

**cR**

Centro  
de Referência  
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo  
do Centro de Referência Paulo Freire**

**[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)**



InstitutoPauloFreire

EPF-DPE-3125  
(D)

**MARIO SERGIO CORTELLA**

*Carlos*

**A ESCOLA E O CONHECIMENTO**  
**REFLEXÃO SOBRE FUNDAMENTOS**  
**EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS**  
**DESSA RELAÇÃO**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**1997**

**MARIO SERGIO CORTELLA**

**A ESCOLA E O CONHECIMENTO**  
**REFLEXÃO SOBRE FUNDAMENTOS**  
**EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS**  
**DESSA RELAÇÃO**

TESE APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO: SUPERVISÃO E CURRÍCULO À COMISSÃO JULGADORA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SOB A ORIENTAÇÃO DO PROF. DR. PAULO REGLUS NEVES FREIRE.

**SÃO PAULO**  
**1997**

---

**COMISSÃO JULGADORA**

---

---

---

---

---

---

---

## RESUMO

---

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

A tese fundamental é que o *Conhecimento é uma construção cultural (portanto, social e histórica) e a Escola (como veículo que o transporta) tem um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado.*

Busca-se, inicialmente, estabelecer as bases de uma antropologia filosófica na qual se reflita sobre a presença do ser humano na realidade e, dentro desta, o lugar do conhecimento como produto cultural (um bem de consumo e produção da vida).

A seguir é apresentada uma contraposição à *teoria sobre o conhecimento* mais freqüente na nossa realidade escolar: o conhecimento e a verdade como *descobertas*. Para tanto, e a pretexto de se fazer uma certa "arqueologia" dessa concepção, procura-se evidenciar a articulação entre o epistemológico e o político de seu contexto geracional, com a finalidade de demonstrar que *a própria idéia de verdade como descoberta é, de fato, uma construção cultural.*

Passa-se, então, a uma maior aproximação com o cotidiano escolar na qual é enfatizada a conexão entre o Conhecimento e sua produção histórica, e ressaltada a necessidade de ruptura, na Escola, da aura mítica que, muitas vezes, encobre a relação com o saber e quer anular o lugar dos *erros, das preocupações, dos prazeres e das intenções.*

Por fim, o tema do *sentido social concreto* do trabalho pedagógico é retomado, a partir de uma *visão* sobre algumas compreensões sobre a relação entre Sociedade e Escola, segue com um alerta contra o *pedagocídio* e conclui com a perspectiva de um Conhecimento como ferramenta da Liberdade e de um Poder como amálgama da convivência igualitária.

---

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

---

## GRATIDÕES

---

- a *Janete Leão Ferraz*, reinvenção audaz e perene da amorosidade compartilhada;
- a *André Sérgio, Ana Carolina e Pedro Gabriel*, que compreenderam solidariamente que o pai ainda não tinha enlouquecido;
- a *Emília Gonçalves Cortella, Therezinha Leão Ferraz e Jair de Paula Ferraz*, pela aura afetiva que criaram à minha volta;
- a *Terezinha Azerêdo Rios*, leitora perspicaz e crítica suavemente implacável;
- a *Branca Jurema Ponce e José Cerchi Fusari*, coetâneos de produção e socorros mútuos;
- a professora *Ana Maria Saul*, inspiradora da gênese deste trabalho, e ao professor *Alípio Casali*, que o amparou;
- a professora *Lisete Arelaro*, competente parceira de utopias, e ao professor *Moacir Gadotti*, que acrescenta qualidade às coisas que faço;
- aos colegas e às chefias (democraticamente eleitas) do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP, que afastaram qualquer embaraço;
- ao CNPq, pelo subsídio material.

---

## **SUMÁRIO**

---

• INTRODUÇÃO	9
① HUMANIDADE, CULTURA E CONHECIMENTO	22
. O que significa ser humano?	23
. Um passeio pelas nossas origens	32
. Cultura: o mundo humano	38
. Conhecimento e valores: fronteiras da não-neutralidade	43
② CONHECIMENTO E VERDADE:	
A MATRIZ DA NOÇÃO DE <i>DESCOBERTA</i>	51
. Elos históricos do paradigma grego clássico	54
. O percurso das indagações filosóficas	59
. A presença de Sócrates	65
. A síntese de Platão	71
. Ressonâncias	81
③ A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	90
. Relativizar: caminho para romper a mitificação	91
. Intencionalidade, erro e pré-ocupação	99
. Ritualismos, encantamentos e princípios	104
④ CONHECIMENTO ESCOLAR: EPISTEMOLOGIA E POLÍTICA	116
. A relação Sociedade/Escola: alguns apelidos circunstanciais	117
. A construção da inovação: inquietações contra o pedagogicídio	123
. Sobre idéias e pães	137
• BIBLIOGRAFIA	144
• TEXTOS PRÓPRIOS RETOMADOS	149



---

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

*(Paulo Freire)*

---

## **INTRODUÇÃO**

---

### *A Educação está em crise!*

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

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

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

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

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

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

Os últimos 30 anos da história brasileira foram marcados por um fenômeno de conseqüências profundas e múltiplas: um acelerado processo de *urbanização* que acabou por transferir a maioria absoluta de nossa população das áreas rurais para as cidades.

Há trinta anos, pouco mais de 30% dos brasileiros viviam nas cidades e, conseqüentemente, a demanda por serviços públicos nos setores de educação, saúde, habitação, infra-estrutura urbana etc, ficava bastante restrita.

Os cidadãos não-proprietários que viviam nas áreas rurais, mormente em um país predominantemente latifundiário, não tinham adequadas condições de organização para alavancar reivindicações, seja por estarem submetidos a um rígido controle político/econômico, seja pela própria distribuição populacional mais isolada e menos concentrada; ademais, do ponto de vista da produtividade do trabalho e da lucratividade do capital, a escolarização dos trabalhadores, por exemplo, não era (como ainda hoje pouco o é) um pré-requisito básico.

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

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

Ao mesmo tempo, e não por coincidência, os investimentos nos setores sociais foram reduzidos drasticamente, não acompanhando minimamente as novas necessidades urbanas decorrentes do modelo econômico; disto, dois fatos emergiram: o colapso de serviços públicos como *educação e saúde* (com seu inchaço despreparado) e a progressiva ocupação deles pelo setor privado da economia.

Na Educação, alguns dos efeitos foram desastrosos: demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do

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

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

Nesse período, muitos dirigiram suas ações e reflexões para uma prática pedagógica que fosse além da mera reprodução da desigualdade social e pensasse de um modo diferenciado a idéia de *qualidade do ensino*, a partir de novas bases *político/pedagógicas*.

Todavia, essas preocupações geradas por *educadores situados no campo político contrário à conservação das estruturas sociais existentes* não encontraram unanimidade nesse mesmo campo; a década de 80 foi, também, palco de disputas crescentes entre grupos reunidos em torno de alguns nomes de teóricos e/ou tendências pedagógicas, situação já

extensamente analisada em livros, pesquisas e teses (razão pela qual não vamos detalhá-la).

O nó da questão: supostamente os enfrentamentos deveriam ocorrer *contra* aqueles que desenvolviam teorias e práticas conservadoras no interior do aparelho estatal emanador de políticas públicas; no entanto, muito tempo foi gasto em fazer da Educação uma arena atraente para exercícios diletantemente agressivos, deixando quase intocados os adversários principais e, confusos os aliados.

Nas décadas de 60 e 70 foi comum que quase todos os educadores com perfil democrático estivessem unidos em um trabalho contra a situação ditatorial vivida pelo país; não raras vezes, esses educadores fundaram associações, publicaram novas revistas, promoveram congressos e simpósios, em um esforço conjunto de enfrentamento das políticas procedentes da tecnoburocracia militar instalada no poder.

Nos anos 80, porém, e não por casualidade coincidindo com o final da ditadura, houve uma séria divisão entre os educadores; é claro que isso não foi inesperado pois durante mais de vinte anos o adversário comum foi o Estado mantenedor do governo autoritário. A partir do momento em que o autoritarismo político foi-se enfraquecendo, novas composições partidárias se estabeleceram e muitos que antes se situavam no campo oposicionista passaram a integrar instâncias do novo Estado, deixando este de ser um antagonista majoritário.

O problema não estaria nos confrontos, já que tornaram possível um maior esclarecimento das posições ideológicas suspensas circunstancialmente em nome da situação objetiva anterior; nem poderia haver óbice à presença de educadores mais progressistas no Estado

recém constituído pois a meta de quem tenha propostas de mudanças é estar no poder para poder promovê-las.

O negativo dessas contendas foi sua transferência mecânica para o espaço de universidades, redes de ensino, associações, sindicatos etc, com a indução de cumplicidades, antipatias ou "neutralidades" carregadas de enfado.

