de descobrir, alegria de compartilhar, enfim, pela busca do saber.

Quando se avalia? No que se refere ao intervalo temporal entre o que é ensinado ao aluno e o momento da checagem, da verificação do que foi aprendido por ele, a avaliação na escola revela mais uma vez uma diferença entre o seu *fim* anunciado e o seu *meio* atingido. A realização das avaliações escolares costuma acontecer de mês em mês, ou em períodos maiores. Nesse ínterim, o aluno que estiver com aprendizado insatisfatório, normalmente, não recebe nenhum acompanhamento pedagógico extra, simplesmente porque o professor não tem como diagnosticar o problema, a dificuldade. Assim, o aluno fica lá no seu canto, esperando o dia da prova...

A avaliação realizada num bimestre, geralmente, não tem nenhuma relação com a que ocorrerá no período seguinte, ou com a que foi efetuada. Agindo assim, a escola está ensinando como mensagem, como meio, que as coisas na vida são separadas, desligadas, que não há relação entre passado, presente e futuro. É interessante que muitas vezes são os próprios alunos que protestam ferozmente contra a inclusão de conteúdos de avaliações anteriores, afirmando que a matéria já foi avaliada! Ora, na verdade, se ela tivesse sido aprendida, eles adorariam a sua inclusão, ou não?

No dizer de Santos (1995: 46), “A prática avaliativa que tem sido usada pela escola (...) não está permitindo ao aluno a possibilidade de reconhecer suas dificuldades ou ainda suas capacidades.” Deve-se, portanto, lutar para que a avaliação somativa – preocupada apenas com os resultados finais – seja cada vez mais substituída pela formativa – atenta à aprendizagem de cada aluno –, dando à vivência avaliativa na escola o caráter de processo, e não de uma coleção de instantes desconexos. O *fim* da avaliação, no que se refere à temporalidade, ensina que o saber é estanque, compartimentado, que não há relação entre o que se estuda em vários momentos de uma determinada disciplina, imagine, então, de disciplinas diferentes! Ora, se a relação entre tópicos da mesma matéria dificilmente se efetiva, como será possível estabelecer conexões entre diversas áreas do conhecimento – a interdisciplinaridade?

Para que se avalia? A avaliação se destina a quê? Uma análise detalhada na escola dos momentos avaliativos permite-me afirmar que ela como mensagem, como meio, está ensinando ao aluno que o saber (e a sua ausência) é fonte de punição, castigo, medo, e não de alegria, descoberta, empolgação. Assim, em vez de a escola incentivar o aluno para o aprendizado de novos conteúdos, ampliando-lhe horizontes pessoais, interagindo melhor com

o meio ambiente, ela põe no centro do seu reino pedagógico a avaliação, fazendo com que o aluno mantenha constante a sua preocupação de ser reprovado, castigado, de ser ridiculizado.

Defendo, assim como Rubem Alves faz, a idéia de que o ensino e o aprendizado sejam uma fonte de prazer, de alegria, com as tensões naturais que envolvem o desenvolvimento do Homem, livre, porém, das aflições artificiais que, ao contrário daquelas, costumam impedir o aluno de aplicar muitas das suas potencialidades. Freire (1997: 110) afirma que “(...) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*.” Assim, a avaliação deve fomentar o desenvolvimento da capacidade dos alunos de vislumbrar novas perspectivas, indo além da constatação da realidade.

Quem avalia? Verifica-se, ainda, em larga escala, nos mais diferentes níveis de escolarização, que a tarefa de avaliar está nas mãos (e na cabeça) do professor. Essa prática é merecedora de várias críticas: i) o professor muitas vezes não explicita aos alunos – antes, no momento ou após a avaliação – os critérios que foram, serão utilizados na correção das atividades desenvolvidas por estes, privando-os de checar a fidelidade da mesma em relação àqueles; ii) a depender do nível escolar, é muito mais fácil que o aluno acompanhe o seu rendimento do que o professor, dada a quantidade de alunos que este tem para acompanhar; iii) privando o aluno de assumir a sua conduta, a escola está ensinando como mensagem que ele deve sempre se submeter ao que é dito por seus superiores, negando-lhe até o direito de argumentar, de confrontar as suas idéias com as do professor e as dos seus pares, dificultando, assim, o desenvolvimento do seu senso crítico; iv) a emoção do avaliador que pode ser benevolente com os “bons” alunos e ser rigoroso com os “maus”; v) o momento existencial e o temperamento do educador que, em razão das oscilações naturais, podem alterar o modo de avaliar.

Macedo (1993: 51/55), ao analisar alguns aspectos da postura do professor na avaliação sob o prisma piagetiano, inquire que tipo de ajuda ele costuma dar aos seus alunos, no sentido de que eles possam, paulatinamente, assumir o comando do seu aprendizado escolar, e, assim, da sua vida. Para tanto, defende a idéia de que o professor tenha algumas das atitudes propostas pelo Método Clínico, de Piaget – i) observação; ii) reconstituição; iii) antecipação; iv) comparação, verificação, contraposição; v) explicação, justificativa – que permitam contribuir com o desenvolvimento do aluno.

Ribeiro & Rios (1988: 49/50) propõem que o educador estimule o aluno a explicar seu raciocínio, a discutir seus pontos de vista com os das outras pessoas. Sustentam, também, que

aquele deve transferir, aos poucos, a este a responsabilidade de sua avaliação, permitindo-o desligar-se do julgamento alheio, o que contribuirá para que se torne uma pessoa mais autêntica, mais independente e mais crítica. Santos (1995: 46) afirma que a avaliação precisa ser concebida e assumida pelos sujeitos do processo educativo, pautando-se em atividades valorativas de reflexão e autoconhecimento, permeadas de criatividade e espontaneidade. Tais momentos permitiriam que os alunos aprendessem a diagnosticar as suas dificuldades, os seus aprendizados, redimensionando, assim, o seu papel social, bem como o do professor. A avaliação centrada no professor ensina como meio que o aluno precisa aprender que sempre há alguém que sabe mais do que ele, diante do qual sua atitude deve ser de respeito, de preocupação e de temor, afinal a sua vida (escolar) está nas mãos do “todo-poderoso”.

É verdade que algumas escolas têm tentado implantar a auto-avaliação como prática avaliativa, senão como único modelo, mas como opção. As dificuldades mais comuns são a resistência de o professor abrir mão desse poder e a falta de experiência do aluno de vivenciar esse papel, além da ausência de parâmetros para que este possa efetuar-la com maior zelo. Nesse ponto, acho que ele deve ser encorajado a comparar o seu rendimento com o seu histórico e não com o de seus colegas, e menos ainda com a expectativa do professor. A comparação de uma pessoa com seu semelhante a partir do rendimento escolar é inaceitável científica e eticamente porque as pessoas são diferentes em todos os seus aspectos.

Como se avalia? Que tipo de olhar o professor tem em relação às atividades desenvolvidas por seus alunos? Ele se entusiasma pelos acertos, pelas conquistas, pelas descobertas, ou se irrita com os erros, as omissões, as incompletudes do pensamento do aluno? Quando comunica o resultado da atividade, o professor tem a preocupação de incentivar todos os seus alunos a avançar, ou sua postura é dúbia: aos que tiveram bons resultados, oferece elogios, aos que fracassaram, destila críticas e pressões?

Via de regra, a correção das atividades desenvolvidas pelo aluno é marcada pela valorização excessiva dos erros cometidos, fazendo-os assumir uma posição de destaque no processo educativo. Isso não seria problemático se a compreensão dos mesmos não fosse tão negativa, levando-se a aplicar castigos e punições ao aluno, por conta do não alcance de certas metas, as quais muitas vezes são formais, desprovidas de qualquer significação para ele. Quando o professor inicia a correção de uma atividade farejando o erro, desejando identificá-lo para salvaguardar o conhecimento, identificando com fortes marcas, é sinal de que a avaliação está ensinando ao aluno que na sua vida ele deve dirigir o seu olhar para as coisas que estão imperfeitas, incompletas, ao invés de se maravilhar com o construído, o conquistado, e, assim, desenvolver um gosto para aprender mais.

Luckesi (1990b) é de opinião que o erro seja vivenciado pelos sujeitos do processo educativo como fonte de virtude e não como fonte de castigo – seja físico ou psicológico. Entende que, após anos de escolarização, o aluno pode desenvolver um forte sentimento de culpa, em virtude do seu constante distanciamento das metas estabelecidas pelo professor ou por não conseguir assumir uma posição de destaque, o qual limita o seu agir, o seu viver. Ao final, propõe que a avaliação fundamente uma vida sadia e feliz e não uma vida marcada por tensão e autopunição, que se expressa nas relações sociais.

Com que se avalia? Através de prova oral – interrogatório, argüição, relatório oral e discussão –, prova prática e prova escrita – redação, questionário informativo, preenchimento de lacunas, teste de opções, múltipla escolha, teste conjugado, teste de seriação, teste de cancelamento, teste de verdadeiro ou falso –, o professor acompanha a aprendizagem ocorrida na sala de aula. O teste escrito é disparadamente o mais utilizado, em virtude da praticidade de aplicação e correção em turmas numerosas. A realização de testes, por desprezar vários momentos da prática educativa, ensina como meio que uma realidade pode ser explicada com a utilização de apenas um instrumento, o qual é capaz de sintetizar tudo o que ocorreu. “Julgo que conceber e nomear o 'fazer testes', o 'dar notas', por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico” (Hoffmann, 1996: 54).

Afinal, o que medem os testes? Raphael (1995: 39) sentencia: “(...) as medidas evidenciam quanto se aprendeu e não como se aprendeu.” Além dos testes privilegiarem demasiadamente a dimensão cognitiva do aluno, quando pretendem quantificá-la através da nota, desprezando o seu desenvolvimento como ser inteligível, social, existem aqueles em que a matéria não foi lecionada pelo professor; com item apresentado numa linguagem dúbia, confusa ou não acessível; item com resposta indicada; dentre outros. A valorização da nota pela escola, em detrimento de outros fatores globais, pode ser percebida em vários momentos. O que é a famosa chance de melhorar a nota? Ora, o que se percebe é que esta, conforme Luckesi (1990c: 71), “(...) não é para que o educando estude a fim de aprender melhor, mas para que estude 'tendo em vista a melhoria da nota!'.” Deve-se, ainda, considerar que eles avaliam a capacidade de o aluno ser submetido a uma situação de tensão: para quase todo aluno, avaliação é sinônimo de preocupação, nervosismo, ansiedade.

Entendo que o resultado do teste precisa ser devolvido, individualmente, ao aluno pelo professor, não somente na forma de nota, conceito, mas, principalmente, no sentido de permitir que aquele receba deste um suporte pedagógico para melhorar o seu rendimento,

acolhendo e analisando pistas para a escolha de um caminho mais satisfatório, mais adequado, para o seu aprendizado. A avaliação realizada na escola, dada a intensidade emocional e freqüencial, ensina bem mais do que julgamos à primeira vista. Por isso, acho que ela deve ser vivenciada a partir de novos parâmetros. Para tanto, é preciso que a educação, o ensinar e o aprender sejam valorados por professor e alunos, ressaltando a alegria, o prazer, a satisfação com a vida, para a qual o saber é um dos aspectos.

*Estimular, inspirar, essa é a grande arte de quem pretende ensinar.
E para isso é preciso adivinhar aquilo que realmente interessa,
ler a mente infantil como quem interpreta uma partitura musical.*
HENRI-FRÉDÉRIC AMIEL

Gaiarsa (1995: 76), numa análise do papel da educação em nossa realidade, afirma que “(...) a principal função da educação é restringir movimentos.” Somente a partir da (re)valorização da vida, do Homem, é que se poderá conceber uma nova educação, onde haja espaço para se indagar: “Que novo mundo se deseja construir?”. As mudanças no mundo estão ocorrendo cada vez mais rapidamente, exigindo maior flexibilidade do Homem, ampliando a sua capacidade de interpretar os acontecimentos, e não somente de guardá-los. Com isso, ele conseguirá se gostar mais, se respeitar mais, se admirar mais, contribuindo para a diminuição da violência e da banalização da vida.

Enfocando a indisciplina crescente na escola, proponho as seguintes perguntas: “Você já viu alguém destruir algo de que goste?”, “Você já viu alguém querer sair de uma atividade que está lhe dando prazer?”, “Você já viu alguém impedir um interlocutor de expor um assunto que lhe interessasse?”. Acredito que a indisciplina escolar revela, dentre outras coisas, a insatisfação do aluno – criança, adolescente ou adulto – com as práticas, os conteúdos, desenvolvidos no interior da sala de aula. O que fazer diante da indisciplina? Sem dúvida alguma, o primeiro impulso é buscar no exercício firme da autoridade o freio para o mau uso da liberdade, que torna muitas vezes inviável qualquer atividade pedagógica. Sobre essa questão, Freire (1997: 99) explica que “Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos.”

Mas, como se ensina alguém a respeitar? Por mais óbvio que lhe possa parecer, respondo: “Respeitando!”. Claro que esse respeito não significa aceitação de qualquer manifestação do outro, porque ele é livre. Nada disso! Conforme Freire explicou, do diálogo entre sujeitos nascem os limites que vão guiar o modo de cada parte agir durante a relação

estabelecida. Se o limite é simplesmente imposto por uma das partes à outra, aquela não sensibiliza esta, que apenas o engole, mas não o aceita, não o executa. É necessário que as partes se percebam co-responsáveis por uma atividade, pelo seu eventual sucesso ou fracasso. Assim, o professor deve conclamar os seus alunos a assumir o quinhão que lhes pertence, colaborando em todos os aspectos possíveis dos rituais escolares.

Coreth declara que (1973: 69): “Faz parte da essência do homem que só adquire importância 'para mim' o que aprendo como válido 'em si'. A oposição, pois, de um mundo subjetivo 'para mim' e um mundo objetivo 'em si' contradiz um traço fundamental da compreensão humana do mundo e do ser. O fundamento e norma dessa compreensão é a realidade, mas não como pura objetividade, e sim como totalidade abrangedora, na qual primeiramente se torna possível uma relação entre sujeito e objeto.” É claro que isso é difícil em se tratando de uma classe com 40, 50 alunos, com faixa etária a partir dos dez anos... Inicialmente, devo dizer que é realmente inviável se educar uma quantidade tão grande de pessoas ao mesmo tempo, ainda mais nessa faixa etária!

Conforme mostrarei no 5º capítulo, os seres vivos se relacionam em busca de encontrar o que necessitam para sobreviver, usando para tanto as armas que lhes são disponíveis. Com o ser humano, a lógica é a mesma, apesar de poder soar um pouco estranho. É claro que ele pode e deve fazer uso da racionalidade, atributo que o distingue dos outros animais, mas o impulso básico é o mesmo: manter-se vivo! Acredito que é nessa perspectiva que precisa ser entendida a rebeldia, a indisciplina, dos alunos na escola. Sem dúvida, eles manifestam a sua indignação e insatisfação diante de uma realidade que não lhes toca, que não lhes agrada. A escola não é a única vilã nessa situação, mas devo admitir que ela tem contribuído bem pouco, muito menos do que poderia, para fornecer novos elementos. Afinal, é como segreda Korczak (s/d: 153): “Os adultos não sabem quando e por que fazemos pirraça de propósito. Pensam que só eles são capazes de aplicar castigo. Nós também os castigamos, com a nossa desobediência, quando fizeram por merecê-lo.”

Felizmente, a aula meramente expositiva, centrada na figura do professor, no seu conhecimento, na sua autoridade, vem perdendo espaços para outras práticas, em que a atividade e a iniciativa do aluno são percebidas como elementos necessários para que ocorra aprendizagem, entendendo-a não somente como a mera construção cognitiva de novos conhecimentos, mas também como a elaboração de sua imagem como pessoa, a qual ocorre paralelamente à descoberta de si mesmo como um ser pensante e desejante.

Dessa forma, acredito que o professor deve considerar durante a preparação de uma unidade de ensino vários aspectos, ampliando a sua preocupação, a sua dedicação, com o

desenvolvimento mental dos alunos, congregando também a sua dimensão afetiva. Para tanto, é imperioso que o professor viva isso: que ele tenha prazer em estudar, ensinar e aprender. Nesse sentido, é o alerta de Luiza de Teodoro em Loureiro Jr. (1996: 126): “(...) preparar aula é fundamental, mas preparar-se para ser professor e nunca esquecer que isso é um modo de ser e não apenas um modo de fazer. Acho que isso é preciso ser ressaltado.”

A educação (escolar ou não) pode contribuir no desenvolvimento de pessoas mais integradas, dotadas de auto-estima positiva. Bonamigo & Viessi (1978: 16) afirmam que o sujeito que tem alta auto-estima caracteriza-se pela sua facilidade de adaptação às novas situações, pela independência, pela autodeterminação, pela participação constantes nas atividades escolares e sociais, enquanto o aluno que tem baixa auto-estima apresenta comportamentos opostos aos descritos. Mas, qual a relação da auto-estima com a avaliação, com o conhecimento?

O primeiro aspecto a merecer a minha atenção é o caráter antagônico, excludente, com que se costuma tratar as dimensões racional e emocional, sendo essa na maior parte das vezes vista como inferior àquela. A mera negativa verbal do preconceito e do descaso em relação às emoções, os sentimentos, não resiste a uma análise minuciosa das nossas práticas sociais, sendo as escolares apenas uma modalidade. Defendo a necessidade de que o conhecer, o aprender, o sentir, o gostar e o estimar estejam cada vez mais presentes na nossa vida, articulando-se de forma sempre mais complexa.

Tenho procurado enaltecer a verdade segundo a qual a aprendizagem ocorre tanto no que se refere ao conteúdo, quanto no que respeita à forma. Nesse sentido, indago sobre a mensagem que os educadores têm transmitido aos seus alunos sobre o saber, o aprender, o ensinar. Qual a importância que aqueles revelam a estes sobre o conhecimento em suas vidas? Que paixões são por eles suscitadas durante o processo educacional – sempre entendido como o que acontece durante toda a vida, não somente na escola? Que tipo de olhar as novas gerações têm aprendido e desenvolvido a ter da vida?

É triste ver-se que a capacidade de aprender, privilégio da raça humana, seja tantas vezes motivo de sofrimento. Ora, a natureza lhe deu um presente – para o qual nenhum adjetivo pode expressar a sua grandeza, o seu mistério – que em vez de ser fonte eterna de alegria, de júbilo, ainda permanece sendo considerado como um fardo, um empecilho para a sua felicidade. Mais fácil seria reconhecer que o problema não está na dádiva recebida, mas na sua utilização pela Humanidade!

*O pessimista se queixa do vento.
O otimista espera que ele mude.
O realista ajusta as velas.*
WILLIAM GEORGE WARD

No esforço maturacional, o Homem precisa considerar adequadamente o mundo interno, o externo e a relação entre eles. Se, por um lado, ele não pode creditar somente aos aspectos interiores – a sua capacidade, o seu esforço – a responsabilidade no alcance das metas desejadas, por outro lado, ele não pode sucumbir frente aos aspectos que não dependem de si – dificuldade da tarefa, imprevistos, boa sorte ou azar. O equilíbrio entre essas forças deve ser constantemente buscado, conforme tão minuciosamente explicaram Piaget e todos aqueles que, ao ampliar suas contribuições, têm revelado novos aspectos, dotando o Homem de uma noção de *locus* de controle diante da realidade, o qual é motivo de crescimento e de proteção diante dos desafios da vida. Analiso, a seguir, dois aspectos que ocorrem durante a avaliação e que têm profundas relações com a auto-estima.

O primeiro se refere à necessidade de ser cada vez mais valorizada a dimensão estética, aqui entendida como a capacidade de procurar no conhecimento o belo, capaz de despertar em si portais desconhecidos, transportando-se para mundos repletos de cores e sons, que acaba permitindo maior aproximação com a natureza, fonte interminável de gozo. O silêncio, então, passa a ser um elemento importante para que a aprendizagem dessa dimensão aconteça. É como afirma Huang-po (também conhecido como Obaku) em Baldock (1988: 18): “Aqueles que buscam a verdade por meio do intelecto e do aprendizado apenas se distanciam cada vez mais dela. Só quando os pensamentos cessam completamente de se ramificar em todas as direções, só quando se desiste de pensar em sair em busca de alguma coisa, só quando a mente se imobiliza como madeira ou pedra, é que se está no caminho certo para o Portal.”

O segundo se refere à necessidade de se lançar luzes sobre o foco do processo comparativo empreendido durante a avaliação. O padrão de desempenho pode ser exercido em duas dimensões: consigo e com os outros. A primeira fortalece a consciência de si como ser pensante, capaz de aprender, de ampliar os conhecimentos, que permite desenvolver a sua autonomia, enraizar a sua auto-estima, pois aprofunda a admiração pessoal, ao mesmo tempo em que a confronta com as suas limitações.

Já na dimensão social, o aprendiz é estimulado a exercitar a troca de experiências, valores e crenças. Entretanto, isto não ocorre na maioria das escolas, onde o ensino lança o aluno no redemoinho da competição, perdendo-se em meio a tantas outras pessoas, pois

sempre encontrará quem saiba mais do que ele. Para tanto, ele buscará desesperadamente o conhecimento apenas como um instrumento de valoração pessoal, distanciando-se cada vez mais de si, atolando-se no mundo da heteronomia, onde o valor pessoal é determinado pelo que os outros afirmam. O mais triste disso é que o conhecimento é utilizado para se comparar as pessoas, sendo interpretado como fonte de valor pessoal: quem sabe mais vale mais.

É nesse contexto que entendo a validade e a necessidade de se implantar práticas avaliativas que contemplem progressivamente a auto-avaliação, entendida por mim bem mais do que a possibilidade do aluno atribuir para si uma nota, mero aspecto burocrático da aprendizagem escolar, mas de lançar sobre si mesmo um olhar crítico, responsável, fruto de alguém que assume com prazer e alegria a responsabilidade pelos destinos da sua vida, em que a dimensão cognitiva é apenas um aspecto a ser considerado. Essa concepção de auto-avaliação ressalta um aspecto por vezes esquecido: o professor e os alunos são igualmente atores da mesma peça. Este também é o entendimento de Freire (1997: 71): “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.”

A construção da autonomia é um caminho longo, tortuoso e cheio de pedrinhas. Porém, como você também sabe, ele não é só isso: ele tem encontros, sorrisos e flores. O mais importante é que o aluno possa encontrar na escola, sempre que possível, o ambiente propício ao aprendizado dessas lições tão importantes. Freire (1997: 121) lembra que “A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.”

Diga a verdade e saia correndo.
PROVÉRBIO IUGOSLAVO

Várias e intrincadas são as relações entre auto-estima, falta de amor próprio, autonomia, heteronomia, alegria, tristeza, prazer, raiva, participação, indisciplina, respeito e violência. Felizmente, é crescente a quantidade de estudos realizados visando à compreensão da importância da auto-estima na vida do ser humano, onde sobressai a relevância do ambiente escolar na sua construção. Está confiada, primordialmente, ao professor a responsabilidade de introduzir na sua atividade profissional práticas que permitam a todos os protagonistas do processo pedagógico o desenvolvimento da autonomia, a qual sempre é acompanhada pelo

respeito e pela valorização da outra pessoa. Para tanto, é necessário que ele considere a realidade em que seus alunos moram, os saberes que eles trazem, os interesses que eles carregam, as dúvidas que os angustiam, os sentimentos que habitam no seu interior. Porém, essa tarefa não é simples nem fácil: nela concorrem vários elementos, muitos dos quais sequer são observáveis.

A despeito dessas dificuldades, é necessário que o professor defenda a integração do Homem, como meta e ponto de partida de sua conduta profissional, contemplando todas as dimensões pessoais: cognitiva, física, psicológica, afetiva, social, ... Para tanto, deve se lembrar do alerta de Freire (1997: 71): “Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos de experiência feitos' com que chegam à escola.”

Para discutir a avaliação educacional mais profundamente, é necessário ampliar quantitativa e qualitativamente as estruturas de compreensão dessa realidade. Por isso a minha tentativa de empreender um abrangente estudo de várias questões que guardam relação com o tema central. Nesse sentido, Vygotsky (1991: 74) declara que “*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança (...)*”. Assim, cada vez que eu me aprofundava numa questão, mais detalhes emergiam dela, tornando minha missão em alguns momentos angustiante, tamanha a quantidade de novos elementos que apareciam.

Ao contrário de me desanimar, essa contingência aumentou o meu desejo de trazer à tona a maior quantidade possível de condicionamentos, os quais moldam a forma do Homem de dar significado ao mundo, à vida. Aceitando este fato, ele pode aprofundar, sucessivamente, a sua compreensão do objeto. Coreth (1973: 72) esclarece: “Todo conceito que formamos ou usamos possui seu significado univocamente fixo graças a um determinado contexto de sentido, conceptualmente interpretado. Todo enunciado que fazemos está num contexto vivo, originando-se de sua situação determinada, tendo uma intenção determinada e provindo de um determinado fundo de experiência e compreensão. Tudo isso penetra no enunciado e lhe dá sentido, o qual deve ser interpretado a partir daí.”

Pelo exposto, para melhor realizar o trabalho escolar, do qual a avaliação é um dos momentos, urge que o educador considere em todos os instantes da sua prática – elaboração dos objetivos, seleção do conteúdo, delineamento da metodologia, escolha de recursos e definição de critérios avaliativos – a especificidade da sua clientela, bem como a peculiaridade de cada aluno. Sem dúvida, isso não é fácil, principalmente em razão da quantidade de alunos confiados a ele. Esse empecilho, porém, não deve arrefecer seu ímpeto

de considerar a realidade como um todo, no qual a complexidade e infinitude de relações é uma constante. Ele deve interpretá-lo como um desafio a ser constantemente superado, através do diálogo, que se funda na certeza de que só me faço gente na relação com o mundo que me cerca, relação que se pauta no respeito e admiração do diferente, do que não sou: “Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno” (Freire, 1997: 140).

É impressionante o quanto se aprende do outro, da vida e de si mesmo, quando o Homem silencia as vozes internas e começa a entender o outro a partir daquilo que ele expressa, com os seus sentimentos, os seus pensamentos e as suas crenças. Assim, considero fundamental a capacidade de me situar no lugar do outro, de ver a sua vida não somente com os meus olhos, mas com os dele... Quanto mais e melhor o educador for capaz de descentrar – sair do seu eixo, entrando no eixo do aluno, para retornar ao dele em seguida –, tanto mais profícua será a sua prática docente. Korczak (s/d: 130) confessa que “Quando era adulto, pensava que fosse fácil ser um aluno aplicado, prestar atenção nas aulas e tirar boas notas. Agora vejo como é difícil. Quando era professor e tinha um aborrecimento, também não prestava atenção na aula, mas ninguém me mandava ir para o canto, de castigo. Pelo contrário, nessa hora me tornava mais severo e impunha um silêncio mais absoluto na sala, para poder curtir tranqüilamente a minha tristeza.”

Insisto, portanto, na necessidade de o educador questionar a qualidade não só do que tem ensinado – o conteúdo, o fim –, mas como tem feito – a mensagem, o meio. Em virtude da sobrecarga emocional da sua atividade, lidar com diferentes pessoas em vários contextos, ele está sujeito a mudanças de humor, as quais nem sempre são facilmente percebidas por si. Para tanto, ele precisa desenvolver a capacidade de olhar para dentro de si, perceber as suas alterações. Lajonquière (1989: 65/69), discordando de Piaget que afirmava não crer que a dimensão afetiva modificasse as estruturas da inteligência, defende a importância daquela no desenvolvimento do aluno e pugna pela sua valorização, que costuma fugir do nosso controle e do nosso entendimento, e critica as práticas escolares dos professores que desprezam, ignoram, a dramática subjetiva – a sua e a do seu aluno – na sala de aula.

A tragédia do homem é o que morre dele enquanto ele ainda está vivo.
ALBERT SCHWEITZER

Apesar das dificuldades inerentes ao desafio, acredito que, na qualidade de educadores, somos capazes de aceitá-lo, permitindo-nos, assim, descobrir nossas potencialidades, limitações, em meio a risos, lágrimas, sonhos, desejos, decepções, esperanças, ... Lembrando sempre que, se por um lado essa caminhada deve ser assumida pela

pessoa individualmente, por outro não é possível assumi-la sem a relação com o mundo que a cerca. O convite está feito: “Vamos VIVER?”.

Imagine

John Lennon

Imagine there's no Heaven, it's easy if you try
No Hell below us, above us only sky
Imagine all the people living for today
Imagine there's no countries, it isn't hard to do
Nothing to kill or die for and no religion too
Imagine all the people living life in peace

*You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will live as one*

Imagine no possessions, I wonder if you can
No need for greed or hunger, a brotherhood of man
Imagine all the people sharing all the world

Espero que você não esteja retrucando aí que eu sou um sonhador, um utópico, ou, quem sabe, até um alienado. Afinal, como é que alguém pode, diante de tantas injustiças, explorações, tragédias, ficar falando em alegria, em auto-estima? Tudo bem, concordo, em parte, com você: eu sou um sonhador! Digo mais: estou feliz sendo assim. Porém, ao contrário do que possa parecer, não ignoro as vicissitudes da vida, muito pelo contrário, apenas procuro não sucumbir diante delas. Nisso talvez resida a minha ousadia.

Quantas e quantas vezes se ouve dizer: “Uma andorinha só não faz verão”? Infelizmente, as pessoas costumam se sentir paralisadas com uma das verdades expressas por esse provérbio, segundo o qual uma pessoa não pode sozinha transformar uma realidade maior do que ela. Porém, um olhar mais apurado revelou-me que ele nada diz sobre o que uma andorinha pode fazer! Tudo bem, ela não pode fazer verão, mas o que é que ela pode fazer? É como afirma Gibran (1970: 82): “Disseram-vos que, como uma corrente, vós sois tão frágeis quanto vosso elo mais frágil. Essa é somente a metade da verdade. Vós sois, também, tão fortes quanto vosso elo mais forte. Medir-vos pelas vossas pequenezas é avaliar o poder do oceano pela inconsistência de sua espuma. Julgar-vos pelas vossas falhas é como censurar as estações pela sua instabilidade (...)”.

Esse trabalho é fruto da minha esperança de ser possível integrar elementos aparentemente díspares, que congregam uma mesma realidade. Embora a realidade

educacional seja a questão que o suscita, não pude me circunscrever aos seus limites, pois era imperioso que eu valorizasse o Homem, explorando e desvendando algumas de suas idiossincrasias, quando a sua dimensão social, de que o diálogo é um elemento central, emergiu com força. Apesar de abordar no 5º capítulo o caráter ambivalente dessa dimensão social – fonte de crescimento e de inibição do Homem –, teço agora algumas considerações sobre o tema.

A vida em sociedade tem sido marcada por inúmeras tentativas de se criar normas de conduta, as quais têm como objetivo central a proteção da vida, com a instauração de regras que se baseiam no respeito recíproco entre as pessoas, na tentativa de garantir a cada uma condições mínimas de sobrevivência. A aprendizagem delas ocorre desde o momento em que o indivíduo nasce. Sem dúvida, a escola desempenha também um papel destacado no ensino dessas regras, as quais refletem uma compreensão que se tem do ser humano.

Uma lição fundamental a ser apreendida pela pessoa na busca da felicidade, no que a escola pouco tem contribuído, é a integração de suas realidades internas, onde o reconhecimento e aceitação do lado sombra é o primeiro passo. O que é o lado sombra? Ora, ele é aquela porção da pessoa que lhe causa arrepio e que lhe envergonha, são aqueles pensamentos e sentimentos que tem, mas tenta desesperadamente escondê-los de si e dos outros, calando a boca, na esperança de que ninguém os descubra. Inútil sacrifício, pois eles permanecem dentro dela à espera de uma melhor compreensão, de um melhor entendimento. O lado sombra representa as possibilidades que ela tem de incrementar o seu viver, pois que ele a conclama ininterruptamente ao diálogo. Dando espaço e voz ao lado sombra, a pessoa não fica desnordeada, nem se torna sua escrava, seguindo-o fielmente. Muito pelo contrário: encarando-o com coragem e firmeza, ela percebe quantas lições podem ser aprendidas dessa relação.

Quanto mais a pessoa olha para dentro de si, mais ela percebe o quanto é limitada, o quanto precisa aprender sobre o Amor, o dar e o receber, o quanto ela precisa agradecer ao universo por estar viva. Reconheço que não é fácil admitir para si mesmo as próprias falhas, limitações e incompletudes. É como lembra Korczak (s/d: 134): “É difícil saber como somos, de um modo geral. Porque se eu me pergunto: será que sou um garoto honesto, assim como se deve ser?, eu mesmo não sei responder. Por um lado, lembro-me de certos segredos meus (...)” Abordo, a seguir, dois aspectos-sombra presentes na educação, os quais precisam ser melhor explorados, permitindo a expansão da consciência dos seus atores. É na avaliação que eles surgem com força total. Embora sejam distintos, guardam íntimas relações: a *ignorância* e o *erro*.

Errar é humano. Botar a culpa nos outros, também.
MILLÔR FERNANDES

Acredito que a *ignorância*, aqui entendida como o desconhecimento de algo, é o lado sombra do conhecer. Saber-se ignorante, um ser que, a despeito de poder conhecer, sempre ignora, é a garantia de se trilhar sempre a estrada do conhecimento. Infelizmente, não é assim que o Homem, na maioria das vezes, a percebe. Ela é vista quase como uma praga que deve ser extirpada do nosso convívio, imediatamente, sendo a causa de todos os sofrimentos, as desgraças da vida na Terra. Espero que você não pense que estou fazendo uma apologia à ignorância e um discurso contra o conhecimento! Estou apenas querendo revelar que a quantidade de coisas desconhecidas aumenta a cada novo saber e que é uma tolice se angustiar contra uma realidade que fugirá sempre do nosso entendimento, do nosso controle. Lembre-se do meu objetivo: congrega o lado sombra no meu dia-a-dia; não desejo entregar-lhe o comando da minha vida, que no caso seria renunciar à capacidade de aprender, de descobrir, de me maravilhar diante dos mistérios da vida.

O que pretendo frisar nesse momento é a importância da dúvida, do questionamento, da pergunta, na construção do conhecimento. Reconhecendo a importância e o significado da ignorância, não a vejo mais como uma inimiga que deve ser destruída, nem como um mal necessário; antes, como uma fecunda e instigante companheira de viagem, que me permite desbravar territórios desconhecidos e encontrar visões paradisíacas. É claro que existem as pedras, os buracos, os espinhos, os desencontros, nessa caminhada, mas não é a eles que quero dedicar a maior parte da minha atenção, da minha energia vital. Afinal, como Gaiarsa (s/d: 26) explica: “A intenção é um *seletor* de estímulos.” O meu propósito de vida, a minha intenção, como você se lembra, é singela: ser feliz!

Você se lembra de quando eu falava no 1º capítulo na importância do olhar? Nesse momento, quero ressaltar a importância de a pessoa saber o que procura, da sua capacidade de formular perguntas, de questionar a sua realidade, inclusive a si mesma. Considero a seguinte explicação de Mesters (1974: 233) um achado precioso sobre esse tema: “Quem vai fazer a feira vai lá, sabendo o que vai comprar. Imagine agora: você vai comprar verdura e umas calças para o seu filho mais moço. Passando por entre as barracas, você vê uma infinidade de coisas, mas quase não lhes dá nenhuma atenção. A sua atenção está voltada só para duas coisas: verdura e calças do menino. O resto, você o vê, mas não repara nele, porque dele não está precisando. Quando chega a casa, depois da feira, sua mulher pergunta: 'Por acaso, viu se tinha cadernos escolares na feira?'. E você responde: 'Eu nem reparei. Por que não falou

antes? Eu teria reparado. Agora é tarde!'. Por que isso acontece assim? Porque, na sua cabeça, só existia uma pergunta sobre verdura e calças de menino. Aquilo atraía a sua atenção. O resto não tinha o seu interesse. Na sua cabeça não havia pergunta sobre cadernos escolares. Por isso, essas coisas não chamaram a sua atenção. É a pergunta que está dentro da cabeça, que faz enxergar e reparar as coisas que estão fora de nós.”

*Esta é a essência da ciência: faça uma pergunta impertinente
e você estará no caminho de uma resposta pertinente.*
JACOB BRONOWSKI

Mas, aqui, onde o vínculo com educação? Acredito que a Humanidade ficou tão absorta na necessidade de conhecer, de formular explicações, de apresentar respostas completas, maravilhada que estava ao descobrir-se pensante, que desprezou os caminhos percorridos que permitiram a paulatina construção de uma quantidade realmente fabulosa de saberes. O refinamento do pensamento acontece quanto mais a pessoa for capaz de formular questões e de duvidar do conhecimento produzido até então. Nesse sentido, Alves (1994: 83) declara que “O pensamento é como a águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”

O que têm feito as escolas? Com que perspectiva o conhecimento tem sido apresentado às novas gerações? Em que pressupostos a escola tem estruturado o processo de aprendizagem? O que a avaliação educacional tem privilegiado: as respostas prontas – de preferência repetindo o que outros já disseram – ou as perguntas inéditas – fruto da capacidade de indagar, condição necessária para se construir outros saberes? Já pensou como diferentes seriam as nossas relações sociais, as nossas escolas, as nossas práticas educacionais, se toda pessoa procurasse no seu cotidiano, na sua prática profissional, seguir o preceituado pelo seguinte provérbio zen: “Não procure seguir as pegadas dos mestres; procure o que eles procuraram.” (Baldock, 1988: 11)?

*Um dos problemas da ciência é que ela nos adverte
para certas coisas negativas e isso não é popular.
Então os próprios cientistas e até os professores tentam evitar
a reflexão oferecendo respostas simplistas, curtas e grosseiras.*
MARGARET MEAD

Para tanto, é que procurei investigar o caráter histórico e processual do conhecimento, tendo escolhido apenas algumas das inúmeras áreas existentes. Infelizmente, na escola, às vezes até na universidade, ele costuma ser apresentado em dois extremos: ou se adota um modelo linear, ausente de contradições, de percalços, onde somente as conquistas são registradas; ou se critica os antepassados pela fragilidade da sua capacidade de formular respostas adequadas, ridiculizando os seus esforços. O que me preocupa é que essa forma de lidar com o saber, com a Ciência, vai de encontro ao caráter dinâmico, relacional, que lhe tem cada vez mais caracterizado. Não basta aprender como as coisas são ou foram, mas também as peculiaridades que marcaram a sua construção, que passa pela valorização das indagações, das dúvidas, de cada época. Nesse sentido é que Bachelard (1985: 83) alerta: “(...) os hábitos psicológicos antigos roubam a flexibilidade necessária a um pensamento em acordo absoluto com a ciência contemporânea.”

É claro que uma educação que se fundamenta somente nas respostas construídas só pode ter uma avaliação centrada na figura do professor, suposto detentor do conhecimento acumulado. Não tem realmente sentido valorizar a participação dos alunos num modelo educacional que privilegia a acumulação de saberes, em que tanto a dúvida como a realidade concreta do aluno, com a qual o conhecimento deveria estabelecer interessantes ligações, são deixadas à margem. A avaliação deve ser entendida como uma possibilidade de se enraizar o aluno no seu contexto social, permeado de contradições, problemas, desafios, que clama por soluções, convocando-o a participar da elaboração de críticas, de interpretações, fruto da sua esperança na capacidade de transformar a sociedade, uma vez que produto de relações socialmente construídas e não como mera consequência de forças da natureza.

Concordo com Hoffmann (1996: 20), quando afirma que “Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade).”

Preocupado com esta situação, Freire (1997: 130/131) denuncia o fato de que “Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar

em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da liberdade e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*.”

Quando defendo uma nova avaliação, mais do que vislumbrar a perspectiva de se promover a auto-avaliação, entendendo-a processualmente, surge a necessidade de se considerar o segundo aspecto sombra presente na avaliação: o erro. No início do capítulo, relatei que Piaget viu no erro um fenômeno merecedor de uma melhor interpretação, podendo ser uma fonte de crescimento, não somente para os cientistas, os professores e os alunos, como para todas as pessoas dispostas a exercitar a curiosidade, libertando-se de explicações elaboradas em outros momentos e contextos, permitindo-se a ousadia de procurar aprender a partir das próprias vivências.

A importância de se compreender melhor o papel do erro, que expressa um conhecimento incompleto, inacabado, no processo educacional, foi ressaltada por Bachelard (1971: 168): “Muitas vezes me tenho impressionado com o fato de os professores de ciências, mais ainda, se possível, do que os outros, não compreenderem que não se compreenda. Muitos poucos são aqueles que investigaram a psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão.”

*É muito mais fácil reconhecer o erro do que encontrar a verdade.
O erro está na superfície e, por isso, é fácil erradicá-lo.
A verdade repousa no fundo e não é qualquer um que consegue chegar até ela.*
JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

As pesquisas de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), que formaram a Teoria Sócio-interacionista, também conhecida como histórico-cultural ou sócio-histórica do psiquismo, ampliaram ainda mais a compreensão do erro, permitindo que ele, depois de séculos sendo amaldiçoado e perseguido, não somente na escola, fosse compreendido dentro de um clima pedagógico que entende como necessárias a progressiva participação do aluno, bem como a interação com seus pares, nas atividades pedagógicas. Com essa postura, o educador incentiva, apóia e avalia o crescimento integral do educando, ampliando ininterruptamente o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, conceitos criados pelo psicólogo russo.

Para Vygotsky (1991: 95), o *nível de desenvolvimento real* é o “(...) nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*.” Em outras palavras, é aquilo que ela

consegue demonstrar ser capaz de realizar sozinha. Salientei o 'consegue demonstrar', pois inúmeros fatores podem interferir durante a realização de uma determinada tarefa, impedindo-a de externalizar satisfatoriamente a sua capacidade de solucionar sozinha uma questão. Por outro lado, a *zona de desenvolvimento proximal* é definida por Vygotsky (1991: 97) como “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”

Durante esse processo, há muitas etapas, as quais são tanto mais rapidamente superadas quanto mais o aluno interage com o seu meio ambiente, pois permite que ele crie internamente uma área onde o conhecimento não está ainda totalmente sob seu domínio, necessitando ainda da ajuda externa para realizar alguma tarefa. É como diz Vygotsky (1991: 101): “Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.”

Mais uma vez resta caracterizado que a mudança da avaliação escolar só pode ser efetuada num contexto mais amplo, onde o próprio ato de educar se estrutura a partir de novas bases científicas, contemplando o caráter processual, transitório, histórico e dinâmico do conhecimento, bem como a necessidade de se incentivar e valorizar a curiosidade, a pesquisa, a investigação, onde o erro não representa o caos, mas a possibilidade de refazer o conhecimento anterior, ampliando a consistência de sua explicação.

*Erros são, no final das contas, fundamentos da verdade.
Se um homem não sabe o que uma coisa é,
já é um avanço do conhecimento saber o que ela não é.*
CARL GUSTAV JUNG

Neste sentido, entendo que a educação deve valorizar a ingenuidade, a inocência, no agir, no pensar. Ela dá ao indivíduo a tranquilidade necessária para avançar, caso contrário ele permanecerá parado, tamanho o seu medo de errar e ser criticado. É preciso olhar para a realidade com olhos de quem quer aprender, mesmo sem saber se conseguirá alcançar a meta desejada. É preciso ter um espírito leve, despojado, sem apego, sem a tensão de acertar, podendo dizer: “Às vezes, fazemos alguma coisa sem saber por quê. Pode dar certo ou não”

(Korczak, s/d: 119). Tamanha é a pressão exercida pela sociedade para que se aprenda, ganhe, seja o melhor, chegue logo, produza muito, não se erre, que quando a gente encontra uma idéia mais refrescante sobre a vida, valorizando aspectos desconsiderados no cotidiano “responsável e adulto”, emerge ferozmente a tendência de rotulá-la de infantil, sonhadora, alienada, lunática.

Balada do louco

Arnaldo Baptista & Rita Lee

Dizem que sou louco por pensar assim
Se eu sou muito louco por eu ser feliz
Mais louco é quem me diz e não é feliz
Não é feliz

Se eles são bonitos sou Alain Delon
Se eles são famosos sou Napoleão
Mais louco é quem me diz e não é feliz
Não é feliz
Eu juro que é melhor não ser o normal
Se eu posso pensar que Deus sou eu

Se eles têm três carros eu posso voar
Se eles rezam muito eu já estou no ar
Mais louco é quem me diz e não é feliz
Não é feliz

Sim! Sou muito louco não vou me curar
Já não sou o único que encontrou a paz
Mais louco é quem me diz e não é feliz
Eu sou feliz!

Assumo o risco e o prazer dessa opção de procurar permanecer em contato com a minha energia vital mais profunda, pois, além de me sentir bem com essa decisão, sei que não estou sozinho. Fruto desse esforço diário de redimensionar a minha vida, de concebê-la a partir de novos construtos, é este livro. Ele é a materialização de uma caminhada que não sei onde e quando começou, tampouco onde e quando acabará. Enquanto isso, sigo, reaprendendo a sonhar, assumindo os riscos inerentes à escolha que fiz e usufruindo dos sentimentos que jorram intensamente no meu interior.

É nessa perspectiva que vislumbro o papel do educador, de alguém que, a partir de fecunda experiência pessoal, disponibiliza a sua existência aos outros, não numa doação cega e desrespeitosa a si mesmo, mas como uma manifestação do seu ser-no-mundo, sabedor da necessidade de dar para poder receber, de ensinar para poder aprender, de amar para poder ser

amado, de morrer para poder viver, de partir para poder chegar. “Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindos de fora de si, sejam reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o 'espaço' antes 'habitado' por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida” (Freire, 1997: 105).

Finalizo o capítulo com um belíssimo e apaixonante trecho de Korczak (s/d: 141/142), no qual ele expressa o quanto os adultos estamos, via de regra, emocional, cognitiva e fisicamente distantes do mundo infantil: “Nós, crianças, gostamos de bater papo com os adultos. Eles sabem mais. Só que não precisavam exigir tanto de nós. Podiam nos tratar mais suavemente. Não deviam passar o tempo todo ralhando, reclamando, resmungando, gritando, passando decomposturas. Se mamãe me fizesse a mesma pergunta um outro dia: 'Quem sabe está mentindo?', eu talvez ficasse irritado e respondesse, ainda que com as mesmas palavras, mas com raiva dentro delas. Os adultos não querem compreender que a criança responde à doçura com doçura, mas que à violência ela logo reage com uma ânsia de desforra, vingança. Como se dissesse: 'Sou assim e não vou mudar'. Quando, na verdade, cada um de nós, mesmo o pior, quer sempre melhorar. Talvez a maior diferença entre crianças más e adultos maus consista no fato de que vocês já tentaram, tentaram, e não deu em nada, então, paciência. Enquanto nós estamos lutando, brigando conosco mesmos, nos empenhando, tomando decisões, e quando acontece de a gente falhar, vocês fazem logo desabar uma tempestade em cima de nós. Isso atrapalha enormemente. Quanto mais a gente se esforça – e parece até que está conseguindo –, de repente acontece alguma coisa, e temos de começar tudo de novo. Dá raiva, dói, desanima. E vocês, em vez de nos ajudarem e estimularem, vêm defeito em tudo e começam a nos escangalhar. Por isso nos acontece ter aqueles dias fatídicos, aquelas semanas de azar. Quando uma coisa não dá certo, vem logo um segundo fracasso, um terceiro; e tudo nos cai das mãos. E o pior é quando alguma coisa não dá certo e vocês pensam que a gente está fazendo as coisas de má vontade. Às vezes, não ouvimos bem, ou ouvimos incorretamente, ou não entendemos, ou entendemos mal. E vocês acham que é de propósito. Outras vezes, queremos fazer-lhes uma surpresa, um agrado, mas como não temos experiência, sai tudo errado, e fica um estrago, um prejuízo. Quem mais sofremos somos nós – então por que brigar com a gente?”.

Faça as coisas o mais simples que você puder,
porém não as mais simples.
ALBERT EINSTEIN

Nos próximos capítulos, apresento alguns acontecimentos da Astronomia, Física, Medicina, Biologia, Psicologia e Pedagogia, procurando, bem mais do que simplesmente relatá-los, isoladamente, realçar o seu aspecto transitório e dinâmico, além de avançar rumo à propagada interdisciplinaridade. Sei que esta proposta constitui grande desafio, mas não compartilho da tendência de, em nome de uma delimitação de conteúdo, se querer isolar um assunto, ignorando as inúmeras relações que ele estabelece com a realidade, para melhor compreendê-lo. Urge que se busque com persistência e humildade uma visão holística do universo, na qual as partes sejam analisadas como pertencentes a um todo complexo, que está em permanente transformação, o que provoca mudanças nos elementos individuais, as quais, por sua vez, modificam a configuração daquele, sucessiva e ininterruptamente.

Tempos modernos

Lulu Santos

Eu vejo a vida melhor no futuro
Eu vejo isto por cima de um muro de hipocrisia
Que insiste em nos rodear
Eu vejo a vida mais clara e farta
Repleta de toda satisfação
Que se tem direito do firmamento ao chão

*Eu quero crer no amor numa boa
Que isto valha pra qualquer pessoa que realizar
A força que tem uma paixão
Eu vejo um novo começo de era
De gente fina, elegante e sincera
Com habilidade pra dizer mais sim do que não*

*Hoje o tempo voa, amor
Escorre pelas mãos,
Mesmo sem se sentir
E não há tempo que volte, amor
Vamos viver tudo o que há pra viver
Vamos nos permitir*

Se lembra quando a gente chegou
Um dia a acreditar
Que tudo era pra sempre
Sem saber que o pra sempre sempre acaba?
RENATO RUSSO

3

Grãos de areia

“Como entendo e compreendo o saber?”, “Qual a finalidade do saber na vida do Homem?”, “Que caminhos a Humanidade percorreu até chegar ao que sabe hoje?": são pontos que tenciono aclarar neste segmento. A partir da explicação atual sobre a origem da vida, procuro revelar a minha concepção de saber, realçando o caráter dinâmico e crescente da estruturação do conhecimento, inclusive sobre a própria vida na Terra.