Foram travados intensos debates em torno de presumidas contradições excludentes: competência técnica x compromisso político, diálogo x conflito, conteúdo x conscientização, ciência x cultura popular, pedagogia libertária x pedagogia libertadora, escolanovistas x sóciohistóricos, populares x conteudistas, essencialistas x existencialistas etc, etc.

Todas essas discussões poderiam indicar que a educação brasileira estaria vivendo uma fase de aprimoramento teórico em benefício da prática; não foi bem assim. Esta efervescência não escoou diretamente para movimentos organizados; foi mais uma inquietação, uma grande excitação. Ebulição saudável e criativa se, na maioria dos casos, não se tivesse esgotado em simples movimentação incrementada por paranóias recíprocas e teorias não encarnadas.

Dentro dos muros acadêmicos, os confrontos dessa natureza são inerentes ao processo de produção de conhecimento mas provocam poucos reflexos imediatos nas práticas pedagógicas fora da Universidade; porém, quando mimetizados ou absorvidos de forma prematura por uma extensa parcela de educadores nas escolas pelo país afora, redundam em análises artificiais e estranhas ao seu universo educativo e, em vez de configurarem "a prática de pensar a prática",

transplantam-se pertencimentos a grupos teóricos situados em outro contexto.

***Educação brasileira, epistemologia e política: por que repensar fundamentos dessa articulação?***

Neste final de século, apesar de inúmeros educadores ainda estarem tardiamente emaranhados nas disputas teóricas antes mencionadas – deixando, assim, de analisar e propor a superação de problemas de sua realidade circunstante – é necessário *repensar fundamentos da articulação entre Educação, Epistemologia e Política*.

A finalidade de uma reflexão nesta direção é recolocar o problema desta articulação, pois ele escapou do universo mais imediato do educador e da educadora que não estejam conectados diretamente ao mundo acadêmico (no qual ele parecia ultrapassado), de modo a embasar um caminho que permita avanços significativos na construção de propostas pedagógicas e políticas de formação de educadores menos inadequadas para um embate social inovador.

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

Fortalece-se a percepção de que, no momento em que as classes trabalhadoras passam a freqüentar mais amiúde os bancos escolares, os



paradigmas pedagógicos em execução são insuficientes para dar conta plenamente desse direito social e democrático.

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

A qualidade na educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que freqüentam escolas mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso.

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

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

como objetivo político/social mais equânime, a **democratização do saber**.

A democratização do saber deve revelar-se, então, como objetivo último da Escola Pública, na educação da classe trabalhadora (agora a freqüentando em maior número) com uma **sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social**.

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

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

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

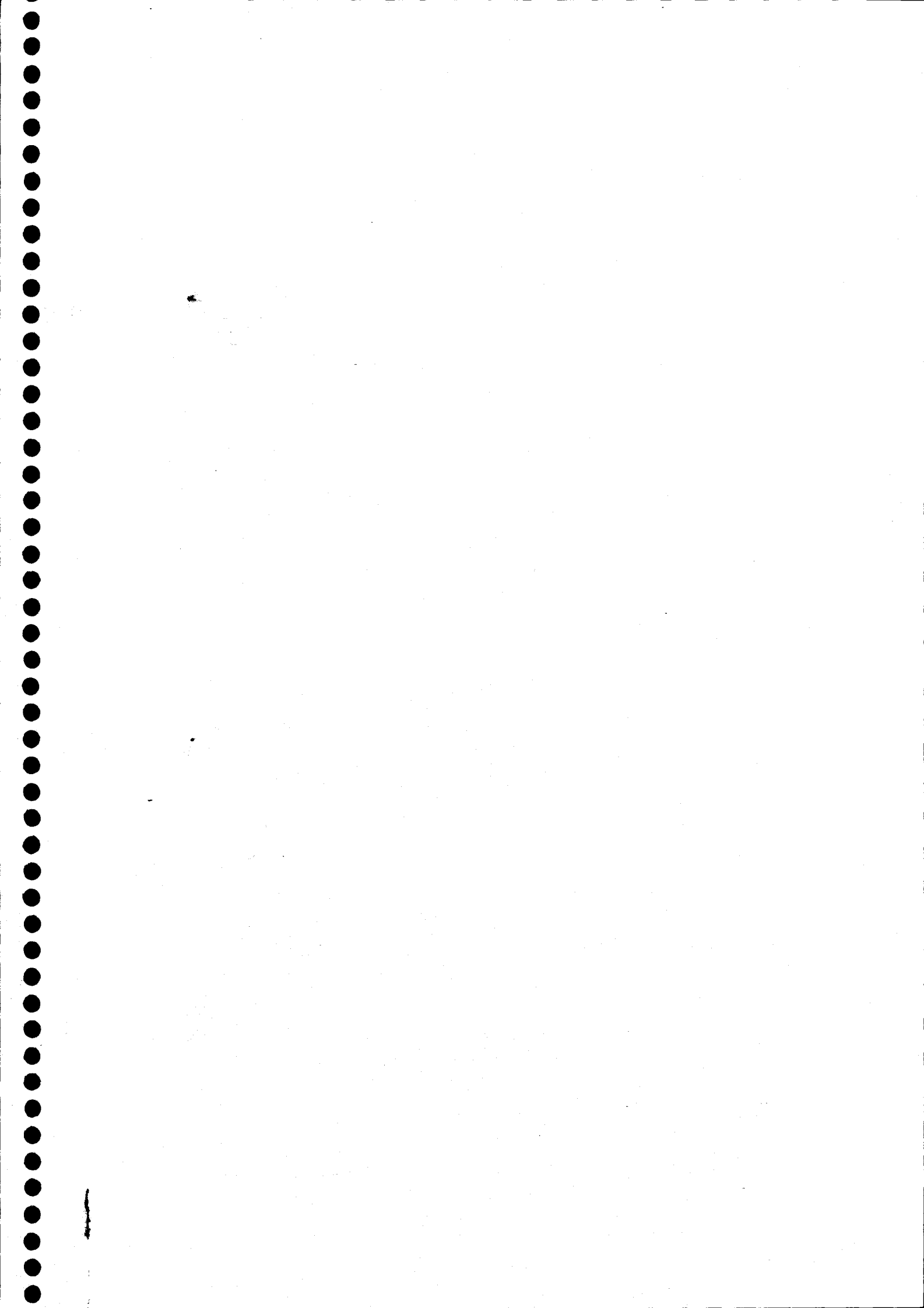
Fazer uma Educação Pública nessa perspectiva implica em fazê-la voltada para as necessidades da quase totalidade de nossa população; porém, essa mesma população tem um arsenal de conhecimentos para o dia-a-dia que, se são satisfatórios para a sobrevivência imediata, mostram-se frágeis para a alteração mais radical de suas coletivas condições de existência.

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

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

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

Desta forma, o texto tem quatro capítulos que se agregam em torno da tese fundamental: *o Conhecimento é uma construção cultural*



(portanto, social e histórica) e a Escola (como veículo que o transporta) tem um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado.

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

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

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

O capítulo 4 (*Conhecimento Escolar: epistemologia e política*) é a conclusão desta reflexão e nele retomamos o tema do sentido social concreto daquilo que nós, educadoras e educadores, fazemos. Este resgate temático dá-se a partir de uma visão sobre algumas

compreensões sobre a relação entre Sociedade e Escola, segue com um alerta contra o *pedagocídio* e finaliza com a perspectiva de um Conhecimento como ferramenta da Liberdade e de um Poder como amálgama da convivência igualitária.

---

**HUMANIDADE, CULTURA E CONHECIMENTO**

---

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

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

Não é fácil escapar dessa redução, pois hoje, mais do que nunca, o produto científico tem um peso tremendo no dia-a-dia das pessoas. Pode-se questionar: mas, não foi sempre assim? Não, a começar de uma razão básica: a Ciência (enquanto um conhecimento sistemático, metódico e deliberado, apartado paulatinamente de uma interpretação mágica do mundo) é uma instância relativamente recente na História, se comparada à própria presença do humano na realidade; se, como se supõe até o

momento, situamos os nossos primeiros ancestrais há 4 milhões de anos, a elaboração de protótipos de instrumentos de pedra há 2 milhões e o uso do fogo há 500.000 anos, a modalidade de conhecimento que será chamada de *científica* no Ocidente tem pouco mais de 2.500 anos, ou seja, cerca de 0,06% desse tempo inicial!