Para melhor compreender o significado de uma palavra, é válido consultar o dicionário. No Aurélio, concepção é “1. O ato ou efeito de conceber ou de gerar (no útero), geração; 2. O ato de conceber ou criar mentalmente, de formar idéias, especialmente abstrações (...); 3. P. ext. Maneira de conceber ou formular uma idéia original, um projeto, um plano, para posterior realização (...); 4. Noção, idéia, conceito, compreensão (...); 5. Modo de ver, ponto de vista; opinião, conceito. (...)” Inicialmente, ressalto as definições 4 e 5 como compreensão, ponto de vista e opinião. Acredito que a idéia de saber não é dissociada da concepção de mundo, a qual está ligada à ideação de vida, pois elas não existem isoladas, mas em permanentes e profícuas ligações. Quanto mais o Homem as admite e identifica, mais capaz se torna de alcançar o que deseja, embora eu reconheça que, na maioria das vezes, elas não estão à mostra.

O entendimento que ele tem de algo é fruto do seu esforço para interpretar as vivências que teve, o que o distingue dos outros animais. Sua vida é um complexo e fascinante mosaico, onde ele se movimenta ininterruptamente – do mundo interno ao externo e deste para aquele, com todo o seu organismo. No Aurélio, saber é “1. Ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de; conhecer (...); 2. Ter conhecimentos técnicos e especiais relativos a, (...); 3. Estar convencido de; ter a certeza de (...)” A Ciência é uma das respostas construídas pelo Homem sobre o mundo que o cerca, repleto de renovados desafios e mistérios. Ela está sempre sendo concebida, incorporando descobertas e incertezas, fruto de perseverança e esperanças constantes.

“Mas, histórico como nós, o conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi produzido e se fez velho e se

'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (Freire, 1997: 31). O aspecto que quero inicialmente ressaltar é: não somente o Homem é histórico, mas também o conhecimento gerado por ele. Defendo a idéia de que uma melhor compreensão do saber prescinde do seu caráter processual, em que a trajetória percorrida seja entendida como um esforço para responder a uma indagação-mãe, embora às vezes elaborada de forma camuflada: “O que é a vida?”, a qual pode se transformar em “Como a vida foi gerada?”, ou em “Como tudo começou?”.

O que é o que é

Luís Gonzaga Júnior

Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita

*Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz
Eu sei, eu sei que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita*

E a vida? E a vida o que é diga lá meu irmão?
Ela é a batida de um coração? Ela é uma doce ilusão?
Mas e a vida? Ela é maravida ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento? O que é o que é, meu irmão?

Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo
É uma gota, é um tempo que nem dá um segundo
Há quem fale que é um divino mistério profundo
É o sopro do criador, numa atitude repleta de amor

Você diz que é luta e prazer, ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer, pois amada não é e o verbo é sofrer
Eu só sei que confio na moça e na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida como der ou puder ou quiser

Sempre desejada, por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte, só saúde e sorte
E a pergunta roda e a cabeça agita
Fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita

Na verdade, compreender a origem e a finalidade da vida do Homem sempre ocupou um papel de destaque na história da Humanidade. Várias respostas têm sido apresentadas, nas mais diversas áreas de conhecimento, cada qual reclamando para si o privilégio, o direito, de

ser a única correta, devendo ser divulgada para todos os outros, em detrimento das demais. Não é difícil, assim, entender por que há tantas religiões e por que muitas vezes elas são vistas de forma excludente. A religião constitui-se não somente num modo de compreender a vida, mas de vivê-la. A intolerância existe porque se acredita ser possível alcançar o infinito, representá-lo e transmiti-lo aos semelhantes. Pretendo com este trabalho mostrar o quão sublime e misteriosa é a vida, não podendo ela ser enquadrada em quaisquer padrões de explicação, que reclamam ora o monopólio de explicar a realidade, ora de afirmar ser a sua explicação melhor do que a de outrem!

A marca mais misteriosa e intrigante do ser humano é a ambigüidade. No seu interior coabitam realidades não somente diferentes, mas também contraditórias, as quais por vezes se apresentam como facetas opostas de um mesmo todo. Não acho que isso seja ruim, muito pelo contrário: é exatamente isso que lhe permite sair de onde se encontra e ultrapassar limites antes sequer admitidos. Porém, ela não é um privilégio seu: “(...) é o real e não o conhecimento que traz a marca da ambigüidade” (Bachelard, 1985: 50).

Essa presença de contrários numa mesma realidade é defendida por várias teorias em diversas áreas do conhecimento. No taoísmo, uma das expressões da filosofia oriental, temos o *yang* e o *yin* simbolizando as forças, os princípios complementares que abrangem todos os aspectos e fenômenos da vida, formando o TAO – o caminho perfeito. O *yang* tem a semente do *yin* e vice-versa. Enquanto o primeiro representa o masculino – viril, ativo, celeste, penetrante, quente, fogo, luminoso, o dia e o espírito – o outro simboliza o feminino – suave, passivo, terrestre, absorvente, frio, água, obscuro, a noite e a matéria.

A dialética, como método de compreensão da realidade e teoria do conhecimento, também explora a noção dos contrários complementares enriquecedores. Tem quatro princípios: a *totalidade* – não existe nada solto na natureza; a *contradição* – todo ser traz dentro de si a sua negação, a possibilidade de transformar-se; o *desenvolvimento* – movimento que leva à mudança de estado; e a *superação* – mudança de estado. Para compreender como os princípios interagem, existem as três leis universais da dialética: do *salto qualitativo* – mudanças quantitativas sucessivas levam a uma mudança qualitativa; da *unidade e luta dos contrários* – um não existe sem o outro e um não é o outro; e da *negação da negação* – a tese é superada pela antítese, que por sua vez é ultrapassada pela síntese, a qual se constitui numa nova tese.

Metade

Oswaldo Montenegro

E que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que anseio
Que a morte de tudo que acredito não me tape os ouvidos e a boca
Porque metade de mim é o que eu grito, mas a outra metade é silêncio

Que a música que eu ouço ao longe seja linda ainda que de tristeza
Que a mulher que eu amo seja para sempre amada, mesmo que distante
Porque metade de mim é partida e a outra metade saudade

Que as palavras que eu falo não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor
Apenas respeitadas como a única coisa que resta a um homem inundado de
sentimento
Porque metade de mim é o que ouço, mas a outra metade o que calo

Que essa minha vontade de ir embora se transforme na calma e na paz que eu mereço
Que essa tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada
Porque metade de mim é o que eu penso e a outra metade é um vulcão
Que o medo da solidão se afaste, que o convívio comigo mesmo se torne ao menos
suportável
Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso que me lembro ter dado na infância
Porque metade de mim é a lembrança do que fui e a outra metade eu não sei

E que não seja preciso mais do que uma simples alegria para me fazer aquietar o espírito
E que o teu silêncio me fale cada vez mais
Porque metade de mim é abrigo, mas a outra metade é cansaço

Que a arte nos aponte uma resposta mesmo que ela não saiba
E que ninguém a tente complicar, porque é preciso simplicidade para fazê-la florescer
Porque metade de mim é a platéia e a outra metade é canção

E que a minha loucura seja perdoada
Porque metade de mim é amor e a outra metade... também

Essa idéia dos opostos compondo uma mesma realidade, a qual está em constante transformação, não é um mero postulado filosófico. Em 1905, um funcionário burocrático do departamento de patentes de Berna defendeu a idéia de que matéria e energia eram aspectos distintos de um mesmo todo, aquela podia se converter nessa e vice-versa. Enquanto a matéria transformada em energia era muito pouca, a energia produzida pela diminuta quantidade de matéria era enorme. O nome dele? Albert Einstein. A idade? 26 anos. O que ele criou? A Teoria da Relatividade. No próximo capítulo, analiso algumas das contribuições oriundas dessa fecunda concepção de contrários.

Às vezes, porém, os contrários são vistos de forma excludente e como fonte de perigo. É como se para que um exista o outro precise ser eliminado. Atualmente, com as crescentes

descobertas em todas as áreas do conhecimento, ainda existe a tendência de se ver o diferente como um mal a ser eliminado, destruído. O Homem precisa compreender melhor a dinâmica da vida, sob pena de acelerar o que deseja evitar. Quando a realidade é entendida dentro de uma óptica marcada pela complementaridade, ela se torna mais leve e ele se sente menos ameaçado. Para tanto, ele precisa desenvolver uma postura mais interrogativa e menos afirmativa, senão pode ficar preso a certezas que não cansam de ser contraditas. A vida na Terra e no universo está em constante transformação, fruto de superações sucessivas e inevitáveis. Mas, será mesmo que a realidade é antagônica? Por que as coisas não são mais simples e mais estáveis?

Certas coisas

Lulu Santos e Nelson Motta

Não existiria som se não houvesse o silêncio
Não haveria luz se não fosse a escuridão

A vida é mesmo assim, dia e noite, não e sim

Cada voz que canta o amor não diz tudo o que quer dizer
Tudo que cala fala mais alto ao coração
Silenciosamente eu te falo com paixão

*Eu te amo calado como quem ouve uma sinfonia de silêncio e de luz
Nós somos medo e desejo, somos feitos de silêncio e som
Tem certas coisas que eu não sei dizer*

Toda pessoa quer se sentir segura, amada e protegida. Então, se uma realidade lhe oferece isso, não há motivos para querer mudá-la, certo? Sim, mas a dinâmica da vida, a qual foge ao seu controle – por mais que ela queira domá-la! –, impulsiona-lhe ao novo, ao ignorado, à aventura, ao aperfeiçoamento, ao crescimento. O relato de alguns fatos históricos da Ciência permitirá que você compreenda por que adoto a compreensão de que o ser humano e todas as outras formas de vida oscilam entre a conservação e a transformação, pois essa é a dança da natureza! Esse movimento, que muitas vezes parece ter trazido a destruição, revela o quão difícil é permanecer estacionado num estágio, numa certeza, numa perspectiva, considerando que a vida pulsa incessantemente. A cada momento, o leque de indagações se abre, num ritmo cada vez mais intenso e fascinante. Por um lado, a divisão da Ciência se manifesta como um imperativo, tamanha a quantidade das descobertas, por outro, percebê-la como um todo é a garantia de avanços mais precisos e consistentes, já que são respostas-filhas (netas, bisnetas, ...) à indagação-mãe.

*A ciência não explicou nada. Quanto mais sabemos,
mais fantástico se torna o mundo e mais profunda fica a escuridão ao seu redor.*
ALDOUS HUXLEY

A marcha firme da Ciência nos últimos cinco séculos tem permitido-lhe ampliar o seu conhecimento do mundo num ritmo intenso e profundo. Essa expansão tem duas dimensões: a pessoal e a social, as quais interagem dinâmica e profundamente, sendo impossível descrever precisamente essa interrelação. Diante de certos acontecimentos muitas vezes o Homem fica atônito, perplexo, sente-se perdido, sem respostas e se pergunta: “Onde é que tudo isso vai parar?”. Alinho-me a Granger (1994: 113), quando declara que “A ciência é uma das mais extraordinárias criações do homem, ao mesmo tempo pelos poderes que lhe confere e pela satisfação intelectual e até estética que suas explicações lhe proporcionam. No entanto, ela não é lugar de certezas absolutas e, exceto nas matemáticas, no qual sabemos exatamente as condições em que um teorema é verdadeiro, nossos conhecimentos científicos são necessariamente parciais e relativos.”

A ciência fez de nós deuses antes mesmo de merecermos ser homens.
JEAN ROSTAND

Porém, o Homem ainda não se apercebeu de que não é Deus – ou seja, não foi ele que gerou a vida, mas o contrário. As últimas descobertas da Ciência, especialmente na área da genética, têm-no perigosamente inebriado quanto à sua finitude e ao seu poder diante do universo. Ao interagir com a vida, o Homem precisa ter claro que, ao mesmo tempo, ele é criador e fruto dela, sendo necessário aprender quais são as condições indispensáveis para, como indivíduo único de uma espécie também singular, continuar vivo.

A palavra progresso não fará sentido enquanto houver crianças infelizes.
ALBERT EINSTEIN

Nesse sentido, urge a defesa de uma conduta mais cuidadosa e respeitosa em relação à natureza, como um todo, e ao seu semelhante, em especial. Posso e devo questionar, por exemplo, se vale a pena o Homem ir à lua ou fabricar bombas atômicas, enquanto dezenas de milhares de pessoas morrem de fome todo ano no mundo. O que me intriga é: “Por que o Homem ainda não foi capaz de oferecer a todos a solução já encontrada para certos problemas que existem há anos, décadas, séculos, milênios?”, “Por que é que ele ainda está tão preso em suas necessidades individuais, muitas vezes ignorando as coletivas?”.

Traduzir-se

Fagner e Ferreira Gullar

Uma parte de mim é todo mundo, outra parte é ninguém, fundo sem fundo
Uma parte de mim é multidão, outra parte estranheza e solidão
Uma parte de mim pesa e pondera, outra parte delira
Uma parte de mim almoça e janta, outra parte se espanta

*Uma parte de mim é permanente, outra parte se sabe de repente
Uma parte de mim é só vertigem, outra parte linguagem
Traduzir uma parte na outra parte que é uma questão de vida e morte
Será arte? (4x)*

O Homem está sempre, sabendo ou não, traduzindo, interpretando, construindo o mundo – interno e externo. Nesta investigação e descoberta da vida, fonte de toda alegria e tristeza, júbilo e dor, esperança e desespero, ele usa tudo o que está ao seu alcance. É ele que dá ao novo saber o sabor que lhe aprouver, pois ele é livre para valorar, degustar e sentir a vida como quiser, nela encontrando forças para continuar a sua jornada. Quanto mais consciente ele for da vida, maiores a dor e a alegria: por um lado, pensar sobre, investigar e entender algo pode ser fonte de sofrimento e desesperança – pois revela as limitações de uma realidade, restringindo o seu espaço de ação –; por outro lado, o pensamento, o conhecimento lhe permite viver momentos de infinitos e indescritíveis beleza e prazer – pois tem mais nitidez do real. A compreensão da realidade num instante pode ser bem diferente da compreensão no momento seguinte, em virtude do enriquecimento ocorrido, o que faz com que os limites da vida não sejam sempre os mesmos.

É claro que a razão – como pensamento e afirmação – não é a única distinção do Homem dos outros animais. Ele também possui a dimensão onírica, a qual o transporta para o mundo das possibilidades, permitindo vislumbrar que algo pode, algum dia, ser diferente do que realmente é – ou parece ser... Essa peculiaridade faz com que ele veja o futuro como algo a ser construído por todos, onde os sonhos, as fantasias são componentes constituintes de um novo amanhã. Admito a força das estruturas sociais, culturais, antropológicas, econômicas, religiosas, na construção do mundo. Porém, acredito que elas são produtos das relações humanas, historicamente construídas.

Acredito que razão e emoção constituem aspectos díspares da existência humana, cabendo a cada pessoa estabelecer o equilíbrio que lhe aprouver. Elas sempre estiveram intimamente ligadas no curso dos acontecimentos científicos, sendo impossível determinar com exatidão o papel ocupado por elas nesses episódios. Coreth (1973: 78) lembra que

“Quanto mais, porém, se quiser compreender uma totalidade concreta, como a de um outro homem ou uma obra literária do passado, contendo ou pressupondo um mundo completamente diverso de humanas relações, maneiras de proceder, formas de pensar e sentimentos, tanto mais a compreensão deve, na medida do possível, tentar esclarecer o fundo, a fim de conseguir o correto horizonte da compreensão.”

Ao longo da sua história, o Homem tem acumulado conhecimentos nas diversas áreas num ritmo cada vez mais intenso. Uma postura perigosa, ou no mínimo ingênua, é acreditar que aquilo que é verdade hoje sempre o foi. O desconhecimento da História, entendida num amplo sentido, impede que se saiba e se compreenda, inicialmente, como as coisas foram e, assim, como se constituíram. Por acreditar nisso é que Bachelard (1971: 209) assinala que “(...) o historiador das ciências, para bem julgar o passado, deve conhecer o presente; deve aprender o melhor possível a ciência cuja história se propõe escrever.” Dotado desse saber, ele aumenta o entendimento de como as coisas são, o qual abre a possibilidade (só ele na natureza tem essa capacidade) de pensar como as coisas podem ser e, assim, agir na direção desejada. O passeio no tempo, com um olhar sedento de compreensão, é uma das brincadeiras mais gostosas que ele pode fazer, além de aumentar imensamente a sua compreensão da vida e de Deus.

Afirmo em Loureiro Jr. (1996: 58) que “O que me entristece mais é saber que hoje nós temos tanto saber, em todas as áreas de conhecimento. A gente já poderia estar vivendo muito melhor conosco, com os outros, e a gente não está conseguindo isso. Por exemplo, o barato que é a Física, o barato que é a Química, o barato que é a Biologia, o prazer que existe por trás de cada uma dessas ciências... Essa vontade de viver e viver melhor, de compreender e compreender mais...” Para mim, é apaixonante e desconcertante aprender sobre o desenvolvimento da Ciência. Não me canso de ficar de queixo e joelhos caídos, admitindo o quanto sou pequeno diante do misterioso e fascinante universo.

Com este relato, objetivo mais do que a simples apresentação de vários acontecimentos: quero que você comece a praticar aquele novo olhar sobre o qual falei no 1º capítulo, percebendo em cada descoberta científica o movimento lento, sucessivo e consistente de uma espécie em busca de si mesma, que expressa o aumento da sua racionalidade – embora existam fatos que depõem contra isso! Ademais, é como alerta Bachelard (1985: 127): “Para a ciência contemporânea, não é a memória que se exerce na enumeração das idéias, é a razão. Não se trata de recensear riquezas, mas em atualizar um método de enriquecimento. É preciso, sem cessar, tomar consciência do caráter completo do conhecimento, espreitar as oportunidades de extensão, prosseguir todas as dialéticas.”

É incrível como a grande maioria dos homens parece ignorar que o Homem, na sua forma mais primitiva, surgiu na Terra há apenas 2 milhões de anos, enquanto o nosso planeta tem 4,5 bilhões de anos! Isso mesmo: nós estamos entre as mais novas “aquisições” da natureza. Mas, o que é que aconteceu desde o início até nós, seres humanos, sermos paridos pela natureza? Antes de oferecer-lhe uma modesta e condensada resposta, quero lhe falar sobre o acontecimento que marcou profundamente a História da Humanidade, abrindo as portas para as maiores crises e transformações assistidas em tão pouco tempo. A partir daí, é que foi possível elaborar perguntas cada vez mais ousadas, bem como desenhar respostas que desafiavam o senso comum.

O mundo, o universo, sempre foi um grande mistério. Na Antigüidade, um matemático grego, Aristarco de Samos (310-250 a.C.), postulava que a Terra girava em torno do Sol (Heliocentrismo). Por não ter provas, foi ridiculizado e sua opinião descartada. Por volta de 150 da era Cristã, o astrônomo Cláudio Ptolomeu (120-180 d.C.) defendeu, com a apresentação de fórmulas para o cálculo dos movimentos dos planetas, a idéia de que estes descreviam trajetórias circulares em torno da Terra. Durante séculos, a Teoria Geocêntrica calou os corações mais angustiados, como uma suave música de ninar.

Porém, por volta de 1500, a teoria dos movimentos dos corpos celestes começou a sofrer os primeiros abalos. Se por um lado, o movimento da Lua e do Sol no céu não atacava a idéia geocêntrica, os planetas conhecidos da época (Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno) apresentavam-se no céu de forma estranha e não uniforme. Os dois primeiros só apareciam no horizonte, pela manhã ou a tarde, nunca no alto do céu. Os movimentos dos outros três planetas tinham um aspecto retrógrado: parecia que andavam para trás. Cada vez mais, a observação desses fenômenos instigava algumas pessoas. Por outro lado, o sistema proposto por Ptolomeu estava muito difícil de ser operado, em decorrência das inúmeras superposições circulares necessárias para se explicar o movimento dos planetas. Uma outra certeza quanto à Terra estava com seus dias contados. Desde Tales de Mileto (640-548 a.C.), aceitava-se a explicação de que tinha ela a forma de um disco, sendo a linha do horizonte o ponto final. Ultrapassado esse limite, acreditava-se haver monstros enormes que engoliam aqueles que ousassem chegar por perto, bem como a possibilidade de cair num imenso buraco. O certo é que o Homem não conseguia ir além daquilo que seus olhos viam.

Nicolau Copérnico (1473-1543), um estudioso do tema, cogitou ser o Sol, e não a Terra, o centro do universo, descrevendo os planetas órbitas circulares ao seu redor. Isto explicaria o fato de Mercúrio e Vênus, por estarem mais perto do Sol do que a Terra, não serem vistos no período de maior incidência dos raios solares, como também o fato de Marte,

Júpiter e Saturno aparentarem ter um movimento retrógrado. Por volta de 1530, escreveu um manuscrito expondo sua Teoria Heliocêntrica, o qual gerou fortes discussões: por um lado, Martinho Lutero (1483-1546) as considerava uma loucura, porque negava a Bíblia; por outro, o Papa Clemente VII, após ler um sumário do manuscrito, aprovou sua publicação integral, que se transformou no livro *Das Revoluções dos mundos celestes*. Porém, ficou livre de ter o desgosto de ler o prefácio da obra, inserido pelo editor do livro, que movido por questões religiosas classificava a sua teoria como um truque, fruto de artifício matemático.

O Heliocentrismo foi fortalecido, quando Galileu Galilei (1564-1642), em 1610, com seu telescópio apontado para o céu, fez várias descobertas astronômicas – as luas de Júpiter girando ao redor daquele planeta, a composição estelar da Via Láctea, as manchas do Sol, os “braços” de Saturno (não conseguiu identificar o anel) e as fases de Vênus –, e sentiu-se confortável para defender o sistema copernicano, posição que foi expressa no livro *Mensageiro das estrelas*. A Igreja Católica, através da Inquisição, o chamou até Roma e, a despeito de ele ter levado seu telescópio para provar sua idéia, não conseguiu o apoio integral da Igreja, a qual ficou dividida ante seus postulados. Em 1616, ela declarou constituir-se heresia a crença no sistema de Copérnico.

Pensar contra a corrente de seu tempo é heróico; dizê-lo é uma loucura.
EUGÈNE IONESCO

Galileu voltou para casa, mas não desistiu das suas pesquisas quanto ao movimento dos corpos celestes. Após anos de intensas observações, publicou, em 1632, *Diálogo sobre os dois sistemas do universo*, no qual ratificou, de forma mais aberta e intensa, a sua posição anterior em favor das idéias de Copérnico. A Inquisição mais uma vez o chamou até Roma. Após dias de pressão e ante à ameaça de morte, conseguiu que ele, de joelhos, jurasse que a Terra era imóvel (1633). Passou os últimos anos de sua vida sob o regime de prisão domiciliar. O marco, porém, estava fincado: a Terra deixara de ser o centro do universo. Passou a ser um corpo, assim como tantos, num imenso e cada vez mais desconhecido cosmos. O Homem, então, se deparou com o infinito, com a incerteza, com o misterioso, e, por extensão, com o divino. Sim, pois ao refazer sua compreensão do universo, ele tem descoberto cada vez mais, embora muitas vezes sem compreender completamente, verdadeiras maravilhas, as quais revelam o caráter enigmático da vida.

A onda

Humberto Gessinger

Força não há capaz de enfrentar uma idéia cujo tempo tenha chegado
A força não é capaz de salvar uma idéia cujo tempo tenha passado

Força não há capaz de enfrentar uma idéia cujo tempo tenha chegado
É impossível domar a força do mar

*Pra pegar a onda tem que estar na hora certa, num certo lugar
Pra pegar a onda deixa estar: deixa a onda te pegar!*

A despeito dessa repressão, a verdade, por fim, triunfou. Desde então, a Ciência avançou tanto que não somente essa certeza desmoronou, mas como tantas outras. Num grande “passe de mágica”, várias ciências (Medicina, Física, Biologia, Química, ...) foram se desenvolvendo, ganhando corpo e se desmembrando em novas áreas de conhecimento. Galileu instaurou outro modo de fazer ciência: a combinação entre observação e lógica, na qual as antigas verdades não devem ser reverenciadas e adoradas, mas submetidas sucessivamente ao crivo do mundo real. Ele ficou famoso pela ratificação das idéias de Copérnico, mas, em 1591, já havia abalado a ciência da época ao questionar e destruir uma das maiores verdades da Física.

Aristóteles (384-322 a.C.), cerca de 2000 anos antes, afirmara que a velocidade dos corpos era proporcional ao seu peso. Quem, diante da queda de uma pena, ousaria enfrentar essa tese? Galileu, contando com 26 anos, professor de Matemática da Universidade de Pisa (sua terra natal), supôs que não somente o peso deveria ser levado em consideração, mas que a resistência do ar, fator até então desprezado, era importante. O que fez ele? Subiu na torre de Pisa com duas balas de canhão: uma de madeira, outra de ferro, sendo que esta pesava dez vezes mais do que aquela. Se a teoria de Aristóteles estivesse certa, a segunda chegaria ao chão bem antes da primeira. Após soltar coetaneamente as duas balas, para desespero dos seus colegas de Universidade, que defendiam arduamente a teoria de Aristóteles, o ruído produzido por elas foi uníssono: elas haviam caído ao mesmo tempo no chão. Esse acontecimento deu corpo à Dinâmica, ciência auxiliar da Física que estuda o movimento e os corpos em relação às forças que os produzem, tendo elaborado a famosa Lei da Inércia.

Aristóteles, tido até então como um dos maiores pensadores da Humanidade, estava errado! Em razão do mal-estar causado entre seus pares, Galileu foi obrigado a se mudar para Pádua, onde lecionou na Universidade. Por volta de 1609, ouviu falar que na Holanda havia sido construído um instrumento de lentes, em forma de tubo, que fazia as coisas distantes

aparentarem próximas da mão. Então, ele construiu o seu telescópio, apontou-o para o céu e aconteceu o que já descrevi. Desses dois breves relatos, quero chamar a sua atenção para alguns detalhes que julgo interessantes.

O primeiro é o fato de Copérnico e Galileu terem tido a coragem de questionar verdades tidas como imutáveis, numa época em que as coisas eram simplesmente porque sempre haviam sido. Com essa “extravagância”, eles inauguraram, não somente um novo modo de se fazer Ciência, mas acima de tudo outra postura diante do mundo, permitindo ao Homem ter olhos investigativos, interrogativos, pois que sedentos de conhecimento, e não somente passivos e resignados. O olhar tem sido, desde então, cada vez mais, uma expressão do que se é e acredita, mas também um alimento que lhe permite a descoberta de riquezas, como que escondidas atrás de inúmeros véus.

O segundo refere-se à resistência e à oposição que a sociedade, nas suas diversas instituições, ofereceu ao modo “insensato” e ousado de confrontar a realidade com questionamentos e dúvidas. O senso comum, a ordem estabelecida, evitou e reprimiu o quanto pôde as atividades desses homens: fosse impedindo a divulgação das pesquisas, fosse ridiculizando-os. Mas essas atitudes não conseguiram sufocar, reprimir ou impedir o nascimento de um outro Homem, de outra visão do mundo e de uma ciência renovada.

É verdade: aparentemente, retardaram o movimento da história. Digo aparentemente porque o mais irônico e misterioso da natureza é que nunca saberemos como poderia ter sido algo que não foi. A única estrada que se conhece, ou melhor, que se tenta conhecer, é a que se segue. A estrada que nunca existiu, onde nunca ninguém andou, é apenas uma possibilidade, dentre tantas outras, que não puderam se firmar como realidade. O passado, o presente e o futuro são extremamente fecundos de sementes que, respectivamente, podiam ter sido, podem e poderão ser.

O terceiro é a fé que eles tiveram em suas convicções. Copérnico, por exemplo, sequer dispunha do telescópio para provar a sua teoria. Ou seja, confiou nas suas observações, na sua intuição e expressou sua crença. Galileu, ao seu turno, pôde confirmar as idéias daquele, mas enfrentou uma resistência tremenda, sendo sua vida colocada em jogo. Apesar de ter retrocedido formalmente, já tinha lançado aos ventos, à espera de uma época para melhor colheita, as suas idéias de um novo amanhã.

O quarto é o caráter transitório do conhecimento estabelecido por eles. Copérnico defendia a idéia de que os planetas descreviam órbitas circulares ao redor do Sol, porém o matemático Johannes Kepler (1571-1630) demonstrou, em 1609, que as órbitas eram, na verdade, elípticas. O astrônomo polonês também postulava ser o Sol o centro do universo, no

que foi apoiado por Galileu. Porém, ambos estavam errados, pois o astrônomo Edwin Powell Hubble (1889-1953) confirmou, em 1924, que a Via Láctea, que comporta o Sol em um de seus braços, é apenas uma galáxia, dentre tantas existentes no universo, como defendera Camille Flammarion (1842-1925). Atualmente, a partir das imagens captadas pelo telescópio espacial Hubble, os cientistas estimam que a Via Láctea, uma das 100 bilhões de galáxias, possui cerca de 200 bilhões de estrelas.

Portanto, ao afirmar um conhecimento, o cientista deve saber que algum dia ele poderá ser contradito por um outro, o que não invalida o seu esforço de conhecer, muito pelo contrário, pois foi a fonte para que o novo pudesse surgir. Destarte, o erro constitui-se numa possibilidade sempre presente, na espera do momento de aparecer. É como se fosse uma brincadeira de esconde-esconde, a qualquer momento ele pode aparecer: quando é encontrado, escolhe uma nova maneira de se ocultar para continuar o divertimento.

*O maior erro que você pode cometer na vida é
ficar o tempo todo com medo de cometer algum.*

ELBERT HUBBARD

É engraçado como tão mais leve uma pessoa caminha quando admite para si e para os outros que existem coisas que não consegue explicar. Ao contrário do que possa parecer, essa afirmação não a mantém presa, mas permite-a avançar em direção ao ignorado, ao não-resolvido. Enquanto ela não aceita que algo está fora do seu controle, gasta inutilmente toda a sua energia para mudar essa realidade. Ao admitir que é limitada, mas que sempre pode fazer algo para melhorá-la, consegue direcionar sua energia, antes toda dissipada, para estabelecer com a natureza laços mais proveitosos e fecundos, embora sabendo que uma descoberta, uma invenção tem sempre um tom de incerteza: nunca se sabe o que vai acontecer com aquilo que acabou de nascer. Às vezes, durante anos, um conhecimento é desprezado, para então receber o seu devido valor, conforme mostram os dois exemplos a seguir, bem como os demais contidos neste trabalho. O mais importante é o Homem assumir o seu papel de co-criador de um mundo harmônico e amoroso.

Não há passageiros na nave espacial Terra; somos todos tripulação.

MARSHALL MCLUHAN

Apesar de ter fracassado na Universidade, onde queria ser professor de Ciências Naturais, Johann Gregor Mendel (1822-1884), permanecendo fiel ao seu sonho, estudou as diferenças entre as ervilhas que cultivava e publicou, em 1865, o resultado das suas

investigações: as Leis da Hereditariedade. Em 1900, três cientistas, que trabalhavam em separado, elaboraram regras para a transmissão das características físicas dos seres vivos. Antes de divulgar os resultados, durante a pesquisa bibliográfica, descobriram que as suas conclusões não eram inéditas, pois Mendel já as tinha descrito, sendo, por isso, considerado o pai da Genética.

Alfred Wegener (1880-1930) expôs em 1915 a Teoria da Deriva Continental, segundo a qual no início da Terra todos os continentes estavam reunidos num só – a Pangéia –, e que lentamente ela começou a se rachar, formando os vários blocos que se movimentaram até atingir a configuração atual. Ele foi ridiculizado e sua Teoria esquecida por quase meio século: nos anos 60, os cientistas descobriram as placas tectônicas, estudaram os seus movimentos e concluíram que Wegener estava correto.

Até meados do século XV, o conhecimento do mundo estava condensado em livros que eram cuidadosa e lentamente copiados, os quais ficavam concentrados em bibliotecas. As mais famosas foram a de Alexandria e a de Constantinopla. A primeira foi destruída pelo fogo no século V, enquanto a segunda foi aniquilada, em 1453, quando da invasão dos turcos. Dá para imaginar o que a Humanidade perdeu da cultura antiga (Sófocles – teatro; Sappho – poesia; Homero, Platão, Aristóteles e Tucídides – filosofia)? Ou será que você nem desconfiava que inúmeras maravilhas do passado, nas mais diversas áreas, foram destruídas ao longo da história?

Mas, como que num presente do universo à Humanidade, em 1454, depois de anos aperfeiçoando uma idéia, Johannes Gutenberg (1399-1468) inicia a edição do livro mais famoso do mundo: a Bíblia. Estava aberta a estrada que permitiria ao Homem maior divulgação de idéias, de descobertas e de tudo o mais que lhe ocorresse expressar ao seu semelhante. Até então, em virtude do alto custo de um livro (por causa da produção artesanal), a posse de livros era sinal de riqueza e de *status*. A leitura era, muitas vezes, considerada uma atividade supérflua, uma "cultura inútil"! Com o advento da imprensa, dentre outras conseqüências, a Igreja Católica, que propagava ser a vida na terra apenas um estágio para uma vida perfeita e sem sofrimentos no céu, assistiu a uma diminuição do seu poder sobre a Humanidade, notadamente no mundo dito ocidental. Analiso, a seguir, alguns aspectos que interessam ao estudo em apreço.

Primeiro, no começo no século XVI, o monopólio da Igreja Católica na pregação e interpretação da revelação divina contida na Bíblia foi sendo bombardeado pelo avanço da Reforma Religiosa empreendida por Lutero, que defendia, dentre outras coisas, a interpretação pessoal da Bíblia – ligação direta do fiel com Deus, sem intermediário – e a tese

da predestinação – defendida por Santo Agostinho (354-430), em oposição ao livre-arbítrio, de Santo Tomás de Aquino (1225-1274). Com o protestantismo, o Homem pôde começar a buscar dentro de si e também fora da Igreja respostas às perguntas fundamentais: “Quem sou eu?”, “De onde vim?”, “Qual o meu destino?”. Essa maior liberdade de expressão foi fundamental para que ele construísse outras perspectivas de vida.

Segundo, no final da Idade Média e no início da Idade Moderna, o Renascimento – valorização da cultura greco-romana, que tinha um tom antropocêntrico – possibilitou que o Homem começasse a descobrir o seu valor, o seu papel no mundo – o Humanismo – lançando-se com maior confiança e destemor ao desconhecido, explorando-o, investigando-o, descobrindo-o. Suas manifestações ocorreram no campo artístico – Pintura, Literatura, Música, Arquitetura e Escultura – e científico – Física, Astronomia, Medicina.

Terceiro, o anúncio de avanços científicos começou a ter um maior alcance, haja vista o incremento incomensurável da divulgação alcançado. Doravante, como numa onda infinita, vimos assistindo a uma torrente de anúncios que se sucedem cada vez mais rapidamente. Não é de se estranhar, portanto, que a Igreja venha, desde então, reagindo com cautela e prudência quando alguma descoberta é propagada. Vimos isso acontecer quando das pesquisas de Copérnico e Galileu. O choque entre religião (fé) e ciência estava apenas começando: momentos mais críticos e tensos ainda estavam por vir...

Até o final do século XVIII, era verdade irrefutável e inquestionável que a vida havia se iniciado na Terra conforme o relato bíblico. Ou seja, as ciências biológicas acreditavam que os reinos animal e vegetal haviam sido criados de uma vez, ocorrendo apenas algumas variações particulares. Quando o francês Georges Cuvier (1769-1832) encontrou ossos gigantes e demonstrou que eles eram de animais extintos, começou a se cogitar na possibilidade de a vida ter se iniciado bem antes e de forma bem diferente daquela descrição do Gênesis. Aos poucos, a transformação foi sendo percebida como uma marca sempre presente na história da vida. Havia, porém, uma divisão entre os estudiosos que defendiam o evolucionismo: para uns – Lamarck (1744-1829), por exemplo –, ele ocorria de modo gradual, para outros, de modo repentino e brusco – Cuvier.

A Humanidade pôde descobrir mais intensamente a sua história e a da vida na Terra e no universo, graças à viagem que Charles Darwin (1809-1882) fez a bordo do *HMS Beagle*, de 1831 a 1836, ao redor do mundo. Ele fez inúmeras observações quanto ao desenvolvimento das espécies. A mais famosa é a que ocorreu nas ilhas Galápagos (Equador), quando verificou a existência de 14 variados tipos de tentilhões (pássaros): eles se distingüiam

ligeiramente quanto ao tipo de bico, o qual era apropriado a cada tipo de comida existente em cada ilha em que moravam. Ele começou a redigir seu livro em 1844.

Uma outra viagem de navio ajudaria o Homem a entender o seu passado. Alfred Russel Wallace (1823-1913) participou, por volta de 1855, de uma expedição que visitou a América do Sul e as Índias Orientais. Nesta última região, observou grande distinção entre as plantas e os animais do lado leste – em direção à Austrália – e do oeste – em direção à Ásia. Essa linha imaginária, conhecida como “linha de Wallace”, se estendia de forma curva entre as várias ilhas da região. Ao retornar da viagem, escreveu em 1858 um trabalho sobre o desenvolvimento das espécies, o qual foi enviado a Darwin, na época um renomado naturalista, que identificou ali os seus pensamentos. Havia uma distinção: Wallace usava uma linguagem mais acessível, enquanto Darwin revestia-se da linguagem científica. No mesmo ano, escreveram um artigo em conjunto sobre o assunto.

Em 1859, Darwin publica *A Origem das espécies*, onde defende a evolução contínua das espécies, pois a vida teria se iniciado em formas mais simples, as quais, através de extinção, modificação, sobrevivência ou modificação gradual, foram se complexificando, até chegar ao Homem. Mas qual foi o critério para um organismo permanecer vivo? A seleção, dizia ele, foi natural: os organismos mais bem adaptados tinham mais condição de sobrevivência. O confronto da Teoria Evolucionista de Darwin com a fé cristã foi intenso. Os teólogos a consideravam um ataque sem precedentes à doutrina, pregada há séculos, de que todas as espécies haviam sido criadas por Deus. Ainda mais ofensivo, diziam, era o parentesco evolutivo defendido por Darwin entre o Homem e os primatas, que era uma ofensa à dignidade da criatura humana. Imagine se eles soubessem o que a Ciência diz hoje!

*A ciência sem a religião é manca.
E a religião sem a ciência é cega.*

ALBERT EINSTEIN

Deste então, infelizmente, muitas vezes, ciência e fé têm sido compreendidas de forma excludente, privando o Homem ora de uma, ora de outra. Esse conflito, num primeiro momento, o enfraquece, já que ambas são necessárias para um entendimento mais harmônico e integral da vida, possibilitando uma postura mais respeitosa, amorosa e contemplativa diante do mundo, de seus desafios, de seus problemas e maravilhas. Por contemplar o mundo designo não um mero pôr-se diante dos acontecimentos, como um telespectador, mas como atuar vibrante e envolvente de um jogador. Sou da mesma opinião de Gadamer (1983: 23): “O contemplar o processo divino não é a comprovação, sem participação de um estado de coisas,

ou a observação de um magnífico espetáculo, mas uma autêntica participação nos acontecimentos, um real estar presente.”

Num segundo momento, elas também são prejudicadas, pois se o Homem está debilitado em um de seus aspectos vitais, a sua atuação no mundo vai refletir essa falta de equilíbrio. Com a falta de diálogo, elas não se expressam, não se escutam, perdendo a chance de aprender uma com a outra. Quando hoje a Ciência apresenta a evolução da vida na Terra, não se tem idéia do longo, prazeroso e difícil caminho que ela teve que percorrer até chegar a esse produto final, tendo a fé desempenhado um importante papel nessa busca pelo desconhecido. O que pretendo com os relatos ora descritos e os que ainda virão é sensibilizar você para o quanto lhe é (des)conhecida a vida. A certeza de saber que ignora possibilita ao Homem continuar brincando com a natureza, num pega-pega sem fim.

Hoje se sabe que o universo começou com o *Big Bang*. Mas, o que foi mesmo o *Big Bang*? Se a vida na Terra fosse um dia de 24 horas, em que momento o Homem surgiu? Já relatei que, até o século XVII, não se tinha dúvidas de que o universo era estático, infinito e imutável. Em 1868, o astrônomo William Huggins (1824-1910), utilizando o efeito Doppler-Fizeu (aquele estudou a propagação das ondas sonoras e este estendeu os seus princípios à óptica, afirmando que a cor da luz da estrela, que vai do vermelho ao azul, muda de comprimento de onda à medida que ela se aproxima ou se afasta da Terra), descobriu que as estrelas que se aproximam da Terra exibem um deslocamento em direção ao extremo azul, enquanto que as que se afastam do nosso planeta têm sua luz deslocada ao extremo vermelho.

Na década de 20, deste século, Hubble, ao estudar sobre a velocidade das estrelas, a partir das contribuições de Huggins, afirmou que a distância entre as galáxias está aumentando, ou seja, que o universo está se expandindo. Desde então, os cientistas não pararam de investigar esse início do universo. A versão atual é a seguinte: o universo tem cerca de 15 bilhões de anos. No início, num diminuto ponto estava concentrada uma mistura de partículas subatômicas – elétrons, pósitrons, neutrinos, antineutrinos, ... A temperatura era de 100 bilhões de graus Celsius e a sua densidade 4 bilhões de vezes maior que a da água. Um segundo depois da grande explosão, a temperatura caiu para 10 bilhões de graus Celsius e a densidade foi para 400.000 vezes a da água. Prótons e elétrons, que são partículas mais pesadas, começaram a se formar. Aos catorze segundos, a temperatura baixou para 3 bilhões de graus Celsius. Aos três minutos, a temperatura era 900 milhões de graus Celsius. Aos trinta minutos do nascimento, a temperatura era de 300 milhões de graus Celsius e a densidade era de apenas 1/10 da água. Daí, a expansão continuou e a formação das estrelas e galáxias teve início.

Não quero lhe cansar com essa descrição repleta de números e detalhes. Antes o contrário. Meu intento é fazer você relaxar diante da maravilha que é o universo! O Homem precisa começar a entender como é sublime o fato de estar vivo, de quão irradiante é a oportunidade de interagir com a natureza, com os seus semelhantes, com o desconhecido. Uma melhor compreensão de como tudo tem sido, ou pelo menos de como nos é possível hoje explicar, lhe permitirá adotar uma postura radicalmente distinta da que se verifica atualmente. O desconhecimento da vida, desde a sua gênese, desenvolvimento e maturidade, é causa de muitos sofrimentos desnecessários. Acredito que as novas gerações podem ter um contato com a realidade de forma bem diversa da que se tem tido, quando a curiosidade, o prazer e a alegria serão elementos de uma vida mais harmônica. O Homem, mais do que nunca, tem a possibilidade de construir um futuro tão diferente do que possui, que chega a ser uma tragédia ele perder essa chance! Meu objetivo é sussurrar no seu ouvido: “Acorda, menino(a): o mundo te espera!”.

A Terra (bem como o Sistema Solar) apareceu há cerca de 4,5 bilhões de anos. No seu início, estava envolta por gases expelidos por um sem-número de vulcões. A atmosfera era composta, basicamente, por gases de nitrogênio, misturados com dióxido de carbono e vapor d'água. Essas moléculas contêm o carbono, oxigênio, hidrogênio e nitrogênio, que compõem cerca de 98% da matéria existente. O resfriamento da Terra provocou uma série de intensas tempestades, havendo emissão de raios, de descargas de energia elétrica. As substâncias radioativas, por sua vez, emitiam energia, a qual quebrava os gases da atmosfera e reestruturava-os em moléculas maiores e mais complexas. Por outro lado, com os raios ultravioletas do Sol iluminando a superfície da Terra, ocorria a quebra das moléculas maiores e dos gases, com a formação de outras moléculas.

Os compostos existentes na atmosfera, que se precipitavam nas fortes chuvas, eram coletados nos oceanos. As moléculas orgânicas começaram a se agrupar, em forma de gotículas, constituindo-se nos primórdios das células primitivas – heterotróficas –, que obtinham energia dos abundantes compostos orgânicos, que, em virtude do aumento populacional daquelas, diminuíram. As primeiras células autotróficas surgiram a partir de células heterotróficas que se tornaram capazes de fazer as próprias moléculas ricas de energia e, em seguida, de usar a luz solar para ajudar na produção de seu suprimento energético: a fotossíntese. Os primeiros organismos fotossintetizantes apareceram há cerca de 3,4 bilhões de anos, por volta das 6 horas da manhã.

O incremento desses organismos permitiu uma mudança no planeta. Numa das modalidades da fotossíntese, ocorrem a quebra da molécula de água (H_2O) e a liberação de seu oxigênio – o que sucedeu no começo da tarde, por volta das 13 horas, há 2 bilhões de anos. Com a fotossíntese, assistiu-se a um aumento da quantidade de gás oxigênio (O^2) na atmosfera, o que possibilitou: i) a formação da camada de ozônio (O^3), importante na defesa da Terra contra os raios ultravioletas, que são destrutivos de organismos vivos; ii) a utilização do oxigênio livre no processo de respiração, já que na respiração a liberação de energia é bem maior do que no processo anaeróbico. Antes que a atmosfera se tornasse aeróbica, as células eram chamadas de procarióticas: não tinham envelope nuclear e seu material genético não era organizado em cromossomos complexos. Os organismos eucariontes, dotados de envelope nuclear, cromossomos complexos e organelas envolvidas por membranas, apareceram com o aumento do oxigênio na Terra – o que ocorreu por volta das 16 horas, há cerca de 1,5 bilhão de anos.

Por necessitarem da energia do Sol e de carbono, hidrogênio e oxigênio para realizar a fotossíntese, o melhor local para ficar era sob a superfície das águas. A diminuição dos minerais nos mares empurrou-os à costa, notadamente para as rochas, onde recebiam nutrientes provenientes dos rios e córregos que desaguavam no mar. O ambiente rochoso era muito mais desafiador do que a placidez da água, obrigando as células a se ligar, formando um corpo multicelular, muito mais complexo e diversificado do que as antigas células unicelulares, pois tinha paredes celulares bem mais fortes, além de uma estrutura que permitia a aderência à rocha. Os organismos multicelulares, que surgiram há cerca de 800 milhões de anos, quase às 20 horas, foram crescendo, aumentando de tamanho, o que originou um novo problema: as partes mais internas, por não receberem luz solar, não podiam fazer a fotossíntese.

Assistiu-se, então, à criação de tecidos especializados na condução de alimentos das regiões produtoras àquelas não produtoras. Para que a mudança da água para a terra fosse bem sucedida, eles precisavam de luz, água e dióxido de carbono para realizar a fotossíntese, de oxigênio para respirar e de alguns minerais. A terra é farta de luz, dióxido de carbono, oxigênio e minerais, sendo a obtenção da água o único empecilho inicial. Para tanto, desenvolveram estruturas para extrair do solo a água necessária para a sobrevivência – raízes –, bem como conduzi-la aos locais em que a fotossíntese ocorria – caule e folhas. Isso aconteceu há 450 milhões de anos, por volta das 21h45min. A conquista da terra pelas plantas modificou radicalmente o continente: comunidades vegetais começaram a se formar, gerando diversas

paisagens, as quais dependiam de vários fatores: constituição do solo, proximidade dos mares e quantidade de água e energia recebidas.

Estudos mais recentes revelam que as vidas vegetal e animal tiveram origem nos mares. Destruindo uma crença milenar, inclusive fundamento religioso para muitas pessoas, de que as várias espécies foram criadas ao mesmo tempo, a Ciência, através de muitos estudos – teste de carbono 14, análise de fósseis animal e vegetal, comparação morfológica, fisiológica e embriológica dos animais, ... –, nas mais variadas áreas do planeta, afirma que a primeira forma animal que surgiu foi os peixes (há cerca de 500 milhões de anos). Em seguida, apareceram os anfíbios (por volta de 370 milhões de anos atrás) e os répteis (aproximadamente 300 milhões anos atrás), os quais deram origem aos mamíferos (cerca de 250 milhões de anos atrás) e às aves (há quase 200 milhões de anos). Os mamíferos são o grupo animal que alcançou grandes avanços evolutivos, os quais permitem maior adaptação aos diversos habitats, sendo o Homem uma das cerca de 4.600 espécies existentes atualmente. Estudos mais recentes revelam que o ser humano, em sua forma mais primitiva, apareceu há cerca de 2 milhões de anos, por volta das 23h59min30s. Ele começou a desenvolver a agricultura, deixando de ser nômade, há 11.000 anos, por volta das 23h59min59,200s.

Os fósseis têm sido uma importante fonte de descobertas quanto ao desenvolvimento da vida. A Paleontologia, apesar de possuir um campo específico de conhecimento, permite o enriquecimento de outras ciências, além de favorecer a ligação entre elas. A descoberta de fósseis é sempre motivo de alegria, pois eles nos revelam sobre momentos da história da Terra dos quais não se tem qualquer registro escrito. Um aspecto fascinante da Ciência é que o desvelamento de algum aspecto do passado é fonte para suposições, as quais tentam explicar não somente a origem da vida, mas, principalmente, o seu curso histórico.

A Embriologia comparativa permitiu que os cientistas descobrissem que o coração dos embriões dos anfíbios, répteis, aves e mamíferos apresentam, nos primeiros momentos de vida, a mesma estrutura do coração do embrião de um peixe – fendas branquiais pares, arcs aórticos e um coração de duas câmaras, sendo um ventrículo e uma aurícula –, a qual vai se diferenciando, assumindo as características do modelo adulto, sucessivamente, de sua classe, família, e, finalmente, espécie. Nos peixes, o coração apresenta apenas um ventrículo e uma aurícula. Nos anfíbios, a aurícula se divide em duas. Já nos répteis, além da divisão da aurícula, ocorre uma divisão parcial do ventrículo. Nas aves e mamíferos, a divisão da aurícula se mantém e o ventrículo se divide completamente. Essas revelações da Ciência corroboram a minha concepção de avaliação pautada em novos pressupostos, onde o caráter processual, dinâmico, é um elemento basal.

O desenvolvimento da Ciência, notadamente nos últimos cinco séculos, ocorreu a partir das 23h59min59,900s. Apresento a seguir um breve histórico da Medicina, porque, para se manter vivo, o Homem tem aprendido a curar as doenças que o afligem e ameaçam romper o seu ciclo vital. No capítulo seguinte, apresento um histórico da Física, porque ela se assemelha a um fascinante jogo de perspectiva: o estudo cada vez mais minucioso do átomo acontece paralelamente ao estudo do universo, onde eles são tratados como totalidades repletas de mistérios. Poderia ter escolhido a Química, a Matemática ou outra ciência. A minha escolha por essas ciências foi aleatória, pois com qualquer uma delas eu alcançaria o objetivo proposto: explicitar a tendência que o Homem tem de esquecer do passado, de como as coisas eram antes de agora. Ao resgatar certos fatos históricos, externo a minha gratidão pelas gerações anteriores, pelo seu esforço de construir um mundo melhor, dotado de melhor qualidade de vida.