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

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

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

Muitas já foram as definições que procuraram capturar uma essencialidade da natureza humana, a começar da mais clássica e conhecida: *o Homem é um animal racional*. Essa sentença, marcada por uma aparência de obviedade e repetida à exaustão (com um certo ar triunfal), foi expressa por Aristóteles (384-322 a.C.) no século IV a.C. e,

---

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



muito embora a maioria das pessoas não conheça sua origem, faz parte do senso comum. Antes dele, seu mestre Platão (427-347 a.C.) houvera definido o Homem como um *bípede implume*<sup>2</sup> e, no início do século XX, o grande poeta português Fernando Pessoa (1888-1935) elaborou uma definição um pouco mórbida, mas tecnicamente bem precisa: o Homem é um *cadáver adiado!*

O que há de comum entre as três idéias acima? A tentativa de *identificar* o humano, dar-nos uma *identidade*, isto é, nos diferenciar do restante da realidade de modo que nela nos localizemos; ao mesmo tempo, é a procura de uma definição (do latim *finis*, limite, fronteira) daquilo que é nosso contorno, que nos circunscreve, nos contém, ou seja, marca nosso lugar.

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

A indagação sobre nós mesmos, a razão de sermos e de nossa origem e destino, isto é, o *sentido de nossa existência*, é, de fato, um tema presente em toda a História; mesmo em tempos atuais, quando a

---

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

Ciência atingiu patamares impressionantes de inventividade e variedade, a resposta parece, contraditoriamente, afastar-se cada vez mais.

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

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

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

- estamos em *um* dos universos possíveis, ele é *finito* e tem provavelmente o formato cilíndrico (em função da curvatura do espaço sobre si mesmo);
- esse universo surgiu há aproximadamente 15 bilhões de anos, a partir de uma grande explosão inicial apelidada de "Big Bang" e se extinguirá daqui a outros tantos bilhões de anos, em função do esvaimento da matéria e energia nele existentes;

---

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

<sup>4</sup> À medida mesma em que se ampliam os nossos saberes, concomitantemente aumentam nossos desconhecimentos; basta pegarmos dois exemplos que sinalizam bem essa noção: com o microscópio e o telescópio, cujas invenções são atribuídas, respectivamente, aos óticos holandeses Zacharias Janssen em 1590 e a Hans Lippershey em 1608, passamos a dispor de duas ferramentas básicas de pesquisa, mas, simultaneamente, alargou-se o horizonte desconhecido do infinitamente grande e do infinitamente pequeno. E quanto mais essas ferramentas se aperfeiçoam, mais distinguimos coisas ainda por saber.

- dessa explosão original resultou uma expansão (que ainda continua), em escala inimaginável, e que se concentrou, basicamente, em grandes massas estelares que, por sua vez, se agruparam em 100 bilhões de galáxias;
- uma dessas galáxias é a nossa *Via Láctea*, que contém 100 bilhões de estrelas;
- nessa galáxia, há 4,6 bilhões de anos, originou-se o nosso sistema solar;
- o *Sol*, uma das 100 bilhões de estrelas da galáxia, é relativamente pequeno (de 5ª grandeza), e tem, girando à sua volta, 9 já conhecidos planetas (do grego *planetès*, vagabundo, errante);
- um desses planetas é a *Terra*, o quinto em tamanho e distante 150 milhões de quilômetros do Sol;
- na Terra há vida e, até há pouco, supunha-se que só nela ;
- estima-se que nosso planeta tenha entre 3 e 30 milhões de espécies de vida diferentes, embora apenas 1,4 milhões tenham sido classificadas (750.000 insetos, 41.000 vertebrados, 250.000 plantas e o restante de outros invertebrados, fungos, algas e microorganismos)<sup>5</sup>;
- uma dessas espécies é a nossa, em sua forma mais recente (35.000 anos para cá) chamada de *Homo Sapiens Sapiens*;
- a espécie humana tem, no momento, 5,5 bilhões de indivíduos;

---

<sup>5</sup> As pessoas religiosas que acreditam que uma divindade criou todos os seres vivos de uma só vez e já prontos, precisam perguntar-se, também, o porquê dessa predileção divina por insetos...

- *um deles sou eu.*

De forma caricatural (mas não falsa), assim se poderia responder à questão *Quem sou eu?*: sou apenas um indivíduo entre outros 5,5 bilhões, pertencente a uma única espécie entre outras 30 milhões diferentes, vivendo em um planetinha, que gira em torno de uma estrelinha entre outras 100 bilhões, que compõem uma mera galáxia em meio a outras 100 bilhões, presentes em um dos universos existentes...

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

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

Durante séculos consideramos (e muitos ainda o fazem) ser a Terra o *nosso* lugar, criado só para nós e a nós pertencente, quase imaginando que tudo o que existe (aqui e fora daqui, no incomensurável Universo) seria apenas uma moldura ~~para~~ a vida humana.

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

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

Esse fato não nos agrada muito e procuramos afastá-lo, se não concretamente, ao menos simbolicamente, por intermédio da Arte, da Religião, da Linguagem<sup>6</sup>.

Afinal, o que é, para nós, Vida? De forma objetiva, sem edulcorar, é o nome que damos ao intervalo de tempo entre *nascer* e *morrer*. Se o grande Guimarães Rosa dizia que *viver é muito perigoso*, nascer também o é (morrer nem se fala...)<sup>7</sup>.

Imagine-se: pelo menos 9 meses no útero materno, em um meio líquido (agradável para nós), balouçando tranquilamente, na penumbra, sem ruídos fortes, sem necessidade de esforço respiratório e de alimentação. De repente, sem que saibamos o porquê, começa um

---

<sup>6</sup> A criança que, na primeira infância, costuma dizer *quando eu morrer, quando você morrer*, logo é instada a falar *se eu morrer, se você morrer*, como se a transformação linguística alterasse o fato. Contra essa idéia romântica, tive um professor de Língua Portuguesa no ensino fundamental que nos aterrorizava afirmando ser a palavra *cadáver* uma resultante da utilização das sílabas iniciais da repugnante expressão latina *caro data vermibus* (carne dada aos vermes).

<sup>7</sup> O teólogo Leonardo Boff, durante o programa da TV PUC-SP *Diálogos Impertinentes* sobre *O Desejo* (23/05/95), ao ser indagado sobre qual seria seu último desejo, disse: *"Ver Deus. E, parodiando Freud, eu teria muito mais perguntas para fazer para Ele do que Ele para mim"*. No mesmo programa, ele anunciou não ter medo de morrer, por achar que, tal como saiu do útero para esta vida exterior, também desta sairá para uma outra, mas sempre se incomodando em fazê-lo.

movimento, o líquido se esvai, o continente se contrai seguidamente e...saímos para um ambiente com luminosidade, a temperatura nos atinge, sentimos pressão do contato sobre nós e, carecemos respirar de um modo novo(abrindo à força os pulmões). Fazemos, então, a primeira ação externa ao útero: *inspiração*, sendo que a última, nesta vida, será *expiração*.

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

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

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

- há 35.000 anos nos tornamos a espécie planetária dominante , sem outros rivais que ameçassem nosso domínio, exceto outros humanos, a ponto de atualmente termos capacidade para aniquilar a vida na Terra;

- há 12.000 anos chegamos a 3 milhões de indivíduos da espécie e, desde então, estamos próximos de aumentar em 2.000 vezes esse número;
- o tempo médio de vida humana individual no planeta é, hoje, de 60 anos, isto é, 21.900 dias;
- cada um de nós, diariamente, alimenta-se e gera dejetos, na proporção relativa de um quilo de consumo para um quilo de resíduos rejeitados;
- assim, a espécie consome a cada dia 5,5 milhões de toneladas e rejeita o equivalente (ao qual é preciso dar um destino);
- ao longo de sua existência, um ser humano ingere quase 22 toneladas das outras formas de vida contidas no planeta, sem contar aquelas utilizadas para finalidades não-alimentares (roupas, calçados, objetos, diversão, transporte, experimentos etc);
- nessa duração de 60 anos, em linhas gerais, os primeiros 20 são dedicados basicamente à "montagem" de nossas estruturas (psíquicas, comunicacionais, biológicas, reprodutivas, de aprendizagem e trabalho), os 20 seguintes ao aproveitamento concentrado destas (na geração e cuidado de outros humanos e na produção de meios de sobrevivência). Nos derradeiros 20 anos, se inicia a "desmontagem" (falhas nas estruturas consolidadas e diminuição da intensidade e eficácia da ação), até a falência final de cada conjunto orgânico;
- para complicar, precisamos de, ao menos, 1/3 das horas diárias em estado de sono e mais 1/3 delas à busca de condições para manter o

corpo vivo, acumulando-se, assim, 20 anos dormindo e mais 20 trabalhando<sup>8</sup>;

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

Cruel, não?

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

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

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

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

---

<sup>8</sup> E a repartição na humanidade nem é igual; só na relação masculino/feminino, estudos da OIT (Organização Internacional do Trabalho) do início dos anos 90 deste século mostraram que, do total de horas trabalhadas diariamente no planeta, as mulheres trabalham 2/3 delas e os homens 1/3. Em outras palavras, as mulheres trabalham o dobro.



### *Um passeio pelas nossas origens*

É patente que o animal humano difere dos outros animais; temos uma história peculiar no processo de evolução biológica<sup>9</sup>. No entanto, para facilitar o "passeio" que propomos, esqueçamos um pouco o estágio atual atingido pela nossa espécie e façamos um exercício hipotético de nos vermos simplesmente como um *animal* qualquer em nosso distante passado.

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

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

Ora, vivemos em um planeta que oferece condições de vida muito especializadas; um animal como nós não teria chance nas regiões polares, nas desérticas, nas florestas equatoriais, nas de inverno inclemente, nos oceanos etc. Supondo que fossemos um animal que nada construísse, e só vivesse daquilo que nosso "equipamento natural",

---

<sup>9</sup> O conceito de *evolução* comporta a idéia de que, em função de mutações e recombinações genéticas e seleção natural (sobrevivência dos mais aptos), organismos mudam, em sucessivas gerações, com o passar do tempo. Entretanto, não podemos tomá-lo sempre no sentido positivo; termos como *evolução*, *progresso*, *desenvolvimento* precisam ser adjetivados, pois ditaduras políticas, doenças e problemas também evoluem, progridem e se desenvolvem.

o corpo, nos permite, seríamos em número muito menor e em poucos locais da Terra<sup>10</sup>.

O histórico da evolução biológica tem mostrado que a especialização exclusiva é, muitas vezes, fatal. Os animais que se adaptam perfeitamente ao seu hábitat, alcançando um alto grau de definição (com suas "fronteiras" delimitadas e sem margem de flexibilidade), correm o risco de, ao acontecerem mudanças no ambiente, perecer<sup>11</sup>.

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

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

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

- Tal como os símios, somos, entre os mamíferos, da ordem dos Primatas e, provavelmente, tivemos um ancestral comum (no momento, identificado em registros fósseis de 22 milhões de anos); porém, ainda não há provas cabais sobre qual é e quando viveu o primeiro ancestral *direto* de um homínideo (hipóteses o situam entre 8 e 10 milhões a.C.).

---

<sup>10</sup> Algumas simulações indicam que, em vez de mais de 5 bilhões de indivíduos, seríamos, no máximo, 10 milhões.

<sup>11</sup> O exemplo mais eloqüente são os dinossauros, seres que reinaram quase soberanamente por mais de 150 milhões de anos (bem superior aos, até agora, 35 mil dos humanos) e, há 65 milhões de anos, desapareceram.

- Supõe-se que há 5 milhões de anos iniciou-se a separação mais nítida, em distintas linhas evolutivas, entre símios e homínídeos; o fóssil mais aproximado dessa distinção é o do *Australopithecus* (4,4 milhões de anos), quase certamente o primeiro bípede humano. Na seqüência, tivemos o *Homo Habilis* (2 milhões de anos), o *Homo Erectus* (conhecido como o primeiro a migrar para fora do continente africano, nosso mais possível local de origem, há 1,6 milhões de anos), o *Homo Neanderthalensis* (entre 400 mil e 250 mil anos) e, por fim, o *Homo Sapiens* mais próximo a nós (35.000 anos).

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

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

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

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

Diante desse quadro, os nossos antecessores que conseguirão manter-se vivos serão aqueles que, inicialmente, ficaram em pé. A *postura ereta*, especificamente quanto à defesa, é importante porque dá uma dimensão maior e mais intimidadora desse animal que fomos, no tocante a muitos predadores<sup>12</sup>; além disso permite que na savana se amplie muito o campo de visão, localizando mais facilmente eventuais perigos.

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

A ela somou-se a seleção dos primatas desse tipo que tinham, cada vez mais, o focinho diminuído e a aproximação dos olhos na parte frontal da face; ocorre, aí, uma ampliação para 180 graus do nosso

---

<sup>12</sup> Basta imaginar como muitos quadrúpedes por nós domesticados seriam bem assustadores se ficassem em pé: algumas raças de cães, equinos, bovinos etc.

espectro visual e, melhor ainda, a consolidação de visão tridimensional (altura, largura, profundidade).

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

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

Outra característica peculiar desse primata homínideo, pois nenhum outro animal o faz, foi a utilização do dedo opositor, o polegar. É o uso desse dedo que nós dá a habilidade de *preensão*, segurando com a firmeza e agilidade necessárias desde uma clava até um bisturi<sup>13</sup>.

Outro elemento-chave do desenvolvimento da nossa espécie foi a *expansão* do volume da massa encefálica. O cérebro humano é, proporcionalmente, o maior entre todos os mamíferos e ocupa quase todo o espaço de nosso crânio (essa caixa óssea que, à custa de muita

---

<sup>13</sup> Tente segurar um objeto qualquer, desde um lápis até uma faca ou o cabo de uma panela, sem contar com o polegar; é possível, mas, perde-se precisão e resistência. A ausência do polegar nos inabilita para a quase totalidade das tarefas cotidianas mais comuns e, seu uso não é inato; basta observar um bebê: quando pequeno, agarra coisas com os outros quatro dedos, ou com ambas as mãos, e, pouco a pouco (porque vive com outros humanos que colocam objetos à sua disposição), vai aprendendo a usá-lo. Em outras palavras, a capacidade existe de forma inata; no entanto, só a vida social outorga sua concretização.

seleção ao longo do tempo, protege a massa interior)<sup>14</sup>. E não apenas nosso cérebro é maior, como possui um córtex (camada externa que cobre toda a superfície dos hemisférios cerebrais) que integra suas áreas, dando-lhe mais eficácia. É provável, inclusive, que a expansão do volume tenha ligação com a postura ereta: o bombeamento do sangue pelo coração era menos árduo na nossa "horizontal"; ao ficarmos eretos, por questões gravitacionais, as partes superiores do corpo (como a cabeça) demandaram aumento de vascularidade e capilaridade para facilitar o esforço de distribuição do líquido.

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

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

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

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

---

<sup>14</sup> Uma criança não nasce com a caixa craniana já completamente soldada e, como se pode notar, tem uma "moleira"; nos humanos, durante os seis primeiros meses de vida, o cérebro sofre um aumento muito maior do que o restante do corpo, quase como se a gestação continuasse fora do útero e a não oclusão craniana facilitasse a acomodação e o parto.

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

### ***Cultura: o mundo humano***

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

Para nós, em última instância, adaptar-se é morrer<sup>15</sup>. Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a uma determinada situação, recluso em uma posição específica; adaptar-se é, sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou seja, submeter-se.

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

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

Lutamos com a natureza e a natureza luta conosco, interferimos nela e ela em nós; é uma relação de reciprocidade a qual conceituamos

---

<sup>15</sup> O que seria, por exemplo, nos adaptarmos ao Polo Norte ou ao Saara? Seria, contando exclusivamente com nosso corpo, tentar sobreviver naqueles lugares; os que conseguissem (tarefa impossível com nossa *configuração* biológica), poderiam gerar descendentes com a mesma capacidade, desde que não ocorressem mudanças súbitas no ambiente.

como *contradição* (contrários que se interrelacionam e se interpenetram conflituosamente) humano/mundo<sup>16</sup>.

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

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

O que vai nos diferenciar, de fato, é que só o animal humano é capaz de *ação transformadora consciente*, ou seja, é capaz de agir intencionalmente (e não apenas instintivamente ou por reflexo condicionado) em busca de uma mudança no ambiente que o favoreça<sup>17</sup>.

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

---

<sup>16</sup> Não se trata, evidentemente, de entender o mundo como um inimigo inconciliável e nem de obstar os decisivos cânones ecológicos; trata-se, isso sim, de, sem ser piegas, perceber que temos de nos opor ao mundo para podermos sobreviver. Afinal, a natureza não obedece aos nossos desejos ou intervenções sem resistência e, assim, precisamos nos contrapor a ela, sem destruí-la.

<sup>17</sup> Karl Marx (1818-1883) exemplificava isso dizendo que o pior dos tecelões sempre seria melhor do que a melhor das aranhas. Enquanto ao pior tecelão seria possível modificar (fazer diferente, inovar) porque planejara antes, a aranha não restaria nada mais do que reproduzir sempre, e da mesma forma, aquilo que já estivesse inscrito em sua natureza.



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

Veja-se que, por ser a *cultura* um produto derivado de uma capacidade inerente a qualquer humano e por todos nós realizada, é absurdo supor que alguém não tenha cultura; tal concepção, uma discriminação ideológica, interpreta a noção de cultura apenas no seu aspecto intelectual mais refinado e não leva em conta a multiplicidade da produção humana coletivamente elaborada<sup>18</sup>.

Nós *humanos* somos, igualmente, um *produto cultural*; não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos etc) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). Em suma, o Homem não nasce humano, e sim, *toma-se humano* na vida social e histórica no interior da Cultura<sup>19</sup>.

O termo que expressa essa noção do humano produzir-se, produzindo Cultura e sendo por ela produzido, é *hominização*<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Uma salada-de-frutas ou uma mesa são produtos culturais tanto quanto um livro. A salada-de-frutas tem de natural as frutas e de humano o trabalho (com a finalidade e o arranjo); uma mesa está empapada de humano (a ação e a idéia) e também de natureza (madeira, resina, ferro). O livro, por sua vez, além de sua materialidade, tem um conteúdo originado das nossas relações com o mundo.