Lindo balão azul

Guilherme Arantes

Eu vivo sempre no mundo da lua
Porque sou um cientista, o meu papo é futurista, é lunático
Eu vivo sempre no mundo da lua
Tenho alma de artista, sou um gênio sonhador e romântico

Eu vivo sempre no mundo da lua
Porque sou aventureiro desde o meu primeiro passo pro infinito
Eu vivo sempre no mundo da lua
Porque sou inteligente, se você quer vir com a gente, venha que será um barato

*Pegar carona nessa cauda de cometa
Ver a Via Láctea estrada tão bonita
Brincar de esconde-esconde numa nebulosa
Voltar pra casa nosso lindo balão azul*

Há registros de que nas civilizações antigas (Egito, Babilônia e Índia) a atividade médica já estava presente. Foi na Grécia Antiga, porém, que se deu o nascimento da Medicina, sendo Hipócrates de Crós (460-370 a.C.) considerado o seu pai. Ele criou um código ético, o qual até hoje é usado como juramento pelos novos profissionais da área. É desta época a teoria dos elementos e humores, a qual influenciou a Medicina durante séculos. Originada pelos filósofos Empédocles (490-430 a.C.) e Aristóteles, baseava-se na crença de que os elementos – ar, água, terra e fogo – tinham qualidades correspondentes – frio, úmido,

seco e quente. A combinação desses elementos no corpo formava os diferentes humores e o gozo de boa saúde era fruto do equilíbrio daqueles.

*A Medicina é a única profissão que luta incessantemente
para destruir a razão da própria existência.*

JAMES BRYCE

O médico grego Cláudio Galeno (130-201), adepto dessa teoria, fazia dissecações em animais e generalizava algumas descrições anatômicas para o Homem. Durante mais de um milênio, muitas dessas verdades permaneceram inabaláveis. Com o advento da imprensa, foi possível divulgar de forma mais ampla novos conhecimentos, os quais retificaram vários ensinamentos de Galeno. Um marco nesse sentido foi o livro *Sobre a fábrica do corpo humano*, do anatomista belga Andreas Vesalius (1514-1564), que tratava de Anatomia pela primeira vez a partir da dissecação de cadáveres humanos.

O inglês William Harvey (1578-1657), estudando o coração, observou que as suas metades não se contraíam ao mesmo tempo. No seu interior, descobriu que os ventrículos, as aurículas e os vasos sangüíneos eram separados por válvulas, as quais impediam o refluxo do sangue. Assim, o sangue saía do coração através das artérias e voltava pelas veias. Porém, ele não conseguiu, pela exigüidade dos recursos tecnológicos da época, provar a existência de conexão entre as artérias e as veias. Quando as artérias iam diminuindo de tamanho, logo adiante apareciam as veias, mas não havia um sinal físico provando que estavam ligadas. A despeito disso, publicou, em 1628, o livro *Sobre o movimento do sangue e do coração dos animais*, afirmando que o sangue circulava no corpo.

Mais uma verdade milenar ruía: acreditava-se, desde Galeno, que o sangue fluía suavemente no corpo, para trás e para frente, sendo o coração apenas a bomba que fazia com que ele escorresse ora num sentido, ora noutro. Quatro anos depois da morte de Harvey, o médico italiano Marcelo Malpighi (1628-1694) descobriu em animais finíssimos vasos sangüíneos que ligavam as artérias às veias, os quais, em razão de sua espessura – semelhantes aos cabelos –, foram chamados de capilares. Em 1665, o holandês Anton van Leeuwenhock (1632-1723), que tinha como passatempo polir lentes e construir microscópios – não foi ele quem os descobriu, mas quem difundiu as potencialidades de seu uso, possibilitando um grande salto na história da Medicina –, observou pela primeira vez o sangue passando pelos capilares. Descobriu, também, os glóbulos vermelhos (1674) e as bactérias (1683), embora sem ter noção da importância desse seu último feito.

O médico Edward Jenner (1749-1823) anunciou, em 1798, a cura para a varíola. Na época, em virtude das péssimas condições de higiene, esta era uma das doenças mais temidas: matava cerca de 10% dos doentes atingidos e deixava o corpo, principalmente o rosto, com cicatrizes arredondadas e fundas. Ele sabia da superstição de que quem pegasse a vacina – doença que afetava o gado – jamais contraía a varíola. Ele observou que os cavalos tinham uma doença chamada graxa, que originava o surgimento de bolhas e inchação na pata do animal. Se a mesma pessoa que tratasse desses animais doentes ordenhasse as vacas, pouco tempo depois, eram essas que apresentavam os sintomas da doença. Muitas vezes, surgiam bolhas nas mãos da pessoa que havia cuidado dos animais, mas nunca elas apareciam no rosto. Jenner concluiu que a graxa e a vacina eram manifestações diferentes da varíola.

Ao encontrar a cura da varíola, que consistia na aplicação em uma pessoa de um pouco de fluido da vacina (*varíola vacum – vaccinia*), que era uma manifestação atenuada da varíola em vaca, ele fundou a Imunologia. Essa ciência não objetiva curar uma doença, mas dotar o organismo da imunidade necessária para evitar que ele adoça. O ato de aplicar uma pequena dose da doença no organismo, como forma de torná-lo apto a se defender da enfermidade, recebeu o nome de vacinação, em homenagem à primeira forma encontrada para se tornar uma pessoa imune à doença.

O químico francês Louis Pasteur (1822-1895), estudando a fermentação do vinho e da cerveja, descobriu em 1855 que microorganismos provocavam a fermentação daqueles produtos, azedando-os e tornando-os impróprios para o consumo humano. Ele propôs, então, que o líquido fosse levemente aquecido, para que tais organismos morressem. Os fabricantes acharam a idéia estranha, mas ele realizou a experiência, tendo produzido duas amostras de vinho: numa o produto foi aquecido e na outra não. Quando as garrafas foram abertas, o processo de fabricação proposto revelou-se suficiente para resolver o problema: as amostras que tinham sido submetidas ao processo estavam ótimas, enquanto que algumas das amostras de controle tinham azedado.

Essa descoberta jogou por terra mais uma verdade remanescente da Grécia Antiga – a abiogênese, a geração espontânea da vida. Segundo ela, os organismos vivos poderiam ser gerados a partir de matéria sem vida: rãs e minhocas eram produto de um pequeno lago de lama, moscas e insetos de larvas de carne em decomposição e camundongo de trapos de estofado colocados num recipiente. Com a crescente utilização do microscópio, foi possível se observar a existência dos microorganismos e destruir esta tese.

Em 1668, o médico Francesco Redi (1626-1697) demonstrou que as larvas encontradas na carne em putrefação não eram produto da geração espontânea, pois eram

larvas de ovos de insetos. Em 1745, John Needham (1713-1781) cozinhou pedaços de carne para destruir microorganismos preexistentes. Após tê-los colocado em frascos abertos, observou o surgimento de novas colônias de microorganismos. Em 1769, Lázaro Spallanzani (1729-1799), após ferver caldo de carne em um frasco, o vedou. Nenhum microorganismo apareceu, contrariando a abiogênese. Needham refutou essa experiência, pois o ar havia sido retirado, o qual, segundo ele, era essencial para a geração espontânea.

Na época da descoberta de Pasteur, a abiogênese ainda era aceita. Seus defensores refutavam todos os experimentos que usavam calor ou ácido, pois, segundo eles, ao se esterilizar o ar ou as amostras, a força vital necessária para gerar a vida era destruída. Ele, então, realizou experiências mantendo as propriedades do ar: usou frascos com colo longo e curvado (em forma de S), o qual impedia que os micróbios avançassem rumo ao caldo, ficando depositados na sua extensão; levou frascos com caldo nutritivo para os Pirineus e Alpes, onde foram abertos e, em seguida, fechados. Em 1864, ao publicar os resultados das suas pesquisas, demonstrou inequivocamente a biogênese, sepultando de vez a milenar abiogênese.

A importância dessa descoberta reside no fato de que os micróbios, causadores de doenças ao Homem, eram até então desconhecidos, embora alguns cientistas suspeitassem da sua existência. O médico Oliver Wendell Holmes (1809-1894) achava que os médicos e as parteiras, através de suas mãos, transmitiam a febre parturiente – atualmente, febre puerperal – de uma mulher para outra. Em meados de 1846, o médico Ignaz Philipp Semmelweis (1818-1865) afirmava ser necessária a limpeza (anti-sepsia) das mãos com o uso de soluções cloradas. O cirurgião Joseph Lister (1827-1912), impressionado com a morte de quase metade dos seus pacientes, por infecção, começou a usar ácido carbólico (fenol), o qual era conhecido por destruir bactérias, durante a cirurgia, na limpeza da sala e dos equipamentos cirúrgicos. Os resultados obtidos com esse procedimento comprovaram o acerto de sua tese.

Nessa época, Pasteur, ao saber do elevado número de mortes nos hospitais militares, sugeriu que os instrumentos fossem fervidos e as ataduras submetidas à ação do vapor. O princípio era o mesmo da produção do vinho: os germes deviam ser mortos, graças à alta temperatura. Essa contribuição de Pasteur permitiu que a teoria microbiana das doenças – microorganismos são os agentes das doenças contagiosas e os propagadores de infecção – se estabelecesse e pudesse ser ampliada por Koch.

O médico alemão Robert Koch (1843-1910) descobriu, em 1876, que o carbúnculo – doença que dizimava gado e ovelha na Europa – era provocado por uma bactéria. Foi o primeiro cientista a provar que um tipo de micróbio causava uma doença específica, fato

postulado, em 1564, pelo italiano Girolamo Fracastoro (1484-1553) que supunha que germes diminutos e invisíveis a olho nu poderiam causar doenças epidêmicas e que cada germe provocava uma doença específica. Koch e seus alunos desenvolveram várias técnicas laboratoriais para o estudo dos microorganismos, dando origem aos Postulados de Koch (1880), quatro critérios que afirmam que um micróbio específico causava uma doença particular. O avanço das pesquisas e descobertas obrigou que eles fossem refeitos: algumas doenças são causadas não só por um micróbio, mas por vários; existem micróbios que podem causar mais de uma doença; o estudo das doenças em plantas permitiu a descoberta dos vírus (em latim, *virus* significa veneno) causadores, dentre outras, da malária, da febre amarela e da doença do sono.

De 1879 a 1906, foi descoberta a maioria das bactérias de doenças – gonorréia, febre tifóide, malária, tuberculose, raiva, difteria, tétano, pneumonia bacteriana, meningite, peste, disenteria, sífilis e coqueluche, dentre outras – que assolaram a Humanidade durante séculos. Isolada a bactéria, tornou-se possível encontrar o remédio que a destruísse. Pasteur descobriu as vacinas para o carbúnculo (1881) e a raiva (1885), a qual ensejou inúmeras doações, que permitiram a criação do Instituto Pasteur, inaugurado em 1888.

Um dos colaboradores de Koch era Paul Ehrlich (1854-1915), que utilizava corantes para identificar mais facilmente a bactéria desejada. Nessa época, o médico Emil von Behring (1854-1917) descobriu que os animais produziam substâncias químicas que destruíam os germes que ingressavam no seu organismo e que depois disso ficavam imunes à mesma doença. Em 1890, Ehrlich e von Behring elaboraram a Teoria das Cadeias Laterais, que explica como os anticorpos se formam e agem. Descobriram, em 1892, o tratamento da difteria: um soro conhecido como antitoxina diftérica. Nascia a soroterapia.

Avançado nas suas pesquisas, Ehrlich descobriu um agente químico – vermelho tripano – capaz de destruir os tripanossomas. Começou, então, a trabalhar com compostos arsênicos, procurando encontrar um agente químico que matasse somente os germes, sem destruir as células sadias do paciente, produzindo mais de 600 compostos. Em 1907, o composto de número 606 foi considerado pelo seu assistente como insatisfatório para o fim desejado. Dois anos depois, o japonês Sahachiro Hata (1872-1938), visando ao aprendizado das técnicas desenvolvidas, verificou que aquele composto rejeitado era um poderoso destruidor do espiroqueta, causador da sífilis. No ano seguinte (1910), Ehrlich anunciou a descoberta da cura – salvarsan – para uma das mais trágicas doenças da Humanidade. Surgia a quimioterapia moderna.

Durante anos, essa área não registrou avanços significativos. Em 1928, o microbiologista escocês Alexander Fleming (1881-1955), que trabalhava com culturas de bactérias, observando que algumas culturas tinham sido contaminadas por um fungo (*Penicillium notatum*), pensou que elas estavam inutilizadas. Ao observá-las ao microscópio, notando que as bactérias não cresciam ao redor do fungo, concluiu que ele produzia alguma substância que inibia o crescimento da bactéria: daí penicilina. Anos depois, o médico alemão Gerhard Domagk (1895-1964) descobriu que substâncias químicas, denominadas de sulfonamidas, eram bastante efetivas no tratamento de infecções bacterianas.

A descoberta das sulfas e da penicilina representou um grande avanço na cura de inúmeras doenças causadas pelos micróbios, pois permitiram a fabricação de antibióticos – a maior parte destes é derivada de fungos, os quais, por competirem com as bactérias por alimento e espaço, produzem substâncias tóxicas capazes de destruí-las. Estudos posteriores demonstraram que a utilização de antibióticos não atinge todas as bactérias, pois há aquelas que não morrem: os supermicróbios, os quais, em razão de algum fator – resistência ao antibiótico por ter a parede celular quase impermeável, mutação espontânea e alteração genética – se mostram resistentes aos medicamentos, exigindo uma dosagem ainda mais forte.

Atualmente, as doenças são classificadas em dois grupos: as infecciosas e as não-infecciosas. As primeiras são provocadas pela ação de um organismo vivo – vírus, bactéria, fungo, protozoário, verme e artrópode – que produz substâncias tóxicas ou digere, destrói nossa estrutura celular: AIDS, difteria, gonorréia, hepatite, pneumonia, poliomielite, sífilis, tétano, tuberculose, ... As do segundo grupo são geradas por vários fatores: dieta inadequada, falta de exercício, ingestão excessiva de álcool, tabagismo, exposição aos raios solares e hereditariedade. Há mais de 4000 doenças genéticas: diabetes, artrite, câncer, ... Muitas vezes, a hereditariedade não é suficiente para fazer eclodir uma doença, dependendo de uma conjunção de aspectos. Nesse sentido, a Medicina tem atuado em duas frentes: por um lado, alertando o Homem para a qualidade de vida a que está submetido; por outro, mapeando a estrutura genética, que permitiria a identificação do gene gerador da doença e o desenvolvimento de técnicas para, num futuro breve, poder modificar a sua estrutura.

Os últimos grandes acontecimentos nessa Ciência – instrumentos eletrônicos de alta precisão no diagnóstico e tratamento de doenças, muitas vezes com uso de raio laser – são frutos tecnológicos propiciados principalmente pelo avanço da Física, da Eletrônica e da Matemática, sendo estas últimas as mentoras da Informática. É muito difícil determinar com exatidão o começo de algo, pois parece ser sempre necessário retornar um pouco mais na história. Porém, reputo a Röntgen, descobridor dos Raios X, no final do século passado, a

responsabilidade pelo estopim a que assistimos atualmente na Medicina. Essa história você irá conhecer no capítulo seguinte, quando, ao discutir o aspecto filosófico do conhecimento científico, apresento alguns momentos do desenvolvimento da Física.

Quando o sol bater na janela do teu quarto

Renato Russo

*Quando o sol bater na janela do teu quarto
Lembra e vê que o caminho é um só*

Por que esperar se podemos começar tudo de novo, agora mesmo?
A humanidade é desumana, mas ainda temos chance
O sol nasce pra todos, só não sabe quem não quer

Até bem pouco tempo atrás poderíamos mudar o mundo
Quem roubou nossa coragem?
Tudo é dor e toda dor vem do desejo de não sentirmos dor

Este é o nosso mundo
O que é demais nunca é o bastante
E a primeira vez é sempre a última chance
Ninguém vê onde chegamos

RENATO RUSSO

4

Bolhas de sabão

As relações entre Filosofia e Ciência estão entre aqueles temas que nunca saem de moda e dos quais sempre se pode aprender algo. Neste capítulo, exploro alguns aspectos sobre a natureza do conhecimento, que fundamentam a minha concepção de Avaliação Educacional.

“O que é conhecer?”, “Como e o que é possível ao Homem conhecer?”: ao formular essas perguntas, ponho-me numa atitude filosófica sobre o conhecimento, que é condição necessária para tornar minha busca dele mais fecunda, pois me abro em todas as dimensões, ampliando sucessivamente os limites, além de reconhecer que o conhecimento é ilimitado! A minha condição humana leva-me a admitir que o mundo é um infinito conjunto de totalidades que interagem a despeito de poder conhecê-las, nomeá-las, determiná-las, explicá-las ou não! Nesse sentido, Coreth (1973: 69/70) declara que “(...) a realidade experimentada e compreendida por nós nunca será 'inteiramente' concebida, isto é, não será jamais alcançada exaustivamente em seu pleno conteúdo de ser e sentido, em todas as suas leis e relações, mas sempre entendida apenas em aspectos limitados, os quais – de novo – por sua limitação apontam para uma totalidade de ser e de sentido.”

Ao querer conhecer o mundo, o Homem deve ter em mente que o saber elaborado a partir da sua interação com aquele não tem fim, sendo um eterno recomeço. E mais: a experiência elaborada e compreendida – em qualquer nível – sobre a realidade não é a realidade. Ela é uma realidade distinta – embora que relacionada – do mundo real. Destarte, a Ciência nas suas diversas áreas – como compreensão e interpretação, explicação da realidade – não deverá ser considerada como a própria, mas como uma outra realidade que guarda certas semelhanças com o real. É como afirma Bachelard (1985: 18): “(...) demonstra-se o real, não se mostra o mesmo.”

*A filosofia está inscrita nesse grande livro – o Universo –
que permanece continuamente aberto para nós.*

GALILEU GALILEI

Entendo a Filosofia como o motor que move o Homem na busca interminável de respostas, propondo-lhe novas indagações, ininterruptamente. Vários pensadores se ocuparam nos últimos dois séculos dos problemas do conhecimento, das intrincadas ligações entre Filosofia e Ciência, notadamente Wilhelm Dilthey (1833-1911), Edmund Husserl (1859-1938), Gaston Bachelard (1884-1962), Karl Popper (1902-1994), Gilles-Graston Granger (1920), Thomas Kuhn (1922-1996), Michel Foucault (1926-1984), dentre outros tantos. Suas idéias criaram um outro ambiente científico, pois lançaram sementes fecundas permitindo que a Ciência fosse percebida cada vez mais como uma ampla rede de possibilidades e cada vez menos como uma estrada de certezas. Neste trabalho, escolhi Husserl, Bachelard e Granger para explicitar o caráter histórico do saber, onde o erro e a dúvida são vistos como etapas constituintes do conhecimento, os quais quando superados permitem o enriquecimento daquele.

*A vida é uma dúvida.
E a fé sem a dúvida não é nada a não ser a morte.*
MIGUEL DE UNAMUNO

Neste sentido, diz Freire (1997: 70): “Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentimento da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber.” Não pretendo aqui discutir somente a importância da dúvida para o desenvolvimento da Ciência, mas quero ressaltar o quanto ela pode contribuir para a melhoria do cotidiano.

É intrigante o fato de que a curiosidade, tão característica dos primeiros anos de vida e que nos impulsiona em direção ao desconhecido, seja por vezes trocada pela certeza, pela afirmação, a qual funciona como um freio que diminui lentamente a velocidade do veículo – já discuti no 2º capítulo, alguns dos fatores que contribuem para que isso aconteça. É claro que nem sempre é possível e desejável acelerar, sendo até mesmo em alguns momentos uma atitude insensata. Porém, acredito que o Homem está impregnado no seu dia-a-dia, inclusive na Ciência, de um excessivo apego ao que descobre, constrói e conquista, o que o impede de continuar descobrindo, construindo e conquistando!

A busca do sentido, do significado da vida, é algo que precisa ser acalentado pelas pessoas. Não posso fazer isso por (e para) ninguém. Creio que o sentimento de monotonia que por vezes perturba o Homem denuncia, entre outras coisas, a falta de abertura ao mundo que

não cansa de lhe apresentar novidades! Não pense que isso só acontece com quem não é cientista: “Um epistemólogo irreverente afirmava, há cerca de vinte anos, que os grandes homens são úteis à ciência na primeira metade da sua vida, e prejudiciais na segunda. O instinto formativo é de tal maneira persistente nalguns homens de pensamento que não nos devemos alarmar com esta observação espirituosa. Mas o instinto formativo acaba por ceder perante o espírito conservativo. Chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que daquilo que o contradiz, prefere as respostas às perguntas. Passa então a dominar o instinto conservativo e o crescimento espiritual cessa” (Bachelard, 1971: 167).

Mais uma vez, volto à questão da qualidade do olhar. Conforme o autor citado, até a Ciência é ameaçada pelo esfriamento do espírito humano. Mas, será que existe alguma relação entre esses acontecimentos – o sentimento de monotonia na vida e a 'inércia' na Ciência? Ora, a construção da Ciência se deve às inúmeras perguntas que a Humanidade tem insistentemente elaborado sobre si, a vida e o universo, bem como às respostas elaboradas, as quais se constituem em novos pontos de partida. Por volta dos 2 anos, a criança vive a conhecida fase do “Por quê?”. A todo momento, ela indaga sobre o misterioso e fascinante mundo que a cerca. Essa atitude inicial de exploração do desconhecido pode ser valorizada ou rejeitada pelo seu grupo social. A vivência desse momento de investigação guarda profunda relação com a qualidade do olhar que o Homem terá nas fases seguintes da sua vida. Na escola, ela vai estruturar de forma mais consistente o seu comportamento de especulação sobre a vida.

É claro que nem toda indagação serve para o desenvolvimento da Ciência, conforme afirma Bachelard (1971: 166): “É preciso, antes de tudo, saber formular problemas. E, diga-se o que se disser, na vida científica os problemas não se formulam a si próprios. É preciso o *sentido do problema* que dá a marca do verdadeiro espírito científico. Para um espírito científico, todo o conhecimento é uma resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído.” A formulação de indagações e a busca de respostas são momentos complementares da exploração, investigação, do mundo pelo Homem. Não estou me referindo somente ao nível dito – e tido como – científico! No cotidiano, constantemente, ele é instigado por desafios, por situações novas, os quais clamam pela sua resposta. Para ele, esse momento pode ser apenas a repetição de tantos outros ou pode ser visto como a oportunidade para fazer algo que nunca fez.

Permita-me fazer a seguinte analogia para ilustrar alguns aspectos sobre os quais intento chamar atenção. Imagine alguns amigos que vão nadar num rio. Eles vão conversando alegremente, desfrutando o passeio até que chegam ao local desejado. Um, depois outro e,

então, todos entram na água. Alguns dão rápidas braçadas e ficam boiando, tomando banho de sol; outros se contentam em ficar na beiradinha, indo de um lado para outro; há, também, aqueles que preferem ficar na margem só olhando os outros se divertindo...

Mas, por que será que esses últimos ficam aprisionados e não se lançam no rio, seguindo os seus desejos íntimos? Por que será que eles não conseguem avançar, apesar do medo, da dúvida? Que certezas o impedem de arriscar? O que os faria colocar suas mãos na água fria e dizer intimamente: “Eu quero me divertir!”? É claro que nem sempre quando alguém fica na margem não está se divertindo, mas às vezes bem que gostaria de estar no meio da bagunça! É a essas pessoas que estou me referindo. Imagino, então, o seguinte diálogo com uma delas:

– Por que você não vai nadar no rio?

– Nadar no rio é perigoso: posso morrer afogado! Por que, então, deixar a tranqüila e segura margem?

Eu poderia simplesmente devolver a pergunta: “Por que não deixar?”, fulminá-la com “Você não sabe o que está perdendo!”, ou arriscar uma aproximação mais respeitosa: “Se você quiser, eu posso ajudar no início...”. A questão que quero salientar nesse momento, repito, não é o fato de ser bom ou ruim nadar ou ficar no rio. O que quero explicitar para você, para aprofundar o estudo em questão, é a necessidade de se aventurar, de ir além da mera repetição das opções anteriores. Para vencer a monotonia (na vida) ou a inércia (na Ciência), é necessário que a pessoa saiba que tudo pode ser diferente. É ela quem decide se quer que uma realidade continue como está ou não. Sustento, apenas, que ela tenha o direito de saber que o mundo não é, mas que ele está sendo. Daí a minha insistência na afirmação do caráter histórico e transitório do saber. Prossigo, então, com o diálogo:

– Você sabe que é livre para decidir se quer ir nadar ou não, não sabe?

– A questão é que não sei o que acontecerá se eu for nadar... Sempre fiquei aqui na margem!

– É por isso que você é livre, amigo. Você não sabe o que acontecerá se decidir fazer algo que nunca fez! Diria até mais: você sequer sabe o que acontecerá se você decidir fazer algo da mesma forma como sempre tem feito...

– Como assim?

– Admito que ficar na margem diminui os seus riscos. Se o seu objetivo de vida é diminuir os riscos da sua existência, considero a sua decisão, de certa forma, sábia. Porém, suponha que ficando aqui na margem você está sujeito ao ataque de cobras...

– Nossa! Cruz credo... Vira essa boca para lá!

– Estou apenas tentando lhe dizer que, na verdade, você não sabe o que acontecerá se ficar aqui na margem! Você sabe o que tem acontecido, mas o que acontecerá é sempre uma incógnita...

– Você está me deixando confuso!

– O seu apego à vida não é suficiente para controlá-la. Ela segue rumos que lhe são desconhecidos. O fato de as coisas acontecerem como você está acostumado não significa que sempre será assim. A qualquer momento, as coisas podem acontecer como você nunca previu.

Desejo que as novas gerações aprendam que a vida, em todas as suas dimensões, incluindo a Ciência, é plasmada por um espírito que busca a beleza e a alegria. Entrar em sintonia com essa visão é mergulhar com maior intensidade no rio da vida, boiar em meio a risos e olhar para as nuvens do céu como quem olha para os seus brinquedos. A vida torna-se mais leve e mais gostosa. Quando o Homem acredita que já chegou, ele fecha as portas para o infinito, o qual é como uma fonte de água cristalina que jorra numa montanha: ela vem de cima, embora não se possa precisar onde é sua origem.

*Duvidar de tudo ou crer em tudo são duas soluções igualmente cômodas,
que nos dispensam, ambas, de refletir.*
HENRI POINCARÉ

Mas, como é possível estar aberto ao infinito, ao novo, ao desconhecido? Bachelard (1971: 166) explica o que acontece quando o espírito está fechado ao novo e o que é preciso para mudar de postura: “Face ao real, aquilo que se julga saber claramente ofusca aquilo que se deveria saber. Quando se apresenta à cultura científica, o espírito nunca é jovem. É mesmo muito velho, pois tem a idade dos seus preconceitos. Ter acesso à ciência é, espiritualmente, rejuvenescer, é aceitar uma mutação brusca que deve contradizer um passado.” Parece simples, não é mesmo? É só abandonar os preconceitos... Mas, como faço para descobrir o que é preconceito e o que é conhecimento? O que é preconceito? Da etimologia do vocábulo, é aquilo que vem antes do conceito, muitas vezes sem a devida ponderação dos fatos. Ele também pode ser entendido como aquele conhecimento do qual o Homem não quer se desfazer. É o desejo de não querer transformá-lo, mudá-lo, que faz com que o saber, inclusive o científico, se transmude em preconceito.

Não é possível ao Homem interagir com o mundo de forma pura, isento das marcas de toda ordem impressas no seu ser pela vida. A busca de Hegel pela consciência pura ou o saber absoluto demonstrou-se infrutífera, pois o sujeito é fruto de sua história, de suas experiências, emoções, sonhos, saberes, os quais se amalgamam de modo peculiar e único, formando a sua

visão de mundo que lhe permite interagir com este. É como lembra Coreth (1973: 94): “O homem, portanto, não é – na compreensão moderna – uma razão pura e autônoma, que se possuísse primeiramente sem mundo e sem história, e depois se opusesse a um mundo de objetos. É, antes, condicionado por seu mundo e sua história, sendo somente 'sujeito' do conhecimento como homem concreto de seu mundo e de sua história. É por sua visão concreta, condicionada pela experiência e pela história, que ele se experimenta e compreende a si mesmo no mundo.”

Ao invés de se querer pulverizar o Homem dos seus conhecimentos prévios, que são necessários e imprescindíveis na sua missão de valorar e interagir com o mundo, promovendo uma assepsia neles, deve-se explicitar com veemência o seu caráter histórico, procurando as sementes que geraram a sua cultura – entendida no sentido mais amplo –, que o faz acreditar que o mundo é de uma maneira e não de outra. Denunciando que o espírito científico tem a idade dos seus preconceitos, Bachelard (1971: 169) propõe que “(...) toda a cultura científica deve começar (...) por uma catarse intelectual e afetiva. Resta-nos, depois, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialectizar todas as variáveis experimentais, dar, por último, à razão razões para evoluir.”

*Há, verdadeiramente, duas coisas diferentes: saber e crer que se sabe.
A ciência consiste em saber; em crer que se sabe está a ignorância.*
HIPÓCRATES DE CRÓS

Coreth (1973: 88) também defende o caráter dinâmico do conhecimento, a necessidade de se recomeçar sempre: “(...) toda nova compreensão entra também de modo essencial em meu mundo de compreensão, determinando-o, e, portanto, enriquecendo e aprofundando a pré-compreensão para um conteúdo que me venha de novo ao encontro e que me fale de novo.” Essa descrição é um convite ao eterno brincar, onde a cultura é vista não como fonte de prazer ao Homem em razão da sua posse, mas como um instrumento que lhe permite descobrir outros sons, cores e formas no mundo que lhe circunda. É engraçado falar de brincadeira no mundo adulto: até parece que é um palavrão ou uma pornografia falada em meio a crianças! Olhares sérios e sisudos fulminam aqueles que a defendem.

Apresento-lhe uma das passagens bíblicas mais singelas e profundas que conheço. A vida de Jesus é marcada por atitudes e pensamentos que externam seu desejo profundo de mostrar como é possível ao Homem ser feliz, cumprindo assim a sua missão ontológica, a qual é denominada por ele como entrar no reino de Deus: “Apresentaram-lhe então crianças

para que as tocasse; mas os discípulos repreendiam os que as apresentavam. Vendo-o, Jesus indignou-se e disse-lhes: 'Deixai vir a mim os pequeninos e não os impeçais; porque o reino de Deus é daqueles que se lhes assemelham. Em verdade vos digo, todo o que não receber o reino de Deus com a mentalidade de uma criança, nele não entrará'. Em seguida, ele as abraçou e as abençoou, impondo-lhes as mãos” (Mc 10,13-16).

Uma velha canção rock'n'roll

Flávio Venturini, Vermelho & Murilo Antunes

Olhe, oooh, venha, solte seu corpo no mundo
Dance cada instante, brinque comigo de novo

*Nessa estrada, um pé nas nuvens, outro pé noutra lugar
Uma saudade, uma viagem, onde vai meu coração?*

Saiba como ser livre, todo momento da vida
Viva cada instante, dia após dia, após dia
Inda hoje inda bem no caminho
Vem alguém, mais alguém, muito mais
Canto alegre, não sigo sozinho
Uma velha canção rock'n'roll

*Inda vem mais alguém no caminho
É alguém que não sai nunca mais
É você, tão feliz e sozinho
Uma eterna canção rock'n'roll*

Ainda bem que você já foi criança e sabe da importância e da alegria que é uma boa brincadeira! Isso torna as coisas mais fáceis para você, amigo(a) leitor(a). Basta descobrir no seu interior as inúmeras sementes que estão à espera do devido adubo para crescerem e se tornarem árvores frondosas, nas quais você poderá subir para colher frutos suculentos os quais foram intensamente desejados, se esconder dos seus pais na hora do castigo, olhar para o céu buscando estrelas cadentes, ficar com o par preferido para furtar beijos sonhados ou simplesmente para deitar à sua sombra, deixar o vento tocar o seu corpo e sentir quão bom é estar vivo...

Você se lembra de que no final do 1º capítulo falei sobre a importância de se manter acesa a chama da curiosidade? Acredito que você não discordará de mim se eu afirmar que é na infância que o ser humano é mais curioso, não é mesmo? É por isso que Freire (1997: 69) afirma que “(...) quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos

tornar.” Eis uma saída para o problema anteriormente posto: como adulto, posso usar minha capacidade de abstração para potencializar minha 'tendência natural' de exploração do universo.

Com o avanço na compreensão do objeto estudado, começam a surgir algumas dúvidas e insatisfações com as respostas até então apresentadas. É nesse momento que a curiosidade pode virar pesquisa: a busca estruturada de um objetivo delimitado. O Método Fenomenológico, proposto por Edmund Husserl, é a alternativa para o estudo dos fenômenos das ciências do espírito, numa época em que o Positivismo se propunha explicar tanto aqueles fenômenos, como os das ciências naturais.

Para Husserl, qualquer fenômeno tem dois aspectos: o ato – o aparecer, o mostrar-se – e o conteúdo do ato – o que aparece, o que é mostrado. Ao afirmar que Descartes fundamentara sua filosofia no primeiro aspecto – na evidência –, ele se propõe alcançar o segundo aspecto – a essência. A fenomenologia é, portanto, a resposta definitiva para compreensão dos fenômenos, tendo como lema o retorno às próprias coisas. Para tanto, ele propõe a *epoché*, a qual deve ser entendida em três momentos, reduções: a fenomenológica, a eidética e a transcendental. Na primeira, há uma suspensão de certezas, verdades, opiniões e preconceitos, diferentemente da dúvida metódica cartesiana que admitia *a priori* a falsidade de tudo. Na segunda, por se desejar a depuração do saber disponível, deve-se buscar a intuição das essências, com a libertação dos aspectos empíricos. Na terceira, o sujeito coloca entre parênteses tudo o que é exterior à sua consciência, podendo alcançar a consciência pura, a qual permite fazer a distinção entre o real e o irreal.

*As idéias claras e precisas costumam ser as mais perigosas,
porque ninguém ousa substituí-las.*

ANDRÉ GIDE

O meu intento ao apresentar sucintamente o Método Fenomenológico é explicitar que, na marcha da construção do saber, não há um conhecimento que se construa independentemente de outros. Ele é mais uma tentativa de tentar responder à secular indagação: “Qual é a fonte, a origem do conhecimento: o sujeito ou o objeto?”, conforme relatei no 1º capítulo. Apesar da proposta inicial e do esforço empreendido, Husserl não alcançou o que pretendia com a Fenomenologia. Inegáveis, porém, foram as suas contribuições. A partir do seu método, vários estudiosos se lançaram na difícil tarefa de responder sobre o existir humano, fundando o existencialismo, ou as filosofias da existência,

cujos expoentes foram Martin Heidegger, Karl Jaspers, Jean-Paul Sartre, Gabriel Marcel, Maurice Merleau-Ponty, Albert Camus, Nicola Abbagnano, Enzo Paci e Ortega y Gasset.

O outro aspecto que quero salientar é o fato de ele ter chamado a atenção para a necessidade de o Homem se voltar às coisas em si, se ele realmente deseja conhecer o objeto, abandonando a tendência natural de se contentar com o conhecimento já estruturado. Fazendo coro à proposta de Husserl, Bachelard (1985: 33) afirma: “Com efeito, o que é a crença na realidade, o que é a idéia de realidade, qual é a função metafísica primordial do real? É essencialmente a convicção de que uma entidade ultrapassa seu dado imediato, ou, para falar mais claramente, é a convicção de que se encontrará mais no real oculto do que no dado evidente.”

*A arte tem dupla face,
a da expressão da realidade e a da ilusão.
Assim como a ciência tem duas caras,
a da realidade do erro e a do fantasma da verdade.*
RENÉ DAUMAL

Aprofundando as contribuições de Husserl, Heidegger (1889-1970) propõe em Coreth (1973: 95) uma nova relação entre sujeito e objeto: “(...) a essência do homem não pode ser determinada pela oposição sujeito-objeto, mas que esta pressupõe uma abertura prévia, na qual a existência como 'ser-no-mundo' – no mundo histórico e lingüístico – se experimenta e se compreende a si mesma.” A conseqüência desse retorno sistemático ao mundo – entendido aqui num sentido amplo – é a ampliação ordenada do conhecimento elaborado, o qual se explicita na revelação de falhas, incongruências, limitações e erros do conhecimento anterior. É como diz Bachelard (1971: 165): “Ao desdizer um passado de erros, encontramos a verdade num autêntico arrependimento intelectual. Com efeito, nós conhecemos *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal feitos, ultrapassando aquilo que, no próprio espírito, constitui um obstáculo à espiritualização.”

*Se fecharmos as portas a todos os erros,
a verdade ficará de fora.*
RABINDRANATH TAGORE

Os olhos e o espírito do cientista, portanto, devem estar sempre abertos, não somente para constatar aquilo que julga ser o conhecimento definitivo, mas principalmente para encontrar novos elementos que o permitam elaborar num nível de complexidade superior ao anterior. É por isso que Bachelard (1985: 141) afirma, aproximando-se da redução

fenomenológica de Husserl, ser necessário “Manter uma espécie de dúvida recorrente aberta sobre o *passado* de conhecimentos *certos*, eis uma atitude que ultrapassa, prolonga, amplifica a prudência cartesiana e que merece ser chamada não-cartesiana, sempre no mesmo sentido em que o não cartesianismo é cartesianismo completado.”

Creio que, além da curiosidade, deve-se buscar na infância um outro traço tantas vezes esquecido e desvirtuado: a inocência. Quero designar com essa qualidade a atitude de quem se coloca diante do mundo com simplicidade, pois consciente das suas limitações e dos infinitos mistérios do universo. Ela pode iluminar o sujeito no que se refere à inculpabilidade, ou seja, à ausência de culpa de quem, impregnado pela curiosidade, ao descobrir novos horizontes, transforma o presente em passado e o futuro em presente.

*Uma criança se torna um adulto quando
percebe que tem o direito de estar errada.*
THOMAS SZASZ

A inocência dá o tom de leveza necessário para se enfrentar o lado oposto do saber: a ignorância. Só quem é inocente vê a vida com olhos sempre alegres, pois que desarmados de qualquer necessidade de defender o conhecimento de algum perigo. Ao tê-lo sob a sua guarda, não o mantém como propriedade sua, tampouco o esconde com receio que algo possa destruí-lo. Interagindo com o universo de forma mais aberta, ele torna disponível toda a sua existência, inclusive os seus conhecimentos, por acreditar que a sua riqueza maior consiste na ampliação e retificação constantes do seu ser. É como afirma Granger (1994: 10): “Pois o que era admitido pela ciência de ontem pode muito bem ser, em certo sentido, recusado pela ciência de hoje ou de amanhã.”

Bola de meia, bola de gude Milton Nascimento & Fernando Brant

*Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem para me dar a mão*

Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir:
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor

Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente que insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão

Permita-me insistir: apesar de estar focando a minha atenção na postura do cientista, meu maior objetivo com este livro é exatamente revelar o quão próximas estão a vida e a Ciência. É claro que cada uma tem sua especificidade, mas compreender e ressaltar as íntimas ligações entre elas torna-se cada vez mais importante, tamanho o avanço assistido na Ciência nos últimos anos e sua crescente presença na vida hodierna, a qual por vezes acontece de forma imperceptível. Desejo que as pessoas não somente usufruam das conquistas ditas materiais empreendidas ao longo da existência da Humanidade, mas principalmente das ditas espirituais, conceituais.

Admito: meu desejo, fruto da certeza de que cada pessoa tem o direito de ser feliz, envolve inúmeros aspectos e variáveis, os quais interagem de modo indecifrável. A vida é um deslumbrante mistério, o qual para ser desfrutado deve ser antes vivido e contemplado, do que entendido. A própria relação das dimensões humanas conhecidas como racional e emocional é um mistério! As últimas descobertas nas diversas ciências apontam para a necessidade de se entender o Homem cada vez mais como um todo integrado, numa visão holística, valorizando todos os aspectos da condição humana, sem estabelecer uma hierarquia de valores. O interessante e de certa forma contraditório é que algumas dessas categorias foram criadas para que melhor se pudesse entendê-lo...

O fato de querer ao longo desse trabalho explicar alguns desses elementos não contradiz a minha afirmação anterior, muito pelo contrário. No momento em que vislumbro a imensidão que me cerca, em que permito que ela me toque mais intimamente, com a adoção de olhos curiosos e ingênuos, sou invadido por uma profunda energia que me impulsiona. A relação parte-todo é a estrutura de pensamento que me permite avançar de forma mais consistente em ambas as direções. Mais uma vez, então, é necessário que o Homem compreenda que o conhecimento não está nem de um lado, nem de outro. Ele é o resultado da

interação dos diversos aspectos. Assim entendido, o conhecimento não pode ser, como normalmente se deseja fazer, enquadrado e colocado dentro de uma moldura, na esperança de que sua beleza se mantenha constante ao longo dos anos.

*A felicidade é um mistério, como uma religião,
e não deve ser racionalizada.*
GILBERT KEITH CHESTERTON

Meu livro, pois, é ambíguo. Ao seguir certas normas acadêmicas e de lógica – que exigem a apresentação do conteúdo de forma linear e seqüencial –, ela padece do caráter processual, onde a necessidade de refazê-la está sempre presente, afinal o conhecimento está continuamente sendo feito e refeito. Se, por um lado, esse imperativo formal é causa de desânimo e de autocríticas, por outro, é um exercício interessante na busca de me sentir feliz com o construído, o conquistado. Para mim, está cada vez mais claro o quanto o conhecimento é dialógico, relacional e interativo. Bem sei que não bastam conceitos científicos para que isso floresça numa pessoa. Ela pode saber todas as etapas do crescimento de uma roseira, os diferentes elementos que influenciam no seu desenvolvimento, os movimentos necessários para que uma rosa se forme e desabroche, mas não desfrutar o momento em que ela graciosamente se abre para o mundo.

O prazer que uma pessoa experimenta ao vivenciar uma realidade com a conjunção das dimensões do seu ser supera aquele em que somente um aspecto da sua existência está presente. Eu sonho que é possível aliar a curiosidade – como busca do conhecimento, da explicação – à inocência – como surpresa, deslumbramento. Não busco isso sem fundamentos: de um lado tenho a força da História da Ciência e da sua interpretação empreendida por vários filósofos; por outro lado, tenho as lembranças que habitam no meu interior e mostram ser possível aliar essas duas características tão marcantes na infância. Cabe a ela encontrá-las dentro de si e empreender esforços para mantê-las vivas no seu dia-a-dia.

Neste capítulo, apresento alguns fatos que marcaram a História da Física, mantendo constante o desejo de responder à indagação de Granger (1994: 101): “Como se deve interpretar essa evolução das ciências, e que sentido dar ao caráter de verdade provisória e relativa dos conhecimentos por ela formulados? Existe aí um aparente paradoxo, já que teorias científicas que permaneceram por muito tempo satisfatórias e férteis são substituídas por outras novas. E estas teorias novas são melhores em quê?”. Ele defende a descontinuidade na história das ciências, classificando-a em: externa e interna.

A primeira, que ocorre quando nasce uma ciência, consiste “(...) no hiato que aparece quando uma disciplina toma a forma de uma ciência (...) Trata-se, então, de uma mutação profunda. Saberes dispersos e inverificáveis, ou mal verificáveis, cedem bruscamente lugar a um saber relativamente unificado em sua visão, na forma dos problemas que coloca, em seus procedimentos, em suas regras de verificação” (Granger, 1994: 102).

Por outro lado, a segunda acontece quando uma ciência já está estruturada e ocorre somente uma mudança da sua estrutura, com a sucessão de teorias. Para ilustrar essa explicação, cito os casos da Geometria e da Física. A Geometria Euclidiana reinou soberana por mais de 2000 anos, até o dia em que Nikolai Lobachevsky (1792-1856) “brincou” com a idéia de paralelismo e deu origem à construção da Geometria não-euclidiana – que propõe um novo conjunto de deslocamentos possíveis –, entendida aqui não como a negação, a destruição daquela, mas como a ampliação de suas explicações, de seus limites. A influência da Geometria não-euclidiana na Física foi expressa por Granger (1994: 38) nos seguintes termos: “(...) a física contemporânea está efetivamente a caminho de se constituir sobre esquemas não-euclidianos.”

O que é, amigo(a) leitor(a), a noção de paralelismo? É a certeza de que duas retas não se encontram, não se tocam ao longo de suas extensões. A recente ousadia de enfrentar esse conceito permitiu que o Homem pensasse a realidade de forma radicalmente tão nova que, por vezes, ele tem dificuldade de incorporá-lo no seu cotidiano. A dimensão onírica é fundamental para o progresso da vida, na qual a Ciência é apenas um aspecto. É como nos alerta Bachelard (1985: 118): “(...) não é nunca o pensamento realista que provoca por si mesmo suas crises. O impulso revolucionário vem de algures: toma nascimento no reino do abstrato.” As descobertas na Geometria e Mecânica – ciências que estudam a localização da matéria no espaço – desvelam algo muito profundo na existência humana: a vida de uma pessoa não é paralela com a de nenhuma outra, a existência é um permanente t(r)ocar-se! Esse aspecto analiso mais detalhadamente no capítulo seguinte.

A Geometria não-euclidiana abriu novas perspectivas à Física, permitindo que a realidade fosse explorada em novos princípios, superando os propostos por Euclides. A mudança de postura diante dos acontecimentos físicos, que redundou na criação da Microfísica, é assim explicada por Granger (1994: 39): “(...) em lugar de pensar primeiramente o sólido indeformável entrevisto pela experiência ociosa e grosseira e estudado na simples experiência dos deslocamentos euclidianos, a microfísica se exerce em pensar o comportamento do objeto elementar de acordo direto com a lei das transformações de Lorentz.”

Outro acontecimento abalou a Física, obrigando-a a refazer várias de suas fechadas e claras explicações: a Teoria da Relatividade Especial, que foi enunciada por Albert Einstein (1879-1955) em 1905. Ele demonstrou ser impossível determinar com precisão a velocidade de um objeto móvel: o máximo que se pode fazer é avaliá-la de acordo com um referencial. A única exceção para essa regra é a velocidade da luz, a qual permanece constante. Atacando a idéia de simultaneidade oriunda do pensamento de Newton, obrigou uma reforma completa nas definições de massa – guarda relação com a velocidade do objeto – e de espaço e tempo – dependentes da posição e do movimento do observador e do observado. Concordo com Bachelard (1985: 66), quando afirma que “A equação de Einstein é portanto mais do que uma equação de transformação, é uma equação ontológica. Ela nos engaja a dar o *ser* tanto à irradiação como ao corpúsculo, tanto ao movimento como à matéria.”

O que é a noção de simultaneidade? Um acontecimento ocorre ao mesmo tempo, independentemente do sujeito que o observe. A relatividade proposta por Einstein revela que a perspectiva que tenho, fruto do meu movimento, interfere na compreensão do objeto que me proponho entender. Assim sendo, não é possível duas pessoas terem a mesma interpretação de uma determinada realidade, qualquer que seja ela, entendendo o movimento não somente na dimensão 'corpórea', mas congregando aquela que não se subtrai ao olhar humano mais acurado. Afinal, “Não se deve separar o problema da estrutura da matéria e do seu comportamento temporal. Sente-se mais ou menos claramente que o enigma metafísico mais obscuro reside na intersecção das propriedades espaciais e das propriedades temporais” (Bachelard, 1985: 60).

Quais são as implicações filosóficas e práticas da Teoria de Einstein? Se a realidade física em sua menor dimensão é dinâmica, se a explicação de um acontecimento antes reputado como exato é marcada por possibilidades, o que dizer então daqueles saberes reconhecidamente marcados pela subjetividade, pelas realidades que transcendem a dimensão material, a palpável? O que sentiriam, pensariam, diriam e fariam os cientistas, das áreas sociais, humanas, se estudassem e conhecessem um pouco mais sobre Mecânica Quântica e Relatividade? E o que dizer de certos rigores acadêmicos – “demarcação clara do objeto de estudo”, “distanciamento da realidade para evitar as subjetividades”, “isenção dos métodos de pesquisa”, “impessoalidade na linguagem”, “coleta rigorosa de dados”, ... – que, às vezes, dão a impressão de ser possível colocar uma realidade dentro de uma redoma, com o fito de torná-la “inteligível”?

As pessoas que fazem isso se esquecem de que se o ponto de partida estiver permeado de valores newtonianos – que a partir de Einstein demonstraram ser insuficientes para a

explicação, por ignorarem a relatividade do espaço e do tempo, entendidos em sentido amplo – a análise empreendida terá uma qualidade duvidosa, pois descaracterizada do mundo real, onde as coisas estão em movimento: “As coisas caminham juntas, os conceitos e a conceptualização; não se trata de palavras que mudam de sentido enquanto que a sintaxe seria invariável, menos ainda de uma sintaxe, móvel e livre, que voltaria sempre a encontrar as mesmas idéias a organizar. As relações teóricas entre as noções modificam a definição das noções tanto quanto uma modificação das noções modifica suas relações mútuas. De um modo mais filosófico, pode-se assegurar que o pensamento se modifica em sua forma se se modifica em seu objeto” (Bachelard, 1985: 51).

A explicação dos acontecimentos centrada na matéria – a qual pode ser resumida na afirmação de que “o movimento só existe porque causa de um objeto” – tem invertida a sua lógica: agora o fenômeno é a fonte de conhecimento, o qual se expressa na certeza de que “é o movimento que gera o objeto”.

Bachelard (1985: 65) assevera que “Por seu desenvolvimento energético, o átomo é *dever* tanto como *ser*, é *movimento* tanto como *coisa*. Ele é o elemento do *dever-ser* esquematizado no espaço-tempo.” Destarte, para estudar o átomo tentando incorrer na menor quantidade de erros, o cientista deve considerar igualmente as três dimensões temporais: passado, presente e futuro.

Para compreender adequadamente o que matéria e movimento são – entendidos sempre como uma possibilidade inalcançável – é preciso levar em conta a energia que transita entre aquelas duas realidades, a qual ao mesmo tempo torna possível e é a manifestação da existência delas: “(...) é preciso considerar a matéria como um transformador de energia, como uma fonte de energia; em seguida, perfazer a equivalência das noções e perguntar-se como a energia pode receber os diferentes caracteres da matéria. Noutras palavras, é a noção de energia que forma o traço de união mais fecundo entre a coisa e o movimento; é por intermédio da energia que se mede a eficácia de uma coisa em movimento, é por este intermédio que se pode ver como um *movimento torna-se uma coisa*” (Bachelard, 1985: 61).

A tarefa de vislumbrar o mundo como uma relação é um desafio ao Homem, pois ele está acostumado a vislumbrá-lo em partes isoladas, sem qualquer vinculação. Diante do imprevisível, o cientista não pode perder as esperanças: “(...) não se pode desconhecer que a ciência se vê sempre confrontada com uma pretensão de compreender frente à qual fracassa e tem que fracassar” (Gadamer, 1983: 18). Para continuar a pesquisa sobre a realidade atomística, ele deve unir sempre curiosidade e ingenuidade.

Tal postura se concretiza na aceitação de que o corpúsculo, assim como as ondas, é “(...) um elemento complexo, como um elemento construído pela síntese e não mais isolado pela análise. Da crítica ondulatória, decorre que o corpúsculo não possui mais realidade do que a composição que o faz aparecer. Há acontecimentos temporais no próprio fundo de seu ser. O corpúsculo não poderia ter uma permanência absoluta, ele não pode ter todos seus atributos como a substância dos filósofos sustentava todas suas qualidades. As ondas que o constroem têm de satisfazer a condições limites que são condições fundadas em regiões muito afastadas do ponto em que o corpúsculo material se apresenta como uma sombra efêmera” (Bachelard, 1985: 80/81).

Você sabe que a explicação de uma realidade, seja ela qual for, carrega o perigoso poder de, sem que se perceba, se querer trocar, substituir esta por aquela. O filósofo em apreço afirma que, doravante, não será possível querer falsear a microrrealidade, imprimindo-lhe um caráter absoluto, definitivo, estático: “(...) as duas imagens corpúsculos e ondas não chegam verdadeiramente a se reunir. Elas são claras senão se estão isoladas. Elas devem em suma permanecer imagens e não pretender representar realidades profundas. Estas imagens serão entretanto instrutivas se soubermos tomá-las como duas fontes de analogias, se nos exercermos em pensar uma pela outra tanto quanto em limitar uma pela outra” (Bachelard, 1985: 85). Quão semelhante é a 2ª lei da dialética – da unidade e luta dos contrários – ao que ele propôs.

Metamorfose ambulante

Raul Seixas

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo (2x)*

Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes

*Sobre o que é o amor, sobre o que eu nem sei quem sou
Se hoje eu sou "estrela", amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor, lhe tenho amor
Lhe tenho horror, lhe faço amor, eu sou um ator...*

É chato chegar a um objetivo num instante
Eu quero viver essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo (2x)

Eu vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes

As descobertas da Microfísica não são meras construções teóricas, as quais são inacessíveis à Humanidade e sem nenhuma consequência prática. Muito pelo contrário: ao compreender e explicar a realidade a partir do binômio corpúsculo e ondas, a realidade ganha uma plasticidade que deve ser incorporada ao mundo cotidiano. A visão que percebe as coisas estáveis, sólidas e perenes parece estar em desacordo não só em relação aos fatos históricos, conforme venho tentando demonstrar, mas principalmente no que respeita à propriedade mais intrínseca da natureza – o movimento.

A apresentação de algumas idéias da Microfísica, onde a transitoriedade é um elemento central, não visa a exaurir o tema, mas explicitar com a maior fidedignidade possível o fundamento científico sobre o qual lancei as bases deste livro e da proposta de avaliação educacional contida no 2º capítulo. Reconhecendo o seu caráter efêmero, do qual a morte é a manifestação mais cabal, o Homem se abre aos sentimentos, que pululam no seu interior – os quais são poderosas labaredas –, aos conhecimentos e às experiências que se sucedem ininterruptamente durante sua existência. Acredito que, para conseguir expor mais claramente essa idéia, torna-se imperioso que, inicialmente, eu a tenha diluído em meu ser. Para tanto, preciso revolver as minhas estruturas internas, libertar-me dos grilhões que me prendem, lançando-me na imensidão do universo de braços abertos – expressão máxima de acolhida ao desconhecido! Com este livro quero bem mais do que simplesmente apresentar uma leitura da realidade, desejo que ele refine a minha maneira de lidar com o universo, pois esta é a grande riqueza da Ciência.

É claro que isso é um desejo, um sonho e uma utopia. Por isso mesmo o busco com tenacidade e persistência. O conhecimento não deve ser entendido apenas como a constatação de algo, mas acima de tudo como a representação possível de um fenômeno que é sempre um mistério. O pensamento, desta feita, alcança nova perspectiva: não somente para explicar o passado e o presente, mas para se projetar no futuro, permitindo que o Homem alcance novos níveis de elaboração quanto à possibilidade de conhecer. Não somente descrever um objeto em sua dimensão sólida, mas encontrar a sua dimensão fluida: “Antes da era matemática, durante a época do sólido, era preciso que o Real designasse ao físico, numa prodigalidade de exemplos, a idéia a generalizar: o pensamento era então um resumo de experiências completas. Na nova ciência relativista, um único símbolo matemático cuja significação é prolixa designa os mil traços de uma Realidade oculta: o pensamento é um programa de experiências a realizar” (Bachelard, 1985: 53).

A Humanidade dispõe cada vez mais de recursos impensáveis há bem pouco tempo! Porém, a despeito de todas essas conquistas, de todas as maravilhas construídas, o futuro, a

vida continua sendo uma incógnita, ou no dizer futebolístico “uma caixinha de surpresas”... Penso que, ao expurgar o conhecimento superado, a Humanidade não deve se esquecer das noites de insônia, dos almoços suprimidos, dos beijos abortados e de tudo o mais que foi deixado à margem da estrada, para que as descobertas acontecessem. Tampouco ela deve considerá-lo inútil para o momento atual, pois julgo imprescindível o conhecimento da História da Ciência, não no sentido factual, em que os acontecimentos são apresentados de forma mecânica, mas com o olhar de quem percebe cada vez mais as relações ocultas que permitiram os progressos científicos, que se fizeram através da superação de erros e equívocos do passado, a partir do exercício da curiosidade, da insatisfação com as respostas construídas até então.

Resgatando o passado, visitando as suas imperfeições e contradições – que agora são facilmente percebidas –, o Homem descobre a pujança de conhecer que propiciou à Humanidade chegar ao estágio atual. Ao mesmo tempo, ele aumenta a sua compreensão do presente, despertando o seu faro na busca de incongruências no presente, vislumbrando perspectivas. Para olhar o passado com gratidão e respeito, é necessário que ele esteja munido de ingenuidade e curiosidade, que ele aceite o convite da vida para brincar de descobrir a si mesmo e ao universo, que ele saiba que a sua brincadeira é mais interessante hoje porque fruto de sementes plantadas outrora.

Bachelard (1985: 147/148) declara que: “O espírito tem uma estrutura variável desde o instante em que o conhecimento tem uma história. Com efeito, a história humana bem pode, em suas paixões, em seus preconceitos, em tudo que releva dos impulsos imediatos, ser um eterno recomeço, mas há pensamentos que não recomeçam; são os pensamentos que foram retificados, alargados, completados. Eles não voltam a sua área restrita ou cambaleante. Ora, o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento. Julga seu passado histórico, condenando-o. Sua estrutura é a consciência de suas faltas históricas. Cientificamente, pensa-se o verdadeiro como retificação da ilusão comum e primeira. Toda a vida intelectual da ciência move-se dialeticamente sobre esta diferencial do conhecimento, na fronteira do desconhecido. A própria essência da reflexão é compreender que não se compreendera.”

É claro que nem sempre essa sucessão das teorias acontece de modo tranqüilo, pois “A história das ciências mostra-nos, com efeito, conflitos entre teorias concomitantes (...)” (Granger, 1994: 107). Ou seja, pode acontecer que duas ou mais explicações reproduzam uma mesma realidade no mesmo nível, cada qual contemplando um aspecto daquela, havendo, se muito, apenas alguns pontos de interseção. A parcialidade desses conhecimentos se faz

perceber mais claramente quando, *a posteriori*, uma outra teoria estabelece o caráter complementar entre as antecessoras.

No caso do estudo das leis das cargas e correntes elétricas, por exemplo, a teoria de Michael Faraday (1791-1867) privilegiava as ações por contato, enquanto a de André Marie Ampère (1775-1836) se dedicava às ações à distância. Somente com a mecânica ondulatória elaborada por Louis Victor de Broglie (1892-1987), e depois com a Teoria dos *quanta* de Copenhague, é que essa aparente contradição foi superada. Se por um lado a idéia dos *quanta* resolveu alguns problemas, por outro ela revelou novas dificuldades, novos mistérios. Essa busca sem-fim não deve ser motivo de desalento para o Homem, afinal “(...) a evolução e o progresso de uma ciência é tanto um encadeamento de problemas bem postos como uma seqüência de soluções” (Granger, 1994: 107). Mas, qual foi o caminho percorrido até se chegar a esse nível de compreensão atual do mundo físico, especialmente do micromundo?

Como você sabe, na Antigüidade, porque o conhecimento acumulado pela Humanidade não era tão extenso, os pontos de contato entre as diversas áreas da Ciência eram muitos. Assim, não é de se estranhar que Arquimedes (287-211 a.C.), por exemplo, conhecido como o maior matemático da época, tenha realizado interessantes descobertas na Física. Ele desafiou uma antiga postura defendida por famosos matemáticos – Thales, Pitágoras, Eudoxo e Euclides –, segundo a qual a Matemática era uma ciência abstrata, que se destinava tão somente ao estudo da ordem do universo. O distanciamento de assuntos práticos e de problemas cotidianos era o que se esperava de um cientista.

Arquimedes, porém, tinha um verdadeiro fascínio por esses temas, além de adorar construir dispositivos mecânicos. Uma dessas engenhocas, que tinha uma haste fixada num ponto de apoio, demonstrou ser possível deslocar qualquer objeto como resultado da combinação entre força e distância: o limite da força era compensado pela distância, que podia ser aumentada infinitamente. O rei Hiero, não acreditando na sua teoria, pediu-lhe uma demonstração. Arquimedes montou seu dispositivo, ficando de um lado com a ponta de uma corda e colocando do outro lado um navio que estava no mar. Ao puxá-la, o navio se moveu lentamente. Esse e outros experimentos permitiram que ele estabelecesse as leis da estática dos sólidos.

O mesmo monarca pediu que ele verificasse se uma coroa que havia sido encomendada a um ourives era toda de ouro ou se este havia adicionado algum metal na composição da peça. Certo dia, enquanto mergulhava na banheira durante seu banho, Arquimedes observou que seu corpo expulsava a água. Após alguns minutos de observação, ele concluiu que o volume do seu corpo submerso deslocava igual volume de água da

banheira. Estavam descobertas as leis da fluatibilidade e do peso específico. Diz-se que, ao formular essa solução para o problema proposto pelo rei, tamanha era a sua alegria, ele teria saído nu gritando: “Eureka! Eureka!”.

A importância de Arquimedes na História da Ciência não se prende às leis estabelecidas, mas pelo fato de haver estabelecido um novo vínculo entre ciência e realidade. Se por um lado a Ciência pode e deve ser aplicada na solução de problemas cotidianos, por outro, a solução de desafios diários (práticos) pode possibilitar a formação de princípios científicos, contribuindo, assim, para o enriquecimento da compreensão do universo. Durante séculos, a Ciência ficou presa em velhos esquemas e crenças, conforme mostrei no capítulo anterior. Costuma-se dizer que as descobertas empreendidas por Isaac Newton (1642-1727) propiciaram o nascimento da ciência moderna, pois ele instaurou de forma definitiva um novo modo de investigar e compreender o universo.

A história (lendária) mais conhecida de Newton é aquela em que, numa manhã de 1666, ele viu uma maçã cair de uma árvore. Tendo olhado para o céu, enxergou uma pálida lua crescente e se perguntou por que a Lua, assim como a maçã, não caía na Terra. Ponderou, então, que a velocidade do satélite deveria ser tal que anulava a força de atração (gravidade) do planeta. Ao fazer os cálculos, levando em conta a distância entre a Terra e a Lua, bem como a gravidade existente entre elas, encontrou uma velocidade da Lua diferente da conhecida. Concluiu, então, que a sua explicação estava errada. Continuando seus estudos, ele realizou duas importantes descobertas na matemática: i) criou o teorema dos binômios, que permitiu a expressão de certas quantidades algébricas; ii) descobriu um processo para calcular áreas circunscritas por linhas curvas, o qual ficou conhecido por cálculo. Essa conquista foi alcançada de forma independente, durante o mesmo período, por Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716).

Com o desenvolvimento do cálculo e com a posse de dados mais precisos, quanto ao tamanho da Terra e da Lua e da distância entre elas, Newton pôde refazer as contas efetuadas anos antes e constatar que sua teoria estava certa. Publicou, então, em 1687, o livro *Princípios Matemáticos de Filosofia Natural*, no qual deduz a lei da gravitação universal – cada partícula no universo atrai todas as outras com força diretamente proporcional ao produto de suas massas e inversamente proporcional ao quadrado da distância entre elas – e enuncia as três leis do movimento. A estabilidade do universo foi explicada pela 1ª vez de forma racional, lógica, abandonando a anterior, que propagava ser a intervenção da Providência Divina a responsável pela estabilidade. A mecânica inaugurada por ele, conhecida como clássica, só foi superada mais de 200 anos depois por Einstein.

Newton deu mais uma grande contribuição para o progresso da Humanidade: estudando a luz, ele fez um feixe luminoso oriundo do sol atravessar uma lente e se projetar numa tela branca. Qual não foi a sua surpresa ao descobrir a projeção como um raio de arco-íris e não como um ponto de luz branca. Assim, ele formulou a teoria das cores (1669), segundo a qual o branco é composto por muitas cores, dando início à óptica. Quero ressaltar dois fatos interessantes nessa descoberta: i) ao descobrir que a luz branca é composta de outras cores, Newton revelou que a realidade não é só aquilo que nossos sentidos podem captar. Sabe-se hoje que, ainda que se utilize lentes poderosas, existem cores que o ser humano não consegue ver!; ii) o instrumental utilizado pelo Homem para ver e compreender a realidade revela certos aspectos que podem não ser definitivos: ele acreditava que todas as lentes refratavam a luz – aberração cromática –, o que impediria a construção de telescópios para captar e concentrar luz. Depois da sua morte, descobriu-se ser possível construir lentes que não fossem sujeitas à aberração descrita por ele.

O início do século XIX foi marcado por grandes descobertas na Física, principalmente no campo da eletricidade. Faraday era assistente de Humphry Davy (1778-1829), um químico famoso que havia descoberto oito elementos, utilizando a corrente elétrica para separá-los dos compostos químicos. Continuando as pesquisas de Davy, Faraday descobriu que a mesma quantidade de eletricidade liberava igual quantidade de massa – o mesmo número de átomos. A sua descoberta, em 1831, da indução eletromagnética – transforma a energia mecânica em energia elétrica –, levou-o a inventar o gerador e o transformador. Na época, já havia as máquinas a vapor e os moinhos d'água que produziam energia mecânica, sendo utilizada no mesmo local da produção. Porém, a produção de eletricidade através da força mecânica constituiu-se num grande avanço para a Humanidade, pois permitiu que a energia mecânica transformada em eletricidade entrasse nos lares. Faraday também empreendeu relevantes pesquisas na Química, tendo descoberto o benzeno (1825) e a liquefação dos gases (1823) e estabelecido as leis da eletrólise.

Joseph Henry (1797-1878) também descobriu a indução eletromagnética, mas a publicação de Faraday ocorreu antes do seu anúncio. Porém, Henry foi o precursor da auto-indução (1832). Ele desenvolveu e aperfeiçoou os eletroímãs. A importância dos eletroímãs é tamanha que somente a partir deles foi possível a Samuel Morse (1791-1872) inventar o telégrafo (1844) e Alexander Graham Bell (1847-1922) o telefone (1876). Em 1829, utilizando os eletroímãs, Henry fez um disco girar quando a corrente elétrica foi ligada neles. Nascia o motor, que convertia a energia elétrica em energia mecânica. Os eletroímãs e o motor de Henry continuam sendo usados atualmente com pequenas modificações. A invenção

do motor permitiu que a eletricidade, trazida aos lares pelas conquistas empreendidas por Faraday, fosse utilizada por inúmeros instrumentos e ferramentas.

Divido as descobertas da Ciência em dois grandes grupos, de acordo com o objeto de estudo: as macro e as micro. Não penso, porém, que as descobertas de um grupo não influenciam as do outro, ou vice-versa. Parece-me que, em determinados momentos da história, as evoluções acontecem mais num grupo. Por exemplo, a utilização do microscópio nas pesquisas científicas foi o que permitiu o incremento substancial de realizações no plano micro. É interessante ressaltar que, apesar de ele ter sido usado inicialmente na Biologia, ele não ficou preso a ela. Assim, uma descoberta científica é propriedade da Ciência como um todo, e não de uma ciência específica.

O final do século XIX assistiu a uma das maiores descobertas da história da Humanidade no plano micro. As conseqüências foram e são tantas nas diversas áreas do conhecimento que parece inacreditável que se tenha conseguido tanto em apenas um século.

Wilhelm Conrad Röntgen (1845-1923), ao efetuar uma descarga elétrica num tubo de vidro sem ar, observou uma estranha luz oriunda do eletrodo negativo. Mais do que isso: a luminosidade era ainda maior em certas substâncias químicas colocadas perto do tubo, especialmente o platinocianeto de bário, que havia recoberto uma folha de papel. Decidiu colocar o tubo dentro de uma caixa de papelão, efetuou nova descarga e mais uma vez a folha brilhou. Intrigado e decidido a resolver o mistério, ele levou a folha para outra sala, e ao ligar o tubo, para seu espanto, mais uma vez a folha brilhou. Estava demonstrada a existência de raios misteriosos que provocavam luminosidade, os quais foram batizados por Röntgen de Raios X (1895), pois o X na matemática simboliza o desconhecido.

Devo chamar sua atenção para o fato de que a pesquisa de Röntgen se tornou possível graças aos empreendimentos de Faraday e Henry, que desenvolveram e ampliaram o uso da eletricidade em ambientes não industriais. É claro que, se a energia elétrica não estivesse disponível, ele poderia ter feito a experiência de outra maneira. Quero, também, salientar um fato presente em toda a História da Ciência: ela cresce, amplia seus horizontes, refaz conceitos, se aperfeiçoa, sempre a partir do que existe. O conhecimento não é fixo, nem propriedade de ninguém. Tanto é assim, que a pesquisa de Röntgen foi ponto de partida para outros cientistas...

Antoine Henri Becquerel (1852-1908) trabalhava com materiais fluorescentes, os quais também brilhavam ante a luz ultravioleta. Em 1897, ao saber da descoberta dos Raios X, realizou experiências com composto de urânio para saber se ele também os emitia. Descobriu, então, que a radiação emitida pelo urânio é muito mais penetrante do que a dos

Raios X, além de não depender de eletricidade. Joseph John Thomson (1856-1940) interessou-se também pelo assunto e revelou, em 1899, que os raios desconhecidos eram na verdade partículas menores do que os átomos, as quais se moviam em altíssimas velocidades: os elétrons. Assistiu-se, então, à destruição de um dos grandes mitos da Física, a qual lhe possibilitou uma completa revolução: era verdade inquestionável o fato de o átomo ser a menor porção da matéria, ou seja, ele era indivisível.

Marie (1867-1934) e Pierre Curie (1859-1906) são exemplos dos mais belos de um casal unido fazendo Ciência. Pierre e seu irmão Jacques imaginaram um aparelho – eletrômetro – capaz de medir quantidades muito pequenas de energia elétrica. Marie, que já tinha se casado com Pierre, sabendo das descobertas de Roentgen e Becquerel, pensou em utilizar o eletrômetro para mensurar a radiação do urânio, que era obtido principalmente da pechblenda, pois nela havia elementos mais radioativos do que no urânio. Após fracionamentos sucessivos, com a retirada do urânio, o casal Curie descobriu, inicialmente, um elemento que foi alcunhado de polônio – em homenagem à pátria de Marie – e em seguida um preparado extremamente radioativo: rádio (1898).

Em 1899, Ernest Rutherford (1871-1937) enriqueceu as descobertas quanto à radioatividade, identificando mais dois tipos de raios, de partículas: alfa e beta. Em 1911, descreveu a estrutura atômica como sendo um núcleo central de carga positiva, o qual era envolto por elétrons, que descreviam órbitas ao seu redor. Niels Böhr (1885-1962) detalhou essa noção, afirmando que os elétrons se moviam em determinadas órbitas, camadas, cada qual com um nível próprio de energia. Enquanto se mantivessem na mesma órbita, os elétrons não emitiriam radiação, o que só aconteceria, através de fótons ou *quanta*, quando eles perdessem energia e se aproximassem do núcleo. Oito anos depois, Rutherford utilizou os poderosos raios alfa para quebrar o núcleo do átomo de nitrogênio, tendo observado que os prótons antes existentes tinham sido expulsos, obtendo o oxigênio como produto da experiência. Esta foi a 1ª reação nuclear provocada pelo Homem.

Para que a investigação avançasse, era necessário que os raios alcançassem maior velocidade, para atingir o núcleo com maior profundidade. Ernest Orlando Lawrence (1901-1958) supôs que os prótons poderiam ser mais propícios do que os raios alfa, pois são mais leves do que eles. Ele projetou e construiu um dispositivo em forma de círculo (ciclotrôn) que fazia os prótons aumentarem extraordinariamente de velocidade até serem projetados e esmagarem o átomo, permitindo um estudo mais profícuo do seu interior. Lawrence participou de dois importantes programas de energia nuclear: a separação do urânio 235 e a

produção de um elemento artificial, o plutônio. Os átomos desses elementos podem ser desintegrados em reação continuada, produzindo incomensurável energia.

O estudo mais minucioso das partículas subatômicas e suas radiações, bem como das ondas luminosas, levou à formulação da teoria quântica – o cientista ao investigar, medir um fenômeno, pode afetar o seu resultado: a luz se apresenta como onda quando é analisada atravessando fendas em experimentos de interferência e como um fluxo de partículas quando se choca contra algum detector. “Para encontrar o lugar de um elétron, é preciso iluminá-lo, por um fóton. O encontro do fóton e do elétron modifica o lugar do elétron; modifica, aliás, a frequência do fóton” (Bachelard, 1985: 109). Por isso, Werner Karl Heisenberg (1901-1976) afirmou ser impossível se medir com precisão infinita posição e momento de um elétron – princípio da incerteza. Para evitar a interferência no acontecimento, propôs que a medição só deveria acontecer após o sucesso.

Porém, a natureza é ainda mais intrigante! Não bastasse o fato de o Homem poder interferir no que pretende medir com isenção e precisão, há casos em que o evento pesquisado pode acontecer de dois modos distintos, independentemente do método empregado. O núcleo do isótopo do amerício pode decair de duas formas: i) por emissão alfa; ii) por emissão alfa seguida pela emissão de fótons. Enquanto a primeira tem 19% de chance de acontecer, a segunda tem 81%. Isso mesmo: um acontecimento físico pode estar sujeito a probabilidades! Nem sempre ele se permite ser resumido a uma mera descrição, marcada pela exatidão e despida de dúvidas. Bachelard (1985: 98/99) afirma que “O determinismo mecânico se prova numa mecânica mutilada, abandonada à análise incorreta do espaço-tempo.”

É interessante lembrar a utilização de muitas descobertas da Física que vão além dos seus domínios, revelando o quão próximas estão Ciência e vida: i) os Raios X: na Medicina, eles permitem que se veja o interior do corpo sem a necessidade de cortá-lo, além de matarem células doentes; na indústria, revelam falhas internas na estrutura dos metais; na Química, ajudam a investigar a estrutura atômica dos cristais e de moléculas complexas de proteína; ii) o rádio, dadas as suas propriedades radioativas, tem sido usado, na Medicina, em apequenadas quantidades, na luta contra o câncer; iii) o raio laser – abreviação de *Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation* –, que tem inúmeras aplicações no mundo contemporâneo, é a emissão de fótons através de estimulação.

Do exposto, creio que a relação entre Filosofia e Ciência deve ser entendida como um movimento ininterrupto, como sugere Gadamer (1983: 24/25): “Assim como nossa experiência total do mundo representa um processo sem fim de sujeição – e, usando palavras de Hegel, em um mundo que sempre se apresenta como estranho, para nós, porque é um

mundo modificado por nós mesmos – também a necessidade de justificação filosófica é um processo que não tem fim. Nele se realiza não só o diálogo que cada ser pensante trava consigo mesmo, mas também o diálogo no qual estamos todos compreendidos e que nunca cessará, ainda quando se proclame que a filosofia está morta.”

A alegria de conhecer, aprender, ensinar, descobrir relações antes ocultas, de refazer o erro, de encontrar o tão ansiosamente procurado, será cada vez mais presente, quanto mais o Homem – no seu cotidiano, quando as pesquisas científicas são apenas uma manifestação – dê espaço para a curiosidade e a ingenuidade nas suas atividades. Afinal, como lembra Freire (1997: 27): “(...) quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.”

A impossibilidade de se construir um conhecimento irrefutável da realidade propicia ao Homem desfrutar mais do presente, saboreando os frutos disponíveis, enquanto se lembra dos caminhos percorridos e delinea outros. Para tanto, é preciso que ele tenha fé, porque, assim como os Raios X o permitem usar “(...) o invisível para tornar visível o invisível” (Asimov, 1964: 107), ela é uma realidade não palpável que o ajuda a materializar sonhos, desejos e esperanças.

Sou uma criança, não entendo nada

Erasmio Carlos & Ghiaroni

*Antigamente quando eu me excedia
Ou fazia alguma coisa errada
Naturalmente, minha mãe dizia:
'Ele é uma criança, não entende nada!'
Por dentro eu ria satisfeito e mudo
Eu era um homem e entendia tudo*

*Hoje só com meus problemas
Rezo muito mas não me iludo
Sempre me dizem quando fico sério:
'Ele é um homem e entende tudo!'
Por dentro com a alma atarantada
Sou uma criança, não entendo nada*

Você diz que seus pais não lhe entendem
Mas você não entende seus pais
Você culpa seus pais por tudo
E isso é absurdo: são crianças como você!
O que você vai ser quando você crescer?

RENATO RUSSO

5

Bolas de gude

Quem nunca ouviu as seguintes expressões: “O Homem é um ser social” ou “Ninguém é uma ilha”? Mas, o que elas significam? Neste capítulo, a partir da relação entre os seres vivos, aprofundo a discussão do caráter relacional do Homem, salientando a sua dimensão animal – biológica –, sem querer reduzi-lo a esse aspecto.

No dicionário Aurélio, vida é definida como: “1. Conjunto de propriedades e qualidades graças às quais animais e plantas, ao contrário dos organismos mortos ou da matéria bruta, se mantêm em contínua atividade, manifestada em funções orgânicas tais como o metabolismo, o crescimento, a reação a estímulos, a adaptação ao meio, a reprodução, e outras; existência; 2. Estado ou condição dos organismos que se mantêm nessa atividade desde o nascimento até a morte; existência; (...)” O Homem é um dos animais no qual o grau de dependência do filhote em relação aos pais ou membros adultos é dos maiores. Na grande maioria, os animais quando nascem já trazem, senão todo o conjunto, grande parte dos procedimentos necessários para se manterem vivos – instinto –, o que lhes permite agir conforme determinado pela natureza. O Homem, apesar de também possuir a esfera instintiva, não se limita a ela, pois é dotado da racionalidade, que lhe permite indagar, elogiar, reclamar ou criar, distinguindo-o dos outros seres vivos. Cada pessoa age, pensa e sente de um modo particular, distinto de como qualquer outra faz.

A relação que se estabelece entre o bebê e o seu meio assume contornos sempre muito peculiares, marcada pelo cuidado do adulto com a integridade da prole que lhe foi confiada pela mãe natureza. É na família – grupo social em que ele interage mais intensamente – que o Homem aprende as mais importantes e profundas lições quanto à sua dupla dimensão: individual e social. Desde o início, algum membro mais velho é obrigado a assumir o (difícil) papel de decidir o que é melhor para o desenvolvimento do bebê, da criança. A questão é que esse dever, imposto graciosamente pela natureza, tem seus caprichos, mistérios, tem suas contradições! Nessa caminhada, o adulto costuma esquecer que precisa, para seu bem e do outro, renunciar, lentamente, ao comando da vida alheia, dando ao novo membro as rédeas da sua vida, a qual é fonte inesgotável de prazer e sofrimento. Aos poucos, o poder que o adulto

tem sobre a criança começa a ser questionado por ela, que começa a querer escolher o que julga ser o melhor para si.

Por isso, é natural que toda pessoa experiencie, diariamente, situações de conflito, em que o que geralmente parece se disputar é o direito de comandar a vida do outro. Não é meu objetivo esmiuçar detalhadamente essa questão tão complexa – as relações interpessoais e seus inúmeros fatores –, mas quero sinalizar alguns aspectos, pois os meus estudos estão postos nesse contexto: alguém só pode se fazer Homem na vivência social, interagindo com tudo o que lhe circunda, pois a vida é a grande escola em que todos estamos matriculados, sendo a relação professor-aluno uma das modalidades possíveis.

Você entenderá melhor o modo como concebo educação e avaliação se eu explicitar as premissas que norteiam minha postura como educador. O primeiro aspecto que quero ressaltar nesse capítulo é o fato de que o Homem é, primariamente, um animal como outro qualquer. Todavia, deve-se acrescentar a ele a sua dimensão racional, a sua capacidade de interagir com a natureza de modo não instintivo. A Ciência se apresenta, de certa forma, como uma das manifestações mais claras desse infinito potencial que ele tem, o qual só se realiza a partir da sua decisão de explorar o desconhecido, adotando uma posição de abertura, o que permite que seu relacionamento com o mundo seja assaz superior aos que os outros animais estabelecem.

Apesar de não pretender fazer um estudo comparativo entre o Homem e outros animais, algo incompreensível, já que o Homem é um animal diferente de todos os outros, não posso me furtar, a título de ilustração, de tomar emprestado da Biologia seu estudo sobre as relações entre os seres vivos. Você não deve se esquecer de que a racionalidade não é algo pronto, com a qual todos nascemos em estado lapidado, mas sim uma infinita potencialidade a ser desenvolvida durante toda a vida. Concordo com Bachelard (1971: 208), quando, ao discutir o caráter racional e irracional do Homem, afirma que se deve considerar “(...) a história das ciências como um progresso da sua racionalidade. A história das ciências surgirá, então, como a mais irreversível de todas as histórias. Ao descobrir o verdadeiro, o homem de ciência obstrui um irracional. Sem dúvida, o irracionalismo pode brotar de outro lado qualquer. Mas tem, doravante, certas vias interditas. A história das ciências é a história das derrotas do irracionalismo.”

A Biologia estuda e classifica as relações que os seres vivos estabelecem entre si. É um imperativo da natureza que todo ser vivo estabeleça várias relações com o seu meio durante a sua vida: seja indo ao encontro dos aspectos necessários à sua sobrevivência, seja fugindo daquilo que põe em risco a sua vida. Interessante e fascinante é a dança pela vida. Denomina-se simbiose (do grego *syn* – juntos – e *bios* – vida) a relação de convivência entre

quaisquer organismos. Relações entre indivíduos da mesma espécie são chamadas de intra-específicas e entre indivíduos de espécies diferentes são chamadas de interespecíficas. Quanto ao resultado das relações, elas podem ser harmônicas e desarmônicas. O quadro a seguir apresenta as relações simbióticas entre seres vivos – o efeito sobre as duas espécies da relação estabelecida entre elas está indicada entre os parênteses, ele pode ser positivo (+), negativo (-) e nulo (0).

RELAÇÕES INTRA-ESPECÍFICAS		RELAÇÕES INTERESPECÍFICAS	
Harmônicas	Desarmônicas	Harmônicas	Desarmônicas
* Colônias (+/+)	* Competição (-/-)	* Cooperação (+/+)	* Competição (-/-)
* Sociedades (+/+)	* Predação (+/-)	* Mutualismo (+/+)	* Predação (+/-)
		* Inquilinismo (+/0)	* Amensalismo (+/-)
		* Comensalismo (+/0)	* Herbivorismo (+/-)
			* Parasitismo (+/-)

Quadro 1 – Resumo das relações simbióticas entre seres vivos e os efeitos sobre eles

A vida na natureza só é possível em razão das sucessivas trocas efetuadas, as quais muitas vezes não devem ser julgadas sobre o prisma de serem justas ou injustas. Elas simplesmente obedecem a um imperativo da natureza. Mas, e o Homem? Sobre que óptica se deve, se pode entender as relações que ele estabelece com a natureza, principalmente com seus semelhantes? Se por um lado, não se pode esquecer da sua dimensão instintiva, animal, a qual o reduz a um simples executor de ações, por outro, não se deve ignorar o privilégio que ele tem de poder, ultrapassando aquela dimensão, agir de maneira não determinada anteriormente, de poder construir um processo mediador com o mundo, no qual os seus sonhos, medos, sentimentos, valores e saberes são elementos participantes. O esforço de compreender a si mesmo, contemplando aspectos inerentes à sua espécie, permitiu ao Homem construir uma nova área de conhecimento: a Psicologia, que é o estudo ou a ciência – do grego *lógos* – da alma ou do espírito – do grego *psyché*. Discuto neste capítulo algumas das suas contribuições quanto ao caráter dialógico do Homem.

A afirmação de que o Homem é um ser social merece ser melhor analisada, pois muitas vezes não se percebe o que ela revela. A questão pode ser assim expressa: o Homem só se faz Homem interagindo com seus semelhantes. Ao nascer ele traz as sementes que o possibilitam tornar-se pessoa, mas elas não são suficientes para que ele alcance sucesso nessa tarefa. É necessário contar com o auxílio das gerações adultas, como revela o caso das meninas lobas que foram encontradas na Índia no início desse século. Portanto, o ser humano é o único animal que nasce com a missão de completar o seu desenvolvimento, o qual só se

faz na relação com o outro. É como afirma Freire (1997: 55): “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.”

*O homem pode adquirir conhecimento ou se tornar um animal, como ele quiser.
Deus faz os animais, o homem faz a si próprio.*
GEORG LICHTENBERG

Ao se tornar consciente de seu inacabamento, o que deve ele fazer? Os capítulos 3º e 4º revelaram o quanto o Homem tem aprendido sobre si e sobre o mundo ao interagir de forma mais aberta com o universo, procurando contemplar a maior quantidade de aspectos possíveis, sendo ele próprio uma realidade a ser descoberta. Essa condição de busca deve ser entendida como um movimento vital na existência humana, pois nela reside o fundamento de seu existir. O saber-se incompleto não é um conhecimento que se restringe à esfera mental, desligado do resto da sua existência. Ele impele o ser humano a buscar-se no mundo. Freire (1997: 64) afirma que “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.”

Perdoe-me insistir: o Homem precisa do mundo para se afirmar – e se indagar – como tal. Nesse mesmo sentido, Coreth (1973: 62) declara que “Não há para o homem auto-realização sem realização do mundo, auto-experiência sem experiência do mundo, nem autocompreensão sem compreensão do mundo. Faz parte da natureza do homem ser no mundo e ter um mundo.” Essa procura de si mesmo no mundo não significa que ele esteja perdido em algum lugar, fora de si, antes pelo contrário. Ela expressa a capacidade do Homem de aprender com o mundo – privilégio que nenhum outro animal tem – e a necessidade de que esse processo se faça com a integridade do seu ser.

É como afirma Freire (1997: 77): “Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.”

É imprescindível, portanto, que o Homem admita que o mundo, no qual ele se inclui, lhe é um eterno desconhecido, repleto de segredos e novidades, fazendo coro com Coreth (1973: 96) quando afirma que: “Encontro-me no meio de uma realidade que me transcende e abrange, com a qual entro em múltiplas relações. De um lado, experimento-me como este ser

individual e finito, distinto de todo outro e limitado em relação a ele; do outro lado, não posso realizar a mim mesmo e desenvolver-me, sem uma contínua excursão para fora de mim e rumo ao outro, que me encontra na totalidade de meu mundo.”

O nosso verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que lançamos pela primeira vez um olhar de inteligência sobre nós próprios.

MARGUERITE YOURCENAR

Ao mesmo tempo, para aprender sobre o mundo, o Homem precisa desenvolver as suas potencialidades, articulando de forma cada vez mais complexa o fantástico sistema que é o corpo humano, o qual também clama pela maior integração de suas várias partes. O conhecimento só é possível pelas articulações que ocorrem no seu interior, as quais guardam conexão com o vivido externamente. Freire (1997: 57) filosofa sobre a transformação do corpo durante o processo de conhecimento: “Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos tanto mais o *suporte* foi virando *mundo* e a *vida, existência*. O *suporte* veio fazendo-se *mundo* e a *vida, existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não 'espaço' vazio a ser enchido por conteúdos.”

A relação entre duas ou mais pessoas foi estudada por vários psicólogos. Discuto, a seguir, algumas contribuições de Jacob Levy Moreno (1889-1974), o qual fundou o Psicodrama e elaborou a Teoria dos Papéis, segundo a qual “(...) cada papel é apenas uma pequena manifestação da individualidade” (Gaiarsa, s/d: 53). Para cumprir a sua missão ontológica, o Homem se lança ao mundo com a inteireza do seu ser, sendo um papel fruto de cada experiência social. Ele classificou os papéis em três tipos: os psicossomáticos, os sociais e os psicodramáticos. Os primeiros se referem mais à dimensão instintiva, por exemplo: papel de comedor, eliminador, dormente e andador; os outros às dimensões assumidas na vida social, por exemplo: filho, amigo, pai e patrão; e os últimos às mesmas dimensões sociais, só que despidas do caráter unitário, pois pertencentes ao universo imaginário, onde cada papel é visto como uma possibilidade, por exemplo: um filho, um amigo, um pai e um patrão. Ele também explicou a *complementaridade dos papéis*: numa relação, cada pessoa representa um aspecto, um papel, o qual se distingue e se complementa devido ao outro. Só posso ser filho se alguém é pai, e vice-versa.

Fundando sua proposta terapêutica na crença do valor da *espontaneidade* – capacidade, energia do sujeito de responder a uma situação de modo diferente do costumeiro, a qual requer uma abertura à vida, ao novo – e da *criatividade* – manifestação, substância do

que o sujeito cria, realiza –, Moreno revelou que a tendência de o Homem se apegar ao construído, as *conservas culturais* – teorias, livros, sentimentos, valores, ... –, impede que ele viva com maior intensidade as inúmeras possibilidades que existem dentro e fora de si. Nesse sentido, ele denunciou o fato de que a Humanidade tem privilegiado nas suas diversas manifestações – arte, cultura e ciência – o produto final, esquecendo-se muitas vezes do processo criador, no qual participam a espontaneidade e a criatividade.

Moreno desejava que o paciente tivesse a oportunidade de exercitar outra percepção, leitura, de uma realidade, a qual enriqueceria a que ele teve em virtude da sua vivência anterior. Para tanto, ele criou a técnica da inversão dos papéis, pela qual uma pessoa – o protagonista – troca o seu papel com outra para vivenciar a situação existencial com outro olhar, outra perspectiva. Essa experiência psicodramática permitiria ao paciente um aumento da sua flexibilização, dotado da capacidade de se colocar também no lugar do outro, não somente no momento do atendimento, mas também nas outras situações do seu dia-a-dia. Ele acreditava que quanto mais a pessoa vivenciasse os papéis sociais com espontaneidade e criatividade, mais ela estaria apta a se relacionar com o mundo, percebendo-o como um conjunto de possibilidades, e não de respostas definitivas, acabadas, ampliando quantitativa e qualitativamente os papéis desempenhados. Parafraseando Darwin, Moreno afirmava que os homens criativos e espontâneos são os mais aptos para sobreviver.

O pensamento moreniano se desenvolveu a partir do estudo do que acontece entre as pessoas e não dentro das pessoas. Com isso, ele não desejava ignorar a dimensão interior do Homem, mas criar alternativa à psicologia que trabalhasse bem mais do que com a dimensão verbal, cuja maior expressão é a Psicanálise. Dessa forma, procurou entender o Homem nas relações que ele estabelece com os seus semelhantes, estruturando sua proposta de cura na ação do paciente, a partir da reelaboração do vivido. Apesar de buscar a possibilidade de fornecer ao paciente melhor compreensão do passado, Moreno desejava primordialmente dotá-lo de uma estrutura emocional que lhe possibilitasse viver o aqui e o agora de forma mais intensa, repletos de espontaneidade e criatividade. Revivendo o passado, o paciente teria a possibilidade de entrar novamente em contato com elas, utilizando-as cada vez mais nas novas situações do seu cotidiano e tendo a chance de aprender um pouco mais sobre o vivido, alargando sua compreensão anterior.

Essa compreensão não deve ser entendida apenas como uma faculdade mental, intelectual que não clama pela participação do ser como um todo. Acredito que a seguinte explicação de Coreth (1973: 56) se aproxima bastante do que Moreno entendia por compreensão e do que desejava alcançar através do Psicodrama: “A compreensão, contudo,

não se restringe a uma atitude teórica: há também uma *compreensão prática*. Não dizemos apenas 'compreendo alguma coisa', mas também 'entendo de alguma coisa'. Isso quer dizer que a coisa me é familiar, que eu sei lidar com ela e usá-la bem, que, portanto, no trato com ela, se abriram a mim contextos de sentido e de finalidade.”

Mas, por que mexer com o passado, se o importante é ser feliz aqui e agora? Por que não deixar quieto o que ficou para trás? Moreno acreditava que muitas das riquezas do Homem precisavam ser resgatadas com a ação firme e corajosa do paciente, sob pena de ficarem submersas e esquecidas por toda a sua existência. Ao trabalhar com o passado, ele não desejava encontrar culpados, vilões ou inocentes, mocinhos. Seu intento era possibilitar a ampliação do universo simbólico do paciente, com a incorporação de novas perspectivas, que não foram captadas quando da vivência inicial. É como ensina Mesters (1974: 108):

“Um homem só é livre diante do seu passado, só é capaz de ver claro nos meandros sinuosos da sua própria história, na medida em que caminha e se aproxima do seu futuro. Só então é livre, para apreciar todo o valor do longo caminho percorrido, e poderá integrar esse valor na sua vida como um novo estímulo. Parou, morreu! Em certo sentido, o Homem nasce todos os dias, emerge a cada momento do seu passado, cresce a cada instante, radicando mais firmemente numa raiz que se perde nas ramificações infinitas do seu próprio passado. A função da raiz é o crescimento no presente, em vista da colheita no futuro.

Uma semente, por si mesma, nada revela a respeito da flor e do fruto que dela podem nascer. A flor e o fruto devem ser conquistados através de um trabalho penoso que faz desabrochar toda a potencialidade, condensada na semente. Assim, o homem deve *conquistar* o seu passado, ou seja, deve conquistar-se a si mesmo, caminhando para a frente, pois o seu passado, o seu *Eu*, ainda sonolento no fundo de sua consciência, encerra para ele uma promessa que o empurra para o *seu* futuro.”

Com a diminuição da carga emocional – ressentimentos, culpas, raivas – do passado, o Homem pode caminhar mais aberto e mais esperançoso quanto às possibilidades do presente e do futuro. Freire (1997: 80) declara que “A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.” Claro que a esperança não é uma vela de sete dias, que uma vez acesa e colocada num local livre de correntes de ventos queimará até o final. Ela, por ser um ingrediente imprescindível no viver humano, participa ativamente no seu atuar, estando sujeita às inúmeras intempéries que a rodeiam. Por isso é necessário, de quando em

vez, dirigir o seu olhar para dentro de si, percebendo aquilo que esteja impedindo de caminhar e envidando esforços para mantê-la acesa.

O esforço para entender o universo é uma das pouquíssimas coisas que erguem a vida humana a um nível ligeiramente além da farsa, dando-lhe algum toque de tragédia.
STEVEN WEINBERG

A contribuição do pensamento moreniano para este livro está na revelação de que existem dentro de todos a espontaneidade e a criatividade – estruturas vitais na construção de uma vida mais intensa e integrada com o seu meio. Para tanto, urge que o Homem visite as suas reservas culturais e as perceba como elementos antagonicamente propiciadores e limitadores da realidade. Afinal, os acontecimentos científicos são verdades construídas que servem como referenciais na caminhada do conhecimento, não são totens para serem admirados e aceitos sem questionamentos. Há sempre a possibilidade de melhorar um conceito, uma explicação, nem que isso requeira anos e anos de aparente estagnação. O progresso acontece diariamente, sem que na maioria das vezes se dê conta dele. Isso revela que o ser humano é o único animal que tem a possibilidade de aprender, de dar valor e sentido ao seu viver: “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (Freire, 1997: 76).

Toda pessoa está continuamente, sabendo ou não, elaborando o seu viver a partir de tudo o que nela habita, pois ela é um complexo sistema que funciona com retroalimentação: após algumas intangíveis misturas, aquilo que ela produz retorna para o meio social, como produto de seu novo modo de ser, de estar no mundo e é também o ponto de partida para as suas próximas interações. Quem nunca teve a sensação de estar revivendo alguma situação anterior, por mais distante que fosse? É quando surge aquela dúvida: “Será que eu ainda não mudei isso? Parece que continuo no mesmo ponto...”. Intrigante e misterioso o ser humano! Diante de uma realidade que lhe é estranha, ele tenta construir uma realidade mais significativa e harmônica. Em razão do crescente volume de idéias e acontecimentos, ele pode se sentir cada vez menos potente diante de um mundo que se movimenta em ritmo cada vez mais intenso: “O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora, o amanhã já está feito. Tudo muito rápido” (Freire, 1997: 157).

O conformismo é o carcereiro da liberdade e o inimigo do crescimento.
JOHN FITZGERALD KENNEDY

Na qualidade de educador e amante das potencialidades e realizações humanas, creio ser necessário salientar a especificidade destes atributos, em oposição à sua natureza animal. A Ciência, como venho insistindo, é o resultado de inúmeras manifestações individuais e coletivas, no qual o que se sobressai é o fato de o Homem assumir a sua capacidade de problematizar o mundo, de indagá-lo, de não aceitá-lo como está posto. Nesse sentido, alerta Freire (1997: 85/86): “Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me *adaptar* mas para *mudar*.”

Dessa relação com o mundo, ele conquistará novas realidades, descobrirá tesouros, construirá sonhos, elaborará novas possibilidades. Essa relação com o mundo é sempre um ato de fé, uma manifestação da sua esperança: ele não sabe o que alcançará. Entendo esperança como a capacidade do Homem que, aberto ao mundo, interage com ele, mesmo que inundado de incertezas quanto aos resultados. Freire (1997: 81) afirma que “A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado.” O que ele está sempre buscando, enfim? Acredito que o seu maior sonho é ser feliz! Ele é capaz de passar segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos, imaginando cada detalhe do seu mundo perfeito. Quando as coisas não ocorrem como esperado e planejado, ele começa a descobrir situações, pessoas, sentimentos que o impedem de alcançar o sonho. “Ah, se eu fosse livre...”, sussurra a Humanidade, dia após dia, através de cada pessoa!

*Ademais, quem é que quer sofrer?
Aliás, quem não quer ser feliz?*
DJAVAN

O mais irônico e contraditório de tudo isso é que a liberdade, em si, não dá prazer, alegria, realização. Ela é apenas a possibilidade de que o ser humano precisa para poder exercer a sua dimensão superior. Através da racionalidade, ele tem uma certa margem de escolha – o que fazer, com quem e quando se relacionar –, diferentemente dos outros animais que já vêm com todo o programa de vida traçado. Porém, ao mesmo tempo que a relação com o outro é motivo de crescimento, de desenvolvimento, ela também é motivo de inibição, de

retraimento. Estranha sina a do Homem: o não-eu é coetaneamente fonte de alegria e de tristeza, de sonho e de medo, de encontro e de solidão, ... O desafio do Homem, portanto, é aprender a cada vez mais desfrutar e interagir com o mundo objetivando alcançar o que deseja.

Mas, será mesmo possível descobrir o que eu desejo? Pois, afinal, quem sou eu? Eu sou o resultado de infinitas, intangíveis e imponderáveis (re)ações da natureza. Há quem acredite estar certo de quem é: até que um dia, de repente, descobre que não é quem pensava, afirmava que era! Então, uma nova compreensão, explicação de si mesma é elaborada, até que... e tudo começa de novo! É verdade: há quem não goste e prefira (tentar) renunciar à sua dimensão racional e se alojar num mundo instintivo, onde as coisas foram, são e serão iguais. Mas, a natureza não aceita imobilismo: ela está sempre colocando algum novo desafio no jogo da vida! Um acontecimento que se apresenta num primeiro momento como negativo pode, logo em seguida, representar uma rica fonte de crescimento e descoberta, e vice-versa.

As regras do jogo da vida são simples e desconcertantes, pois costumam pôr, de ponta a cabeça, a lógica que o Homem desenvolveu para explicar o funcionamento do mundo. Por isso, muitas vezes ele tem dificuldade de entendê-las e de tirar mais proveito das experiências cotidianas. Talvez a verdade mais difícil do Homem entender e aceitar é o fato de que o mundo não gira ao seu redor, de que a sua vida não lhe pertence, de que cada pessoa é única, distinta de qualquer outra, enfim, de que a vida é um mistério! A grande maioria dos desencontros acontece porque o Homem se esquece de que ele não é o outro, não conhece o outro, não sabe o que é melhor para o outro! É pândego quando ouço: “Conheço fulano como a palma da minha mão!”. Fico imaginando quanto essa pessoa conhece de si mesma! Afinal, como lembra Coreth (1973: 58), “(...) nunca posso colocar-me dentro do outro, mas estou circunscrito a suas palavras, seus gestos, seu comportamento, pelos quais se faz entender.”