<sup>19</sup> Paulo Freire (1921-\*), em diálogo travado no dia 12/12/96, ponderou sabiamente que essa afirmação (*o Homem não nasce humano...*) comporta uma contradição a ser melhor considerada: "porque nascemos humanos, podemos sê-lo e quem não é já humano, não poderá vir a sê-lo; outro animal, por exemplo, não se tomará". Minha consideração nesse diálogo, e que retomo aqui, é resgatar outro mestre, Aristóteles (que falava de uma distinção conexa entre *ato* e *potência*), e reformular dizendo que *o Homem nasce apenas virtualmente humano*.

<sup>20</sup> Não confundir com *humanização*, que é um conceito ético que indica o processo de criar condições de vida mais dignas para as pessoas como um todo.

Podemos sintetizar essas idéias recorrendo a um complexo e perspicaz pensamento de A.V. Pinto: *"a cultura é, por conseguinte, coetânea do processo de hominização, não tem data de nascimento definida nem forma distintiva inicial. A criação da cultura e a criação do homem são na verdade duas faces de um só e mesmo processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem contudo em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente. A realização biológica do ser em curso de hominização determina as possibilidades de criação cultural que lhe são dadas em tal fase, mas estas, ao se realizarem, contribuem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das qualidades orgânicas, até o momento em que impelem o animal a transformar o modo de existência, tornando-o um ser produtor, a princípio inconsciente e depois consciente, de si mesmo"* (PINTO, 1979: 122)

O que, então, aparece antes, Humano ou Cultura? Ai não há precedência, mas simultaneidade: o aparecimento de um é o aparecimento da outra; começada a Cultura, começa o Humano e vice-versa<sup>21</sup>.

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

<sup>21</sup> Não é, de forma alguma, aquele dilema, colocado para nós desde a infância, sobre o que veio antes, o ovo ou a galinha (agora superado pela *clonagem*). Não resisto a, como filósofo, finalmente, poder palpitar sobre ele: sendo o ser completo a galinha, ela veio antes pois o ovo é só um meio de aparecer outra galinha e não a galinha o meio para aparecer outro ovo; no mecanismo da natureza, o ovo é só um jeito de galinhas continuarem existindo e, como ocorre com animais não-ovíparos, poderia ser de outra forma.

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

Os produtos culturais têm, como característica básica, serem úteis para nós; por isso, também podem ser conceituados como *bens*. Ora, não nos basta produzir Cultura; é preciso, fundamentalmente, para que ela não se esgote, reproduzi-la. Por isso, existem bens que produzimos para consumir, e outros que usamos para produzir outros bens. Assim, é possível classificar os produtos culturais (que para nós são bens) em duas categorias: *bens de consumo* e *bens de produção*<sup>22</sup>.

É claro que o mais importante bem de produção é o próprio Humano e, com ele e nele, a Cultura<sup>23</sup>; no entanto, como a transmissão da Cultura não é por hereditariedade e genética ("ninguém nasce sabendo"), cada geração, não podendo limitar-se a consumir a Cultura já existente, necessita, também, recriá-la e superá-la.

Desse ponto de vista, o bem de produção imprescindível para nossa existência é o *Conhecimento*, dado que ele, por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos

---

<sup>22</sup> Essa distinção em duas categorias é apenas formal e serve para facilitar a análise de sua função imediata, pois, de uma certa forma, todo bem de consumo também é de produção.

<sup>23</sup> Está-se usando aqui Cultura no sentido geral, abstrato, porque, na prática sabemos que o que existem são *culturas* diversas, produzidas pelos humanos e humanas nos locais e épocas em que vivem.

guia como ferramenta central para nela intervir; ao seu lado se coloca a **Educação** (em suas múltiplas formas), que é o veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido.

### ***Conhecimentos e valores: fronteiras da não-neutralidade***

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

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

Os **valores** que criamos produzem uma "moldura" em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma *visão-de-mundo* (uma compreensão da realidade) que *informe* (dê forma) os nossos conhecimentos e *conceitos* (nossos entendimentos); é a partir deles, dos conceitos, que guiamos nossa existência e, de uma certa forma, porque antecedem nossas ações, são também os nossos conceitos prévios,

nossos *preconceitos* (pré/conceitos)<sup>24</sup>. Mas, valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos devem mudar; como vida é processo e processo é mudança, *ser humano é ser capaz de ser diferente*.

Os valores e conhecimentos não têm, evidentemente, existência autônoma: dependem, para realizar-se, de humanos que os elaborem, atribuindo-lhes significados e dando-lhes suporte de manifestação. Ademais, o significado *simbólico* dessas nossas referências existenciais não é unívoco (do mesmo modo, para todos, sempre) pois é moldado, em termos estruturais, pela Cultura na qual está mergulhado e, por consequência, pela Sociedade e pela História dessa Cultura<sup>25</sup>.

Todo símbolo (e valores e conhecimento o são) está marcado pela *relatividade*, ou seja, só ganha sentido *em relação* a um determinado grupo social, situado em determinado lugar e inserido em determinado tempo histórico. Assim, está na dependência de sua externalidade e não pode ser examinado em si mesmo, isolado de sua gênese<sup>26</sup>.

Além disso, o significado dos valores e conhecimentos sofre o ditame da individualidade do ser humano que está *diante* deles; em outras palavras, o humano que vivencia esses símbolos adota um *ponto-*

---

<sup>24</sup> É por essa razão que, quando enfrentamos alguém no campo dos seus valores e preconceitos, a reação é forte; não estamos confrontando apenas idéias e sim pontos de apoio de sua existência e de sua segurança na vida, isto é, nós podemos estar ameaçando os pilares sobre os quais se sustenta sua própria identidade.

<sup>25</sup> Até mesmo nossas atividades mais instintivas como comer, dormir, beber, "sexar" etc. estão carregadas de Cultura no modo como o fazemos. Todos, por exemplo, comemos e dormimos, mas varia imensamente, digamos, o *como* e o *onde*. Qual o jeito certo de comer? Com as mãos, garfo e faca ou usando "hashis" (palitos japoneses)? Qual o lugar adequado para se dormir? Cama, rede, esteira ou chão? As respostas dependerão, certamente, da referência utilizada.

<sup>26</sup> Não se confunda *relatividade* com *relativismo*, pois este dá a mesma legitimidade a todo e qualquer pensamento, valor ou interpretação, enquanto que a *relatividade* é uma postura que procura não obscurecer o vínculo inerente entre um símbolo e seu contexto gerador.

*de-vista* engravidado pelas suas experiências próprias e interesses (conscientes ou não), sendo, também, situado e datado.

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

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

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

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

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

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

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

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

É por isso que, principalmente nós que lidamos também com processos pedagógicos na sua modalidade intencional, precisamos de uma atenção extremada à compreensão recíproca da *visão de alteridade*. Aquilo que afirma François Laplantine serve muito para nós: "*presos a uma única cultura, somos não apenas cegos às dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade...leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa*

*dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos 'evidente'. Aos poucos, notamos que o menor de nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não têm realmente nada de 'natural' (LAPLANTINE, 1988: 21).*

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

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

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

Apesar de estarmos no final do século XX, o "inconsciente coletivo" do mundo ocidental parece estar ainda marcado pelo cientificismo preconceituoso do século passado. A literatura popular, a mídia, os livros didáticos, continuam reforçando a *obsessão evolucionista* que se apoia em pelo menos três grandes preconceitos: o *Passado* é sinônimo de



*atraso* e ignorância inocente, a *Verdade* é uma *conquista inevitável* da racionalidade progressiva e a *Ciência* é instrumento de *redenção* da humanidade *em geral*.

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

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

No entanto, o conhecimento tem uma especificidade inerente que o liga à História em sua estrutura e conjunturas e que é, em cada época, manifestado em seu sentido de diferentes maneiras no interior da Escola. Por isso, um esforço que é exigido hoje da prática em Educação é o de relativizar o peso dos conhecimentos científicos, não como forma de desqualificá-los (o que seria abstruso), mas como um rico veio para possibilitar a historicização da produção humana e diminuir a presunção aleatória contra o passado e contra os não-escolarizados.

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

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

**(Karl Marx)**

---

**CONHECIMENTO E VERDADE:****A MATRIZ DA NOÇÃO DE DESCOBERTA**

---

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

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

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

Falamos aqui em uma "teoria sobre o conhecimento" ; podemos usar, também, expressões mais técnicas que designam conteúdos

tradicionais do campo de estudo da Filosofia, tais como *Teoria do Conhecimento* ou *Gnoseologia* (do grego *gnosis/conhecimento*) e que fazem parte do que antes era *Filosofia da Ciência* e, mais contemporaneamente, de uma área multidisciplinar denominada *Epistemologia* (do grego *épistémé/ciência*).

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

É fundamental notar que a compreensão mais presente em nosso sistema educacional é aquela que entende o conhecimento ou a verdade como *descoberta*<sup>27</sup>. Uma noção como essa tem desdobramentos políticos e epistemológicos profundos nas nossas práticas (como veremos adiante) e por isso é preciso iluminar sua gênese de modo a permitir maior consistência e consciência em nossas ações educativas.

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

O exercício de nossas atividades se dá no Ocidente e, pelo óbvio, estamos mergulhados na *cultura* ocidental, com todas as suas raízes históricas e desenvolvimentos posteriores. São essas raízes que

---

<sup>27</sup> Quem entre nós, em algum momento da vida escolar, já não leu, perguntou ou teve de responder a questões como: *Quem descobriu o Brasil? Quem descobriu a vacina contra a poliomielite? Quem descobriu a lei da gravidade? Quem descobriu o valor de  $\pi$  (pi)?*

devemos visitar, se quisermos perceber a procedência de nossos entendimentos sobre o conhecimento e a verdade.

Um caminho possível para iniciar essa visita, é buscar o significado etimológico do conceito de *Verdade* nos idiomas de origem latina como o nosso<sup>28</sup>. Em português, a palavra vem do latim *veritatem*, atada ao radical *verus* (certo, autêntico, correto).

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

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

O nascedouro da afirmação sobre *verdade como descoberta* tem um perímetro bastante delimitado: o período clássico grego (séculos V e IV a.C.) e, nele, o pensamento de Platão com a poderosa herança cultural a nós legada. É sobre esse período que vamos nos debruçar e, para compreendê-lo, precisamos enunciar as influências sociais, políticas

<sup>28</sup> Também idiomas ocidentais não-latinos nos fornecem pistas do caminho; em inglês, por exemplo, o vocábulo *truth* (verdade) vem do inglês medieval *trewthe* e, antes, do anglo-saxão *treowth*, ambos como sinônimos de *fidelity* (fidelidade), oriundo do latim *fides*, de fé (na acepção de crer ou acreditar).

e econômicas que predominavam nesse tempo; afinal, nenhum ser humano produz um pensamento absolutamente inédito fora da cultura na qual está inserido.

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

### *Elos históricos do paradigma grego*

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

A Grécia, situada à beira dos mares Mediterrâneo, Adriático, Jônico e Egeu, e próxima às passagens para o Oriente asiático e europeu, teve um contato bastante facilitado com outros povos (menos internamente, em função de seu relevo montanhoso), tornando-se mais permeável à absorção de conteúdos de outras culturas e propagando mais facilmente a sua própria.

A esse respeito diz Paul Harvey: *"Esse território é dividido por cordilheiras que dificultam as comunicações entre as áreas habitáveis. Dessa característica geológica resultou a divisão da população em certo número de comunidades autônomas, com suas constituições e dialetos*

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

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

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



- Alexandre Magno teve como seu preceptor (responsável pela sua educação) ninguém menos que Aristóteles (nascido em Estagira, na Macedônia, e cujo pai, Nicômaco, era médico na corte), e isso depois do filósofo ter ficado 20 anos (20 anos!) em Atenas como aluno de Platão; não é difícil avaliar o impacto que essa preceptoría trouxe para a formação geral do futuro governante e o quanto as concepções gregas marcaram intensamente o império expandido.
- Os romanos, povo com uma estrutura organizacional mais voltada para as conquistas militares e extensão territorial, não davam uma prioridade expressiva para a produção intelectual refinada<sup>29</sup>; antes mesmo de dominarem a civilização helenística, já adotavam parte do ideário emanado das colônias gregas do sul da atual Itália. Após a conquista, assimilaram e adaptaram uma gama imensa de conteúdos culturais gregos e, por serem se tornado política e economicamente majoritários no mundo antigo (até o século V), os dispersaram por toda a Europa. Todo esse espólio foi retido e reelaborado pelo Cristianismo, que se encarregou de difundi-lo por meio do poderio da Igreja Católica medieval.

É preciso, no entanto, que voltemos até as raízes históricas da constituição da Grécia da Antigüidade, pois só assim, poderemos focar o que nos interessa mais de perto: o período clássico grego, em Atenas e, nele, Platão.

---

<sup>29</sup> Nas artes, a arquitetura romana estava, por exemplo, muito mais dirigida para a edificação de aquedutos, e, como reflexo de sua preocupação com o Direito, para os tribunais; os gregos, diferentemente, erigiram templos como a principal obra de cada região. A Igreja Católica, ao suceder o Estado romano, mesclou as duas tendências: os templos eram as obras prioritárias, mas baseados nos modelos da arquitetura romana dos fóruns (em forma de basílica, com arcos e cúpulas).

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

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

O período seguinte, o *Homérico*<sup>30</sup>, caracteriza-se essencialmente por duas fases: na primeira, uma vida baseada no agropastoreio desenvolvido por grupos familiares auto-suficientes (política e economicamente), com posse coletiva dos bens e produção e distribuição igualitária entre os seus membros, chefiados pelo pai (com transmissão hereditária do poder ao filho mais velho); essa organização em *genos* vai-se desintegrando aos poucos (dado que o crescimento demográfico não acompanhava a capacidade de produção) e a disputa pela propriedade da terra, a principal riqueza, ficou acirrada. Começa a

<sup>30</sup> O período deve seu nome ao poeta épico grego Homero (século IX a.C.) a quem se atribui a autoria de duas obras fundamentais na literatura ocidental: a *Iliada* (sobre a participação e morte do herói mitológico Aquiles na Guerra de Tróia) e a *Odisséia* (relato sobre as agruras de Odisseu, cujo nome latino é Ulisses, nos seus dez anos de tentativas de volta para seu reino em Ítaca, ao encontro de sua mulher Penélope, após a luta contra os troianos).

segunda fase: aqueles chefes que possuíam mais terras (mantidas e acrescidas pelo seu maior poder militar, religioso e jurídico<sup>31</sup>) tomaram-se uma *aristocracia* (do grego *aristo/o* melhor + *kratia*/domínio), associaram-se para autoproteção e, da concentração de seus pequenos povoados, nasceram as *polis* (Cidades-Estado); os pequenos proprietários (e os que tinham emigrado para colônias) passaram a depender economicamente da aristocracia e esta, por sua vez, ao concentrar recursos e aumentar suas necessidades, beneficiou o despontar de atividades comerciais e artesanais de maior porte, que mais adiante também se internacionalizaram.

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

<sup>31</sup> Um dos modos de aumentar a riqueza eram saques, espólios de guerras, escravização de derrotados ou endividados.

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

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

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

### ***O percurso das indagações filosóficas***

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

Como apontamos antes, nos primórdios de sua formação a sociedade grega é constituída a partir de povos principalmente nômades,

com uma economia de subsistência, e dedicados ao agropastoreio. É uma sociedade simples, para a qual as habilidades técnicas requisitadas são aquelas ligadas estreitamente ao cotidiano que, só aos poucos, vai se complexificando.

Sem querer reduzir em excesso seus resultados, podemos afirmar que as indagações mais fortes dos períodos Pré-homérico e Homérico articulam-se em torno de um *eixo central*: as próprias origens do povo e do Cosmos, ou seja, a busca de sua identidade e de explicações para a existência da realidade. É a etapa em que são elaborados os veículos basilares para dar sentido à vida: os *mitos* (próprios ou intercambiados), que são narrativas improváveis (sem comprovação), carregados de conteúdos religiosos e, nem por isso, desprovidos de uma racionalidade interna<sup>32</sup>.

Esses mitos fazem referência a um passado longínquo, nebuloso, heróico e justificador do estado atual das coisas; são eles, prioritariamente, mitos que procuram a *gênese do mundo*, isto é, estão no campo da *cosmogonia*<sup>33</sup>.

Já no período Arcaico, em função da necessidade de aprimoramento das forças produtivas e da alteração nas relações sociais, não basta saber apenas *de onde vem o mundo*. Os mitos continuam existindo, sem dúvida, mas a esse tipo de explicação deve agregar-se uma outra mais apurada e que responda com mais eficácia aos novos problemas: *como é que o mundo funciona*, como é a realidade (para

---

<sup>32</sup> A belíssima mitologia grega é um estofado cultural recorrente no Ocidente pois faz parte de um imaginário que se integrou ao nosso passado; Zeus, Apolo, Afrodite, Aquiles, Hércules, Júpiter, Édipo, Jocasta, são deuses, heróis e personagens familiares para nós.

<sup>33</sup> Dos muitos mitos cosmogônicos existentes, o mais marcante entre nós é o judaico/cristão que fala sobre a criação do Mundo em seis dias, e, como coroamento, do Homem e da Mulher a partir de Adão e Eva..

poder ser melhor usada) e qual sua composição. Entram em cena, também, os estudos de *cosmologia*.