Para que os olhos voltem a brilhar, o corpo volte a tremer de emoção, é preciso que o Homem coloque de lado a sua forte tendência instintiva – que o leva a afirmar que sabe como deve agir em todas as ocasiões – e assuma sua dimensão racional – que o faz um aprendiz sedento de novos aprendizados, pois sempre formulando perguntas, procurando e encontrando alguns fragmentos de respostas, os quais mais que rapidamente se transformam em novas perguntas, e assim sucessivamente. Bonito de ler e de dizer, difícil de viver? Talvez... Mas, quem foi que disse que é fácil ser Homem? Você conheceu no 3º capítulo um pouco do trabalho maravilhoso que a natureza teve para formar a espécie humana! Foi através de uma infinita série de fecundos e estéreis diálogos que a Humanidade chegou ao estágio atual.

Apesar de se viver no mesmo planeta, há uma grande diversidade de estilos de vida – os quais se expressam em valores, crenças, atitudes, costumes, ... –, que coabitam, muitas vezes sem ter a oportunidade de se conhecerem.

Brothers in arms

Mark Knopfler

(...)
There's so many different worlds, so many different suns
And we have just one world, but we live in different ones
(...)

É cada vez mais necessário salientar o caráter dialógico da vida, o qual assume tons mais vivos quando se trata do ser humano, afinal, conforme lembra Freire (1997: 61): “Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele.”

Para dialogar com o mundo e assumir a sua dimensão racional, o Homem precisa dar vazão à sua curiosidade, ao seu desejo de aprender e de ser mais, os quais reclamam a sua confissão implícita do seu caráter finito e incompleto, que não é fonte de sofrimento, mas a garantia de que sua vida é repleta de possibilidades. O que quero ressaltar é a necessidade de cada pessoa admitir a todo momento que ela, por ser a materialização de sucessivos e ininterruptos movimentos, é chamada a assumir o caráter transitório da vida. Freire (1997: 36/37), ao comparar o Homem com os outros animais, declara que “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.”

A partir de todas essas considerações, você pode compreender melhor por que fiz questão de compartilhar com você não somente os meus conhecimentos, pensamentos, mas também os meus sentimentos. Agindo assim, reconheço com maior pujança a importância e necessidade do outro, do não-eu. Eu preciso de você para me fazer: “(...) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que reconhecendo a outra presença como um não-eu se reconhece como 'si própria” (Freire, 1997: 20).

Para enxergar claro, basta mudar a direção do olhar.
ANTOINE SAINT-EXUPÉRY

Durante a redação deste trabalho, às vezes – mais do que você possa imaginar... –, fui invadido por um sentimento de que estou voando coetaneamente em várias altitudes e que talvez não esteja conseguindo estabelecer as conexões necessárias. Não é fácil, admito, colocar-me no seu lugar, imaginar o que você sabe, o que você gostaria de saber, se aquela frase soaria óbvia para você ou não. É um trabalho árduo, mas extremamente gratificante, pois me obriga a estabelecer diálogos com diferentes áreas de conhecimento, algo cada vez mais buscado na educação: a interdisciplinaridade. Apesar dessas dificuldades e de possíveis críticas quanto ao nível alcançado, é sempre fácil falar quando se está do lado de fora, acalmo-me pela certeza de que alcancei o melhor na tentativa de seguir o aviso de Bachelard (1985: 130): “Na realidade, não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações. Não há *natureza* simples, nem substância simples; a substância é uma textura de atributos. Não há idéia simples, porque uma idéia simples, como bem previu Dupréel, deve ser inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e experiências.”

Minha curiosidade e o meu desejo de conversar, ensinar e aprender, fizeram com que este livro ganhasse a cada dia um novo detalhe, uma nova idéia, uma nova página... Como já disse, ao me propor escrever sobre avaliação educacional, pretendia fazê-lo de um modo diferente do que costumeiramente vinha sendo feito. Ao defender o diálogo como modalidade necessária para que o Homem se construa como tal, impôs-se que eu o praticasse, permitindo-me, por um lado, colher frutos deliciosos dessa experiência e, por outro, mostrar a mim e a você que isso é possível ao mesmo tempo em que socializo, dialogo o vivido. O problema é que, de tanto dialogar com o trabalho, inúmeras vezes tive que controlar o meu ímpeto de começá-lo de novo, de expandi-lo, em virtude das novas facetas que iam surgindo, clamando pelo direito de nascer.

*Nunca ande pelo caminho traçado,
pois ele conduz somente até onde os outros já foram.*
ALEXANDER GRAHAM BELL

Retomando: o diálogo é a possibilidade que o ser humano tem de se relacionar com o mundo de forma mais plena, procurando acrescer novos aspectos e dimensões à sua existência. Conforme venho insistindo, não é possível ser Homem sem estabelecer relações com o mundo, sempre entendido como o conjunto do meio ambiente e dos seres vivos que

nele habitam. Quanto mais assumidas e buscadas forem elas, mais rendimentos trarão ao aplicador. Ademais, como avisa Bachelard (1985: 139), “É em vão, pois, procurar o conhecimento do simples em si, do ser em si, pois que é o composto e a relação que suscitam as propriedades, é a atribuição que esclarece o atributo.”

Não é somente o conhecimento que, para ser entendido, precisa de uma rede de relações, o próprio Homem só se percebe e se faz como tal em virtude da gama de ligações que estabelece durante a vida com a realidade circundante, que se apresenta sempre como o outro. Afinal, quem sou eu e quem é o outro? “O outro está sempre aí – multidão inumerável que me envolve do primeiro ao último instante da vida. Que me envolve por fora e me invade por dentro. Tudo o que sou e faço se formou e acontece na relação com os outros. Tudo o que eu faço tem conseqüências – dentro e fora da mim” (Gaiarsa, s/d: 73).

Ao ratificar a importância do diálogo, estou concordando com Freire (1997: 42), quando afirma que “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade.” É no mínimo curioso que o próprio corpo humano traga a marca da comunicação, da necessidade de se fazer entender para continuar vivo, como traço fundante da sua existência. Durante séculos, a Humanidade desconheceu o processo de formação de uma nova vida humana. Para uns, o feto antes de se desenvolver encontrava-se no corpo da mãe apenas esperando o momento de crescer, para outros, era o corpo do pai que o guardava. Com a descoberta dos cromossomos, descobriu-se que o novo ser resulta da combinação da herança genética da mãe com a do pai, fazendo com que ele possua alguns aspectos comuns em relação aos pais, mas seja deles diferente. Assim, para que haja vida, é necessário que os cromossomos dos pais estabeleçam uma relação, se fundem numa nova realidade – zigoto –, a qual dará origem ao feto. Portanto, desde o primeiro momento, sem diálogo a vida humana não seria possível!

Aos poucos, a Ciência vem desvelando a estrutura e o funcionamento do cérebro, revelando aspectos fascinantes dessa máquina construída pela natureza, que mais parece uma obra de arte, em virtude dos inúmeros detalhes e da perfeição das ligações estabelecidas. Ao contrário do que se pensava até pouco tempo, os dois hemisférios (direito e esquerdo) não respondem isoladamente pelas variadas e complexas operações mentais. Modernas técnicas de estudo da atividade cerebral têm revelado que diferentes áreas funcionam em ambos os lados, embora que em intensidade diversa quando o sujeito realiza alguma tarefa. Ao nascer, o Homem tem cerca de 30 bilhões de neurônios, os quais podem se ligar a cerca de 10.000 outros através das sinapses – sinais elétricos que cada neurônio libera, via neurotransmissores,

permitindo que a mensagem seja recebida pelo seguinte, e assim sucessivamente –, número a ser atingido com o passar dos anos, dependendo dos estímulos recebidos.

A importância de uma saudável alimentação não se restringe à esfera cultural: pesquisas têm alertado para a importância da esfera nutricional durante toda a vida, afinal o cérebro consome cerca de 20% da energia requerida pelo organismo. A deficiência de vitaminas e proteínas pode acarretar inúmeros problemas na formação e desenvolvimento do sistema nervoso central, onde o cérebro é um organismo central: alteração da multiplicação celular, da mielinização, do crescimento dos dendritos e da formação das sinapses, além da redução do peso do cérebro. A desnutrição pós-natal também é uma grande ameaça ao crescimento biológico “normal”. Estudos revelam que, nos períodos críticos do desenvolvimento cerebral (da gestação até os três anos), a ocorrência de deficiência pode ter um caráter irreversível, independentemente de suplementação alimentar posterior. Isso não invalida a luta para que toda pessoa tenha uma dieta alimentar adequada, afinal ela está sempre ampliando sua rede neural, a partir dos fundamentos constituídos quando ainda de tenra idade.

Essas pesquisas permitiram, ainda, que se questionasse a intenção de se medir a inteligência através de testes, quando se obtinha o QI – Quociente de Inteligência. A plasticidade e a diversidade do cérebro vão de encontro à compreensão de que ele é um órgão com única atividade: a lógico-matemática. São crescentes o estudo e a aceitação da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1943), que afirma que toda pessoa tem oito inteligências, cada qual dedicada a uma atividade específica, embora relacionada com as demais: i) *lógico-matemática*: capacidade de raciocínio abstrato e de fazer cálculos rapidamente; ii) *interpessoal*: capacidade de lidar com as pessoas; iii) *intrapessoal*: capacidade de autoconhecimento; iv) *musical*: sensibilidade com os sons; v) *espacial*: habilidade para imaginar formas no espaço; vi) *lingüística*: facilidade para utilizar as palavras; vii) *corporal-cinestésica*: habilidade para realizar movimentos com o próprio corpo; viii) *naturalística*: habilidade para se relacionar com a natureza.

Foge do objetivo deste livro uma análise desta Teoria, bem como das suas implicações pedagógicas. Ressalto, porém, o fato de ela ter possibilitado o refinamento do olhar quanto aos limites e perspectivas da aprendizagem humana, ao defender, por exemplo, a idéia de que quanto mais um conteúdo apresentado contemplar uma maior quantidade das inteligências, maior a probabilidade dele ser apre(e)ndido pelo aluno. Ela confirma que a vida no universo pulsa em busca do melhoramento, da superação dos obstáculos, da perfeição.

Nada se inventaria se nos sentíssemos satisfeitos com as coisas descobertas.
LÚCIO ANNEO SÊNECA

Um dia desses ocorreu-me a seguinte idéia: todo ser humano tem a mesma idade, afinal todos nascemos no *Big Bang*! O que quero expressar é que toda pessoa, em certo sentido, é fruto de uma mesma realidade. Obviamente, não estou desprezando as determinações específicas, seja de ordem biológica e/ou cultural. Nesse sentido, reveladoras são as contribuições de Vygotsky, pois ele “(...) atribuiu enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano” (Rego, 1995: 56). Para melhor entendê-las, descrevo um pouco sobre o contexto científico no qual ele estava situado.

No início deste século, estavam em alta os psicólogos comportamentalistas (Pavlov e Watson), que buscavam descobrir possíveis semelhanças entre o Homem e os outros animais, fundamentando sua teoria na associação estímulo-resposta. Por outro lado, os gestaltistas (Wertheimer, Kohler, Koffka e Lewin) procuravam entender as funções psicológicas superiores – pensamento, linguagem e comportamento volitivo – sobre novas bases, pois rechaçavam a explicação através das funções psicológicas simples, como faziam aqueles. Vygotsky também não aceitava o argumento de que a compreensão das funções intrinsecamente humanas pudesse ser alcançada somente a partir da base instintiva ou como resultado natural da maturação, procurando destacar a importância do contexto social.

Influenciado pelas idéias de Marx e Engels, notadamente no que se refere ao materialismo dialético, Vygotsky (1991: 33) procurava explicar o desenvolvimento das funções superiores a partir de uma dimensão histórica e processual, ressaltando sobremaneira para a sua construção a importância da interação social: “Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.”

Superando a tendência de se estudar a inteligência prática separada do desenvolvimento da fala, quando se declarava a supremacia de uma em relação à outra, ou vice-versa, Vygotsky (1991: 27) declarava que “(...) o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.” Portanto, para Vygotsky, é

nessa conjunção da fala, entendida por ele como atividade simbólica, com a atividade prática que reside a essência do comportamento humano. Para melhor compreender esse momento, ele estudou a forma como a linguagem era utilizada por crianças de idades diferentes durante a realização de algumas tarefas.

Ele queria saber em que momentos e como a linguagem se manifestava durante a solução de um problema. Dentre outras coisas, Vygotsky (1991: 29) conclui que “(...) a criança que usa a fala divide sua atividade em duas partes consecutivas. Através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível.” Nesse sentido, a linguagem assume duas funções: descritiva – quando acompanha a ação – e planejadora – quando precede a ação. Aprendendo a se antecipar à ação com o uso da linguagem, a criança amplia o seu campo psicológico, a sua noção de tempo, e se abre ao futuro: aquilo que poderá vir.

Com a linguagem, a criança conquista também uma nova forma de se comunicar: seja com o meio – função interpessoal –, seja consigo mesma – função intrapessoal. Destarte, também a sua noção do espaço em que vive, do seu ambiente, assume novos contornos, pois ela “(...) começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala” (Vygotsky, 1991: 36). Doravante, a utilização desse poderoso sistema de signos reestruturará sucessiva e coetaneamente a sua compreensão do mundo e de si mesma, bem como a sua forma de interagir. Tem início, então, um fascinante jogo de ida e volta que irá marcar a existência humana: a percepção do mundo guardando relações profundas com a própria atuação.

É como ensinava Vygotsky (1991: 40): “Além de reorganizar o campo visual-espacial, a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto visual. A criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro.”

E, como não há nada que aconteça no universo sem provocar conseqüências, ao brincar com as imagens que se formam dentro de si, a criança avança mais ainda no seu grau de humanização: “A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado (...) num único campo de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a *memória*” (Vygotsky, 1991: 41).

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre essa notável função psicológica. Uma das principais conclusões a que elas têm chegado é que, quanto mais um novo conhecimento se relaciona com outros já existentes no cérebro, maiores são as possibilidades daquele ser

“lembrado” posteriormente. Nesse sentido, Vygotsky (1991: 41) afirma que “A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num *novo método de unir elementos da experiência passada com o presente.*”

Ele dividiu a memória em dois tipos: a natural – “(...) conseqüência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos” – e a elaborada – que vai “(...) além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*” (Vygotsky, 1991: 44). Portanto, para ele, é exatamente a capacidade de construir signos que distingue o Homem dos outros animais, permitindo que ele, ao contrário desses, não siga rigorosamente a sua base biológica, utilizando também os estímulos gerados por si ou por seus semelhantes, os quais compõem a cultura.

Por causa dela, o mundo não é visto pelo Homem “(...) simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado” (Vygotsky, 1991: 37). Mais uma vez, alerta para a necessidade de se entender essa conquista da criança do “mundo cultural” como um processo, sujeito a inúmeras dificuldades, as quais são vencidas por ela num ritmo próprio. Ao dizer isso, não quero destruir a crença de que as crianças aprendem aquilo que os adultos ensinam, e, assim, criar uma outra: eles não podem fazer nada para que as crianças aprendam.

Acredito que muito pode ser feito na escola. Para tanto é necessário que os profissionais que nela atuam saibam que “(...) as operações com signos aparecem como o resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. *Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos;* ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação de signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações *qualitativas*” (Vygotsky, 1991: 51/52).

Essas transformações, mudanças, não se resumem à esfera mental, lógica, do aprendiz, mas àquela que ocorre no seu interior, com a construção de signos, com a elaboração de explicações, na eclosão de sentimentos, que poderão algum dia vir a se manifestar. Por isso, insisto na necessidade de que o conhecimento seja visto sempre como uma inesgotável fonte de significado, que é peculiar para cada pessoa. Afinal, “(...) as pessoas podem ser tocadas por algo que a gente faça e as coisas podem mudar, mesmo sem o nosso controle sobre a mudança” (Loureiro Jr., 1996: 62).

É pelo fato de reconhecer no Homem o espaço do devir, do novo, do que ainda não é, que Paulo Freire assumiu durante a sua vida uma defesa intransigente pelo diálogo nas relações

humanas, sendo as que acontecem num ambiente educacional apenas uma modalidade possível. Tanto assim, que Freire (1997: 135) declara que “(...) ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com ele*.”

Tente outra vez

Raul Seixas, Paulo Coelho & Marcelo Motta

*Veja: não diga que a canção está perdida
Tenha fé em Deus, tenha fé na vida
Tente outra vez!*

Beba, pois a água viva ainda está na fonte
Você tem dois pés para cruzar a ponte
Nada acabou!

*Tente, levante tua mão sedenta e recomece a andar
Não pense que a cabeça agüenta se você parar
Há uma voz que canta, há uma voz que dança
Há uma voz que gira, bailando no ar*

Queira e basta ser sincero e desejar profundo
Você será capaz de sacudir o mundo
Tente outra vez!

Tente: e não diga que a vitória está perdida
Se é de batalhas que se vive a vida
Tente outra vez!

Diante dessas considerações, faço coro com a indagação de Luiza de Teodoro expressa em Loureiro Jr. (1996: 89): “(...) o que é que a gente precisaria fazer para que todas as pessoas pudessem ser tocadas?” Por querer responder mais adequadamente a essa questão, tenho recorrido às conclusões da Teoria Sócio-Interacionista, pois ela permite um aprofundamento da compreensão da especificidade da natureza humana, ao procurar identificar os aspectos biológicos e sociais, com a descrição do desenvolvimento desses: “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle” (Vygotsky, 1991: 58).

Mais uma vez, o diálogo se apresenta para o Homem como o caminho a ser trilhado quando ele quer ampliar o estágio em que se encontra. As revelações da Microfísica apresentadas no 4º capítulo insistem na necessidade de se entender uma realidade como algo em movimento. Quando o Homem consegue entender que ele não é uma realidade fixa, imutável, perene, mas antes um organismo biológico, que não pode trair as propriedades intrínsecas dos átomos, os quais são as menores partículas constituintes da sua existência, ele aumenta a sintonia entre os movimentos que acontecem nos seus diferentes níveis.

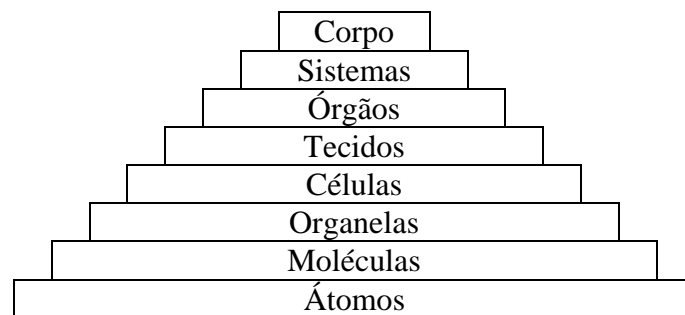


Figura 1 – Hierarquização dos diferentes elementos constituintes de um organismo vivo

Ou seja: de tanto o Homem tentar outras vezes, de brincar com as suas conquistas anteriores, ele modifica a sua memória. Conforme Vygotsky (1991: 56/57) declara, ao longo da vida, a criança muda a sua atividade evocadora, bem como o seu papel no sistema das funções psicológicas: “(...) a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo. Entretanto, ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência. Pesquisas sobre a memória nessa idade mostraram que no final da infância as relações interfuncionais envolvendo a memória invertem sua direção. *Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar.*”

*Existir, para um ser consciente, consiste em mudar,
mudar para amadurecer, amadurecer para se criar indefinidamente.*
HENRI BERGSON

Todo indivíduo é sequioso de dar sentido à sua vida, ao seu mundo, ao mesmo tempo que deseja se desvencilhar das dificuldades que o impedem de vivê-las mais plenamente. Para tanto, ele utiliza tudo o que está ao seu alcance. Qual é a relação entre o uso de instrumentos físicos e os signos? “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um

dados problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (Vygotsky, 1991: 59).

O Homem está diante de uma dupla realidade: a física e a psicológica. Apesar de serem díspares, elas guardam certas relações, pois que profundamente imbricadas. Nas ciências (ditas) humanas, cada vez mais, se busca a integração entre mente e corpo, numa reação à tentativa anterior de compreendê-las separadamente, conforme defende Coreth (1973: 52): “(...) alguma coisa em si ou por si – no que ela própria é – será compreendida ou somente pode sê-lo por sua relação de sentido com outra coisa.” Ao afirmar o caráter relacional entre elas, não posso deixar de destacar as diferenças a elas inerentes. Não basta constatar o caráter vinculante entre duas coisas: é necessário avançar e descobrir nelas os elementos que fazem com que sejam distintas, os traços que de alguma forma se assemelham, bem como tentar identificar algumas ligações entre si.

A distinção entre signo e instrumento é assim explicada por Vygotsky (1991: 62): “A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças no objeto. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.”

O conhecimento construído ao longo da história da Humanidade, o qual se constitui no mundo da cultura, é indubitavelmente um conjunto de signos, o que tem permitido o aumento da capacidade de o Homem, como indivíduo e espécie, relacionar-se com o mundo. Em certo sentido, porém, a cultura também pode ser entendida como um conjunto de instrumentos, pois permite a ele a transformação do mundo, da natureza. O aspecto a ser considerado é o fato de que as pessoas que educam, na maior parte das vezes, se esquecem de que a cultura, o conhecimento, é primordialmente signo. Ou seja, ele deve ser incorporado pelo sujeito com o fito de permitir o aumento do conhecimento pessoal, contribuindo na melhoria do controle sobre si mesmo, embora, por outro lado, se deva admitir que isso não é possível!

Ao valorizar em excesso a dimensão de transformação do objeto, no caso, o aluno, a educação amputa uma das pernas da cultura, a qual passa a caminhar, ou melhor, a se arrastar de forma caótica, pois que transmutado num conhecimento sem significado para o educando. Por não provocar mudanças internas na pessoa, o conhecimento acaba por ser deixado na

primeira oportunidade possível, conforme discorri no 2º capítulo. Mas, como é que o conhecimento passa a ter sentido na vida do aprendiz? Para tanto, é necessário compreender como é que uma pessoa internaliza o saber, uma operação externa. Vygotsky (1991: 64) detalhou o processo em três etapas: “a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.*”, “b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.*” e “c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.*”

A 1ª etapa, como escrevi, ocorre quando começa a haver uma interseção da atividade prática com a linguagem. É interessante observar que esse momento não ocorre somente no começo da nossa vida, quando somos bebês, mas é o substrato inicial que permite a internalização. É claro que, a depender da idade do sujeito e da familiaridade que tenha com o conhecimento, a qual se expressa a partir da quantidade de signos anteriormente construídos que tenham relação com esse conhecimento, este gastará aqui mais ou menos tempo.

Na 2ª etapa, Vygotsky (1991: 64) explicita o caminho que cada pessoa percorre na construção dos signos: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpessoal*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapessoal*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.”

Finalmente, na última etapa, há o coroamento do esforço empreendido pela pessoa de *per se*: o conhecimento é conquistado pelo sujeito, o qual pode fazer uso daquele como lhe convier, independentemente da presença do objeto que gerou o conhecimento inicial. A capacidade de interagir com o real, mesmo que ausente fisicamente, é privilégio do Homem: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Vygotsky, 1991: 65).

*Os caminhos que conduzem o homem ao saber são
tão maravilhosos quanto o próprio saber.*
JOHANNES KEPLER

Antes de prosseguir, quero alertá-lo de que essas etapas não ocorrem de forma estanque, só se iniciando uma após o término da anterior. Elas são coetâneas e estão profundamente interligadas. O desafio é procurar identificar algumas relações entre elas,

enriquecendo as novas modalidades forjadas no desejo de se entender a realidade humana em patamares diversos dos anteriores. Vygotsky (1991: 67) endossa essa opinião, ao afirmar que “Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos.”

Por acreditar nisso, é que Vygotsky (1991: 69) declara que “(...) uma estrutura estímulo-resposta (...) não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento.” Ele não se limitou a rejeitar o método anterior, mas propôs uma opção, a qual fundamentou todo o seu trabalho, pautada nos seguintes princípios: i) análise de processos e não de objetos, ii) valorização da explicação em detrimento da mera descrição e iii) explicitação do “comportamento fossilizado”. Analiso, a seguir, detalhadamente cada um deles.

Vygotsky (1991: 70) assim explica o primeiro: “Segundo Koffka, a análise psicológica quase sempre tratou os processos como objetos estáveis e fixos. A tarefa da análise consistia simplesmente em separá-los nos seus elementos componentes. A análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos. Conseqüentemente, a psicologia do desenvolvimento, e não a psicologia experimental, é que fornece a abordagem da análise que necessitamos. Assim como Werner, estamos defendendo a abordagem do desenvolvimento como um adendo essencial à psicologia experimental. Qualquer processo psicológico, seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário, é um processo que sofre mudanças a olhos vistos.” É impressionante como essa posição está de alguma forma em sintonia com as descobertas recentes dos microfísicos! Enquanto aquele clamava no início do século por um novo tratamento ao estudo do comportamento e desenvolvimento do Homem, estes avançaram ainda mais, ao afirmar ser impossível entender um objeto sem abandonar uma perspectiva rígida e fixa e abraçar uma que privilegie o movimento, a mudança!

Quanto ao 2º princípio, ele distingue a análise psicológica fenomenológica da genotípica. A primeira se prende à similaridade das características externas – fenótipos – e à mera descrição do desenvolvimento, e a segunda busca identificar as origens – genótipos – e a explicação das relações dinâmico-causais necessárias para que esse desenvolvimento ocorra. Ele alerta para o fato de que dois processos fenotipicamente similares podem ter aspectos dinâmico-causais distintos e vice-versa. O que fazer, então? O que deve ser levado em

consideração numa análise de determinada realidade? O caminho apontado para solucionar esse impasse é investigar as relações entre os estímulos externos e as respostas internas, subordinando as idiossincrasias fenotípicas às suas origens (Vygotsky, 1991: 71/73).

*Os cientistas têm de atravessar a neblina das palavras
abstratas para chegar à rocha concreta da realidade.*

HERMANN WEYL

Para completar o quadro teórico necessário à análise que propõe, Vygotsky (1991: 73) denuncia que comportamentos fossilizados – repetidos seguidamente – têm a capacidade de se afastar das suas origens, dificultando a compreensão das relações, e afirma que é preciso: “(...) concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores.”

Por isso, alertou para que reações complexas e reflexos, apesar de apresentarem grande similaridade fenotípica após sucessivas práticas, são psicologicamente diferentes em muitos aspectos. Para compreender as peculiaridades de cada um deles é necessário proceder a ampla análise do desenvolvimento, onde as reações complexas precisam ser estudadas como um processo vivo e não como um objeto (Vygotsky, 1991: 78/79). Percebo uma certa similaridade entre essa afirmação e o convite de Husserl para que se volte às próprias coisas. É claro que o caminho não tem fim: o importante é colocar o pé na estrada, desfrutando dos prazeres e das contradições inerentes ao desafio aceito.

O que fazer para que a prática educacional seja mais leve? Luiza de Teodoro, em Loureiro Jr. (1996: 88), dá uma grande dica: “Eu acho que no momento que você aprende que você não ensina nada e que na verdade você está diante de seres humanos, cada qual com o seu brilho, e que você tem que estar atento para esse brilho onde quer que ele se manifeste, seja lá como ele se manifeste, acho que aí você começa realmente a ser um educador.” Nesse sentido, Freire (1997: 64) afirma: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.”

Nesse sentido, discuto a relação professor-aluno. É uma pena que o saber, produto de tantas ligações entre o Homem e a natureza, seja muitas vezes motivo de opressão e distanciamento entre aqueles autores, exatamente no momento em que eles se reúnem para ensinar e aprender. Seria tão mais fácil se os educadores tivessem uma prática em consonância com a visão que Luiza de Teodoro declara em Loureiro Jr. (1996: 34) possuir dessa profissão: “(...) A gente aprende junto, com os alunos. Só que a gente tem uma

experiência maior de aprender, muito provavelmente a gente vai poder ajudá-los melhor ou, senão, haverá quem possa ajudar a gente a aprender melhor.”

Acredito que o ambiente escolar ficaria mais leve e gostoso se os adultos responsáveis pelo “ensinar” compreendessem que o conhecimento científico não se resume à esfera teórica, mas guarda profunda relação com o cotidiano. Portanto, essa é a sua maior missão: construir com os alunos o significado do mundo para cada aluno, onde a participação dele é imprescindível. Coreth (1973: 64) lembra que: “À totalidade de experiência do mundo, portanto, não pertencem só conhecimentos teóricos, mas também, não menos essencialmente, experiências práticas da vida. No trato ativo com as coisas que usamos e com as pessoas com quem lidamos, aprendemos relações de sentido e finalidade, compreendemos valores, propomos alvos e tomamos decisões.”

Diante disso, acredito ser possível uma relação em sala de aula em que as pessoas – professor e alunos – percebam o outro como fonte de crescimento pessoal, devendo por isso estar atentas às suas manifestações, escutando com interesse, não somente para poder ensinar, mas sobretudo para poder aprender. Nesse sentido, Freire (1997: 128) declara que “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*.”

Como você sabe, é claro que não é privilégio da escola a ausência de diálogo, mas postulo a idéia de que o conhecimento veiculado nela pode ser uma poderosa fonte de aprendizagem daquele. Tenho esperanças renovadas de que cada vez mais professor e alunos assumam, ao mesmo tempo, os papéis de flor e abelha, deixando ao conhecimento o papel de mel, conforme essa afirmação de Gibran (1970: 69): “(...) o prazer da flor é entregar o mel à abelha. Pois, para a abelha, uma flor é uma fonte de vida. E para a flor, uma abelha é mensageira de amor. E para ambas, a abelha e a flor, dar e receber o prazer é uma necessidade e um êxtase (...)”

É claro que não tenho uma visão meramente idílica dos inúmeros encontros que o Homem tem durante a sua vida, incluindo os que ocorrem no ambiente escolar. O outro, o desconhecido, o não-eu, o lado sombra é sempre motivo de temor e de curiosidade, de dor e de alegria, de retraimento e de expansão, de morte e de nascimento, de ignorar e de saber. “Na verdade, todas as coisas movem-se dentro de vós em constante meio-aperto, as desejadas e as receadas, aquelas que vos repugnam e aquelas que vos atraem, aquelas de que fugis e aquelas que procurais. Essas coisas movem-se dentro de vós como luzes e sombras em pares estritamente unidos. E quando a sombra desvanece e se dissipa, a luz que se demora torna-se a

sombra de uma outra luz. E desta forma, quando vossa liberdade perde seus entraves, torna-se um entrave para uma liberdade maior” (Gibran, 1970: 45).

No cotidiano, em meio a diversos acontecimentos, infelizmente, às vezes, algum deles pode marcar tão profundamente uma pessoa que se tem a impressão de que ela congelou, estagnou, como se tivesse decidido a não continuar a sua caminhada. É difícil para alguém admitir isso, porque muitas vezes ela prefere deixar a ferida quietinha, escondidinha, jurando que não tem mais nenhuma lembrança, pois já está acostumada com o desprazer causado por ela. Porém, a vida não se submete aos caprichos pessoais. Mais cedo ou mais tarde, o desconforto emocional se manifestará de alguma forma, lembrando que ela é um ser que pulsa em busca da vida plena, harmonizada. Para tanto, ela precisará resolver a pendência, aprender a não brigar com a vida, a deixar de reclamar diuturnamente da injustiça do mundo, das pessoas. Afinal, é sempre mais fácil, embora não resolva nada – só aumente o tamanho do buraco –, transferir a algo externo a causa da nossa dor, da tristeza, da incapacidade de realizar a única missão a que estamos confiados: ser feliz.

Mas, qual a relação disso com diálogo, educação e avaliação educacional? Quando falei na importância da abertura da pessoa ao mundo, disse que essa abertura não pode ser resumida a momentos isolados, frutos quase do acaso, circunscritos ao ambiente escolar. Acredito que a grande lição a ser aprendida pelo aluno é que ele precisa do outro para realizar seu projeto de humanização. Afinal, conforme nos lembra Freire (1997: 26): “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.”

Amarás o teu próximo como a ti mesmo.
LEV 19,18

Para você não achar que fiquei louco de vez, ao defender o amor ao próximo como caminho de crescimento, fui buscar amparo na Bíblia. O que teria levado Jesus Cristo a pregar: “O que quereis que os homens vos façam, fazei-o também a eles.” (Lc 6,31)? Ele sabia que cada pessoa está fazendo sempre o seu melhor, daí a sua insistência para que não se julgasse o outro (Mt 7,1-5). Por saber que alguém só pode fazer aquilo que sabe fazer, ele pediu para que cada pessoa tratasse o outro como gostaria de ser tratada por este. Dessa forma, ela descobriria que nem sempre ela consegue ser o doce que costuma acreditar que é e que insiste em cobrar do outro...

Reitero: somente com o diálogo, com a escuta do outro, é possível ao Homem aprender. Não me refiro a uma área específica do conhecimento, mas à vida. Todas as

ligações estabelecidas com o mundo devem visar ao incremento da sua capacidade de guiar a própria vida, tornando-o mais autônomo. Jean Piaget realizou algumas pesquisas sobre o desenvolvimento moral da criança e concluiu que o julgamento moral era a expressão da consciência que a criança tem do mundo social, do seu ambiente. Para tanto, ela percorre quatro estágios: i) Pré-moral – desconhecimento de regras –; ii) Moralidade Heterônoma – os deveres e valores são seguidos fielmente –; iii) Semi-autonomia – início da relativização de ordens e de regras – e iv) Moralidade Autônoma – baseado na reciprocidade. Para Piaget, a moralidade infantil não era um simples processo maturacional, mas resultava da interação da criança com o meio social.

É interessante observar que, se no início do seu desenvolvimento moral, ela julga alguém somente pelas conseqüências das ações, interpretando uma realidade com a força dos preceitos existentes e por ela aceitos sem questionamentos, ao final ela consegue dar mais importância às intenções da pessoa, confrontando-as com o sistema de normas e valores vigentes. Obviamente, não creio que exista uma autonomia absoluta, pois, pelo fato de o Homem viver em sociedade, ele não pode seguir apenas as regras próprias. Porém, da mesma forma, pelo fato de ele ser único, ele não pode sucumbir ante às exigências e cobranças feitas indistintamente pela sociedade. É necessário, pois, que ele inaugure um constante diálogo entre as suas especificidades e as do meio social.

Freire (1997: 105) declara que: “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” Com isso, ele ratifica a necessidade de se entender a relação entre as pessoas cada vez mais como uma relação entre sujeitos que, sabendo-se como tal, radicalizam a sua existência com a defesa do diálogo como catalizador da existência. Ora, essa defesa não pode ser resumida à esfera verbal, com discursos apaixonados e vibrantes, mas precisa assumir contornos vivos, os quais aparecem quando é desfrutada por todo o ser. Nesse momento, o outro deixa de ser um objeto para o meu desfrute e é entendido como um sujeito, assim como eu.

A missão de ensinar diante da crescente quantidade de saberes gerados torna ainda mais difícil a escolha daqueles saberes que deveriam ser aprendidos pelo outro! Que tal escutar o conselho de Loureiro Jr. (1996: 44)? “Diante de tantas informações, não há como a gente absorver, botar pra dentro, um conhecimento geral, um conhecimento daquilo que o ser humano supostamente deveria saber. Eu não me iludo mais com isso. A única forma de se criar um conhecimento geral, melhor dizendo, um conhecimento inteiro é dentro de cada pessoa, e só essa pessoa sabe quais são as informações necessárias para que ela mesma seja

inteira. Isso não significa isolamento. Nós continuaremos nos influenciando uns aos outros, nós continuaremos inspirando uns aos outros, mas nós não devemos querer o controle sobre o outro, nós devemos apenas deixar disponíveis para o outro as informações que nós temos, e que o outro siga seu próprio caminho.”

Bom pra você

Christiaan Oyens & Zélia Duncan

*Faça o que é bom, sinta o que é bom
Pense o que é bom, bom pra você
Coma o que é bom, veja o que é bom
Volte ao que é bom, bom pra você*

Guarda pro final aquele sabor genial
Se é genial pra você
Tente o que é bom, permita o que é bom
Descubra o que é bom, bom pra você!

Então beije o que é bom, mostre o que é bom
Excite o que é bom, bom pra você
Um dia você me conta, um dia você me apronta
Um resumo do supra-sumo do seu prazer?

Um dia você me conta, um dia você me apronta
Um resumo do supra-sumo do seu prazer? (2x)

*Pese o que é bom, perceba o que é bom
Decida o que é bom*

Pra você, decida o que é bom pra você!

A autonomia não é uma realidade estática, perene, mas um permanente devir. Assim, aprender a ser Homem reclama a presença do outro, não somente como mero complemento burocrático, mas como co-autor dos nossos processos. A prática educacional precisa estar inundada dessa valorização do outro, que se explicita na alegria do encontro, fonte inesgotável de aprendizado, tanto para mim como para o outro. Portanto, encontrar alguém ou algum conteúdo é ao mesmo tempo encontrar a si mesmo. “Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tanto melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros” (Freire, 1997: 106).

Coreth (1973: 99) descreve assim esse encontro: “A relação pessoal de homem para homem – no diálogo, no respeito e consideração, na confiança e no amor – não é mais, em sentido próprio, uma relação de sujeito e objeto, mas uma relação de sujeito para sujeito, de eu e tu. Daí que resultam estruturas e categorias completamente diferentes das que se encontram num esquema rígido de sujeito e objeto, dado que não se antepõe a mim uma coisa objetivamente apreensível e disponível, mas uma essência pessoal da mesma qualidade e mesmo valor que eu, que se abre ou se fecha livremente e que só posso 'compreender' na aceitação cheia de fé e confiança de sua livre auto-abertura.”

A vida conclama o Homem a avançar, a aprender, a continuar, a despeito de todos os empecilhos. Não há por que ele esperar por amanhã, por um depois distante, para fazer alguma coisa se o hoje, o agora é a única possibilidade disponível para crescer, florescer e dar frutos. Claro que estou me referindo somente àquilo que realmente pode ser feito naquele momento, como por exemplo, dizer para alguém que ele(a) é especial para você, que você gosta da sua companhia, que ele(a) é motivo de crescimento, ... A felicidade que posso sentir amanhã guarda relação com o que faço hoje por ela, ou, melhor dizendo, por mim! Parece absurdo, mas às vezes chego a pensar que o Homem precisa (re)aprender a ser feliz. Para tanto, todo o seu ser é necessário. Com a autonomia não é diferente: “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1997: 120).

A idéia que tenho de diálogo resume-se a estar aberto ao mundo, a acreditar que a relação com o outro é o alimento necessário para se estar vivo, mesmo que nem sempre isso seja prazeroso. “Vossa alegria é vossa tristeza desmascarada. E o mesmo poço que dá nascimento a vosso riso foi muitas vezes preenchido por vossas lágrimas. E como poderia não ser assim? Quanto mais profundamente a tristeza cavar a sua garra em vosso ser, tanto mais alegria podereis conter (...)” (Gibran, 1970: 27).

Conclamo Freire (1997: 151/152) para sintetizar o espírito do que foi exposto nesse capítulo: “Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.”

Mais uma vez

Flávio Venturini & Renato Russo

*Mas é claro que o sol vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei*

*Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem
Tem gente que está no mesmo lado que você, mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros, tem gente que não sabe amar*

*Tem gente enganando a gente, veja a nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente aprende*

*Se você quiser alguém em quem confiar, confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança*

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo, ou que você nunca vai ser alguém

Quem acredita sempre alcança

A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Alguém falou no fim-do-mundo
O fim-do-mundo já passou
Vamos começar tudo de novo
Um por todos, todos por um

RENATO RUSSO

6

Sorrisos de Criança

“Qual tem sido o papel da escola na formação das novas gerações?”; “O que tem sido mais importante na educação escolar: passado, presente ou futuro?”; “A escolarização é única para todos os membros da sociedade?": o estudo da História da Educação amplia a compreensão das riquezas, limitações e possibilidades dos modelos educacionais, revelando o seu caráter complexo e dinâmico. A escola deve fomentar a curiosidade, o desejo de aprender, tornando o interagir com o mundo uma gostosa brincadeira.

A Educação revela a necessidade do Homem de socializar aos seus pares conhecimentos, experiências e dúvidas, frutos do seu esforço de dar significado ao mundo desconhecido, inexplorado, misterioso. A possibilidade de mostrar às novas gerações o caminho percorrido, incluindo os tropeços e equívocos, permite-lhes construir a vida em bases mais amplas do que fora possível. O domínio de uma área de conhecimento é uma tarefa cada vez mais impossível, por dois motivos principais: a crescente quantidade de saberes em cada uma e a necessidade de articular construtos de variadas áreas para aprofundar o entendimento específico. Não estou pregando a impossibilidade de se conhecer, mas quero alertá-lo para a limitação inerente de qualquer explicação científica: ela só consegue congrega uns poucos elementos de um conjunto que não pára de receber novos membros.

Neste capítulo, realço a diversidade das tendências pedagógicas construídas ao longo da História, explicitando as premissas, os objetivos e as práticas inerentes a cada uma. A relação adulto-saber-criança, que fundamenta toda prática escolar, é uma variação da relação Homem-mundo. Luckesi (1990a: 37/51), após declarar que não há pedagogia isenta de valores, finalidades e conceitos, afirma que existem divergências teóricas sobre a relação da Educação com a sociedade, que se expressam em 3 grupos: i) a educação é a *redenção da sociedade*; ii) a escola é a *reprodução da sociedade*; iii) a escola pode ser um instrumento de *transformação social*.

As concepções pedagógicas são classificadas por Luckesi (1990a: 53/75) como *liberal* e *progressista*: enquanto a primeira expressa a perspectiva redentora da educação, a segunda

exprime a transformadora. Essas divergências se mostram nos *objetivos*, nos *conteúdos*, nos *métodos de ensino*, na *avaliação* e no *relacionamento professor-aluno*. A *Pedagogia liberal*, que defende a liberdade e os interesses individuais, tem sua expressão na sociedade de classes, onde os alunos devem ser preparados pela escola de acordo com suas aptidões para desempenhar papéis sociais, mascarando a desigualdade de oportunidades a que os indivíduos estão sujeitos sob o lema de que todos são iguais. Ela se expressou em quatro momentos: i) *tradicional*; ii) *renovada progressivista*; iii) *renovada não-diretiva* e iv) *tecnicista*.

A *tendência liberal tradicional* visa à preparação dos alunos para a vida social, num processo marcado pela transmissão do saber construído, destituído do seu caráter histórico. O ensino é caracterizado pela apresentação verbal dos conteúdos, por parte do professor, sendo a disciplina um importante elemento nesse processo. A avaliação ocorre em curto e longo prazos, de forma a manter o ensino sob controle. A experiência e a realidade do aluno são ignoradas pela tendência tradicional. É adotada pelas escolas que seguem uma orientação clássica-humanista ou humano-científica (Luckesi, 1990a: 56/57). No Brasil, o maior exemplo foi a educação implantada pelos Jesuítas. Para entendê-la mais adequadamente, é preciso que se volte no tempo e no espaço.

Na Grécia antiga, havia o ideal de uma educação integral (*paidéia*), que objetivava desenvolver o Homem inteiro: mente, corpo e sentimentos, valorizando, respectivamente, a filosofia e as ciências, a ginástica, a música e as artes. A integração entre Homem e sociedade era buscada, pois que fonte de crescimento e enriquecimento recíprocos. É interessante salientar que suas principais cidades – Atenas e Esparta –, apesar de terem o mesmo objetivo, valorizavam aspectos distintos: o intelectual ou o físico. Seus maiores educadores foram Sócrates, Platão e Aristóteles.

O pensamento de Sócrates (469-399 a.C.) é expresso com maestria através da máxima: “Conhece-te a ti mesmo!”. Para ele, o conhecimento primordial na vida do Homem era aquele que se refere a si mesmo, fundamento para que ele conheça o mundo. O aprendizado seria inútil se não houvesse um suporte interno, pelo que defende a educação originada no autoconhecimento. Platão (427-347 a.C.), através da famosa alegoria da caverna, denuncia o caráter ilusório do conhecimento construído via sentidos, os quais eram como lembranças de uma realidade perfeita e eterna: o mundo das idéias. Para ele, os sentidos eram como correntes que aprisionavam os homens, impedindo-os de conhecer a realidade de forma perfeita. Já Aristóteles (384-322 a.C.), ao contrário dos seus mestres, defendia o caráter objetivo do conhecimento: as idéias estão nas coisas. Para ele, o Homem aprende através da vivência de

situações: alguém se torna justo se age com justiça. A educação deveria, portanto, consistir no exercício das virtudes desejadas.

A Educação grega era baseada na leitura das obras de Homero (*Ilíada e Odisséia*), que são poemas repletos de feitos heróicos, marcados pela busca do amor em meio a guerras. O ideal homérico consistia em ser o melhor nessas duas áreas: para tanto exaltava o cavalheirismo e as virtudes guerreiras. Ela funcionava no sistema tutorial, onde cada aluno tinha um instrutor. Apesar dos belos ideais, inclusive a famosa e decantada democracia, somente uma pequena parcela da população da Grécia tinha acesso a essa educação: havia uma proporção de cerca de 15 escravos para 1 Homem livre!

Com a adoção por Constantino, no século IV, do cristianismo como religião oficial do Império Romano, as idéias dos primeiros teólogos cristãos foram mais divulgadas, formando um corpo doutrinário. A Educação medieval, dividida no *trivium* – Gramática, Dialética e Retórica – e no *quadrivium* – Aritmética, Geometria, Astronomia e Música –, tinha, pois, um forte componente religioso, sendo Santo Agostinho (354-430) considerado o maior pensador da época. Numa associação com o mundo perfeito de Platão, ele defendia a idéia de que Jesus Cristo era o mestre que tudo revelava no interior do Homem. Havia duas modalidades, a depender da clientela a que era destinada: o povo recebia uma educação catequética, dogmática, enquanto o clero tinha uma humanista e filosófico-científica. Porém, o acesso à educação continuava limitado a poucas pessoas.

Para se falar da Escolástica, expressão terminal da religião e da Educação da Idade Média, cujo maior expoente foi São Tomás de Aquino (1225-1274), é necessário conhecer o contexto em que ela surgiu. Maomé (570-632) nasceu em Meca, no sudeste da Arábia, e durante anos a criticou em virtude do modo de vida. Afirmando receber revelações divinas do Arcanjo Gabriel, ele escreveu o *Alcorão* – “a leitura por excelência”. Após a morte da sua esposa, em 622, ele migrou para Medina: hégira – marco inicial do calendário muçulmano. Aos poucos, constituiu-se como um chefe da região, despertando a ira dos judeus, que planejaram a sua morte. Maomé expulsou os judeus de Medina e a organizou baseada em seus preceitos religiosos: o islamismo – “abandono à vontade de Deus”. Após oito anos de guerra, ele conquistou Meca e se estabeleceu como líder político e religioso da Arábia, em 630. Mesmo depois da sua morte, que aconteceu em 632, os seus seguidores continuaram as conquistas territoriais, tendo depois de um século sob seu domínio metade do mundo civilizado, onde divulgavam os seus valores, as suas crenças.

Uma das respostas do cristianismo ao islamismo, aliada a importantes questões econômicas e políticas, foi o movimento de retomada das “terras santas”: as Cruzadas (1095-

1291). Outra resposta foi a Escolástica, que era uma tentativa de conciliar a fé cristã com a razão histórica. São Tomás defendia uma educação que propiciasse o desabrochar das potencialidades do Homem, valorizando tanto os aspectos ativos quanto os contemplativos da vida. Mais uma vez, a beleza desses ideais ficou restrita àqueles que tinham condição econômica de pagar aos raros professores e de comprar livros.

No feudalismo, a estrutura social gravitava ao redor da posse da terra, cujos proprietários eram conhecidos como senhores (ou suseranos) e formavam a alta nobreza. Eles podiam doar pedaços de terra aos vassalos, os quais constituíam a baixa nobreza. O rei, que era o mais importante dos suseranos, tinha sua corte freqüentada pela nobreza e pelo clero. Os mercadores, os artesãos e alguns poucos camponeses completavam a faixa dos homens livres, transmitindo os seus conhecimentos oralmente aos filhos. A terra era cultivada pelos servos: eles moravam e trabalhavam nas posses dos outros, aos quais pagavam vários impostos, além de terem a obrigação de trabalhar gratuitamente nas terras dos reis e/ou do senhor feudal. Cerca de 2/3 do que produziam não lhes pertenciam. O símbolo dessa sociedade era o cavaleiro, o qual tinha, normalmente, uma origem aristocrática. Sua educação consistia no aprendizado de sete artes: cavalgar, atirar com o arco, lutar, caçar, nadar, jogar xadrez e versificar. A cerimônia em que recebia o título era envolta num clima religioso: na véspera, ele jejuava e passava a noite na igreja rezando.

Conforme detalhei no 3º capítulo, na Idade Média, o conhecimento estava concentrado na Igreja Católica. Isso ocorria por dois motivos: pelo monopólio que detinha na leitura e interpretação da palavra sagrada, e pela grande quantidade de livros que possuía em suas bibliotecas, onde a maior parte das cópias eram feitas – conforme tão bem nos relatam o livro e o filme *O Nome da rosa*. Com a reforma protestante, Martinho Lutero desejava, dentre outras coisas, que todos tivessem acesso à Bíblia, sendo necessária a alfabetização das pessoas. Para tanto, ele traduziu a Bíblia das línguas clássicas para o alemão, o que facilitou seu estudo e conhecimento. Defendeu o direito das crianças de receberem dos adultos a instrução necessária para se desenvolverem adequadamente como ser humano, pois os outros animais também dotam os seus filhotes dos conhecimentos necessários para a sua sobrevivência (Gadotti, 1995: 70/72).

Sua empreitada foi continuada por João Amos Comênio (1592-1670), que, desejoso de alfabetizar a maior quantidade de pessoas, apresentou, em sua famosa *Didática Magna* (1632), nove princípios para que a aprendizagem ocorresse. Através de uma minuciosa observação da natureza, propôs uma educação que seguia suas características: i) a natureza

observa um ritmo adequado; ii) a natureza prepara o material antes de começar a dar-lhe forma; iii) a natureza escolhe um objeto adequado sobre o qual irá agir, ou primeiro submete um deles a um tratamento apropriado para torná-lo adequado; iv) a natureza não é confusa em suas operações, mas em seu progresso avança distintamente de um ponto a outro; v) em todas as operações da natureza o desenvolvimento se faz de dentro para fora; vi) a natureza, em seu processo formativo, começa pelo universal e termina com o particular; vii) a natureza não dá saltos, mas prossegue passo a passo; viii) se a natureza começa uma coisa, não a abandona até que a operação esteja completa; e ix) a natureza evita cuidadosamente os obstáculos e as coisas com probabilidade de causar dano (Gadotti, 1995: 80/85).