Nesse período, facilitado por uma produção econômica excedente e pelo uso massivo de trabalho escravo, o incremento da riqueza da aristocracia é acompanhado do aumento de seu *tempo livre*, sem trabalho material obrigatório; essa classe social não estava pessoal e imediatamente envolvida na prática produtiva e tinha aquilo que em grego se denominava *σχολη* (*skholé*)<sup>34</sup>, isto é, *ócio*.

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

---

<sup>34</sup> Eis aí a etimologia da palavra *schola* em latim, e *escola* em português; é muito importante observarmos na construção de nossa cultura a vinculação que se fez (e ainda se faz) do acesso ao conhecimento mais elaborado como um privilégio social (fora do mundo dos "mortais"), opondo-se trabalho intelectual ao trabalho manual. Muitos mitos da Antigüidade percorrem nossa história para remarcar esse privilégio; apontemos dois deles que, de quebra, ainda são também preconceituosos quanto ao papel feminino:

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

- Tales de Mileto (640-548 a.C.), matemático e astrônomo, considerado o "pai da Filosofia", que procurou explicar a essência da natureza que, para ele, era a *água*;
- Pitágoras (585-500 a.C.)<sup>35</sup>, para o qual os *números* eram a essência de tudo, inclusive das almas (influenciando Platão com a sua concepção sobre reencarnação);
- Heráclito (576-480 a.C.), que entendeu ser o ceme da realidade a *contínua mudança* e a harmonia consequência do confronto entre opostos;
- Parmênides (540-450 a.C.), que enunciou ser a essência da realidade a *imutabilidade* (dado que a verdade é una e imutável) e, por isso, compreendia a contínua mudança da realidade como uma simples aparência produzida pela ilusão dos sentidos;
- Empédocles (talvez 495-435 a.C.), que supunha ser a realidade composta de quatro elementos imutáveis e indestrutíveis (água, terra, fogo e ar), sendo a mudança das coisas o resultado da união e desunião dessas partículas;
- Anaxágoras (talvez 500-428 a.C.), que foi professor de Péricles (o mais importante estadista ateniense no Clássico) e imaginava a realidade formada por partículas diversas, mas que tinham, cada uma e todas elas, as mesmas características presentes na totalidade, sendo que sua ordenação na diversidade e na mudança seria provocada por uma Inteligência Superior.

<sup>35</sup> A criação da palavra *filosofia* é referida a ele, que recusou a expressão *sábio* ao considerá-la presunçosa para humanos; no século seguinte, alguns pensadores serão chamados de *sofistas* (sábios) e, por terem sido vigorosamente combatidos por Platão (por razões que ainda mencionaremos), o vocábulo ganhou, até hoje, um acepção pejorativa.

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

O veio mais visível dessa inquietação foi um desdobramento indireto da própria organização da sociedade no século V a.C., no período Clássico: se, por um lado, a *polis* facilitava o sistema econômico (ao concentrar meios de produção e centralizar empreendimentos, auxiliar na defesa comum e tornar mais potente o intercâmbio social), de outro lado ela agudizava intensamente o problema do *poder político*. Ao concentrar recursos, concentram-se também os seus proprietários, criando interdependência e aumentando o número de poderosos. E, aí, quem manda? Como se estabelece a autoridade? Quem tem mais poder? Todos os proprietários têm direitos iguais? Como resolver a questão da escolha dos governantes, dos legisladores e dos julgadores, dado que o uso permanente da força gera uma instabilidade prejudicial aos interesses particulares?

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



decisões durante assembléias que votavam leis e escolhiam as muitas autoridades executivas e judiciárias.

Mas a riqueza da aristocracia provinha da exploração da terra pelo trabalho escravo, sem que o proprietário tivesse de estar envolvido diretamente na produção; diferentemente, os comerciantes precisavam, pela característica própria desse setor econômico, estar permanentemente tomando conta de suas atividades. Portanto, a aristocracia tinha mais *ócio* e os comerciantes mais *negócio*<sup>36</sup>. Ora, um requisito fundamental para ser vitorioso nas assembléias (e na política como um todo) era *ter tempo livre*: tempo para participar, tempo para estudar, tempo para pensar, tempo para tramar e, fator decisivo em debates, tempo para aprender a falar bem e convencer. Em suma, a aristocracia tinha *skholé*; os comerciantes não. Mais ainda, a aristocracia tinha, entre os seus membros, filósofos (eles mesmos aristocratas ou adotados); os comerciantes, não.

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

---

<sup>36</sup> *Ócio* em latim é *otium*; *negócio*, por sua vez, é o latino *negotium*, para negar o ócio.

absolutas, e situaram a linguagem como uma mera simbolização que não atinge a essência das coisas.

Foram "derrotados", porque a classe social à qual suas idéias serviam o foi; por isso, conhecemos muito mais as críticas contra eles do que suas obras, que se perderam. Platão, adversário ferrenho, chega a dedicar um de seus diálogos inteiros (chamado exatamente *Protágoras*) ao intuito de destruir as concepções sofisticas<sup>37</sup>.

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

O "clima" intelectual é propício ao surgimento de discussões em torno da Identidade humana, seu Valor, e sua relação com a Verdade; a cosmogonia e a cosmologia passam a ter como parceira a urgência de *pensar sobre o próprio Homem*; é o desaguar de uma *antropologia* (como mais tarde será designada) filosófica.

### A presença de Sócrates

Afinal, *onde está a verdade?*<sup>38</sup> Alguém vai até a tribuna na praça dos debates políticos públicos (a *ágora*), defende uma idéia e convence

---

<sup>37</sup> É evidente que os sofistas também eram filósofos, só que contrários à corrente majoritária. Não são poucas as vezes na história ocidental em se tachou alguém com algum epíteto desse tipo para poder desqualificar o interlocutor; nos dias de hoje, chamar alguma pessoa de *filósofo, intelectual, utopista* (ou de *ideólogo*, como fazia Napoleão Bonaparte com seus adversários, para dizer que eles só se dedicavam às *idéias* e não aos fatos) é uma das maneiras de banalizar seus argumentos.

<sup>38</sup> Registro a tradução dessa pergunta em latim: *Ubi veritas?*; o faço por puro prazer e não para aparentar intimidade com um idioma que só superficialmente domino. Gosto muito de iniciar os cursos de Filosofia da Ciência que ministro pela colocação dessa expressão na lousa, porque, ao explorá-la, o tema e sua história principiam por desnovelar-se.

as pessoas; sobe um outro, inverte os argumentos e obtém concordância. O mesmo acontecia nas diferentes escolas ou centros de estudos dirigidos por diversos filósofos (e por sofistas, para resguardar a distinção da época).

Entra em cena Sócrates (talvez 469-399 a.C.), uma das personagens mais interessantes da história do pensamento de todos os tempos; curiosamente, durante séculos não se teve certeza de sua existência real, pois não se encontravam registros formais de sua presença, a não ser, de maneira díspar, nas obras de dois de seus discípulos: Xenofonte (talvez 435-354 a.C.) e, principalmente, Platão. Só na modernidade, com o avanço das técnicas de investigação historiográfica, é que se pôde constatar que Sócrates existiu de fato. Ele não deixou nada escrito de sua própria lavra<sup>39</sup>; sua vida e seu pensamento são conhecidos fundamentalmente por intermédio dos *Diálogos* platônicos, pois o trabalho de Xenofonte foi considerado tibio e pouco confiável.

É difícil distinguir as teorias socráticas das platônicas; Platão tinha como método de exposição escrever em forma de *diálogos* (para nosso deleite, pois são de uma rara beleza), o que facilitava a argumentação, o encadeamento de raciocínios e o exercício de um tipo de debate (chamado por eles de *dialética*) no qual idéias contrárias eram confrontadas. De todos os *Diálogos* platônicos, Sócrates só não é o personagem central (sempre vitorioso) de um deles (exatamente o *Sofista*); assim, as principais teorias de Platão são expostas (e legitimadas) pela fala de Sócrates.

---

<sup>39</sup> Deixar escrito é maneira de dizer; o mais correto seria *não ditou nada diretamente para outro grafar*, dado que o ato de escrever era considerado, em si mesmo, indigno de um aristocrata, por ser atividade manual, tarefa servil.

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

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

Sócrates dedicará boa parte de sua reflexão a um problema: *como estabelecer verdades que sejam válidas para todas as pessoas*. Ora, pensou ele, os conhecimentos chegam até nós por dois caminhos: os *sentidos* e a *razão*. Essas duas vias de acesso para conhecer a realidade seriam confiáveis? Podemos apoiar nossas certezas apenas nas informações e conclusões que nos chegam por intermédio da percepção sensorial e dos raciocínios? Não, pois ambos nos enganam<sup>40</sup>.