A resposta da Igreja Católica não tardou. Além da renovação espiritual propiciada por Santa Teresa D'Ávila e São João da Cruz, ela convocou o Concílio de Trento (1546), que elaborou uma forte reação ao movimento reformista, cujas principais decisões foram a restauração da Inquisição – julgava os cristãos que não seguiam os preceitos católicos; a elaboração do *Index* – relação dos livros permitidos e proibidos para leitura –; e a valorização da figura do papa. Data desse período a fundação da Companhia de Jesus – os Jesuítas –, cuja figura central foi o soldado espanhol Inácio de Loiola. A vocação assumida pela congregação foi a educação, a qual permitiria a formação de exércitos espirituais para a Igreja Católica, tendo elaborado a *Ratio Studiorum* (1599), o primeiro sistema organizado de Educação católica. Essa proposta educacional objetivava, em síntese, a formação de classes dirigentes, que além de fiéis à pátria fossem tementes a Deus e obedientes à Igreja.

Antes de prosseguir, quero identificar um aspecto que está presente nesses relatos históricos, o qual acredito ainda hoje permeia as relações sociais, sem que muitas vezes dele se tenha consciência. A partir de uma compreensão religiosa, de uma concepção de Deus, vários movimentos se formaram e procuraram, através dos meios disponíveis, divulgá-la, conquistando seguidores. Essa divulgação inúmeras vezes ultrapassou o direito do outro pensar, sentir e interpretar de modo diverso a realidade. Ou seja, o conhecimento religioso, que deveria se constituir numa experiência única com a natureza e o Criador, passou a ser um conhecimento imposto, que pouco ou nada fala da beleza da vida, tamanha a pressão exercida na catequese, na tarefa de conquistar novos membros.

*A fé é muito melhor do que a crença.
A crença é quando alguém pensa por você.*
RICHARD BUCKMINSTER FULLER

Que lição isso guarda com avaliação educacional? Desconfio que por trás do ato de ensinar há muitas vezes o desejo de convencer, de querer empurrar “goela abaixo” de alguém um saber que se acredita importante para o outro, para a sua conquista de novos horizontes, simplesmente pelo fato de o professor, o adulto, acreditar nisso! Mas, será que poderoa ser diferente? Acredito que quanto mais o conhecimento, seja ele de que natureza for, estiver permeado da semente da imposição, da obrigatoriedade, de se conhecer para se alcançar a felicidade, tanto menos alegria e sentido de vida ele poderá trazer ao aprendiz. Quando alguém começa a compreender isso, ele passa a se relacionar com a vida de forma mais tranqüila e menos ansiosa, aproveitando mais o momento presente.

Chamo a sua atenção para a possibilidade de se estar ainda hoje sendo influenciado por uma tendência de, ante o mistério do mundo, se estruturar toda a vida sobre algum tipo de conhecimento, sem que se admita a possibilidade de se estar errado, agarrando-se firmemente nesse saber e jogando para o outro esse peso. Não acredito que exista uma concepção plena de Deus, do que é a vida, e que ela é de propriedade de alguém, de alguma corrente religiosa. Julgo ser um privilégio quando uma pessoa confessa a si mesmo o quanto a vida é desconhecida, o quanto esta foge do seu domínio físico, emocional, intelectual, ... Ela está tão acostumada a pensar a realidade de forma excludente – isto ou aquilo –, que tem grandes dificuldades de pensá-la de forma diversa, dando espaços à ambigüidade, à possibilidade de coisas díspares serem coetâneas, conforme expressa esse provérbio zen, citado por Baldock (1988: 17): “Tudo é o mesmo e ao mesmo tempo não é o mesmo. É diferente e não é diferente.”

*Não será verdade que cada ciência, no final das contas,
se reduz a um certo tipo de mitologia?*
SIGMUND FREUD

O interessante é que somente quando se é inundado por um certo sentimento de vazio, de ausência total de significado, é que a vida pode preencher o nosso interior. É como afirma o mestre zen Huang-po, também conhecido como Obaku, em Baldock (1988: 16): “Muitas pessoas têm medo de esvaziar a mente temendo mergulhar no Vazio. Elas não sabem que sua própria Mente é o Vazio. O ignorante evita os fenômenos mas não o pensamento; o sábio evita o pensamento mas não os fenômenos.”

Mas, como posso falar em vazio num capítulo que trata da educação? Acredito que essa é a melhor oportunidade que tenho para questionar o papel que a Educação – que é muito mais do que a escolarização – vem desempenhando na história da Humanidade e,

principalmente, o papel que ela deverá ocupar nos próximos anos. Não é novidade se ouvir que a educação está em crise. Em qualquer canto do mundo, parece ser essa a sua sina. O que ela nos revela? Na língua chinesa, o mesmo ideograma utilizado para expressar a palavra crise é usado para a palavra oportunidade, chance. Assim, quando as coisas não estão tão definidas, tão rígidas, existe a possibilidade de mudá-las, de a elas imprimir um ritmo diferente, de transformá-las, de (re)descobrir aspectos escondidos.

A tendência liberal renovada progressivista, por compreender a importância da adequação individual ao meio social, estrutura suas atividades escolares de modo a integrar os interesses dos alunos com as exigências sociais. O ensino valoriza a atividade, a experimentação, pois acredita que a criança aprende o que faz. O professor desempenha o papel de propiciador de atividades, as quais devem motivar os alunos, bem como o de auxiliar o grupo na busca de respostas satisfatórias. A avaliação assume contornos mais fluidos, não sendo tão valorizada como na tendência anterior. Os métodos de Montessori e Dewey e o ensino baseado na psicologia genética de Piaget são expressões dessa tendência (Luckesi, 1990a: 57/59).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ao defender a importância da infância no processo educacional e ao recusar que a criança fosse tratada como um adulto em miniatura, devendo ser compreendida dentro de sua realidade, distinta do mundo adulto, mas nem por isso desvinculada deste mundo, inaugurou uma fase na educação mundial. Para ele, a educação da criança não deveria buscar a sua formação para determinado fim além da sua própria vida (Gadotti, 1995: 93/97). A sua preocupação com a interferência das gerações adultas sobre as mais novas se expressou com a célebre afirmação de que “O Homem nasce bom mas a sociedade o corrompe”, a qual merece ser melhor analisada, pois contém aspectos complementares. Por um lado, é válido e importante o alerta feito no que se refere às pressões, às interferências, às castrações, aos traumas que o Homem colhe durante as relações estabelecidas. Porém, ele ignorou que o Homem necessita da vivência social, da interação com a natureza, para alcançar o seu desenvolvimento pleno, conforme descrevi no capítulo anterior.

O que fazer diante do dilema: “Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”? O mais importante é salientar que o Homem necessita do outro para se constituir como tal, cabendo àquele a decisão de continuar ou não com determinada interação, a qual será tanto mais eficaz quanto mais atento ele estiver às suas realidades internas, aos seus sentimentos, às suas crenças. Daí a importância da concepção de educação de Rousseau: ele colocou no centro do processo a criança e o seu mundo, as suas necessidades, sonhos, medos. Não imagino um

processo educacional dirigido somente pelos alunos, mas advogo a idéia de que o espaço deles seja respeitado e valorizado desde o início, a partir da certeza que adoram aprender, desde que se sintam capazes de manusear minimamente com o conteúdo e de utilizá-lo de alguma forma no seu cotidiano. O desafio está posto, principalmente porque nós, adultos, na nossa grande maioria, perdemos o contato com as nossas crianças internas, tornando o diálogo entre educador e alunos mais difícil.

Porém, a partir da certeza de que toda criança adora brincar, descobrir, mexer, investigar, conversar, acredito que, quanto mais ela fizer isso, mais significativa e fascinante será a aprendizagem. Ao fazer esta afirmação, explico a necessidade de que nós, educadores, sejamos os primeiros a usufruir da valorização e resgate das dimensões pueris deixadas, esquecidas, na estrada da vida. Uma vez iniciado esse processo, ficará mais exequível uma relação educacional pautada em novos valores. Embora vá aprofundar esse ponto mais adiante, não posso deixar de expressar agora a minha preocupação com a qualidade de educação que temos, como educadores, sempre entendido num sentido amplo, oferecido às gerações mais novas. “Não tenho certeza, mas parece-me que os adultos ficam de mau humor mais vezes do que tristes. Mas pode ser que no íntimo estejam silenciosamente tristes, e aí ficam de mau humor com as crianças” (Korczak, s/d: 105).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi outro pensador que enalteceu a importância da participação dos alunos nas atividades escolares. Acreditava que eles desenvolveriam a capacidade de pensar a partir do exercício pessoal de pensar e não meramente se apropriando dos pensamentos alheios, que eles aprenderiam o que é o amor pelo próprio ato de amar e não por meio de palavras que enaltecessem a sua importância na vida deles (Gadotti, 1995: 97/98). Será que quando aprendemos algo nossos olhos ainda brilham, nosso corpo ainda vibra, nossas mãos ainda dançam no ar? Ou será que a monotonia se abateu sobre as nossas existências? O que será que temos ensinado às nossas crianças? Quais são os sentimentos que nos inundam quando acreditamos estar ensinando algo a alguém? Essa questão é complexa, sem dúvida, o que faz com que me sinta mais encorajado a enfrentá-la!

Maria Montessori (1870-1952) radicalizou ainda mais quanto ao papel do aluno e do professor na sala de aula: esse deve criar o ambiente propício para que aquele possa desenvolver as suas potencialidades, através do material didático organizado previamente. O professor deve, ainda, renunciar à tendência de mostrar-se superior culturalmente, antecipando-se aos problemas, aos erros, deixando que a criança possa descobri-los, bem como às soluções exequíveis, momento em que a sua participação é possível desde que seja

solicitada (Gadotti, 1995: 151/153). A sua proposta é no mínimo arrojada, levando em conta os conhecimentos que lhe eram disponíveis. Sua intenção não era diminuir a participação do professor na sala de aula, antes, torná-la mais sutil e, por isso, mais refinada. Ao defender a necessidade de que ele não interfira tanto no processo de cada aluno, ela colocou nas suas mãos a responsabilidade da elaboração do material didático, bem como a escolha do momento de utilizá-lo.

A obediência e a submissão na escola foram denunciadas por John Dewey (1859-1952). Ele defendeu a necessidade de se ter métodos mais ativos, que privilegiassem a iniciativa, a cooperação e a originalidade dos alunos. A importância das suas idéias é tão grande que ele é tido como o fundador do movimento “Escola Nova”. Os seus críticos afirmam que ele ignorou a presença dos fatores sociais na escola, desprezando as inúmeras ingerências do capitalismo no seu funcionamento (Gadotti, 1995: 148/150). Se, por um lado, concordo, que sua concepção política era liberal, que ele não denunciou o caráter injusto e desigual da sociedade, por outro, não posso deixar de enaltecer a sua contribuição para que a educação continuasse a resgatar a importância da participação do aluno, a qual acabou por permitir que a escola, como realidade social, pudesse questionar a sua prática e começasse a trilhar caminhos menos injustos e desiguais.

A tendência liberal renovada não-diretiva propõe uma educação centrada no aluno, propiciando a busca de si mesmo, objetivando a auto-realização. A aprendizagem ocorre quando, a partir daquilo considerado significativo pelo aluno, ele desenvolve suas atividades. O professor deve propiciar um bom ambiente, condição necessária para que o aluno se sinta à vontade. O modelo avaliativo centrado no professor é substituído pela auto-avaliação. Os estudos psicológicos de Rogers e as experiências educacionais de Neill são as expressões máximas dessa tendência (Luckesi, 1990a: 59/60).

A partir de suas experiências terapêuticas, Carl Rogers (1902-1987) descreveu algumas qualidades que o professor – *facilitador de aprendizagem* – deveria ter para ampliar as possibilidades de aprendizagem: a *autenticidade* – capacidade de jogar fora as máscaras e expressar os seus sentimentos diante dos alunos, fossem eles de interesse ou de apatia, assumindo-se, assim, como uma pessoa que vai ao encontro de seus semelhantes – e a *empatia*, a confiança, o apreço – que se expressa na aceitação do aluno como uma pessoa, merecedora de respeito e apoio, na sua busca de se constituir como ser humano. Defendendo o pensamento de que a aprendizagem só atinge níveis mais profundos e elaborados quando todo o ser do aluno está envolvido, o facilitador deve valorizar a responsabilidade pessoal, que avança quanto mais a independência, a criatividade e a autoconfiança dele estão presentes. A

avaliação ganha nova dimensão: a melhor pessoa para verificar as mudanças empreendidas pelo aluno passa a ser ele próprio, autor cada vez mais responsável e conseqüente do seu processo maturacional (Gadotti, 1995: 181/183).

Alexander Sutherland Neill (1883-1973), fundador da escola inglesa *Summerhill*, influenciado pelas idéias de Rousseau, Freud e Reich, defendeu a importância da liberdade, opondo-se às práticas escolares pautadas na violência, entendida em amplo sentido, contra os alunos. Apesar de concordar com a máxima religiosa “Sê bom e serás feliz”, apregoava ser mais verdadeiro o inverso: “Sê feliz e serás bom”. Sua prática pedagógica baseava-se na confiança na capacidade de a criança se governar (Gadotti, 1995: 175/176).

A *tendência liberal tecnicista* visa ao condicionamento do aluno a uma realidade social. O ensino consiste no aprendizado de habilidades e conhecimentos específicos, necessários para a sua integração na máquina social. O professor deve ser o elo entre o conhecimento científico e o aluno, devendo para tanto seguir os procedimentos elaborados pela tecnologia educacional, que decorrem dos estudos realizados por Skinner, Gagné, Bloon e Mager. A avaliação se pauta pela verificação da aprendizagem da resposta desejada, conforme a situação problema (Luckesi, 1990a: 60/63).

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) se dedicou ao estudo dos diversos aspectos do comportamento (em inglês, *behavior*) prosseguindo os estudos de Watson, Pavlov e Thorndike, desejoso de formular uma teoria do comportamento. Para Skinner, o Homem era o produto do meio, o qual o instrui, o condiciona através de mecanismos de reforço. Defendia a idéia de que o sucesso ou fracasso alcançado de cada pessoa era resultado das ingerências sociais, desprezando as peculiaridades genéticas (Gadotti, 1995: 288/292). Apesar de seu pensamento – behaviorismo – desconsiderar as diferenças pessoais no curso da vida do indivíduo, as suas pesquisas possibilitaram a valorização da importância do meio ambiente na constituição de cada pessoa. Se por um lado o excesso desse aspecto deve ser registrado, por outro não se deve desprezar as contribuições advindas do esforço empreendido por ele para elaborar sua teoria.

A *Pedagogia progressista* denuncia o caráter sociopolítico da educação. Compreendendo que não tem como ser implantada na atual realidade social, procura ser, ao lado de outras práticas, um instrumento na luta pela transformação social. Ela se manifestou em três momentos: i) *libertadora*; ii) *libertária* e iii) *crítica-social dos conteúdos* (Luckesi, 1990a: 63/64). Antes de analisá-los, apresento alguns estudos que fomentaram a existência dessas práticas progressistas.

A partir de sua formação sociológica, Émile Durkheim (1858-1917) estudou a relação entre educação e sociedade ao longo do tempo e concluiu que a educação encontrava seus fins na sociedade, naquilo que essa lhe determinasse, amoldando os alunos conforme as necessidades de cada realidade social. Ele afirma em Gadotti (1995: 115): “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, morais e intelectuais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.”

A influência do pensamento de Antonio Gramsci (1891-1937) vem à tona no momento em que se inicia no cenário mundial um estudo das relações entre sociedade e escola. A partir de uma leitura sociológica, ele denunciou a existência de duas escolas padrões: a profissional, destinada às classes instrumentais, e a clássica, destinada às classes dominantes e intelectuais. Enquanto a primeira promovia a dimensão manual do aluno, a segunda privilegiava a intelectual. Desejoso de uma sociedade mais justa, ele defendeu a existência de uma escola que não contribuísse para a perpetuação das diferenças sociais, mas que buscasse a sua superação. Para tanto, propôs uma educação dividida em 3 fases. A escola básica seria única, visando à harmonização do trabalho intelectual e manual, sendo dirigida a todos os membros da sociedade. No momento seguinte, dever-se-ia buscar a autonomia, a criatividade e a autodisciplina. Na 3ª fase, enfim, ocorreria a especialização de cada um conforme as suas qualidades (Gadotti, 1995: 148/151).

Já Pierre Bourdieu (1930), em parceria com Jean-Claude Passeron, empreendeu uma série de estudos sobre a relação entre sistema de ensino e sistema social. Eles denunciaram o fato de que, em sua grande maioria, a escola existente era destinada aos membros de origem social superior, restando prejudicadas aquelas crianças que procedessem de meios sociais inferiores. Dessa forma, o fracasso ou sucesso escolar devia-se muito mais pelo tipo de conhecimento, de cultura valorizado e desenvolvido na escola, do que pela capacidade dos alunos. Assim, a escola funcionava de acordo com a orientação do governo, valorizando aquelas práticas sociais que interessavam à manutenção das injustiças sociais. Por isso, afirmaram ser a escola um aparelho ideológico do Estado, pois dedicado a reproduzir no seu interior as estruturas de classe, donde se conclui a ausência de autonomia no processo escolar (Gadotti, 1995: 194/196).

A *tendência progressista libertadora* objetiva, inicialmente, desvelar o caráter autoritário e de conteúdo da educação, designada como bancária. O ensino deve acontecer

num ambiente marcado pelo diálogo, condição necessária para que haja mediação entre os homens, a partir de temas geradores, extraídos da realidade social do aluno. O professor deve estimular e garantir a participação de cada estudante, a qual se expressa na discussão e análise da situação-problema. Quanto mais o aluno apre(e)nde a sua realidade, mais ele pode atuar de modo consciente e intencional, comprometendo-se com a sua transformação. A avaliação se dilui ao longo de todo o trabalho educacional, não havendo um momento específico para tal. O maior expoente dessa tendência é Paulo Freire, cujas idéias estão presentes ao longo deste livro (Luckesi, 1990a: 64/66).

A tendência progressista libertária acredita que a escola pode ensinar os alunos a autogerir a vida. Assim, ela compreende que as atividades educacionais devem ser coordenadas pelo grupo, a partir de seus interesses e necessidades. O professor é um orientador desse processo, que deve apresentar questionamentos que ajudem o grupo (e cada aluno) a avançar na situação criada, aumentando o significado educativo nela contido. Por compreender que a relevância do saber é determinada individualmente pelo aluno, a avaliação, no que se refere a conteúdos, não faz sentido. Embora algumas dessas idéias sejam encontradas em Rogers e Neill, as maiores expressões dessa tendência são M. Lobrot e C. Freinet (Luckesi, 1990a: 67/69).

Célestin Freinet (1896-1966) criticava, dentre outras coisas, as aulas meramente expositivas, o número excessivo de alunos na sala de aula, os castigos e o uso de notas e classificações. Porque reconhecia o caráter social da escola, rejeitando assim o conceito de educação ideal, ele defendia a importância de se forjar relações educacionais a partir de novos valores, de novas crenças. Para tanto, o processo educacional escolar deveria valorizar o respeito mútuo entre os seus autores e procurar realizar experiências que tivessem eco na vida dos alunos (Gadotti, 1995: 179/180).

A tendência progressista crítica-social dos conteúdos supõe que a escola tem como principal missão a difusão de conteúdos, os quais devem ter relevância para a vida dos alunos. O ensino privilegia ação e compreensão, pois é a realidade (ação) que serve de referencial na escolha do conteúdo a ser apresentado e discutido (compreensão) pelo grupo. Tais momentos são tidos como de continuidade, já que o conteúdo está ligado à experiência do aluno, e de ruptura, pois a análise empreendida na sala de aula supera, rompe a compreensão anterior marcada por estereótipos. O professor, consciente das diferenças culturais, deve fomentar o desenvolvimento dos seus alunos, valorizando e resgatando elementos da vida deles e da sua própria. A avaliação é entendida como um elemento que subsidia o aluno no acompanhamento de seu progresso, e não como um julgamento definitivo. Bernard Charlot,

G. Snyders e Mario Alighiero Manacorda são os principais defensores dessas idéias. No Brasil, Dermeval Saviani tem realizado várias investigações (Luckesi, 1990a: 69/73).

Georges Snyders (1916) questionou a pedagogia *não-diretiva*, compreendendo-a como legitimadora da sociedade, uma vez que as crianças são em grande escala influenciadas pelas condições sociais. Para tanto, defendeu a participação ativa do professor no seu processo de crescimento, através de uma relação estimulante e desafiadora. Para ele, a educação ocorre em quatro ambientes: na família, na escola, na vida cotidiana com os colegas e em outros meios sociais. Defendeu a alegria, a satisfação como um elemento indispensável no processo de escolarização (Gadotti, 1995: 305/309).

Espero que, após essa breve apresentação das idéias sobre Educação da lavra de alguns dos maiores pensadores ao longo da história da Humanidade, você tenha formado um amplo quadro em que inúmeros aspectos clamam para si a prioridade na compreensão dessa realidade tão complexa que é a Educação. O estudo, discussão da realidade social, é marcado por inúmeras divergências: além da dificuldade em identificar os seus diversos aspectos, surge a peculiaridade de cada intérprete na construção de uma explicação que articule todos os aspectos. É exatamente esse caráter multifacetado da realidade que tenho ressaltado ao longo desta obra, tendo como meta a avaliação, sendo a que acontece na escola apenas uma das modalidades possíveis. Apesar de não considerá-la a mais importante durante a vida do Homem, reconheço as influências que ela têm na vida de todos aqueles que a vivenciam.

Cada um tem o seu ponto de vista; encare a ilusão de sua ótica.

HUMBERTO GESSINGER

Antes de apresentar um resumo da Educação no Brasil, quero repetir a história de uma gaivota especial, que conheci em *Fernão Capelo Gaivota*, a qual foi assim descrita: “A maior parte das gaivotas não se preocupa em aprender mais do que os simples fatos do vôo – como ir da costa à comida e voltar. Para a maioria, o importante não é voar, mas comer. Para esta gaivota, contudo, o importante não era comer, mas voar. Antes de tudo o mais, Fernão Capelo Gaivota adorava voar” (Bach, s/d: 14/15).

Um certo dia, não sabendo bem como, dessas coisas que começam sem que a gente perceba, Fernão se dispôs a descobrir mais sobre voar. Uma vez, duas vezes, três vezes... e lá estava ele no céu brincando com as suas asas, aumentando e diminuindo a velocidade do vôo, encolhendo seu corpo, esticando seu bico, lançando-se do céu em direção ao mar, enfim, explorando o desconhecido. Extasiado com o prazer e cheio da alegria de voar, afirmou: “Como vale a pena agora viver! Em vez da monótona labuta de procurar peixe junto dos barcos de

pesca, temos uma razão para estar vivos! Podemos subtrair-nos à ignorância, podemos encontrar-nos como criaturas excelentes, inteligentes e hábeis. Podemos ser livres. *Podemos aprender a voar!*” (Bach, s/d: 37 e 46).

Infelizmente, seu bando não viu com bons olhos a sua ousadia e o seu desrespeito pelos limites impostos pela natureza. Foi, então, julgado por um conselho formado por sábias e antigas gaivotas. Fernão se defendeu declarando que: “Passamos mil anos lutando por cabeças de peixe, mas agora temos uma razão para viver, para aprender, para descobrir, para sermos livres” (Bach, s/d: 48). Apesar da força dos seus argumentos e da paixão com que expôs seu ponto de vista, ele foi banido do grupo, passando a realizar suas experiências muitas vezes sozinho, até que encontra novos parceiros. Ele ficou muito triste com o ocorrido, mas não alimentou nenhum sentimento negativo em relação aos seus pares, pois sabia que “(...) o tédio, o medo e a ira são as razões por que a vida de uma gaivota é tão curta (...)” (Bach, s/d: 53).

Tenho esse livro em alta conta, pois considero-o fiel ao conceito de Borges (1987: 92) quanto ao objetivo da literatura: “O importante é sonhar e ser sincero com o sonho que se escreve, ou seja, somente contar fábulas nas quais se acredita. Isto viria a ser a sinceridade literária e o único dever do escritor: ser fiel aos seus sonhos, não às meras e cambiantes circunstâncias.” Quando li essa história, senti pena da gaivota que foi banida da convivência com seus semelhantes e fiquei imaginando se isso aconteceria entre nós, “seres racionais”.

*A educação é uma coisa admirável.
Mas é sempre bom lembrar, de tempos em tempos,
que nada daquilo que realmente vale a pena pode ser ensinado.*
OSCAR WILDE

Nos últimos 20 anos, inúmeros estudos foram realizados no sentido de melhor compreender a História da Educação Nacional, por isso não julgo necessário repetir as análises, críticas e conclusões ditas por tantos pesquisadores. Desejo compartilhar com você o otimismo que existe em mim, em virtude das conquistas e avanços ocorridos na Educação formal brasileira ao longo dos seus 450 anos, pois ela teve início em 1549, quando os primeiros Jesuítas acompanharam Tomé de Sousa, o 1º governador geral.

O seu início foi marcado por uma distinção da educação oferecida aos descendentes dos colonizadores – com uma forte influência escolástica, com o fito de seguirem fielmente os preceitos da Igreja e de formação da elite colonial – e aos nativos – reduzida a dois aspectos: religioso, para a formação de novos adeptos do catolicismo, e econômico, para a docilização da mão-de-obra. Os negros, quando chegaram, não receberam dos educadores qualquer

atenção. Freire (1993: 32/40) declara que a educação empreendida pelos Jesuítas era permeada por uma ideologia de interdição do corpo, tanto em virtude das barreiras criadas para que mulheres, índios e negros pudessem participar da vida social através das dificuldades de terem acesso à educação, como a proibição de que homens e mulheres manifestassem a sua sexualidade.

Com a instituição da *Ratio Studiorum* (1599), a Educação nacional privilegiou os cursos de Filosofia, Teologia e Humanidades, estruturados sobre o latim e o grego, relegando a 2º plano o ensino elementar, do qual a maioria da população necessitava. A educação na Colônia era incipiente – em razão da pequena clientela atendida e do conteúdo lecionado – e isolada do restante do mundo – vários países europeus procediam a reformas nos seus modelos educacionais, enquanto Portugal se fechava às mudanças com a defesa dos valores medievais, além da distância da Colônia em relação à Metrópole e da necessidade de se deslocar daqui para lá objetivando concluir os estudos.

Se o quadro já não era muito positivo, imagine o que aconteceu quando, Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o marquês de Pombal, em 1759, determinou a expulsão dos Jesuítas de todas as colônias portuguesas. Ele desejava, inspirado pelos ideais iluministas, “(...) tirar Portugal do atraso cultural e econômico em que este submergia desde o domínio espanhol, quase há dois séculos, e dar um passo adiante para a modernização” (Freire, 1993: 46), formando um Estado forte, independente da Igreja, tendo sob seu controle o poder econômico detido por aquela e formando alunos para servir primordialmente aos interesses do País e não os da religião. Um Alvará de 28 de junho de 1759 proibiu o ensino público ou particular que não contasse com a autorização do diretor geral dos estudos; determinou a inspeção das escolas e dos professores e a necessidade desses prestarem exames, o que representou um avanço; reestruturou o ensino médio em aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, desmontando o curso regular instituído pelos Jesuítas, o que foi um retrocesso.

Com a vinda da Coroa portuguesa para o Brasil, em 1808, D. João VI criou a Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Jardim Botânico e o Museu Nacional, tendo em vista a imperiosa necessidade de dotar a Colônia de uma infra-estrutura mínima. Instituiu na Bahia cursos de Cirurgia, Economia, Agricultura, Química e Desenho Técnico, e no Rio de Janeiro os de Cirurgia, Anatomia, Medicina e Agricultura, os quais foram o embrião dos cursos superiores no Brasil. O ensino primário continuava restrito ao mero ler e escrever, representando ao mesmo tempo um preparo para o ensino secundário e a possibilidade de ocupar pequenos cargos burocráticos. Enquanto isso, o ensino secundário, ainda estruturado

nas aulas régias, teve a implantação de outras modalidades: Matemática, Desenho, História, Inglês e Francês.

Após a proclamação da Independência, em 1822, iniciou-se um lento processo de escolarização voltado para os nossos interesses, quando se propunha a adoção de um sistema nacional de educação, o qual se expressaria com a criação de escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos locais mais apropriados, o que não foi assumido pelo Governo Federal. A falta de professores competentes era um dos maiores problemas da época, o qual foi enfrentado, inicialmente, com a adoção do regime lancasteriano – alunos mais adiantados assumiam salas de aula, mediante orientação de um professor – e depois com a criação de algumas escolas normais.

A partir de 1840, a economia do Império, antes baseada na produção açucareira do Nordeste, encontra no café um novo produto de exportação, estabelecendo uma nova sociedade, pois as cidades começaram a ocupar um papel de destaque na economia nacional, em substituição ao campo. A acumulação de capitais deu início à industrialização, exigindo uma mão-de-obra apta a lidar com as máquinas, responsabilidade atribuída à educação. A resposta estatal ocorreu, embora que timidamente: a maior parte das medidas ficou circunscrita ao Município da Corte. A criação das escolas normais, apesar de algumas dificuldades – os cursos eram noturnos, o que implicava a realização de poucas aulas práticas, não havia garantia da profissionalização, além da má preparação dos professores –, permitiu uma certa melhoria da qualidade do ensino primário, ainda restrito às aulas de leitura, escrita e cálculo, freqüentado por apenas 10% da população apta para ser atendida.

No que se refere à instrução secundária, as províncias eram responsáveis pela sua organização. Ela ainda era marcada pelas aulas régias, o que contribuía para que fosse vista apenas como um passaporte para o ensino superior, devendo preparar os alunos aos exames de admissão. Quanto ao ensino superior, os cursos se restringiam aos: jurídicos, em Olinda e São Paulo; médicos, na Bahia e Rio de Janeiro; militares, no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Fortaleza; de minas, em Ouro Preto; de marinha e ensino artístico, no Rio de Janeiro; e de ensino religioso, em 6 seminários. Entre 1832 e 1850, vários relatórios foram escritos sobre a educação, tendo em comum os seguintes pontos: quadro caótico da educação primária, insuficiência do método lancasteriano, preocupação com a qualidade dos prédios escolares, necessidade de fiscalização das escolas, quadro docente muitas vezes despreparado para desempenhar a contento a sua função.

A Reforma de Couto Ferraz, de 1854, revela a tentativa do Governo Federal de criar normas que orientassem a educação nacional, ampliadas com o Decreto de Leôncio de

Carvalho, de 1878, o qual precisava da aprovação do Legislativo, motivo pelo qual Rui Barbosa (1849-1923) elaborou dois pareceres, em 1882: um sobre o ensino secundário e superior e o outro sobre o ensino primário e instituições complementares. A partir da relação estabelecida entre desenvolvimento econômico, político e social de algumas nações, com o grau da instrução primária alcançado, o Parecer apontava a educação como o caminho a ser trilhado na extinção da ignorância que assolava a nossa pátria, propondo a criação de um Ministério da Instrução Pública. Uma novidade consistia na defesa da implantação, no Brasil, dos jardins de infância, inspirados nos *kindergartens* propostos por Friedrich Froebel (1782-1852) na década de 30, destinados às crianças de 3 a 7 anos.

A 2ª metade do século XIX foi marcada pela implantação de estabelecimentos de nível secundário dedicados ao público feminino. Até então, somente uma pequena parcela da população feminina recebia aulas de primeiras letras, prendas domésticas e boas maneiras, sendo que uma parcela ainda mais reduzida é que tinha acesso ao estudo das línguas modernas, de ciências e disciplinas pedagógicas.

Quanto mais o café gerava riqueza para os fazendeiros paulistas, mais decaía a importância do açúcar na economia nacional. É interessante lembrar que essa aristocracia tradicional estava profundamente ligada à Monarquia, enquanto a emergente aristocracia não tinha vínculos tão profundos com tal regime, o que contribuiu para que paulatinamente essa desejasse maior participação nas decisões do Governo, o que levou à fundação do Partido Republicano, em 1870. É nesse contexto de mudança que as novas idéias ganham cada vez mais espaço, notadamente as relacionadas ao *Positivismo*, cujo maior expoente foi Augusto Comte (1798-1857). Refutando o pensamento católico conservador, os republicanos defendiam a posição de que a ciência deveria guiar os passos da sociedade, imprimindo-lhe o progresso tão almejado em todos os recantos do País.

Com a proclamação da República, os ideais positivistas ganham espaço no cenário nacional, inclusive na Educação. Em 1890, é colocada em prática a Reforma Benjamin Constant, que tinha como princípios a liberdade e laicidade do ensino, além da gratuidade do ensino primário. Freire (1993: 184/190) afirma que a Reforma de Benjamin Constant – que parece ter contemplado algumas propostas do projeto de Rui Barbosa, apesar de conter alguns pontos que sugeriam revelar o esforço para se descentralizar a Educação, bem como para empreender uma ampla alfabetização no Território Nacional – está permeada de aspectos em favor da centralização e de uma concepção elitista de educação.

No ano seguinte, a Constituição elaborada determina a descentralização do ensino, cabendo à União legislar sobre o ensino superior na Capital Federal, delegando aos estados a

responsabilidade de organizar todo o seu sistema escolar. A Educação na República é marcada desde o início por três características: i) a tendência de se querer modificar a realidade através da implantação de reformas, de leis – a de Epitácio Pessoa (1901), a de Rivadávia Corrêa (1911), a de Carlos Maximiliano (1915) e a de Luís Alves/Rocha Vaz (1925), que refletiam a tendência de ora valorizar mais o lado literário, ora o lado científico; ii) o problema da centralização x descentralização, que expressa a inconstância política do governo federal em assumi-la; iii) a preocupação com o analfabetismo.

Quando da Proclamação da República, para os nacionalistas, o Brasil tinha “(...) dois grandes 'inimigos': o externo, os estrangeiros que poderiam nos invadir contaminados pela prática das guerras na Europa; e o interno, a 'chaga nacional', o analfabetismo” (Freire, 1993: 180). Assim, a alfabetização deveria tanto formar os jovens para o serviço à Pátria, como para eliminar aquela praga que nos assolava. Em 1915, foi criada no Clube Militar do Rio de Janeiro a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, sendo seu principal objetivo dar de presente ao País no centenário da sua Independência a erradicação do analfabetismo. Ela desejava conseguir a obrigatoriedade do ensino primário, encargo a ser assumido pelo poder central. Através de jargões carregados para designar o analfabetismo – “muralhas do obscurantismo”, “praga negra”, “maior inimigo do Brasil”, “vergonha que não pode continuar”, “mais funesto de todos os males”, “cancro social da nossa Pátria” –, seus membros defendiam uma guerra para tirar da escuridão todos aqueles que se encontravam presos nas suas garras, pois o País pagava um alto preço.

Havia uma identificação pejorativa entre o analfabeto e o seu valor como pessoa. Por uma série de razões históricas, durante séculos, o negro foi considerado como inferior, fosse do ponto de vista moral, fosse devido à cor da sua pele. Agora, mais um fardo lhe é acrescentado, denegrindo a sua imagem: o fato de ser analfabeto. O pior de tudo isso é o fato desse preconceito esconder as verdadeiras raízes do problema: fatores econômicos e políticos (Freire, 1993: 201/206).

Um fato relevante desse período é o início da coleta de dados quantitativos, os quais nos forneceram um quadro vexatório a que a educação nacional estava submetida, revelando a pouca eficácia das políticas educacionais dos governos federais empreendidas até então. Por outro lado, eles instigaram discussões políticas sobre a premência da alfabetização no Território Nacional, pois permitiram o acompanhamento da evolução dessa realidade. Eles também denunciaram o progressivo aumento da clientela escolar, bem como o incremento da quantidade de alunos aprovados, além da diminuição do analfabetismo. A existência de classes conjugadas – um professor ensina ao mesmo tempo crianças de diferentes séries –

ainda é uma realidade! Os desafios atuais são a melhoria da qualidade do ensino, para o que devem ser enfrentadas as seguintes questões: qualificação do corpo docente, currículo, material didático, dentre outras.

Apesar da maior quantidade de alunos ingressando na faculdade, ainda em número reduzido, se considerado o universo de pessoas que ingressam na escola, o título de *doutor* ainda tem um certo *status* social, embora não seja garantia de emprego. Deve-se, ainda, alertar para a existência de uma forte tendência literária, pois o conteúdo científico apresentado costuma ter o cunho enciclopédico, despido do caráter investigativo. Há de se observar, ainda, a existência do ensino profissionalizante, destinado primordialmente aos membros das camadas menos favorecidas, uma vez que o ensino literário objetivava a formação das elites.

As décadas de 10 e 20 foram marcadas por uma série de acontecimentos sociais: o *anarquismo* – tendo inclusive fundado algumas escolas, que em razão da falta de apoio oficial não prosperaram (Freire, 1993: 207) –; o *Modernismo* – caracteriza-se pela busca de imprimir às diversas manifestações culturais um estilo nacional, cuja expressão maior se deu com a Semana de Arte Moderna de São Paulo (1922) –; o *tenentismo* – representando a insatisfação de segmentos da classe média e de militares de patente superior com as decisões políticas do governo central, notadamente no que se refere ao apoio à oligarquia cafeeira, cujo marco foi O Levante do Forte de Copacabana, também conhecido como os 18 do Forte, em 1922 –; a *Revolução Paulista de 1924*, e a *Coluna Prestes*, que percorreu o interior do País de 1924 a 1927, propagando idéias contra o governo federal.

Os anos 20 assistiram a um fenômeno semelhante ao que havia ocorrido no final da Monarquia – quando o poder dos produtores ligados ao açúcar foi transferido aos produtores de café –, pois esses, paulatinamente, em consequência das sucessivas crises do café no cenário internacional, foram perdendo a sua força econômica, bem como a política, para os emergentes burgueses ligados à nascente indústria nacional. Como decorrência direta, ocorreram reformas educacionais no nível primário em vários estados – Ceará (1923), Bahia (1925), Minas Gerais (1927) e Pernambuco (1928) –, bem como no Distrito Federal (1928), todas sob a influência da Escola Nova.

Com a Revolução de 30, ascende ao poder o setor ligado à industrialização, voltada principalmente ao consumo interno, daí originando-se a sua ideologia – nacional-desenvolvimentista – em oposição ao modelo anterior pautado na agricultura voltada ao mercado externo. Nesse ano, é criado o Ministério da Educação e Saúde. Em 1931, ocorreu a reforma de Francisco Campos, destinada ao ensino superior, secundário e comercial. Na década de 30, vários educadores começaram a discutir sobre a Educação, fazendo com que

esse período fosse marcado pelo *entusiasmo da educação* – crença no poder da educação para colocar o Brasil entre as grandes nações – e pelo *otimismo pedagógico* – crença na capacidade da escolarização de formar o Homem brasileiro.

Em 1932, é lançado o Manifesto dos pioneiros da educação nova, que se constituiu num marco da luta por melhores condições de ensino no Brasil, aprofundando ainda mais a discussão de dois grupos de educadores sobre os rumos da educação nacional. Por um lado, havia quem defendia a idéia de que a Educação deveria ser subordinada à doutrina religiosa, em separado (no que se refere ao sexo dos alunos), diferenciada para os sexos, particular e atribuindo à família a responsabilidade pela atividade educacional. Do outro, defendia-se a laicidade, a co-educação, a gratuidade e a responsabilidade pública pela Educação. Ambos concordavam com que o monopólio do Estado sobre a educação deveria ser extinto, para que se pudesse ficar livre das ideologias de esquerda e de direita. A Reforma de Capanema, de 1942, que objetivava a formação de mão-de-obra para a emergente indústria nacional – destinada ao ensino secundário e técnico-industrial –, aprofundou ainda mais a dicotomia social no que se refere à origem do aluno e ao seu futuro profissional.

As Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988 dedicaram capítulos inteiros à Educação Nacional, os quais também já foram analisados amiúde por inúmeros pesquisadores. Interessa-me, aqui, registrar a crescente preocupação dos legisladores sobre o tema, salientando que a Lei não tem força para transformar a realidade, embora dê subsídio para que se lute pela sua implementação. É importante, por exemplo, que exista um comando constitucional determinando um limite mínimo para aplicação dos recursos dos municípios, dos estados e da União na educação. A gratuidade e obrigatoriedade do ensino estabelecidas devem ser buscadas paralelamente à sua qualidade.

Um fato importante na Educação Nacional foi que a Constituição de 1946 determinou a competência da União para elaborar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inaugurando uma fase rica de discussões sobre os caminhos a serem seguidos por ela. Nesse sentido, dois anos depois, o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, enviou ao Congresso Nacional um projeto de lei, o qual só foi aprovado em 1961. As questões centrais dos debates que ocorreram durante a discussão dessa LDB foram: a *centralização ou descentralização da educação* – concentração de poder no governo x delegação para os estados, municípios –, os *princípios da escola pública e da particular* – laica e gratuita x confessional e paga –, e o *financiamento* – construção e manutenção de escolas públicas x concessão de bolsas de estudo. A década de 60 foi marcada por movimentos de educação

popular: os centros populares de cultura (CPC's), os movimentos de cultura popular (MCP's) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

No governo de Juscelino Kubitschek, houve uma crescente participação do capital estrangeiro na economia nacional, o que já havia sido uma das causas que levaram o presidente Getúlio Vargas ao suicídio – pois ele defendia o fortalecimento da economia brasileira a partir de empresas nacionais. Se por um lado a maior participação das divisas internacionais permitiu o enriquecimento do País, por outro manteve e aprofundou certas estruturas sociais injustas, como, por exemplo, o isolamento da região nordestina e a política agrária. Ao assumir o governo, João Goulart propôs realizar as mudanças que julgava necessárias para corrigir a economia nacional. O embate social a que se assistiu entre os que eram a favor e contrários a essa proposta foi grande e culminou com o movimento militar de 1964.

Os anos 60 e 70 são marcados pela forte influência norte-americana nos caminhos da Educação Nacional, explicitada pelos acordos MEC/USAID, e que fundamentaram a orientação das leis editadas posteriormente. O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado pela Lei nº 5.370/67, objetivando resolver um dos crônicos problemas da nossa educação. A Lei nº 5.540/68 empreendeu reformas no ensino superior, enquanto que a Lei nº 5.962/71 fixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus.

Os anos 80 assistiram à consolidação da redemocratização, que foi coroada com a Constituição de 1988, que obriga o Poder Público à aplicação de um percentual mínimo para a Educação. Os anos 90 foram marcados pela discussão das idéias de Piaget e Vygotsky, o que tornou a discussão sobre a escola mais fecunda, vislumbrando novos horizontes para várias questões importantes: currículo – o que ensejou que o MEC elaborasse os programas curriculares – e a interdisciplinaridade. Ocorreu, ainda, a aprovação da nova LDB, a Lei nº 9.394/96. O estudo da História da Educação no Brasil revela inúmeras conquistas efetuadas, o que me dá esperanças para que se continue a luta pelo que se acredita e sonha: uma escola de qualidade para as novas gerações, onde o conhecimento alicerce relações mais justas.

Retomando a discussão sobre o papel da escola, apresento algumas passagens instigantes do fantástico *Quando eu voltar a ser criança*, escrito por Janusz Korczak, no qual ele narra a história de um professor primário que cansado do seu dia-a-dia sonha em voltar a ser criança, quando acredita que tudo é mais fácil: “O que é que eu faria se voltasse a ser criança?” (Korczak, s/d: 18). Ao alcançar o seu desejo, ele começa a confrontar os seus valores de adulto com os de criança, pois ele não perdeu a sua memória de adulto. Diálogos internos fascinantes e afirmações contundentes se sucedem, permitindo que o leitor busque

dentro de si a sua porção infantil, esquecida em alguma paragem do passado, valorizando cada vez a especificidade de ser criança. Considero-a uma leitura enriquecedora para todos aqueles que de alguma forma lidam com crianças, inclusive e principalmente com a sua interna.

O que você faria hoje caso pudesse voltar a ser criança? Não se pergunte aonde eu quero chegar, nem a refute afirmando se tratar de uma hipótese impossível de acontecer. Acredito que dentre outras coisas você pensou em alguma brincadeira, não importando qual tenha sido. Se você não pensou em nenhuma brincadeira é porque ficou atolado em alguma obrigação de adulto: ir ao supermercado, ligar para alguém, marcar uma consulta, ... Talvez por isso, Korczak (s/d: 19) tenha dito: “Ser criança é mil vezes melhor. Os adultos são infelizes. Não é verdade que eles podem fazer o que querem. Têm até menos liberdade do que as crianças. Têm pesadas responsabilidades. Têm mais aborrecimentos. É mais raro terem pensamentos alegres. É verdade que nós, os adultos, não choramos mais; deve ser porque não vale mais a pena chorar. Em vez disso, suspiramos fundo.”

Todo ser humano, independentemente da idade, tem uma criança dentro de si. É claro que ela pode estar dormindo, sonolenta, acuada, mas ela está lá! Para ser feliz, ele precisa assumir o cuidado da sua criança, afinal, com o passar dos anos, diminui a responsabilidade que os outros adultos têm sobre o seu bem-estar. Ou pelo menos, deveria! Sem dúvida, muitas vezes não é fácil para uma pessoa aceitar a forma como foi tratada pelos outros. Porém, se ela fincar a sua existência na amargura e no ressentimento, culpando-os, conscientemente ou não, pela sua não felicidade no passado, ela despenderá toda a sua energia, ficando incapacitada de fazer hoje aquilo que, muitas vezes, somente ela pode fazer por si mesma. Toda criança imagina que quando crescer poderá fazer tudo aquilo que desejar. O que ela não sabe é que, ao crescer, os seus sonhos também mudam e que, apesar de ter mais idade, ela não consegue fazer tudo o que deseja.

No mundo infantil a possibilidade de ser feliz está sempre no presente: basta que a pessoa aceite o convite singelo da vida. É como explica Korczak (s/d: 23/24), após voltar a ser criança: “Lá vou eu, marchando. Agitando os braços. Sinto-me leve, descansado. Bem diferente de quando era professor. Olho para todos os lados. Bato com a mão numa placa de ferro. Nem sei por que fiz isso. Faz frio, tanto frio que sai vapor da minha boca. Solto um bafo quente, para fazer mais vapor. Passa-me pela cabeça que poderia apitar que nem locomotiva, soltar vapor, e correr em vez de caminhar. Mas estou com vergonha. Vergonha por quê, puxa? Então não queria ser criança justamente para me sentir alegre?” O maior prejudicado com a decisão de uma pessoa de não dizer “Sim” à vida é ela. As listas de indivíduos e situações

culpados pela sua infelicidade só tornam o seu viver mais pesaroso, pois a culpa que ela tenta impingir em outra não tem a força de poder atrapalhar essa segunda pessoa de ser feliz, somente a primeira!

Acredito que crianças e adultos querem o mesmo: ser felizes! Mas, por que é que eles são tão diferentes uns dos outros? Korczak (s/d: 34) acredita que “Na verdade, talvez as crianças não sejam tão diferentes assim dos adultos, só que levam uma vida diferente e têm direitos diferentes. (...) 'A criança é que nem a primavera. Ou tem sol, tempo bom, tudo é alegre e bonito. Ou, de repente, vem tempestade, relâmpago, trovões, raios que caem. Já o adulto é como se estivesse dentro de um nevoeiro. Envolto numa triste névoa. Não tem nem grandes alegrias, nem grandes tristezas. Tudo cinzento e sério. Pois não é que me lembro? Nossas alegrias e tristezas correm que nem o vento, e as dele vivem se arrastando. Pois não é que me lembro?!”

O aspecto que quero destacar é a intensidade com que as emoções são vividas quando se é mais novo, ou melhor, quando se está em contato com a nossa porção infantil. Expresso aqui a minha crença na capacidade de toda pessoa permanecer em ligação com a sua dimensão lúdica, fagueira, tornando sua vida mais cheia de luz e som, onde tudo parece ser inspirado, numa profícua relação com a natureza. “A inspiração é como se fosse conversa com Deus. Ninguém tem o direito de se intrometer. Porque preciso estar sozinho, preciso não ver nada, não ouvir nada” (Korczak, s/d: 41).

Conversar com Deus, com o desconhecido, com o que pode vir a ser, ou ainda com o que é e ainda não sei... É uma pena que, na maioria das vezes, o outro não seja percebido dessa forma misteriosa. O adulto tão sedento de conhecer, de dar significado ao mundo que o cerca, acabou por perder a capacidade de admitir que não sabe, que ignora, o que lhe permitiria dialogar com o outro, ouvindo-o atentamente, perscrutando-lhe a sua existência. Há uma pressa geral, uma vontade desenfreada de chegar, mesmo que não se saiba bem onde! Uma das premissas da minha concepção de educação é a importância do diálogo no desenvolvimento das estruturas cognitivas do ser humano. O diálogo não significa somente o mero respeito ao outro, embora o inclua, mas ele é a condição necessária para que cada pessoa consiga ampliar o seu grau de humanização, o qual se dá com a multiplicação das ligações neurais e a conseqüente complexificação da sua capacidade de abstração, de interpretar a realidade, de dar-lhe significado.

*Saber viver com os homens é uma arte de tanta dificuldade,
que muita gente morre sem a ter compreendido.*
MARIANO JOSÉ PEREIRA DA FONSECA

É preciso diminuir o ritmo, reaprender a contemplar a natureza, em todas as suas manifestações, encontrando em cada momento um sentido para o viver. Não há lugar para se chegar, além de dentro de si mesmo. Urge reaprender a ouvir o outro, o que não é possível sem que se ouça a si mesmo. Portanto, é necessário que a pessoa dedique todo o seu ser na interpretação e compreensão do mundo que a cerca. Korczak (s/d: 44) expressa assim o sentimento das crianças em virtude da falta de atenção dos mais velhos pelo seu mundo: “Não gostamos de contar nossas coisas aos adultos, talvez porque eles estão sempre com pressa quando falamos com eles. Sempre parece que não estão interessados, que vão responder qualquer coisa, para se verem livres logo. Está certo: eles têm os seus problemas importantes, e nós, os nossos. De nosso lado, esforçamo-nos em dizer tudo em poucas palavras, para não aborrecê-los. Como se o nosso assunto fosse de pouca importância, que pode ser resolvido com um simples sim ou não deles.”

Toda pessoa tem a capacidade de se assumir como única, distinta das demais. O caminho, porém, não é o isolamento, mas exatamente o oposto: é indispensável interagir com o outro, escutá-lo, tentar se colocar no lugar dele, entender a sua opinião, a sua crença, o seu saber. Há vários locais em que esse aprendizado é possível, interessa-me aqui discutir com maior profundidade as possibilidades inerentes à escola. Conforme Freire (1997: 46) declara, “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.”

Como bem alertou Paulo Freire, só se exercitando no diálogo, que se expressa com o respeito pelo outro, pela sua individualidade, é possível à pessoa iniciar a construção da auto-imagem, distinta de qualquer outra. Porém, isso não quer dizer que na construção pessoal, ela possa ser independente, desvinculada e isolada do meio que a cerca. Muito pelo contrário. À primeira vista, parece fácil ouvir o outro. Porém, a missão é um pouco mais complexa do que se pode imaginar. Não basta que ela cale as suas vozes externas, tampouco sufoque as internas: o exercício é ainda mais desafiante. É necessário aprender a ouvir o outro não somente com as suas palavras, mas como todo o ser que se expressa, navegando no barco da sua existência, deleitando-se com a sua jornada.

É essa nova comunicação entre as pessoas, marcada por um tom de partilha, de ensino e de aprendizagem, na qual cada um compreende e desfruta da especificidade e da riqueza do outro, que vislumbro acontecer entre professor e aluno. Sem dúvida, a responsabilidade maior cabe ao professor, pretendo educador, que tem a possibilidade de aprender a “(...) difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” (Freire, 1997: 128). Isso deve ser observado para todos os momentos da vida escolar, inclusive para os momentos chamados de avaliação. Faço minhas as palavras de Korczak (s/d: 49) quando afirma que “(...) tem uma coisa chata na escola: a gente tem de falar cientificamente, para ganhar uma boa nota, um elogio, ou mesmo uma reprimenda, mas nunca do jeito como a gente sente.”

A ciência, o saber e o conhecimento são processos lentos. Às vezes, aparentam caminhar mais rápido, outras vezes, parecem ter estacionado. Claro que, dentre outras coisas, o referencial (temporal e espacial) adotado influenciará no quadro desenhado pelo observador. Você já teve a sensação de que a vida está passando cada vez mais rápido? Como isso é possível, se o tempo absoluto é o mesmo? A velocidade dos acontecimentos faz com que o Homem queira acompanhá-los, desenvolvendo também um ritmo forte. Porém, Korczak (s/d: 50) acredita que na vida “Vale a pena dar uma parada, porque pode ser coisa interessante. Tudo isso nos inspira pensamentos novos.”

Quem é que hoje em dia se permite dar uma parada? Porém, ele acredita que uma parada pode ser, paradoxalmente, a fonte de inspiração para novas viagens, novos sonhos, novos sentimentos, novos conhecimentos, novos “links”! Um novo corpo, ou melhor, um novo espírito, dentro do mesmo corpo, a explorar a realidade com curiosidade renovada: “Tenho outra vez mãos jovens, pernas jovens, ossos jovens, sangue jovem, sopro jovem, jovens lágrimas e alegria. Alegria, lágrimas e uma jovem, infantil oração” (Korczak, s/d: 73).

Quanto mais você racionaliza, menos você cria.
RAYMOND CHANDLER

Outra dimensão do Homem, que costuma ser ignorada pela escola é a física. É impressionante como a gente dedica pouca atenção ao corpo, embora quase todo mundo esteja insatisfeito com o corpo que tem! Não me estou referindo à preocupação de ser bonito, “gostoso”, aos olhos alheios, mas aos próprios. Por que será que isto acontece? Que realidades o corpo revela e esconde? O que manifesta o descaso com ele? Que prazeres são abortados pelo fato de se querer viver “desligado” do corpo? O que acontece na vida da gente que faz com que nos esqueçamos dessa realidade tão concreta? Mas, será que o corpo se esquece da

gente? Gaiarsa (s/d: 38) declara que “(...) se mostro o que sou, como sou, o que sinto e o que vivi, então, meu íntimo está por fora! Meu corpo é minha alma. Por isso não quero saber de meu corpo. Porque ele é eu.” Apresento a seguir um texto anônimo, recebido pela Internet, que descreve oito regras para o ser humano viver bem:

1. *Você receberá um corpo* – Você pode amá-lo ou não, mas é seu por todo o tempo.
2. *Você aprenderá lições* – Você está matriculado em tempo integral numa escola informal chamada Vida. Todo dia, nessa escola, você terá oportunidades de aprender lições. Você pode gostar das lições ou achá-las irrelevantes ou estúpidas.
3. *Não existem erros, somente lições* – Todas as experiências são valiosas para o aprendizado. O crescimento é um processo de tentativa e erro. Todos nós somos experimentadores.
4. *A lição é repetida até que seja aprendida* – Uma lição será apresentada a você sob várias formas até que você a tenha aprendido. Quando você tiver aprendido essa lição, poderá passar para a próxima.
5. *O aprendizado nunca termina* – Não existe parte da vida sem lições. Se você está vivo, está aprendendo.
6. *Os outros são meros espelhos seus* – Você não pode adorar ou detestar algo sobre outra pessoa a menos que isto reflita, para você, algo que você adora ou detesta sobre si próprio.
7. *Você tem tudo do que precisa* – Você tem no seu interior todos os recursos e instrumentos para dirigir a sua vida. O poder e a responsabilidade pela sua vida são seus. Confie nas suas respostas internas.
8. *Todos os seus recursos internos podem ser úteis* – A dor não é, necessariamente, parte do aprendizado. A vida pode ser uma excitante descoberta, permitindo mais e mais habilidades interiores.

Quanto mais a educação estiver atenta às dimensões da criança – física, emocional, intelectual e espiritual –, o que só é possível com a existência de educadores que se dediquem às suas crianças internas, mais ela estará contribuindo para a formação de pessoas harmoniosas, pois que procuram auscultar a sua existência, suprindo-lhe o que é solicitado. Freire (1997: 44) ratifica a necessidade de cada pessoa, em especial o educador, estar atenta às suas vozes internas, pois “(...) quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me (...).”

*Ninguém pode educar alguém.
Alguém só pode educar-se a si mesmo.*
HUBERTO ROHDEN

Diante de tudo isso, qual tem sido o papel desempenhado pela escola? No meu desejo de dialogar com você, convido-o a fazer uma viagem nas suas próprias lembranças escolares e a procurar lembranças que retratem as lições mais importantes que você aprendeu na escola. Acredito (e torço) que você encontre boas recordações, porém é bastante provável que você encontre episódios em que a escola, em vez de fomentar a sua curiosidade, a destruiu, em vez de valorizar a sua criatividade, a castrou, em vez de incentivar a sua espontaneidade, a inibiu, em vez de desenvolver o seu prazer pelo conhecimento, gerou um desprezo por ele, em vez de aumentar a sua alegria de poder aprender, tornou a aprendizagem um fardo insuportável. É como afirma Luiza de Teodoro em Loureiro Jr. (1996: 25): “Acho que o que existe é um desgosto de aprender, um desgosto não, um a-gosto, nem se chegou a gostar pra poder desgostar.”

Tenho esperanças de que a escola possa cada vez mais ser palco da alegria, onde o seu projeto pedagógico não tenha vergonha ou medo de defendê-la, como se fosse algo de menos importância ou impossível de ser alcançado. Acredito que o desgosto, a falta de interesse, pelo aprender, pode, posteriormente, se transformar num desgosto pela vida, em virtude do sujeito não ter desenvolvido as suas potencialidades, as suas aptidões. É claro que os empecilhos são diversos, o que não arrefece o meu espírito, a minha mente, o meu corpo, na defesa desse ideal; muito pelo contrário, instiga toda a minha existência a buscar novas opções, desvelando obstáculos, antevendo contradições, lançando sementes, colhendo frutos, ... “A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1997: 160).

Além de resgatar a alegria, o ambiente escolar deve ser mais cuidadoso com a curiosidade, com a capacidade crítica, investigativa, do aluno. Afinal, “Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de 'amacia-la' ou 'domesticá-la” (Freire, 1997: 140). Não acho demais insistir na

curiosidade, pois ela é uma das especificidades do Homem, sendo muitas vezes relegada a um plano de menor importância e significado. Freire (1997: 97) ensina que “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente 'perseguidora' do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se 'rigoriza', tanto mais epistemológica ela vai se tornando.”

Defendo o argumento de que a escola pode contribuir significativamente no desenvolvimento do ser humano, bem mais do que vem fazendo. Para tanto, é necessário que se aprenda, dentre outras coisas, como é possível a ele o conhecer, fonte de prazer e alegria. Luiza de Teodoro assevera em Loureiro Jr. (1996: 25): “É fascinante quando você destrincha um símbolo, é fascinante quando você estabelece as correlações entre os processos, é fascinante quando você estabelece a relação entre processos e o símbolo que é criado. Mas pra isso tudo você precisa ter o prazer de aprender.”

A cura

Lulu Santos

Existirá em todo corpo tremulará a velha bandeira da vida

*Acenderá todo farol iluminará uma ponta de esperança
E se virá será quando menos se esperar daonde ninguém imagina
Demolirá toda certeza vã, não sobrará pedra sobre pedra*

*Enquanto isso não custa insistir na questão do desejo não deixar se extinguir
Desafiando de vez a noção na qual se crê que o inferno é aqui
Existirá e toda a raça então experimentará para todo mal a cura*

Existirá em todo corpo se hasteará a velha bandeira da vida

Prazer de aprender, de ensinar, de estar vivo, de ser Homem! Cada um deve descobrir o que lhe dá prazer, o que enche de sentido e de alegria a sua vida. O prazer é consequência do brincar. Será que a escola deixa a gente brincar de aprender, de ensinar, de ser gente? O que é a brincadeira, afinal? Não existe uma resposta única para todos, pois, conforme Korczak (s/d: 95) alerta, cada um deve descobrir a resposta pessoal e intransferível: “Quem não brinca não pode entender. Porque não importa a corrida, mas aquilo que acontece dentro da gente. Jogar cartas ou xadrez, por exemplo, o que é? É colocar pedaços de papel na mesa, ou deslocar pedaços de pau. E dançar, o que é? É ficar girando em volta. Só quem joga ou dança é que sabe.”

É claro que na vida de qualquer pessoa a “(...) experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido” (Freire, 1997: 127). Com isso quero reafirmar a minha crença em que a educação na vida de qualquer pessoa não

está limitada ao que acontece no ambiente escolar, pois esse é apenas um dos momentos da sua vida, mas enalteço as potencialidades desse espaço.

Mais ainda: procuro revelar aspectos necessários para uma prática docente permeada de prazer, de alegria, de curiosidade, de compromisso com a vida do meu aluno, condição necessária para aprofundar o meu compromisso com a minha vida. Delicio-me em poder viver a seguinte declaração de Freire (1997: 115/116): “Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.”

Parece natural, nesse momento, a necessidade do educador de procurar durante a sua prática valorizar cada vez mais a participação dos seus alunos, no sentido de que eles possam desenvolver as suas qualidades, confrontar as suas opiniões e idéias, superar os seus medos e dificuldades, num ambiente propício, em que cada pessoa seja vista como única e merecedora de respeito. Mais do que saberes, a escola ensina às pessoas a serem gente, seres humanos. Luiza de Teodoro afirma em Loureiro Jr. (1996: 125) que “(...) preparar uma aula não é só preparar uma aula, é preparar uma vida.” As diferentes matérias são pontes onde o principal conteúdo é o ser humano, a vida que pulsa no seu interior. Quanto mais intenso for seu viver, mais ele conseguirá sensibilizar os seus alunos para determinada atitude. “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço” (Freire, 1997: 116).

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.
JOÃO GUIMARÃES ROSA

Retornando às idéias do grande defensor das crianças, destaco a importância de o educador valorizar a realidade de cada aluno, percebendo nela não somente as limitações, mas também, e principalmente, as riquezas e as possibilidades a serem exploradas durante a prática pedagógica. Colocando-se no lugar das crianças, Korczak (s/d: 114) diz: “Vocês acham a nossa linguagem pobre e desajeitada porque não dominamos a gramática. Por isso acreditam que nós pensamos pouco e pouco sentimos. Nossas crenças são ingênuas, porque não possuímos o conhecimento que está nos livros, e o mundo é muito grande. Entre nós, a tradição substitui a lei escrita. Vocês não compreendem os nossos rituais nem percebem a natureza dos nossos problemas. Nós vivemos como um povo de pigmeus, subjugados por

sacerdotes gigantes que detêm a força dos músculos e a ciência secreta. Somos uma classe oprimida que vocês desejam manter viva às custas do menor esforço e com o mínimo de sacrifício. Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; e nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco.”

O educador precisa, pois, confiar e interagir com os seus alunos. Não fará isso porque eles poderão alcançar o que ele deseja, almeja para eles. Mas, tão somente porque acredita que cada um deles tem o direito de descobrir-se como pessoa, cujos segredos estão escondidos em seu interior. Nisso residem a arte e a ciência de ser educador: ajudar cada pessoa (inclusive a si mesmo!) a estabelecer diálogos entre a sua realidade interna e o seu meio ambiente.

Poeticamente, Gibran (1970: 53) assim descreve a educação: “Nenhum homem poderá revelar-vos nada senão o que já está meio adormecido na aurora de vosso entendimento. O mestre que caminha à sombra do templo, rodeado de discípulos, não dá de sua sabedoria, mas sim de sua fé e de sua ternura. Se ele for verdadeiramente sábio, não vos convidará a entrar na mansão de seu saber, mas antes vos conduzirá ao liminar de vossa própria mente.”

A principal realidade a ser descoberta individualmente pela pessoa é o fato de que cada ser humano é único, distinto de qualquer outro, um exemplar raro da espécie humana. Será que a Educação, notadamente a que ocorre na escola, tem se pautado pelo respeito à individualidade, ou tem empurrado os seus alunos à massificação? Que conteúdos a escola tem privilegiado nas suas atividades? Qual o papel do currículo no processo educacional? Que homens e que tipo de relações têm sido forjados na escola? Para aprofundar esse questionamento, leia o seguinte texto escrito por Paulo Mendes Campos:

Nos bancos da escola me ensinaram que, segundo o sábio Claude Bernard, o caráter absoluto da vitalidade é a nutrição; pois onde ela existe, há vida, onde se interrompe, há morte. Mas não me ensinaram que, entre os animais humanos, o lado que pende para a morte, por falta de nutrição, é muito mais numeroso que o lado inclinado para a vida.

Me ensinaram que os alimentos fornecem ao homem os elementos constituintes da própria substância humana. O homem é o próprio alimento que ele come. Mas não me disseram que existem homens aos quais faltam os alimentos que constituem o homem. Homens incompletos, homens mutilados em sua substância, homens deduzidos de certas propriedades fundamentais, homens vivendo o processo da morte.

Me ensinaram, mas num delicado modo condicional, que, sem o concurso de certos alimentos minerais e orgânicos, depressa a vida se extinguiria sobre a Terra. Mas não me disseram que, depressa, por toda a parte, a vida se extingue no duro modo indicativo.

Me ensinaram que o oxigênio é o primeiro elemento indispensável. Mas não me disseram que o oxigênio é o bem comum da humanidade, salvo em minas e galerias onde é escasso.

Me ensinaram que o carbono, o hidrogênio, o azoto, o fósforo e outros minerais são decisivos à vitalidade das células. Mas não me ensinaram (por óbvio, mas eu era um estudante tão distraído) que aqueles elementos não se encontram no ar que respiramos. E ainda que se encontrem na terra, acaso digeridos por uma criança, seu poder de assimilação é nenhum.

Me ensinaram que há alimentos ternários e quaternários, mas não me disseram que dois terços de nossos irmãos no mundo passam fome.

Me ensinaram que os alimentos ternários, constituídos de gordura e pelos hidratos de carbono, são superlativamente importantíssimos. Mas não me disseram que, em cem, dez homens estão, a qualquer hora, às portas da morte, por inanição. Mas não me ensinaram que, em certas regiões do mundo, há homens que consomem ovos, leite e carnes em quantidades muito acima das exigências da máquina orgânica.

Me ensinaram que a sensação de fome é acompanhada de contrações gástricas, uma espécie de câibra no estômago; mas me disseram isso impessoalmente, como se fosse dedução teórica de um acidente possível.

Me ensinaram que as vitaminas são substâncias importantes para o crescimento e para a saúde; quando elas faltam, comparecem o escorbuto, o beribéri, a pelagra e outras doenças. Mas não me disseram, nem onde, nem quantos padecem de avitaminose.

Nos bancos da escola me ensinaram muitas coisas. Mas não me disseram coisas essenciais à minha condição humana:

O HOMEM NÃO FAZIA PARTE DO PROGRAMA!

Quanto mais o educador souber que “(...) o curso do desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma alteração radical na própria estrutura do comportamento; a cada novo estágio, a criança não só muda suas respostas, como também as realiza de maneiras novas, gerando novos 'instrumentos' de comportamento e substituindo sua função psicológica por outra” (Vygotsky, 1991: 83), mais as suas atividades contemplarão o desenvolvimento integral dos seus alunos. Conforme venho dizendo, o saber construído ao longo da história da

Humanidade resulta de inúmeros acontecimentos, sendo impossível identificá-los e determinar as interações deles. O importante é saber que “(...) onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 1997: 94).

*Qualquer criança me desperta dois sentimentos:
ternura pelo que ela é e respeito pelo que poderá vir a ser.*
LOUIS PASTEUR

Apesar da admiração pelas inúmeras realizações de Pasteur, discordo dele ao clamar pelo respeito à criança apenas pelo que ela poderá vir a ser. Pugno para que os adultos a respeitem desde os primeiros momentos da sua existência; que ela seja admirada e respeitada pelos adultos em virtude de todos os mistérios depositados pela natureza em sua existência, atitude que está relacionada com o fascínio desses com as mudanças empreendidas durante a sua própria vida. É como diz Korczak (s/d: 67): “Os adultos pensam que nos conhecem muito bem. O que pode haver de interessante numa criança? Viveu pouco, pouco sabe, pouco entende. Mas todos esquecem como eram crianças, e pensam que de repente são inteligentíssimos.”

Acredito que uma concepção de Educação estruturada nessa convicção – HÁ SEMPRE ALGO NOVO! – permite um existir que busca não somente o alcance do todo, que se apresenta cada vez mais distante, mas o desfrutar, o saborear daquilo que está disponível. A pressão para se alcançar algo pode arranhar a sensibilidade do Homem, a qual lhe permitiria interagir com o espaço e com o tempo de forma totalmente diversa: “Mas sou criança, tenho agora um outro relógio, outra medida de tempo, sigo um calendário diferente. Meu dia é uma eternidade dividida em breves segundos e intermináveis séculos” (Korczak, s/d: 71).

Há um outro aspecto a ser destacado: o excesso de metas externas pode fazer com que ela se esqueça de estabelecer um equilíbrio, um diálogo entre si e o meio ambiente. Destarte, urge que ela “processe”, “mastigue” o vivido, extraindo as lições possíveis e incorporando-as ao seu patrimônio cultural. Freire (1997: 25) declara que “(...) ensinar não é *transferir* conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Assim, o educador precisa estar atento ao que realiza na sala de aula: se a mera transmissão de conhecimento – onde os conteúdos são expostos de forma enciclopédica, sem qualquer relação com a vida do aluno, a sua curiosidade, as suas necessidades, os seus sonhos – ou a apresentação do conhecimento como construção social – onde são destacadas a dimensão

processual e a relevância dele para o dia-a-dia do aluno, favorecendo que este estabeleça vinculações profundas do saber com o seu mundo.

Ao valorizar o entendimento do conteúdo escolar, e não meramente a sua memorização sem significado, o educador permite que o aluno reforce a sua autonomia, pois contribui para que esse eleve a sua percepção do mundo que o circunda, a partir do enriquecimento da sua capacidade interpretativa, valorativa da natureza. O educador fará isso cada vez melhor, quanto mais compreender a mensagem de Freire (1997: 164): “É esta percepção do homem e da mulher como seres 'programados, mas para aprender' e portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.”

Para compreender o desenvolvimento das funções cognitivas, Vygotsky e colaboradores investigaram a relação entre aprendizado e desenvolvimento, identificando três teorias. Antes de apresentá-las, no intento de fomentar a discussão sobre a importância da educação no desabrochar das potencialidades do ser humano, lembro a você que “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (Vygotsky, 1991: 65).

A 1ª teoria reza que “(...) os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo meramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento.” Ou seja, ela não considera a possibilidade do aprendizado colaborar no desenvolvimento das funções psíquicas ativadas por ele, pois os dois fatores são independentes: “O desenvolvimento e a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir esta posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado” (Vygotsky, 1991: 89/90).

Consoante a 2ª teoria, o aprendizado é desenvolvimento, onde aquele é o conjunto das respostas inatas elaboradas pelo sujeito: “(...) os dois processos ocorrem simultaneamente; aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, da mesma maneira que duas figuras geométricas idênticas coincidem quando superpostas.” A prática educacional funda-se na crença de que “(...) se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras” (Vygotsky, 1991: 91/93). Ou seja, quando uma pessoa aprende algo, esse

conhecimento possibilita a melhora de alguma capacidade mental, a qual desencadeia o incremento de todas as outras capacidades da mente – poder de observação, atenção, memória, pensamento, ...

Para a 3ª teoria, “(...) o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também, um processo de desenvolvimento.” Seus defensores, dentre eles Koffka, refutam o caráter linear e mecânico da concepção anterior: “(...) a influência do aprendizado nunca é específica. (...) o processo de aprendizagem não pode, nunca, ser reduzido simplesmente à formação de habilidades, mas incorpora um nova ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas” (Vygotsky, 1991: 91/94).

Alinhando-se com esse entendimento da relação entre desenvolvimento e aprendizado, Vygotsky (1991: 94) declara que “(...) o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” Ao afirmar isso, ele resgata todas as capacidades mentais das crianças que não são devidamente consideradas durante as atividades escolares, expressando-as em dois importantes conceitos: o *nível de desenvolvimento real* e a *zona de desenvolvimento proximal*.

Conforme apresentei no 2º capítulo, enquanto o nível de desenvolvimento real revela as funções cognitivas que já amadureceram, caracterizando o desenvolvimento mental retrospectivamente, a zona de desenvolvimento proximal revela as funções que ainda não amadureceram, que estão em maturação, caracterizando o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1991: 95/97). Numa metáfora, digo que, enquanto o primeiro é o fruto, a segunda é o broto ou a flor do desenvolvimento mental.

Ao formular esses dois conceitos, o psicólogo russo acentua a importância do diálogo na educação escolar, visando a um maior desenvolvimento das funções mentais. Vislumbro, respectivamente, o diálogo como método e o ser humano – onde a cultura é um dos seus elementos constituintes – como conteúdo de uma nova prática pedagógica. Assim sendo, concordo com Vygotsky (1991: 99) quando declara que “(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.”

Destacando a importância da interação social na ampliação da zona de desenvolvimento proximal, ele coloca no centro do debate sobre ensino e aprendizagem a

importância das interrogações, das indagações, das incertezas, daquilo que ainda não é sabido. Mas, como é que o mundo adulto, o professor, recebe as manifestações das crianças, dos alunos? Seria um exagero a indignação expressa por Korczak (s/d: 90) de uma criança que não pode expressar as suas dúvidas: “Tenho muitas perguntas; por que os adultos não gostam das nossas perguntas? Essas coisas se passaram há muito tempo, em terras longínquas, então pode ser que eles também não saibam. Por que será que os adultos não gostam de reconhecer que não sabem? Consultam livros, ou perguntam a alguém que sabe mais do que eles. Ou então não sabem, mas deduzem. Para eles é mais fácil.”?

Ao ler essa citação, lembro-me de uma impressão, de um sentimento que me acompanha há anos e que, desde o meu ingresso no curso de graduação em Pedagogia, na UFC, em 1990, vem, infelizmente, ganhando força. Nesse momento, quero apresentar trechos da letra de uma música religiosa que há muito tempo ouvi pela primeira vez. É mais ou menos assim: "Palavra não foi feita para dividir ninguém / Palavra é a ponte onde o amor vai e vem / Onde o amor vai e vem ...". Sei que não é possível se transmitir somente amor, prazer, alegria, pelas palavras! Porém, acredito que o nível atual da comunicação, notadamente no ambiente escolar, objeto da reflexão deste trabalho, está bem aquém do mínimo aceitável. O mais triste e preocupante é que o conhecimento elaborado pela Ciência é repleto de tons poéticos, de extrema beleza e sensibilidade, que por diversos motivos não são desfrutados pelos alunos (nem pelos mestres), levando em conta o desinteresse e a indisciplina crescentes nas salas de aula.

Não estou atrás de culpados! Graças a Deus, compreendo o perigo e a esterilidade de se lavar as próprias mãos e crucificar o vizinho. Procuo bem mais do que identificar os momentos em que a escola alimenta essa prática, desejo divulgar a minha utopia de que a escola possa produzir um novo ser humano: “(...) se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo* porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica” (Freire, 1997: 126/127).

Ao dar voz aos seus alunos, por compreender que os seus alunos têm saberes próprios – frutos das experiências de vida de cada um deles, peculiares –, os quais são a base para a

construção dos saberes seguintes, o educador instaura um novo modo de viver, de aprender, de relacionar-se, de amar e de ser feliz. "Tanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo" (Freire, 1997: 140).

Diversos são os fatores que contribuem para o quadro de indisciplina e desinteresse que permeia as escolas, privilégio que não parece ser somente do Brasil. Acredito que já forneci algumas pistas para a melhor compreensão dessa realidade, mas quero trocar mais umas palavrinhas com você. Mais uma vez, colocando-se no lugar das crianças, Korczak (s/d: 111) declara que "Somos conscientes, enxergamos e sabemos muitas coisas, intuímos e pressentimos mais ainda. Mas temos que dissimular, porque nos amordaçaram." Claro que não é somente na escola que elas são proibidas de se expressar. Ademais, a escola está situada num contexto social mais amplo. Porém, a sala de aula é uma realidade bem concreta, embora determinada e determinante de outras tantas, sendo necessária por isso a sua crescente valorização, isenta de pensamentos milagrosos, fantasiosos de um lado, e permeada de sonhos, esperanças de outro.

*Um professor sempre afeta a eternidade.
Ele nunca saberá onde sua influência termina.*
HENRY ADAMS

Antes de finalizar, ressalto que a semente da educação que acontecia nas comunidades primitivas não está morta como se poderia supor. Apesar de a escola haver nascido com a missão de preparar os novos elementos para a vida social, a responsabilidade não está restrita a ela por um simples motivo: a vida é muito mais dinâmica, complexa e misteriosa do que qualquer realidade, não sendo possível controlar, determinar e limitar a vida sob o binômio espaço-tempo. Como educador, é necessário que eu compreenda o quanto o meu exercício profissional é permeado pelo não determinismo, o que não o torna menos importante, mas o faz ainda mais sublime: "Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (Freire, 1997: 32).

Coração de estudante

Wagner Tiso & Milton Nascimento

Quero falar de uma coisa, adivinha onde ela anda?
Deve estar dentro do peito ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado, bem mais perto do que pensamos
A folha da juventude é o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos, desviaram seu destino
Seu sorriso de menino quantas vezes se escondeu?
Mas renova-se a esperança, nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor e fruto

Coração de estudante, há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo, tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho espalhados no caminho
Verdes: planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé

Quem me dera, ao menos uma vez
Acreditar por um instante em tudo que existe
E acreditar que o mundo é perfeito
E que todas as pessoas são felizes

RENATO RUSSO

7

Sementes de girassol

O ponto de chegada também é o de partida. Respostas elaboradas para silenciar dúvidas são sementes para indagações ainda mais sonoras e contundentes. O prazer de caminhar e a alegria de descobrir constituem-se nos fundamentos para uma nova prática avaliativa, não somente para o ambiente escolar, como também para todas as vivências sociais.

A escrita deste livro foi permeada de inúmeras dificuldades, mas nenhuma se compara ao fato de que, conforme declara Marshall McLuhan em *Gaiarsa* (s/d: 13), “O acontecer é global e simultâneo. Ao passo que o verbal é sucessivo e linear...” Às vezes, esta característica da vida foi motivo de angústia, tamanho o meu desejo de falar sobre várias coisas ao mesmo tempo! Porém, ela também foi móvel de crescimento: revelou-me as limitações contidas na tentativa de expressar a riqueza, o mistério da natureza através de palavras. Aprendi, então, que o Homem pode aceitar aquela contingência e desfrutá-la como for possível, ou tentar (em vão) derrotá-la, usando armas que destroem a beleza do que desejavam explicar.

*Para quem acredita, não é necessária nenhuma explicação;
para quem não acredita, as explicações sobram.*

FRANZ WERFEL

Todo trabalho científico é fruto do esforço de uma pessoa, de um grupo, de uma sociedade, para melhor conhecer o universo, devendo as suas conquistas científicas ser usufruídas pela maior quantidade de pessoas possível. Empenhei aqui toda a minha existência, no sentido de colaborar com o apelo de Bachelard (1971: 207), que defende “(...) a necessidade educativa de formular uma história recorrente, uma história que se esclarece pela finalidade do presente, uma história que parte das certezas do presente e descobre, no passado, as formações progressivas da verdade. É assim que o pensamento científico se fortalece na descrição dos seus progressos. Esta história recorrente aparece, nos livros de ciência actuais, sob a forma de preâmbulo histórico. Mas é geralmente muito curta. Esquece muitos

intermediários. Não prepara suficientemente a formação pedagógica dos diferentes limiares diferenciais da cultura.”

Em virtude deste alerta, empreendi algumas viagens em certas áreas da Ciência com o fito de explicitar o caráter processual do conhecimento, a constante necessidade de refazê-lo, a partir da coragem de exercitar a curiosidade, ingrediente indispensável na busca de explicações mais satisfatórias sobre determinada realidade. Do estudo empreendido, concluí que “A ciência propõe-nos enunciados verificáveis, mas não verdades imutáveis, já que existe uma história das ciências ao longo da qual boa parte desses enunciados se modificou ou foi substituída” (Granger, 1994: 101).

Começar de novo

Ivan Lins

*Começar de novo e contar comigo
Vai valer a pena ter amanhecido*

Ter me rebelado, ter me debatido, ter me machucado, ter sobrevivido
Ter virado a mesa, ter me conhecido, ter virado o barco, ter me socorrido

Sem as tuas garras, sempre tão seguras, sem o teu fantasma, sem tua moldura
Sem tuas esporas, sem o teu domínio, sem tuas esporas, sem o teu fascínio

Começar de novo e contar comigo
Vai valer a pena já ter te esquecido
Começar de novo

O Homem sempre é chamado pela vida a *começar de novo*. A qualidade da sua resposta se expressa no envolvimento de todo o seu ser, não simplesmente com um "sim" meramente verbal. O recomeçar não pressupõe o esquecimento, o abandono, do passado, muito pelo contrário: a sua valorização, o seu resgate, como uma fecunda fonte de aprendizado. A abertura ao mundo, ao desconhecido, é condição necessária para que o Homem desenvolva as suas potencialidades. “O homem nasceu para construir. O seu próprio conhecimento é, na raiz, reconstrutivo do mundo. Conhecer o mundo e reconstruí-lo, dar-lhe uma existência humana no homem. A dialética cognoscitiva que liga o homem ao mundo e o mundo ao homem é radicalmente positiva e construtiva. O conteúdo do conhecimento humano deve ser entendido em sentido otimista. O conhecer não é esvaziamento aniquilantes das coisas conhecidas, não é só um passivo receber, mas um recriar. O homem encontra o seu desenvolvimento interior no conhecimento do mundo, o mundo encontra a sua expansão na interioridade humana. O homem se desenvolve espiritualmente conhecendo e operando em

torno do mundo, o mundo se expande quando é recebido no espaço interior do homem” (Moreira, 1996: 26).

A sabedoria não nos é dada; é preciso descobri-la por nós mesmos, depois de uma viagem que ninguém nos pode poupar ou fazer por nós.
MARCEL PROUST

Acredito que o conhecimento científico pode desempenhar um papel diverso do atual: ao invés de ser utilizado para ensinar que a realidade é estática – permitindo apenas um modo de interpretá-la, decodificá-la, limitando a criatividade e a espontaneidade das pessoas –, ele pode cada vez mais explicitar o caráter transitório e efêmero do mundo – impulsionando as pessoas na fascinante missão de investigá-lo. Afinal, conforme Bachelard (1971: 17) já afirmara, “O conhecimento científico é sempre a reforma de uma ilusão.”

Considerando que a escola é o espaço social em que as pessoas vão com o fito de aprender, de tomar posse das descobertas científicas, entendo que os seus postulados devam ser os mais amplos possíveis, alargando as perspectivas das crianças, dos adolescentes e dos adultos, de estabelecerem conexões entre as diversas áreas do conhecimento: “De acordo com o ideal de tensão modernista que proponho para a história das ciências, essa história terá freqüentemente de ser refeita, reconsiderada. Na realidade, é precisamente isso que se passa. E é a obrigação de esclarecer a historicidade das ciências pela modernidade da ciência que faz da história das ciências uma doutrina sempre jovem, uma das doutrinas mais vivas e mais educativas” (Bachelard, 1971: 211).

Neste sentido, Vygotsky (1991: 95) lembra que o “(...) aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”, donde concluo que o processo educacional não tem fim: enquanto a pessoa estiver viva, ela estará aprendendo. A escola deve propiciar às novas gerações práticas que lhes permitam criticar o mundo, interpretar os acontecimentos, revelando sempre o caráter limitado e parcial de qualquer explicação.

As pessoas precisam dar espaço para a sua criança interna, permitindo-lhe sonhar, dando-lhe tempo e espaço para realizar as suas fantasias. A pressa hodierna sufoca e reprime a dimensão pueril, promovendo uma perigosa cisão entre dois mundos repletos de beleza, criando uma barreira lamentável, conforme explica Korczak (s/d: 215/216): “O que magoa é que todos os nossos assuntos são liquidados às pressas e de qualquer maneira, como se para os adultos a nossa vida, as nossas preocupações e insucessos não passassem de sobrecarga para eles. É como se existissem duas vidas: a deles, séria e digna de respeito; e a nossa, que é

como se fosse de brincadeira. Somos menores e mais fracos; daí, tudo o que nos diz respeito parece um jogo. Por isso o pouco-caso. As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que eles existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos: estamos vivos, sentimos, sofremos. Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira. Por que nos mandam aguardar, e o quê? E eles, os adultos, será que se preparam para a velhice? Não desperdiçam levemente as suas forças? Gostam, acaso, de ouvir as advertências de velhos ranzinzas? Na cinzenta monotonia da minha vida de adulto lembrei-me das vivas cores dos anos de infância. Voltei atrás, deixei iludir-me pelas reminiscências. E eis que ingressei na cinzenta monotonia dos dias e das semanas das crianças.”

Para tanto, é necessário que a curiosidade e a ingenuidade sejam convocadas, enchendo de cores, formas e sons as manifestações culturais. É como Freire (1997: 51) afirma: “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.”

*O que é necessário não é a vontade de acreditar,
mas o desejo de descobrir, que é justamente o oposto.*
BERTRAND RUSSELL

A racionalidade humana se expressa como o mundo das possibilidades, onde nada é imutável, definitivo. Quanto mais o sujeito aceitar essa peculiaridade, mais apto ele estará para assumir o seu papel histórico, aqui entendido como a certeza de que cada um tem uma riqueza a ser explorada, desenvolvida. “Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (Freire, 1997: 58/59).

A existência de erros, tristezas e desencontros não deve tornar a caminhada menos interessante: sem eles, não haveria a possibilidade de acertos, alegrias e encontros. O Homem precisa compreender a dinâmica da vida, da natureza, sob pena de continuar sofrendo

desnecessariamente. É como ensina Gibran (1970: 28): “Alguns dentre vós dizeis: 'A alegria é maior que a tristeza', e outros dizem: 'Não, a tristeza é maior'. Porém, eu vos digo que elas são inseparáveis. Vêm sempre juntas; e quando uma está sentada à vossa mesa, lembrai-vos de que a outra dorme em vossa cama. Em verdade, vós estais suspensos como os pratos de uma balança entre vossa tristeza e vossa alegria (...)”

O diálogo surge, então, como a manifestação própria daquele que, desejoso de investigar a realidade, estabelece com ela uma comunicação, que se funda na certeza de que ele sempre tem o que ensinar e o que aprender. A relação entre as pessoas é tão dinâmica que a separação entre quem ensina e quem aprende acaba por se revelar, em certo sentido, uma falácia, uma compreensão desvirtuada da realidade que ignora o caráter dinâmico da educação: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997: 25).

Precisamos começar a amar para não adoecer.
SIGMUND FREUD

As emoções fazem parte da vida de toda pessoa, embora às vezes ela não perceba ou não queira admitir a sua influência. O educador deve assumi-las e, quando necessário, explicitá-las, permitindo que os alunos também busquem as suas, tornando a convivência mais fecunda e interessante. Sua proposta pedagógica deve se fundar na certeza de que o prazer e a alegria fazem parte da natureza humana, devendo ser vividos tanto mais quanto possível por todos os sujeitos envolvidos, e não como um prêmio raro de que somente uns poucos são merecedores. Ele deve ser um artífice de uma nova era, que se estabelece no desejo de socializar a sua existência. Freire (1997: 160) declara que “A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver.”

Toda pessoa é, ao mesmo tempo, leitor, intérprete, tradutor e escritor da vida-mistério, pois ela está sempre, de alguma forma, interagindo com o mundo circundante. Porém, a qualidade da relação que ela estabelece é distinta de qualquer outra, pois depende da forma como esta valora, explica a realidade, atributo privativo do Homem. Fundamentando-se em Heidegger, Coreth (1973: 83/84) explica a relação entre compreensão e interpretação: “A interpretação não é que, primeiramente, leva alguma coisa à compreensão, antes pressupõe uma compreensão e significa 'elaboração da compreensão', elaboração explícita do que foi compreendido.”

Radicalizando, Freire (1997: 64) afirma que “(...) para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem

fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.”

Apresento, a seguir, uma síntese das idéias contidas neste trabalho, através de cinco fundamentos. O estudo da avaliação escolar está relacionado com a vivência do poder, associado ao saber, num determinado espaço social. Ressalto que a escola é um dos espaços (não é o único) onde a criança aprende sobre a sua realidade. Mas, em razão da importância dada pela sociedade, ao tempo que a criança passa na escola, bem como pelo fato de começar a frequentá-la cada vez mais cedo – a influência do meio é tanto maior quanto mais nova é a pessoa –, o ambiente escolar tem um papel marcante no desenvolvimento da criança.

Destarte, uma nova perspectiva de avaliação – fundamentada numa diferente concepção de Homem e da sua relação com o seu meio, pautada na autonomia, na criatividade, na espontaneidade – gera práticas distintas das que se tem – muitas vezes, com pesar – assistido nas escolas, onde reina, via de regra, o desinteresse dos alunos (e, muitas vezes, dos próprios professores) pelo aprender, associado à revolta pelo que são obrigados a viver. Uma nova pedagogia que, por concordar com Freire [“É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim” (1997: 119)], convoca cada aluno a assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado, seu desenvolvimento.

Esta nova perspectiva não se resume a algumas belas explicações, cuidadosamente encadeadas. Ela se fundamenta na natureza humana: um ser complexo, contraditório, repleto de registros, sonhos, esperanças, medos, que a todo momento se compõem, se fundem, fazendo-o viver – pensar, sentir, agir – de determinada maneira e não de outra. Daí, eu ter salientado a necessidade de se entender a avaliação educacional apenas como uma modalidade de avaliação, pois qualquer pessoa está constantemente participando de processos avaliativos. Quanto mais ela for chamada a participar desses momentos, mais ela desenvolverá a sua autonomia, entendida como a capacidade de assumir cada vez mais a responsabilidade pela sua vida, a qual é acompanhada pelo respeito ao outro.

O primeiro fundamento é: *minha atitude externa guarda estreita relação com a minha atitude interna mais profunda*, ou seja, faço com o outro aquilo que faço comigo. Por acreditar nisso, é que vejo com grande entusiasmo a carreira de professor, pois, além de ter o privilégio de lidar sempre com o conhecimento, é afortunada pela possibilidade de usá-lo

como fonte de interação com os alunos. “Foi sempre como prática de gente que entendi o que-fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar (...)” (Freire, 1997: 164). *Viva o diálogo!*

Porém, sua missão será tanto mais vitoriosa e prazerosa quanto mais ele confirmar diariamente, através do binômio discurso e prática, o seu respeito e amor pelo aluno, vendo-o como alguém que ao mesmo tempo desconhece e conhece. É como ensina Freire (1997: 107): “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.”

Uma das mais lindas compensações desta vida é que ninguém poderá sinceramente tentar ajudar outra pessoa sem ajudar a si mesmo.

RALPH WALDO EMERSON

A primeira lição a ser aprendida e exercida pelo educador é olhar para dentro de si, reconhecer as suas necessidades, as suas frustrações, os seus medos, os seus sonhos, realidades que ele sequer desconfiava que existiam! Só assim, ele poderá reconhecer no outro o que de alguma forma habita em si, oferecendo uma resposta à queixa de Korczak (s/d: 149): “Se alguma coisa pudesse ser modificada – mas não sei bem o quê –, a nossa vida de criança seria realmente deliciosa. Precisamos de pouco para sermos felizes, mas justamente esse pouco é que nos falta. Parece que os adultos cuidam de nós, mas nossa vida neste mundo não é nada boa.”

O encontro de uma pessoa com o não-eu pode ser entendido como o encontro com outras pessoas ou como o encontro com partes da sua existência não facilmente identificadas, o qual deve ser entendido além da esfera mental, abrangendo as outras dimensões. Para ambos, Gaiarsa (s/d: 81) oferece uma dica valiosa: “Amar o outro é a primeira condição da liberdade. Para amar é preciso aceitar a si próprio e depois aceitar o outro – o inimigo tradicional. A aceitação começa no meu espelho mágico (que é você). O processo é dialético e interminável.”

A segunda lição que o educador precisa aprender é que ele tem um corpo que clama por cuidado, por carinho, e que está em profunda sintonia com o que se passa dentro dele. É como explica Gaiarsa (s/d: 26): “(...) não nos conhecemos nem por fora. E pretendemos conhecer-nos por dentro. Pior do que isso: vivem todos convictos de que o que aparece por fora – as aparências – não tem nada a ver com a pessoa, não é dela, nem é ela. De quem é, então?”

Ao assumir-se, ou melhor, ao firmar o compromisso para tal, ele começa a desenvolver um sentimento de humildade, tamanha a quantidade de conteúdos que admite ignorar, desconhecer. Essa postura é condição necessária para que ele amplie com maior intensidade o seu universo – no qual a dimensão cognitiva é apenas uma –, pois entra em contato com a curiosidade, o motor que impulsiona o seu crescimento.

Freire (1997: 74/75) entende que: “O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”

Enuncio, agora, o segundo fundamento: *a minha noção de tempo e espaço, por ter (majoritariamente) um caráter linear, seqüencial, estreito, acaba por limitar as minhas possibilidades*. Assim, se por um lado não devo me escravizar pelo passado – ressentimentos, culpas e erros – e pelo futuro – ansiedade, incerteza e preocupações –, por outro não devo ignorá-los por completo, mas integrá-los no meu presente. *Viva o movimento!*

A Ciência já chegou ao estágio de afirmar que o próprio Ser está em constante movimento, que defini-lo como algo estático, perene, é no mínimo um ato ingênuo: “(...) não basta mais dizer que a matéria nos é conhecida pela energia como a substância por seu fenômeno, nem tampouco é preciso dizer que a matéria *tem* energia, mas antes, no plano de ser, que a matéria *é* energia e que reciprocamente a energia *é* matéria” (Bachelard, 1985: 63).

Se essa idéia em si não é de fácil entendimento e, principalmente, aceitação, o que dizer então da sua vivência? Mas, será que o passado tem realmente alguma influência no presente? Se sim, como é possível entrar em contato com lembranças tão guardadas, bem escondidas no inconsciente, ou em outro lugar? Terminamos por aprender, após anos de experiência, que relembrar é, muitas vezes, sofrer. Então, para que mexer em momentos dos quais muitas vezes sequer evocamos?

Escrever a História é um modo de desembaraçar-se do passado.
JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

Toda atividade terapêutica está centrada na necessidade de que o paciente elabore novamente certas situações da sua vida. Assim sendo, o passado contém mais do que o

motivo de nossos sofrimentos, mas a possibilidade de se libertar deles! O processo de elaboração deste trabalho (leituras e escrita) só se fez possível a partir do momento em que, numa atitude de fé no mistério da vida, eu me propus bisbilhotar o que vivi, não numa perspectiva de mera curiosidade intelectual ou de buscar culpados pelas tristes vivências, mas da firme decisão de reencontrar o meu sonho de ser feliz esfacelado nas estradas da vida, para, uma vez encontrado, não mais largá-lo.

É claro que tive o privilégio de encontrar apoio nessa caminhada, mas não sou o único que tem essa sorte. Durante anos, eu mesmo, em razão de inúmeras questões, relutei em aceitar mudar, abandonando uma casca podre que mal me protegia do mundo e que me impedia de abrir os braços e desfrutar do prazer de deixar o vento tocar no meu corpo, ao brincar de esconde-esconde.

Porém, a certeza de que “(...) a ciência não-newtoniana se generaliza numa epistemologia não-cartesiana” (Bachelard, 1985: 53) me permite defender a necessidade de que o processo educacional, no qual a avaliação está inclusa, se estruture na convicção de que vários são os caminhos que podem ser seguidos a cada instante, dando ao educando a chance de manifestar a sua curiosidade, que será uma das guias da sua jornada, onde o nascer e o morrer são contingências naturais.

Por isso, é que Borges (1987: 118) declara que, “Quando São Paulo disse 'morro a cada dia', não era esta uma expressão patética. A verdade é que morremos a cada dia e nascemos a cada dia. Estamos permanentemente nascendo e morrendo. Por isso o problema do tempo nos afeta mais que os outros problemas metafísicos. Porque os outros são abstratos. O do tempo é nosso problema. Quem sou eu? Quem é cada um de nós? Quem somos? Talvez o saibamos algum dia. Talvez, não. Nesse meio tempo, entretanto, como dizia Santo Agostinho, minha alma arde, porque quero saber.”

Uma parte de mim é permanente, a outra se sabe de repente.
FAGNER & FERREIRA GULLAR

Mudar, perecer, transformar, ressuscitar, permanecer: toda pessoa é livre para escolher o que deseja! Não nego, nem desprezo a importância dos primeiros anos na estruturação da personalidade de uma pessoa, fato reconhecido por todas as diversas correntes psicológicas, mas assinto em que o presente não é tão fixo assim como se costuma pensar, pois ele adora brincar de roda com o passado e com o futuro. A flexibilização do tempo é acompanhada pela relativização do espaço, onde o aqui é a fusão do ali com o acolá, do distante e do próximo. Lao-tsé afirma em Baldock (1988: 43) que, “Sem ir a lugar algum, pode-se conhecer o mundo

inteiro. Sem nem mesmo abrir a janela, pode-se conhecer os caminhos do Paraíso. Entenda: quanto mais longe se vai, menos se conhece...”

Já lhe confessei a minha pretensão: cutucar a sua criança adormecida, dizer-lhe que o sol está procurando a sua melanina, que a chuva está vindo para molhar o seu cabelo, que a areia está querendo entrar nos seus dedos, que o vento está chegando para levantar os seus cabelos, que o arco-íris está surgindo para brincar com os seus olhos, que as flores estão exalando a sua essência para atíçar o seu nariz.

Medo da chuva

Raul Seixas & Paulo Coelho

(...)

Eu perdi o meu medo, o meu medo, o meu medo da chuva

Pois a chuva voltando pra terra traz coisas do ar

Aprendi o segredo, o segredo, o segredo da vida

Vendo as pedras que choram sozinhas no mesmo lugar

(...)

Só uma posição de abertura ao mundo, fruto da certeza que se pode (e se deve) utilizar as mais diversas formas disponíveis na sociedade para descobrir e desenvolver as inúmeras potencialidades que se traz, pode permitir um início da compreensão vivencial (não meramente intelectual) do que propus anteriormente. Então, o terceiro fundamento pode ser assim resumido: *devo manter acesa, sempre, a minha semente da curiosidade, procurando explorar, desfrutar a realidade (incluindo a mim mesmo) através de variadas estratégias, instrumentos*. Posiciono-me a favor de que essa atitude constante de descoberta do mundo que cerca alguém é que conserva esta pessoa, verdadeiramente, animada. *Viva a curiosidade!*

*A ciência consiste em esquecer aquilo no que se acredita saber,
e a sabedoria em não se preocupar com isso.*

CHARLES NODIER

É ela que faz brilhar o meu olhar, que ativa o meu corpo, convocando o meu espírito, para novos folguedos. Ela é filha da união do conhecimento com a ignorância, pois consciente de seu antagonismo visceral: conhece e ignora algo. É dessa tensão positiva que emerge no interior do Homem um poderoso combustível, que o impulsiona a realidades inexploradas, tamanho o seu desejo de apre(e)nder, de compreender, de dar significado à sua realidade, à sua vida. É por isso que Freire (1997: 95) diz que “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*.”

Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.”

O desafio é instigante e conclama o nosso ser solucioná-lo, tanto assim que Korczak (s/d: 68/69) afirma que, “Quanto mais difícil a conquista, tanto mais gostosa a vitória. Quer se trate da verdade dos adultos: descoberta, invento, revelação; quer se trate de uma boneca dentro de uma panela. Toda a natureza é como Irene escondendo a boneca; e a humanidade, em laborioso esforço de busca, sou eu, um menino. Antes cacei a lebre com a velocidade das minhas pernas e a esperteza da minha corrida, agora acho a boneca através da dedução, intuição, obstinação. E o que mais fazemos na vida, o que mais faz a humanidade inteira? Corremos atrás de lebres e procuramos bonecas.”

*A ciência? Ao fim e ao cabo,
o que ela é senão uma longa e sistemática curiosidade?*
ANDRÉ MAUROIS

Apesar de defender a necessidade de buscar, de se movimentar, de explorar, concordo com Seng-ts'an (também conhecido como Sosan): “Pare de falar, para de pensar, e então não haverá nada que não compreenda. Volte à Origem e encontrará o Significado; procure a Luz e perderá sua fonte... Não há necessidade de buscar a Verdade: apenas pare de ter opiniões” (Baldock, 1988: 13). Essa proposta é um alerta para a nossa estrutura emocional egóica, tão presa à defesa dos nossos valores, das nossas crenças. Para tanto, endosso a opinião de Freire (1997: 96): “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.”

O quarto fundamento pode ser expresso na seguinte profissão de fé: *eu me torno homem ao interagir com as diversas formas de vida, e, apesar de ser distinto de qualquer outro ser humano, não sou melhor nem pior do que ele*. A curiosidade não pode ser vivenciada isoladamente, mas somente a partir das ligações que a gente estabelece com o mundo, onde a riqueza de cada sujeito é reconhecida, onde as respostas, opiniões e explicações são relativizadas. *Viva a diversidade!*

*Condenamos tudo o que nos parece estranho,
assim como o que não entendemos.*
MICHEL DE MONTAIGNE

Freire (1997: 151) afirma que “Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de 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.”

A infinidade de conexões que a pessoa estabelece com a realidade, a partir de tudo o que já viveu, explica as inúmeras visões sobre algo que aparentava ser de fácil explicação. Essas conexões são um mistério para a Ciência. “É em assimilar esta noção das leis do acaso, das ligações probabilísticas dos fenômenos sem ligação real, que se tem ocupado o pensamento científico contemporâneo” (Bachelard, 1985: 105).

O diálogo só acontece quando há respeito e admiração entre os interlocutores, quando cada um deles, consciente do seu valor como pessoa e das suas limitações, se propõe ouvir o outro, recebê-lo, com a sua experiência, a sua visão de mundo, a qual é fonte de crescimento, de enriquecimento, de alargamento da sua própria concepção de vida. Há algo mais a ser observado: “As pessoas conversam, mas cada uma sente de um modo diferente. Por isso não conseguem entender-se” (Korczak, s/d: 198).

Para tanto, é necessário que cada pessoa desenvolva a humildade, garantia de que sua presença diante do outro não se resume à dimensão física. Por isso o alerta de Freire (1997: 137): “Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. É preciso afirmar que ninguém pode ser humilde por puro formalismo como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém.”

*Aprendemos a voar como os pássaros e a nadar como os peixes,
mas não aprendemos a arte de conviver como irmãos.*
MARTIN LUTHER KING

Se isso já é difícil em se tratando de dois adultos, imagine quando um dos interlocutores é uma criança. É realmente quase impossível se admitir que a gente tem algo a aprender com um “pirralho”. Porém, não é essa a opinião de Korczak (s/d: 190): “Seríamos capazes de dar uma porção de bons conselhos, se os adultos nos pedissem. É evidente que nós sabemos melhor o que nos aflige, que temos mais tempo para estudar os nossos problemas e

refletir sobre eles, que nos conhecemos melhor a nós mesmos, que estamos mais frequentemente reunidos com nossos semelhantes. Uma criança pode não saber grande coisa, mas no seu grupo aparecerá sempre alguém que sabe mais do que ela. Nós somos os especialistas em matéria de nossa vida e de nossos problemas. Só ficamos calados porque não sabemos o que é permitido dizer e o que não é. Temos medo não só dos adultos, mas também, e sobretudo, dos colegas, daqueles que não querem o entendimento nem a ordem, que preferem pescar nas águas turvas da disputa e da insatisfação os peixes de seus interesses pessoais.”

O educador deve fomentar a busca de novas perspectivas, pois “O exercício da descentração é fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Encoraja-se o aluno a analisar situações do ponto de vista do outro e diferenciadas das suas. Se a oportunidade dessa reflexão não for oferecida ao aluno, ele limitar-se-á a repetir e imitar respostas, sem criticá-las, passivamente. E a passividade intelectual não permite a formação de personalidades autônomas” (Hoffmann, 1996: 76/77).

Assumindo uma postura de aprendiz diante da vida, a minha noção de certo e errado definitivos passa, então, a ter um novo significado. O quinto fundamento se situa na seguinte certeza, duramente aceita pelo Homem: *a realidade, por ser muito mais complexa do que qualquer pessoa, não comporta explicações únicas, excludentes e com uma única linguagem.* Portanto, ele deve abandonar a rigidez imposta pelo binômio *certo x errado*, porque se por um lado este foi muito útil para o desenvolvimento da Humanidade, por outro o impulsionou a, inconscientemente, crer na limitação da realidade. *Viva a dúvida!*

Aprender a relativizar é sem dúvida uma árdua lição, pois a gente está acostumado a associar o nosso valor pessoal com a capacidade de defender idéias, expor conceitos, realizar demonstrações, ... Quanto mais a gente conseguir compreender que esses aspectos são muito pequenos diante da grandeza a que se foi chamado, mais facilmente se conseguirá desprender de embates meramente cognitivos, que falam tão pouco à nossa essência.

*O sábio não é o homem que fornece as verdadeiras respostas;
é o que formula as verdadeiras perguntas*
CLAUDE LÉVI-STRAUSS

É por compreender que o conhecimento é histórico, processual, transitório, sendo por isso sujeito a constantes transformações, superações, retificações, que Bachelard (1985: 55) postula que “Encontra-se o real como um caso particular do possível. Esta perspectiva é sem

dúvida própria para marcar o alargamento do pensamento científico.” Para tanto, cada pessoa precisa ter olhos de criança, ingênuos e sôfregos, na exploração do desconhecido.

Mais uma vez, a humildade se faz necessária para evitar que eu queira garantir que a minha compreensão de mundo já foi suficientemente relativizada, que ela congrega todos os aspectos merecedores de atenção. Por isso, Freire (1997: 136) dispara: “Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha.”

Lembro, aqui, a força dos condicionamentos sociais na construção dos conceitos. É como declara Coreth (1973: 97): “A realização humana do mundo, portanto, é também sempre condicionada e determinada pelo *a priori* concreto do mundo, um *a priori* empírico, que abre para o homem um horizonte determinado de conhecimento e compreensão, a partir do qual ele executa todo novo conhecimento e concepção, fazendo toda nova avaliação e tomando toda nova resolução.”

Nesse sentido, Dias (1998: 14) alerta para o fato de que “(...) pouco se sabe sobre como as crianças compreendem, estabelecem significados para os conteúdos escolares. Ou seja, como os alunos conseguem compreender que um vocábulo pode assumir diversos significados, dependendo da área em que se insere, e que, numa mesma área, um vocábulo só pode assumir um determinado significado. Pouco se tem feito, porém, para se verificar como os alunos estabelecem essas relações entre o significado de um vocábulo disponível em seu conhecimento prévio e o significado que ele assume em determinadas áreas de conhecimento.”

A partir de uma exaustiva pesquisa, ela investigou a formação de conceitos em crianças que cursavam a 4ª série (nomenclatura anterior à atual legislação) nas áreas de História e Ciências e denunciou que a escola não tem valorizado adequadamente o conhecimento prévio dos seus alunos, inviabilizando e tornando infrutífero todo o trabalho pedagógico. A habilidade de ler e escrever, a qual fundamenta as atividades escolares, ganha um novo relevo na concepção de Dias (1998: 18): “Mais do que a simples decodificação, a leitura representa a habilidade para extrair significados, sejam explícitos ou implícitos, do texto escrito, pois um texto escrito – de forma análoga ao falado – não traz significações nele mesmo, mas somente dá direção, para os leitores ou **ouvidores**, sobre como eles podem extrair ou construir o significado pretendido por eles próprios, a partir do conhecimento prévio.”

Afinal, como Korczak (s/d: 176) lembra, há várias “(...) coisas acontecendo dentro das pessoas, tantas coisas diferentes.” Se já é difícil acompanhar as mudanças internas, as que

acontecem com os nossos pensamentos, sentimentos, crenças, bem como mapear o caminho percorrido nessas transformações, imagine querer saber o que se passa dentro do outro.

Reitero a necessidade de se admitir que o outro sempre me é desconhecido, abandonando a tendência de rotulá-lo, de classificá-lo, fruto da minha pressa de querer dar sentido a uma realidade misteriosa, o que evita descobrir aspectos internos carecedores de melhor entendimento. Não é à toa que Gaiarsa (s/d: 17) denuncia que “É muito importante manter a ilusão de que as coisas são permanentes.”

O desvirtuamento da Ciência, do seu espírito, faz com que o saber seja apresentado de forma unilateral e fechada. A formação de signos é uma tarefa complexa e repleta de possibilidades, o que torna cada vez mais absurda a tentativa de se criar respostas definitivas e de se desejar “ensiná-las” aos outros. Nesse sentido, Bachelard (1985: 81) defende a necessidade de se duvidar sempre, ao afirmar que “Do ponto de vista psicológico, vemos que as novas doutrinas nos ensinam a desaprender, nos solicitam, se podemos dizer, de desintuicionar uma intuição por outra, de romper as análises primeiras para pensar o fenômeno ao termo de uma composição.”

Tenho esperança de construir uma educação que valorize a realidade do aluno na elaboração do conhecimento, que percebe o diálogo como condição indispensável para o seu desenvolvimento integral, que respeita o diferente por saber que ele é fonte de crescimento, que valoriza intensamente as possibilidades presentes no aqui e no agora, que fomenta e instiga a curiosidade, que percebe a ingenuidade como um elemento necessário para se caminhar com tranquilidade e confiança, enfim, que usufrui do privilégio de estar vivo. Sem dúvida, a avaliação escolar é um aspecto fundamental numa educação que acredita que o saber mais importante a se aprender é o saber viver, o saber amar e o saber ser amado, pois são eles que impulsionam (ou não) o Homem na sua jornada.

Clarisse

Renato Russo

(...)
Eu sou um pássaro, me trancam na gaiola
E esperam que eu cante como antes
Eu sou um pássaro, me trancam na gaiola
Mas um dia eu consigo resistir
E vou voar pelo caminho mais bonito
(...)

O livre-arbítrio do Homem se expressa no momento em que ele aceita ou não abraçar os frutos e os perigos dessa jornada. Se é que é possível alguém trancar a gente numa gaiola, seja ela de ouro ou não, acredito que a vida sempre oferecerá oportunidades para que dela se saia e realize aquilo que se costuma dizer não fazer por causa de algum fator externo... “Impressionante como tudo o que vive é atraído pela liberdade. Seja homem, seja pombo ou cachorro” (Korczak, s/d: 136).

É impossível definir o que entendo por liberdade, afinal palavras são meras palavras. Porém, aqui vai uma dica: quando ela existe, as várias dimensões da realidade humana são contempladas: o sorriso brota rápido e fácil de dentro do nosso peito, a vida ganha novos significados, o corpo brinca com a gravidade, enfim, é como se uma lâmpada antes apagada de repente se acendesse. A responsabilidade para que ela se mantenha assim é de cada pessoa. Mais um precioso detalhe: ser livre não implica obrigatoriamente mudanças, transformações, revoluções. A liberdade do Homem reside exatamente na possibilidade dele escolher o que é melhor para si, a partir de todo um contexto significativo e peculiar. Ele, mais do que ninguém, para não dizer que somente ele, é quem sabe o que é melhor para si. Tanto mais saberá quanto mais desenvolver a sua autonomia, que se expressa na sua confiança nos padrões internos.

É interessante salientar que a educação se pauta na necessidade (quase obrigatoriedade) de mudar, pois o aprendizado pressupõe alterações na pessoa. Parece que estou num dilema: como posso falar em liberdade na educação se ela se caracteriza pelo desejo de transformação? E mais: o que espero de um educador diante de um aluno livre para decidir o que quer para si? Acredito que essas questões expressam um profundo desejo de encontrar um caminho em que o respeito pela vida e o diálogo com o diferente são características indelévels. Quanto mais espaço esses elementos tiverem no nosso cotidiano, mais próximo a gente estará de ser feliz. Dogen declara em Baldock (1988: 23) que: “(...) aprender sobre si mesmo é esquecer-se de si mesmo. Esquecer-se de si mesmo é ser iluminado por tudo o que existe no mundo. Ser iluminado por tudo o que existe no mundo é deixar-se quedar no próprio corpo e na própria mente.”

Parece que quanto mais a gente tensiona, briga por algo, mais difícil se torna, não é mesmo? Não estou defendendo a passividade do Homem diante da vida, mas um equilíbrio entre as suas dimensões, com o desfrute de todas as oportunidades que ela lhe oferece. Para Freire (1997: 49), com a aprendizagem não é diferente: “Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das

escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.”

Why worry?

Mark Knopfler

Baby, I see this world has made you sad
Some people can be bad
The things they do, the things they say
But baby, I'll wipe away those bitter tears
I'll chase away those restless fears
That turn your blue skies into grey

*Why worry?
There should be laughter after pain
There should be sunshine after rain
These things have always been the same
So, why worry now?
Why worry now?*

Baby, when I get down turn to you
And you make sense of what I do
I know it isn't hard to say
But baby, just when this world seems mean and cold
Our love comes shining red and gold
And all the rest is by the way

Por acreditar que onde há vida há algo a ser aprendido, a ser compartilhado, a ser usufruído, sustento que a escola aumente quantitativa e qualitativamente os momentos em que seus autores desenvolvam atividades em que possam aprender a assumir o comando das suas vidas, notadamente pelo enraizamento do seu desejo de ser feliz, apesar de toda a pressão que insiste em sufocar, em destruir a essência divina que habita em cada pessoa. “O educando que exercita sua liberdade ficará mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco” (Freire, 1997: 104). Foi a partir da constatação que a alegria de viver, de aprender, de ser gente, precisa ser cuidada, regada, para florescer, que desenvolvi esta obra. Ela reflete os meus esforços diários, repletos de avanços e retrocessos, de entrar em contato com os meus sonhos, as minhas fantasias, os meus desejos, a minha vontade de sentir a vida fluindo dentro de mim, apesar das inúmeras intempéries que me cercam e ameaçam.

Bastante lúcida e corajosa a compreensão de Georges Snyders, expressa em Gadotti (1995: 307), de que “É precisamente para não esquecer a infelicidade dos outros, para ter a força para participar das lutas, que tenho necessidade de satisfação, que vou esforçar-me para

atingir a satisfação. Satisfações bem intensas para me fazer sentir que vale a pena viver, satisfações da cultura que me farão sentir o possível desabrochar do homem, o escândalo de sua sorte atual, um apelo à harmonia, e a satisfação de persuadir-me de que sou capaz de juntar-me a esses esforços.”

Às vezes, se pensa que só se pode ser feliz quando criança, livre e isenta de preocupações, de responsabilidades, não é? Então, a gente fica se lembrando daqueles momentos maravilhosos do passado, sendo inundado por sentimentos nostálgicos. É uma pena que alguns de nós, adultos, não percebamos que a capacidade de ser feliz não é privilégio de uma faixa etária, mas de uma estrutura emocional que se encontra aberta ao mundo, ao desejo de se expandir, de explorar o desconhecido.

Por outro lado, não é verdade que as crianças são só brincadeira, alegria: “Quis ser criança de novo, livrar-me das cinzentas preocupações e tristezas de adulto; agora tenho outras, infantis, que doem mais. Não se iludam com o nosso riso. Olhem para dentro de nós, dos nossos pensamentos, quando tranqüilamente vamos para a escola ou voltamos para casa, quando assistimos às aulas em silêncio, quando conversamos a meia voz ou murmurando, ou quando, à noite, ficamos deitados na cama. Temos outras preocupações, mas que não são menores; são mais profundamente sentidas; e temos uma grande, uma enorme saudade. Vocês já são temperados pelo sofrimento, pela resignação, mas nós nos rebelamos ainda” (Korczak, s/d: 202).

*Nunca se percebe o que já foi feito;
a gente só nota o que ainda está por fazer.*
MARIE CURIE

A falta de fé do Homem na possibilidade de ser feliz aqui e agora deve ser compreendida num contexto mais amplo: uma perigosa tendência de não se aproveitar o que está disponível, preferindo lançar o olhar, como representação de toda a realidade humana, para aquilo que não é da sua alçada. É comum se ouvir que, quando ele conseguir algo, será então feliz! O problema não é a esfera desejante do Homem! Mas, a sua incapacidade quase crônica de não desejar, não aproveitar o que já possui, o que sabe, aquilo que a natureza lhe confiou. Acredito que isso acontece com alguém quando está desligado, afastado do seu eixo, desprezando as suas vozes internas e guiado por comandos externos. É realmente frustrante conseguir algo que se acreditava iria nos preencher completamente, por todo o sempre, e ver aquela energia ir sumindo pelo ralo, sem que nada possa ser feito.

A boa notícia é que algo pode ser feito! Não é nenhum segredo, nenhuma mágica. O caminho reside em se aprender a viver o presente intensamente, saboreando-o como a uma bola de sorvete, que precisa ser chupada no momento certo, senão derrete e vira saudade. Admito que não é fácil! Foram tantos anos sendo adulto, aprendendo a considerar adequadamente uma realidade, a analisar os inúmeros aspectos nela presentes, a vislumbrar perspectivas a partir de um estudo cuidadoso e detalhado do passado, que despojar-se de tudo isso requer muita coragem. As recaídas são uma ameaça constante, o desejo de voltar ao caminho conhecido, mesmo que estéril, está sempre rondando a nossa vida. Essa possibilidade é considerada por Korczak (s/d: 93): “Vejam só que coisa estranha. Quis ser criança, e agora fico outra vez pensando no que farei quando me tornar adulto. Parece que as coisas não são fáceis nem para as crianças, nem para os adultos. Uns e outros têm preocupações e tristezas. Bom seria, quem sabe, o sujeito ser alternadamente grande e pequeno. Assim como existem inverno e verão, dia e noite, sono e vigília. Desse modo, ninguém estranharia ninguém. Mas adultos e crianças haveriam de se entender melhor.”

Viva todos os dias como se fosse o último: um dia você acerta!
LUIS FERNANDO VERÍSSIMO

Assim, não é somente o adulto que quer voltar a ser criança, quando então acredita que poderá ser novamente feliz. A criança também, por vezes, crê que o adulto é que é feliz, porque pode fazer o que deseja, principalmente aquilo que ela tanto gostaria. Isso não é mera especulação. Se você olhar para dentro de você, talvez descubra coisas que quando criança desejava ardorosamente fazer, mas que teve que esperar o momento adequado para realizar o desejo...

“Quero ser grande para poder dirigir carro, ter bigode e usar faca”: confessou-me Samuel recentemente. A minha primeira reação foi achar engraçada aquela situação. Imagine você, ele ainda nem tinha 3 anos e já queria poder dirigir carro. Usar faca, algo tão banal para mim, um direito que sequer eu lembrava que tinha conquistado, é motivo bastante para que ele deseje crescer. Foi quando me ocorreu que a gente parece que sempre está um pouco insatisfeito com o que é: se é adulto quer ser criança, se é criança quer ser adulto!

Ponderei com ele, então, que ser criança era muito bom, que ela podia fazer certas coisas que os adultos não podiam, e principalmente que para ser feliz é importante aprender a desfrutar aquilo que é possível em cada momento. A minha estratégia deu resultados? Aparentemente, não: ele retrucou firmemente que queria ser grande para poder dirigir carro e

ter bigode. É claro que ele tem muito o que aprender com a vida e não seria numa conversinha de 30 segundos que sua postura seria modificada.

*Nascer pode ser uma passagem violenta,
o futuro se impõe, o passado não se agüenta.*

HUMBERTO GESSINGER

O que quis explorar com esse episódio foi o quão cedo o Homem aprende a aproveitar ou não a realidade disponível. A importância do educador, sempre entendido como aquela pessoa que se dedica ao desenvolvimento do outro, é fundamental na qualidade do olhar a ser adotado pela criança, pelo aluno. O caminho é tão simples, conforme ensina Seng-ts'an (também conhecido como Sosan) em Baldock (1988: 24): “Um em Tudo, Tudo em Um... Se apenas isso está feito, não se preocupe mais em não ser perfeito!”

Às vezes tenho a impressão de que quando a gente é mais novo são pequenas as possibilidades de realização se comparadas com a coragem que existe internamente. Porém, com o decorrer dos anos, por vários motivos, acontece um processo inverso: enquanto aquelas teoricamente aumentam, se comparadas com as do mundo infantil, essa vai atrofiando lentamente.

Um dos motivos que contribui para a diminuição do nosso despojamento, da nossa resolução de encarar o mundo, de nos lançar a ele de braços e corpo abertos, é a falta de respeito que o mundo adulto costuma ter com as questões dos pequenos. É como Korczak (s/d: 131/132) denuncia: “A um adulto ninguém diz: 'dê o fora', mas a criança ouve isso tantas vezes! É sempre assim: o adulto está muito ocupado, a criança está zanzando à toa; o adulto tem senso de humor, a criança faz palhaçada; o adulto sofre, a criança choraminga ou berra; o adulto tem movimentos rápidos, a criança é agitada; o adulto está triste, a criança está de cara feia; o adulto está distraído, a criança vive no mundo da lua. O adulto ficou mergulhado nos seus pensamentos, a criança está abobalhada. O adulto faz alguma coisa pausadamente, a criança se arrasta. É uma linguagem que pretende ser engraçada, mas resulta indelicada. Pirralho, fedelho, bobalhão – mesmo quando não querem brigar com a gente, quando querem ser afetuosos. Azar, a gente acaba se acostumando, mas esse menosprezo é desagradável e às vezes irrita.”

Um outro motivo é o fato de que os relógios do mundo adulto e infantil funcionam de modo diverso. Enquanto aquele é guiado por várias responsabilidades, por compromissos, esse obedece ao prazer, à satisfação. “Porque as coisas são assim: aparentemente, a hora, contada no relógio, tem sempre a mesma duração, mas é como se dentro da gente existisse um

outro relógio, contando um outro tempo. Às vezes, uma hora passa sem você perceber; outras vezes, fica se arrastando, parece que não acaba nunca. Há dias em que mal você chegou à escola, bate e toca a campainha, e voltamos para a casa. Mas quando as coisas não andam bem, há uma longa espera antes que toda aquela chateação termine, e você acaba saindo que nem um preso da prisão, e não tem forças sequer para ficar contente” (Korczak, s/d: 138).

A minha decisão de abordar a avaliação educacional de forma ampla, congregando contribuições de algumas ciências, revela a presença da minha criança curiosa, investigativa, que não se contenta apenas com poucas explicações. Estou feliz por vários motivos: primeiro porque eu dei voz, espaço e papel para que ela assumisse esse trabalho; segundo porque desfrutei de momentos bastante agradáveis tendo ela no comando; terceiro porque ela foi capaz de estabelecer um fecundo diálogo com a minha porção 'adulta'.

*Qualquer destino, por mais longe e complicado que seja,
vale apenas por um único momento:
aquele em que o homem compreende de uma vez por todas quem é.*
JORGE LUÍS BORGES

Acredito que não são raras as oportunidades em que o adulto possa voltar a ser criança, permitindo que ela ocupe um espaço importante no seu cotidiano. Quem é que, de quando em vez, nunca foi tomado por um desejo de permanecer indefinidamente numa situação, desfrutando-a, deliciando-a? “Mas quantas vezes somos obrigados a interromper alguma atividade agradável no momento mais fascinante, para não chegar tarde, ou por ordem de alguém?” Korczak (s/d: 157). Um adulto que dialoga com sua criança interna é capaz de ouvi-la, tomando uma decisão que considera critérios pessoais. Empenhei-me para expor não somente algumas das minhas idéias, das minhas crenças, dos meus postulados, mas também os sentimentos que têm estado comigo, fazendo com que o livro tivesse essa formatação e não outra. Afinal, “Agora que sou criança outra vez, sei que não importa a história que a gente sabe, e sim a que a gente sente dentro de si” (Korczak, s/d: 59).

O resgate e a conseqüente elaboração de algumas vivências foram necessários, assim como creio ser imprescindível para todos aqueles que desejam melhor compreender a si mesmos, pois “A partir de nosso passado concreto, projetamos para o futuro as nossas possibilidades. Daí se segue um modo sempre determinado de 'ver'. Na vida cotidiana de cada um, unem-se, misturam-se e inter cruzam-se muitos pontos de vista, originados em experiências bem diversas e fundados também em diversos projetos de sentido e de finalidades” (Coreth, 1973: 76).

A educação, avaliação que procurei delinear neste escrito, contempla as mais recentes descobertas científicas e filosóficas que tive a oportunidade de estudar, sendo a minha interpretação um esforço para contribuir na elaboração de uma nova realidade, na qual o Homem seja cada vez mais o centro da nossa atenção, valorizando a sua dimensão dialógica, a sua capacidade de refazer o mundo conforme as suas necessidades, respeitando porém o diferente.

Muitos homens cometem o erro de substituir o conhecimento pela afirmação de que é verdade aquilo que eles desejam.

BERTRAND RUSSELL

Afinal, é como Bachelard (1971: 26) proclama: “A filosofia científica tem de alguma maneira de destruir sistematicamente os limites que a filosofia tradicional tinha imposto à ciência. É de rezear, com efeito, que o pensamento científico não conserve vestígios das limitações filosóficas. Em resumo, a filosofia científica deve ser essencialmente uma pedagogia científica. Ora, para ciência nova, pedagogia nova. Aquilo que mais nos faz falta é uma doutrina do saber elementar de acordo com o saber científico. Numa palavra, os *a priori* do pensamento não são definitivos. Também devem ser submetidos à transmutação dos valores racionais. Devemos adquirir as condições *sine qua non* da experiência científica. Propomos, por conseqüência, que a filosofia científica renuncie ao real imediato e que ajude a ciência na sua luta contra as intuições primeiras. As fronteiras opressoras são fronteiras ilusórias.”

Antes de finalizar, faço-lhe um pedido: “Eu não quero que você decore o que escrevi, nem mesmo que você compreenda exatamente o que eu escrevi, nem que você diga que compreende exatamente o que eu escrevi. Eu quero é que você respire o que eu escrevi, e que transforme esse ar meu num ar seu, e que inspire o que eu escrevi, e que transborde em vida para você mesmo, e que você expire a vida que transbordou em você para que outro venha a inspirá-la e inspirá-la e expirá-la” (Loureiro Jr., 1996: 09).

O que é inspirar? Encontro em Korczak (s/d: 40/41) uma ótima resposta: “Inspiração – quer dizer que um trabalho difícil de repente se torna fácil. Então, dá um prazer enorme desenhar, ou escrever, ou recortar, ou construir qualquer coisa. Tudo sai direitinho então, e a gente nem sabe como está conseguindo fazer! É como se uma outra pessoa estivesse trabalhando no meu lugar, e eu só olhando. E quando termino, fico admirado, como se não fosse um trabalho meu. Cansado, mas contente por ter conseguido fazer uma coisa tão bem-feita.”

*O êxito consiste em alcançar o que se deseja,
a felicidade em desejar o que se alcança.*
ANÔNIMO

Apesar de este trabalho ser imensamente significativo para mim, o prazer de escrevê-lo não se manteve constante durante esses últimos nove meses, período em que tentei sintetizar todas as leituras empreendidas não somente no Programa de Mestrado, mas em toda a minha vida, e colocá-las no papel. A oscilação do prazer, por um lado, é motivo de tranqüilidade, pois me lembra que sou Homem, realidade essa sempre permeada por alternâncias de todas as gamas... Por outro lado, ela me lembra dos muitos cinemas, sorvetes, beijos, músicas, e tantos outros prazeres que foram deliberadamente trocados por essas linhas, mesmo que algumas vezes o sentimento de obrigação tenha falado mais alto! Não vai aqui nenhuma lamentação! Muito pelo contrário, quero apenas reiterar que este livro foi gerado com muito amor e prazer, acrescidos de muita perseverança e fé, que me permitiram avançar apesar dos inúmeros momentos de desânimo, que não cansaram de me visitar.

*Quando o trabalho é prazer, a vida é uma grande alegria.
Quando o trabalho é dever, a vida é escravidão.*
MÁXIMO GONDI

Confesso que parte de mim está exausta, mas também é verdade que parte de mim está exultante enquanto redijo essas últimas linhas, que para mim são pontos de partida para novas aventuras: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1997: 154).

Que o meu “adeus” lhe soe como um “até logo”, que a minha vontade de encontrar você e lhe tocar, inspirar, tenha de algum modo se realizado, que a nossa amizade possa crescer e dar sombra, flores e frutos, afinal “Se a nossa amizade depende de coisas como o espaço e o tempo, então, quando finalmente ultrapassarmos o espaço e o tempo, teremos destruído a nossa fraternidade! Mas, ultrapassado o espaço, tudo o que nos resta é Aqui. Ultrapassado o tempo, tudo o que nos resta é Agora” (Bach, s/d: 104).

Loureiro Jr. (1996: 132) bem expressa o que sinto agora:

“Não tenho mais palavras.
Tenho sentimentos.
E sentimentos não ficam um atrás do outro.
Sentimentos brincam de dançar dentro da gente.
Vão cavando rios de lágrimas.
Vão fazendo cócegas de sorrisos.
Sentimentos não cabem em lugar nenhum.”

Alegria, paz, serenidade: frutos que colho no momento em que concluo este trabalho. Meu corpo e meu espírito se olham e, dando-se as mãos, se fundem, gerando um ser ainda mais aberto ao desconhecido, sedento de brincar nas águas misteriosas do universo.

O livro dos dias

Renato Russo

Ausente o encanto antes cultivado, percebo o mecanismo indiferente
Que teima em resgatar sem confiança a essência do delito então sagrado
Meu coração não quer deixar meu corpo descansar
E teu desejo inverso é velho amigo, já que o tenho sempre a meu lado

Hoje então aceitas pelo nome o que perfeito entregas mas é tarde
Só daria certo aos dois que tentam, se ainda embriagado pela fome
Exatos teu perdão e tua idade, o indulto a ti tomasse como benção

Não esconda a tristeza de mim
Todos se afastam quando o mundo está errado
Quando o que temos é um catálogo de erros
Quando precisamos de carinho, força e cuidado

Este é o livro das flores
Este é o livro do destino
Este é o livro de nossos dias
Este é o dia de nossos amores

PENÚLTIMA CENTELHA

Freire (1997: 131/132) ensina que “O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter tido sem nada ou quase nada ter escutado.”

Cada ato de criação é antes de tudo um ato de destruição.
PABLO PICASSO

É com alegria que me calo para mais intensamente poder ouvir você. Disse *mais intensamente* porque acredito que eu estava, de alguma forma, respondendo a algo que ouvira ou que imaginara poder ouvir algum dia. Após segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos, décadas de intensa atividade, encontro em Korczak (s/d: 178) a inspiração para descansar um pouco: "Acontece que a criança, depois de um pouco de bagunça, correria e descoberta de coisas novas, sente desejo de conversar em silêncio consigo mesma. Mas só uma, uma em cada mil, encontrará apoio num adulto. Ou num amigo." Caso queira trocar alguma idéia, por favor, entre em contato em qualquer um dos endereços listados na página 02.

Enquanto você não escreve, eu vou cantando...

Alucinação

Belchior

Eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Nem em tinta pro meu rosto, nem oba-oba ou melodia
Para acompanhar bocejos, sonhos matinais

Eu não estou interessando em nenhuma teoria
Nem nessas coisas do Oriente, romances astrais
A minha alucinação é suportar o dia-a-dia
E meu delírio é a experiência com coisas reais

Um preto, um pobre, um estudante, uma mulher sozinha
Blue jeans e motocicletas, pessoas cinzas normais
Garotas dentro da noite, revólver, “Cheira, cachorro”
Os humilhados do parque com os seus jornais

Carneiros, mesa, trabalho, meu corpo que cai do oitavo andar
E a solidão das pessoas nessas capitais?
A violência da noite, o movimento do tráfego
Um rapaz delicado e alegre que canta e requebra, (é demais?)

Cravos, espinhas no rosto, rock, hot-dog, play it cool, baby!
Doze jovens coloridos, dois policiais cumprindo o seu maldito dever
E defendendo o seu amor
É nossa vida

Cumprindo o seu maldito dever e defendendo o seu amor
É nossa vida

Mas, eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais
Longe o Profeta do Terror, que a Laranja Mecânica anuncia
Amar e mudar as coisas me interessa mais

POSFÁCIO

O posfácio está para o prefácio assim como o apocalipse está para a história, a cozinha para a sala de visitas, o dedo para a cabeça, a bunda para a cara e outras comparações que o leitor bem pode deduzir, e deve!, já que tem imaginação suficiente para isso.

Não pense, entretanto, que o espaço me foi dado como gorjeta ou suplicado de joelhos. Posfácio?!, Sim, ainda se fazem posfácios, Paulinho. E ele tem lá suas vantagens, ou talvez só uma: é difícil chegar ao posfácio. Ou se chega exausto da leitura, se olha para o posfácio, se diz que é desnecessário ler um posfácio e assim somos poupados de um leitor emburrado. Ou se chega com fome, depois de devorar o livro e ainda querer uma sobremesa; o posfácio é a sobremesa e assim somos presenteados com um leitor agradecido. Juntando tudo: a vantagem do posfácio é ter sempre um leitor agradável.

Não só essa, outra vantagem: um posfaciador não precisa dizer de que trata o livro, ou porque o leitor já o leu, chegando ao posfácio já devidamente informado, ou porque o leitor foi direto ao posfácio e não merece a mínima consideração por sua estripulia – boa palavra essa, Paulinho.

Se sugeri um posfácio – estou repetindo à exaustão a palavra para que você se acostume e não saia dizendo por aí que leu um prefácio muito interessante – é porque, desculpe Paulinho, seu livro é pra ser lido apenas uma vez. Nenhum demérito nisso, são poucos os livros que podem ser relidos de cabo a rabo. *Há sempre algo novo!* está mais para um dicionário, enciclopédia, livro de receitas culinárias... ou, para ser mais simples, está mais para a vida, que só se vive uma vez – de cada vez, reencarnacionistas! –, mas que se retoma aqui e ali através de um cheiro, de uma lembrança e de um sono mal dormido, um sonho revelador.

Então, lido a primeira vez, do início ao fim, de cima para baixo, papai e mamãe, é hora de transformar o livro em amante, substituí-lo, rasgar-lhe as vestes, estripar parágrafos, frases, citações. E para que não se faça isso às cegas, sem método nem gosto, traz o livro um índice remissivo, o melhor do livro diga-se de passagem na mão para o interior e sem querer ofender nem o bilheteiro nem o motorista. De novo, como na vida: o livro lido, o tempo passado, já está inacessível por si mesmo, quase se poderia dizer que não existe, enquanto o índice remissivo está ali, suave e brando, sem cobranças do tipo *Leia-me todo!*, ou *Faça um fichamento meu!*...

Se o leitor prometer não espalhar, confesso: este não é o posfácio de *Há sempre algo novo!*, mas o prefácio de seu índice remissivo. Índice que tem lá, como todos, seus autores

consagrados e seus conceitos psi-co-pe-da-gó-gi-cos. Mas que tem também boca, cor, gota, grão, mão, mar, onda, raiva, semente, solidão e voz.

Há sempre algo novo! não só pra frente, para o futuro, para a utopia, para o desejo, mas também pra trás, para a mão que no escuro abre o velho baú de objetos guardados há muito e muito tempo, quando nosso olhar para eles era novo também. O mérito deste livro é poder ser lido de trás para adiante, é humildade de mão aberta e espalmada com cada dedo apontado para um lugar diferente, é dar frutos que podem ser arrancados do pé e comidos à sombra e ao vento do verde do som da tarde. Como uma árvore, serve tanto ao estudo quanto ao desfrute. E esse posfácio é só o talo, a semente, o caroço... que você agora pode jogar na terra de novo, algo novo, sempre algo novo, há sempre algo novo.

Edvaldo Leão Junior
maço. 2000

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *A Alegria de ensinar*. 5. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- ASIMOV, Isaac. *Conquistas da ciência*. Tradução Carlos Evaristo M. Costa e Octavio Almerindo Ferreira. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1964.
- BACH, Richard. *Fernão Capelo Gaivota*. Tradução Antônio Ramos Rosa e Madalena Rosález. Rio de Janeiro: Nórdica, [s/d.].
- BACHELARD, Gaston. *A Epistemologia*. Tradução Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1971.
- _____. *O Novo espírito científico*. Tradução Juvenal Hahne Júnior. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- BALDOCK, John. *O Pequeno livro da sabedoria Zen*. Tradução Henrique Amat Rêgo Monteiro. Cingapura: Avatar, 1998.
- BOAVIDA, João José; LOPES, Maria da Conceição & VAZ, Piedade Pessoa. Avaliação – tópicos para uma mudança de atitudes. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, Imprensa de Coimbra, Ano XX: 261/277, 1986.
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende & VIESSI, Vani Ruiz. Procedimentos para verificar a validade e fidedignidade de medidas de auto-estima. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, n. 3: 15/24, jan/1978.
- BORGES, Jorge Luis. Coleção O Pensamento Vivo. São Paulo: Martin Claret, 1987.
- BRITO, Márcia Regina Ferreira de. Avaliação: projeto ou processo?. In: *Pro-posições*, Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, São Paulo, Cortez, 60/64, 1991.
- CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. O Discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. In: *Trajeto*, Belo Horizonte, v. 03, n. 1(8): 87/99, fev/1996.
- CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de & OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- CORETH, Emerich. *Questões fundamentais de Hermenêutica*. Tradução Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, 1973.
- DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- DAVIS, Cláudia & ESPOSITO, Yara Lúcia. O Papel e a função do erro na avaliação escolar. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 72, n. 171: 196/206, mai-ago/1991.
- DIAS, Ana Maria Iório. *A Compreensão de conteúdos no contexto da sala de aula: desfazendo, na formação docente, uma cadeia de mal-entendidos em conceitos de História e de Ciências*. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 1998. (Tese, Doutorado em Educação Brasileira). Mimeo.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Subsídios para uma reflexão teórica acerca da prática avaliativa. In: *Idéias*, São Paulo, FDE, n. 08: 119/126, 1990.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GADAMER, Hans-Georg. *A Razão na época da ciência*. Tradução Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GAIARSA, José Ângelo. *O Espelho mágico: um fenômeno social chamado corpo e alma*. 12. ed. São Paulo: Summus, [s/d.].
- _____. *Sobre uma escola para o novo homem*. 2. ed. São Paulo: Gente, 1995.

- GIBRAN, Gibran Khalil. *O Profeta*. Tradução Mansour Challita. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- GRANGER, Gilles-Gaston. *A Ciência e as ciências*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1994.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista*. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. Tradução Yan Michalsky. São Paulo: Círculo do Livro, [s/d.].
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. A Clínica psicopedagógica entre o saber e o conhecimento. In: *Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez, Ano X, n. 33: 61/70, ago/1989.
- LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOUREIRO JR., Eduardo. *Uma coisa leva a outra*. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação Brasileira). Mimeo.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990a.
- _____. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: *Idéias*, São Paulo, FDE, n. 08: 133/140, 1990b.
- _____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? In: *Idéias*, São Paulo, FDE, n. 08: 71/80, 1990c.
- MACEDO, Lino de. Método clínico de Piaget e avaliação escolar. In: *Idéias*, São Paulo, FDE, n. 19: 47/55, 1993.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação escolar – Uma proposta teórico-prática. In: *Revista de Estudos*, Novo Hamburgo, FEEVALE, 15 (1): 30/37, jul/1992.
- MESTERS, Carlos. *Por trás das palavras*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- MOREIRA, Rui Verlaïne Oliveira. *As Estruturas dialéticas do conhecimento*. Fortaleza: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 1996. (Notas de aula). Mimeo.
- RAPHAEL, Hélia Sonia. Avaliação: questão técnica ou política?. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 12: 33/43, jul-dez/1995.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, Alda Gertrudes & RIOS, Regina Alves. Avaliação – um processo de construção da auto-imagem. In: *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 17 (83/84): 49/53, jul-out/1988.
- ROHDEN, Huberto. *Educação do homem integral*. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, [s/d.].
- SANTOS, Maria Angela dos. Desvelando o jogo da avaliação entre professor e aluno. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 12: 45/49, jul-dez/1995.
- VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação do rendimento escolar e a interação aluno/professor. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 07: 89/94, jan-jun/1993.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MUSICOGRAFIA

- Luís Gonzaga Júnior. *Performance*. Emi. s/d.
- Guilherme Arantes. *O melhor de Guilherme Arantes*. Wea. 1996.
- Legião Urbana: *L'Avventura. A Tempestade*. EMI. 1996.
- Engenheiros do Hawaii. *A Revolta dos Dândis*. BMG. 1991.
- Beto Guedes. *O talento de Beto Guedes*. EMI. 1991.
- Toquinho. *Aquarela*. Polygram. 1993.
- Milton Nascimento. *A arte de Milton Nascimento*. Polygram. 1988.
- Lulu Santos. *Último romântico*. WB Records. 1987.
- 14 bis. *Performance*. EMI. s/d.
- Legião Urbana. *O descobrimento do Brasil*. EMI. 1993.
- Legião Urbana: *Uma outra estação. Uma outra estação*. EMI. 1997.
- John Lennon. *Imagine*. EMI. s/d.
- Ney Matogrosso. *Personalidade*. Polygram. 1987.
- Lulu Santos. *Último romântico*. WB Records. 1987.
- Legião Urbana: *Por enquanto. Legião Urbana*. EMI. 1988.
- Luís Gonzaga Júnior. *Performance*. Emi. s/d.
- Osvaldo Montenegro. *Osvaldo Montenegro ao vivo*. Som Livre. 1989.
- Lulu Santos. *Último romântico*. WB Records. 1987.
- Fagner. *Presença de Fagner*. Columbia. s/d.
- Humberto Gessinger. *Humberto Gessinger Trio*. BMG. 1996.
- Guilherme Arantes. *Meu mundo e nada mais*. Columbia. 1990.
- Legião Urbana. *As quatro estações*. EMI. 1989.
- Legião Urbana: *Teatro dos vampiros. V*. EMI. 1991.
- 14 bis. *Performance*. EMI. s/d.
- 14 bis. *Performance*. EMI. s/d.
- Raul Seixas. *Maluco beleza*. Globo Polydor. 1983.
- Erasmu Carlos. *Minha história*. Polygram. s/d.
- Legião Urbana: *Pais e filhos. As quatro estações*. EMI. 1989.
- Dire Straits. *Brothers in arms*. Polygram. 1987.
- Nenhum de nós. *Raul Seixas: o início, o fim e o meio*. EPIC. 1991.
- Zélia Duncan. *Intimidade*. Wea. 1996.
- 14 bis. *Performance*. EMI. s/d.
- Legião Urbana: *Vamos fazer um filme. O descobrimento do Brasil*. EMI. 1993
- Lulu Santos. *Minha Vida 86/91*. Som Livre. 1991.
- Milton Nascimento. *A arte de Milton Nascimento*. Polygram. 1988.
- Legião Urbana: *Índios. Dois*. EMI. 1988.
- Ivan Lins. *Ivan Lins 20 anos*. Som Livre. 1991.
- Raul Seixas. *Maluco beleza*. Globo Polydor. 1983.
- Legião Urbana. *Uma outra estação*. EMI. 1997.
- Dire Straits. *Brothers in arms*. Polygram. 1987.
- Legião Urbana. *A tempestade*. EMI. 1996.
- Belchior. *Auto-retrato*. BMG. 1999.

FALANDO UM POUCO SOBRE (E COM) O AUTOR

Eu vi o Paulo nascer. Não da dor feliz de sua mãe que lhe soube bem, depois de um tapa na bunda dado pelo médico. Ele me veio ao mundo parido de uma sala de cinema e, não sei se muito bem, chegou-me por uma gargalhada. Não é à toa que o Paulo fala tanto em felicidade. Se ele lamenta não ser possível seguir com o livro a gravação das músicas que o compõem, eu lamento não anexar em cada exemplar o som indescritível da sua gargalhada.

Eu vi o Paulo crescer. Não como quem toma um susto ao reencontrar um amigo e comentar convencionalmente sobre seu filho: "Nossa, como cresceu!". Mas como quem pode se surpreender a cada instante com um espírito incansavelmente questionador, que não pára de exercitar a vida e refazê-la. Eu conheci o Paulo teimando em não dizer-se teimoso e o vi crescer descobrindo muitos olhares, seus e de outros. Uma maturidade que se constrói recuperando a criança que pulava a janela da sala de aula para alimentar a curiosidade sobre algo que acontecia fora dela.

Isso porque ele é um colecionador, desses que não consegue jogar nada fora e vai unindo tudo como forma de dar sentido ao mundo. O que fica na gaveta não são coisas esquecidas, mas possibilidades para novos aprendizados. Daí a sua relutância em fazer cortes definitivos, afinal nunca se sabe quando o boletim da 1ª série do 1º grau poderá ser útil...

Por isso também não ser estranho conciliar a presteza de *gentleman* com a descontração de um banho de rio, religião e ciência, sentimento e razão, formalidade e intimidade. Talvez precise esquecer mais, convencer menos, esperar menos ainda. Mas ele felizmente teima em descobrir-se caminhando sobre suas próprias pernas.

Para finalizar, uma sessão de ping-pong com o autor:

Andréa: É verdade que quando você nasceu ao invés de um tapa na bunda o médico contou-lhe uma piada?

Paulo: É vero! (risos...) Melhor dizendo, ele fez as duas coisas: bateu e falou uma gracinha: que no futuro eu seria um escritor. (risos...) Não sei quando começou essa mania de brincar sobre a vida, mesmo nos momentos em que ela me deixou sem graça. O mais importante é o fato de que essa capacidade de *ver algo mais* não morreu, tendo ultrapassado a prolongada adolescência, que mais se pareceu com uma estiagem, permitindo-me hoje resgatá-la com mais vigor.

A: Por que você pulou a janela da sala de aula?

P: Assim você queima meu filme, Déa! O leitor estava pensando que eu sempre fui um *cdf* e não um palhaço, um rebelde. (risos...) Isso aconteceu na 4ª série, no (não tão) distante 1978: o recreio tinha acabado, estávamos sentando, quando ouvi um barulho diferente do lado de fora e fiquei doido para saber o que estava acontecendo. Pedi, educadamente, à professora licença para sair. Ela falou firmemente: “– Por essa porta você não sai!”. Eu lhe obedeci e pulei a janela. (risos...) Depois de cinco minutos, retornei e ela me mandou incontinentemente para a Diretoria. É interessante perceber que este livro é fruto desse mesmo espírito que me fazia pular janela e me inspirava noutras danações, afinal consegui redigir sobre avaliação dando língua para um modo de escrever que, a meu ver, é sisudo e sem encantos.

A: Colecionar coisas ao longo da vida é como escrever um diário?

P: As coleções (de selos, de provas, de carteiras de estudante, de moedas, de correspondências, de cartões telefônicos, de fotografias, ...) funcionam como se fossem disquetes de um *zip drive*, embora o meu *winchester* seja muito bom. (risos...) Se antes o meu objetivo era guardar o passado, no sentido de protegê-lo de possíveis ameaças, hoje percebo a riqueza e a necessidade de proceder a sua interação com o presente, visando à integração pessoal, numa compreensão renovada do que é espaço e tempo.

A: Dá pra encarar mais umas partidas de vôlei, ou ficou com indigestão de misturar manga com leite, café com coalhada?

P: Já faz um bom tempo que não jogamos (eu, você, o Eduardo, ...) vôlei na casa dos meus pais: taí algo que pretendo retomar. Suco de manga com leite é delicioso, nunca tive problema digestivo. Agora, misturar café com coalhada foi demais, amiga! (risos...) Gosto muito de café, mas quando tomo geralmente tenho azia. Quanto à coalhada, continuo sem gostar. Transcendendo à sua indagação, tenho procurado aliar a minha fé cristã com uma pitada da Filosofia zen, que se expressa na tentativa de realizar aqui e agora tudo que me é possível da melhor forma, aceitando as limitações e os contratempos alheios à minha vontade. No mais, não deixo de cultivar os meus sonhos e esperanças, como bem revela a presente publicação, que tanta satisfação e alegria já me concedeu. Enfim, “pode vir quente que eu estou fervendo!”. (risos...)

A: É com essa canção que você vai encerrar o livro?

P: Não. Existem várias músicas que se harmonizam com o que escrevi. Mas, para finalizar este ato literário, escolho uma que foi interpretada pelo inesquecível Renato Russo, que tantas maravilhas produziu quando da sua breve estada conosco...

La Forza Della Vita

P. Vallesi & Dati

Anche quando ci buttiamo via per rabbia o per vigliaccheria per un amore inconsolabile

Anche quando in casa è il posto più invivibile e piangi e non lo sai che cosa vuoi
Credi c'è una forza in noi amore mio più forte dello scintillio di questo mondo
prazo e inutile

È più forte di una morte incomprensibile e di questa nostalgia che non ci lascia mai

Quando toccherai il fondo con le dita a un tratto sentirai la forza della vita

Che ti trascinerà con se amore non lo sai vedrai una via d'uscita c'è

Anche quando mangi per dolore e nel silenzio senti il cuore come un rumore insopportabile

E non vuoi più alzarti e il mondo è irraggiungibile e anche quando la speranza oramai non ti basterà

C'è una volontà che questa morte sfida è la nostra dignità la forza della vita

Che non si chede mai cos'è l'eternità anche se c'è chi la offende o chi le vende l'aldilà

Quando sentirai che afferra le due dita la riconoscerai la forza della vita

Che ti trascinerà con se non lasciarti andare mai non lasciarmi senza te

Anche dentro alle prigioni della nostra ipocrisia

Anche in fondo agli ospedali nella nuova malattia

C'è una forza che ti guarda e che riconoscerai è la forza più testarda che c'è in noi

Che sogna e non si arrende mai è la volontà più fragile e infinita la nostra dignità la forza della vita.

Amore mio è la forza della vita che non si chiede mai cos'è l'eternità ma che lotta tutti i giorni insieme a noi finché non finirà

Quando sentirai che afferra le due dita la riconoscerai la forza della vita

La forza è dentro noi amore mio prima o poi la sentirai la forza della vita

Che ti trascinerà con se che sussurra intenerita: "guarda ancora quanta vita c'è!"

*Judica Hact Buda
abril, 2000*