É fácil constatar isso: temos ilusão de ótica, pensamos estar ouvindo algo e, na realidade é outra coisa, uma sensação tátil ou um odor nem sempre correspondem ao que imaginávamos estar em contato; de

<sup>40</sup> Descartes (1596-1650), com a mesma preocupação, vai retomar essa análise no início da filosofia moderna

outra parte, é só acompanhar os debates na *ágora* ou nas ruas e observar como os raciocínios são contraditórios em relação ao mesmo tema. Onde, então, a verdade?

Sócrates, como um homem de seu tempo, decide consultar os deuses<sup>41</sup>. Os gregos tinham o seu mais importante santuário (autoridade máxima em assuntos religiosos) dedicado ao deus Apolo e situado em Delfos, ao pé de uma montanha escarpada; nesse templo se pronunciavam oráculos (respostas dos deuses às questões humanas) e quem o fazia era uma sacerdotisa de Apolo denominada Pitia que, em transe, emitia palavras interpretadas por um sacerdote.

A maior parte dos templos usava mulheres para "falarem" as palavras dos deuses por um pressuposto que, hoje, chamaríamos de machista; sendo consideradas portadoras de uma inteligência menor que a dos homens, entendia-se que ofereceriam menor resistência à uma comunicação livre de interferências. Ademais, as interpretações sacerdotais tinham uma característica descrita por Harvey: "*Em matérias mais profanas seus pronunciamentos eram uma estranha mistura de sabedoria, charlatanice e trivialidade. Quando se referiam ao futuro, esses pronunciamentos eram quase sempre obscuros e ambíguos, passíveis de uma interpretação conforme a conveniência. Sua inclinação política era geralmente aristocrática e favorável aos dórios*" (HARVEY, 1987: 364-365)

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

---

<sup>41</sup> A Filosofia não substitui os mitos e a Religião; ela avança em relação a eles mas não os anula.

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

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

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

Sócrates não chegou, por ele mesmo, a desenvolver essa pendência e dela, após a morte do filósofo, encarregou-se Platão.

Sócrates, aos 70 anos de idade, foi condenado ao suicídio<sup>42</sup>. Depois de uma vida cheia de confrontos com facções políticas variadas, foi acusado de desvirtuar o comportamento dos jovens e de ofender a religião ateniense. Não era a primeira vez que afrontava interesses múltiplos: em 406 a.C. presidiu a Assembléia e negou o clamor do povo pelo julgamento de generais; pouco depois, recusou-se a cumprir ordens judiciais dos governantes. O filósofo tinha se tornado impopular também porque os atenienses foram derrotados pelos espartanos (perdendo sua hegemonia após 27 anos da Guerra do Peloponeso) e acusavam Sócrates de ser responsável pelos ensinamentos transmitidos a um de seus discípulos, Alcibiades (um general), que auxiliou Esparta, traindo Atenas.

<sup>42</sup> Pode parecer estranho que alguém seja "condenado ao suicídio" e, pior, aceite cumprir a penalidade; não é o caso para os padrões morais gregos da época, assim como temos o *haraquiri* da sociedade japonesa até há um tempo não distante de nós. A lei ateniense obrigava o Estado a oferecer ao condenado a opção pela escolha da pena que achasse merecer. Sócrates, de forma provocativa, pede para ser hospedado no Pritaneu (edifício onde eram acolhidos os visitantes ilustres) e mantido pelo poder público até o fim da vida; a réplica do tribunal foi uma sentença de morte.

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

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

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

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

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

Tendo morrido em nome de suas convicções, tomou-se também um símbolo da liberdade de pensamento; na seção 42a da *Apologia* de Platão encontram-se aquelas que seriam as últimas palavras de Sócrates perante o tribunal: "A hora da partida chegou, e nós seguimos nossos

*caminhos – para mim, morrer; para vocês, viver. Qual é o melhor, só Deus sabe”.*

### **A síntese platônica**

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

Platão (cujo nome ao nascer em 427 a.C. era Aristocles) pertencia a uma família nobre que afirmava descender de Codros (o último dos reis lendários de Atenas); a condenação de Sócrates, sob a égide da democracia ateniense, foi por ele considerada injusta e o levou a abandonar a *polis* por mais de dez anos, período dedicado a viagens de estudo e para conhecimento de outras formas políticas. Ao voltar a Atenas fundou, em 487 a.C., a Academia<sup>43</sup> (a mais influente escola da Antigüidade) e nela ensinou (com intervalos provocados por tentativas frustradas de implantar suas concepções políticas fora de Atenas) até a morte em 348 a.C.

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

---

<sup>43</sup> Próximo a Atenas havia um bosque ao lado do rio Céfisos, consagrado ao herói Acádemus (que, de acordo com a mitologia, auxiliou Cástor e Polideuces, filhos gêmeos de Zeus, a resgatar Helena quando esta foi raptada, ainda criança, por Teseus); Platão comprou parte do bosque e nele edificou um local para ginástica e ensino gratuitos, sustentados por alguns aristocratas. Em função do nome do herói homenageado, a escola ficou conhecida como *Academia*, durando mais de 1.000 anos (até 529 d.C., quando foi fechada pelo imperador bizantino Justiniano I).



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

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

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

Afirma ele que, antes de existir nosso mundo, nossa realidade, o que existia no lugar era o *caos* (do grego *kháos*/abismo, fenda, confusão), composto de *matéria-bruta* (matéria sem forma); chegada a hora<sup>44</sup>, isto é, chegada a ocasião (o momento indicado) um dos deuses foi encarregado de dar ordem ao caos. Esse deus era uma espécie de *demiurgo* (*démos*/povo + *ergon*/trabalho: nome que os gregos davam aos artifices ou artesãos nas cidades e que, possuidores de uma determinada habilidade técnica, prestavam serviços autônomos); o demiurgo, uma divindade masculina, introduziu-se eroticamente no caos<sup>45</sup> e o transformou em *cosmos* (*kósmos*/universo, mundo).

---

<sup>44</sup> *Chegada a hora!* Essa expressão era muito utilizada na mitologia greco-romana para indicar que tudo, desde sempre, estava determinado pelo *destino* (em grego, *moira*), correspondente ao latino *fatum* (de onde vem *fado* em português lusitano, *fadado*, *fatal*).

<sup>45</sup> A palavra *kháos*, como quase todas consideradas inferiores em grego, era feminina duplamente: no gênero e em um de seus sentidos (abismo ou fenda); por isso, é o masculino que se nela introduz e gera a vida (a mulher é um receptáculo). Isso, infelizmente, não é exclusividade ocidental; o ideograma japonês para *caos* (*ran*, em escrita românica) é composto a partir da junção de outros que representam *mulher*.

O que fez esse deus ordenador? Ele não criou, mas pegou a matéria-bruta já existente e deu a ela formas diferenciadas, de maneira a estabelecer uma ordenação do caótico<sup>46</sup>. Esse deus *modelou* aquela matéria-prima, dando-lhe formatação e fazendo com que as coisas todas passassem a existir.

Ora, se o demiurgo modelou, é porque já havia *modelos*, ou seja, originais nos quais ele se baseou para a execução de sua tarefa; esses originais eram as *eldos* (*idéias*, e, no sentido platônico, as *essências* ou as *verdades* de tudo)<sup>47</sup>. Assim, as essências ou verdades são anteriores à existência do nosso mundo, não pertencem a ele e, por isso mesmo, não são materiais.

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

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

Ele estabelece a *teoria dos dois mundos*: o nosso é o *mundo sensível* (das coisas, das materialidades, das aparências, das cópias) e o das verdades é o *mundo inteligível* (das idéias, das formas, das essências, dos originais). O *mundo sensível* é material; portanto, é

---

<sup>46</sup> A noção de *Criação* por livre vontade e a partir do *nada* é tipicamente judaico/cristã/muçulmana; o Deus dessas religiões, porque assim o quis, criou tudo *ex-nihilo* (do nada).

<sup>47</sup> Usando uma definição didática (mas nem tanto) em Filosofia, pode-se dizer que a *essência* é aquilo que faz com que uma coisa seja o que é, e não seja outra coisa. Em outras palavras, é a natureza constitutiva de algo, aquilo que ela é realmente, é a sua *verdade*.

mutável, finito e imperfeito. O *mundo inteligível*, por sua vez, é imaterial e, assim, é imutável, eterno e perfeito.

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

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

O que está faltando? O *Humano*, ser com uma característica especial: é um composto que participa dos dois mundos. A essência de cada um de nós é a *alma*; a matéria é o *corpo*<sup>48</sup>. A *alma* de cada um de nós não é uma cópia; é um original que está presente neste mundo, junto com um *corpo* (esse sim uma cópia da essência de corpo).

*Como e por que, então, cada alma veio parar aqui?* Se ela é imaterial, estava imortalmente participando do mundo das verdades, o

---

<sup>48</sup> No século XVII, Descartes vai resgatar também a noção platônica da dicotomia alma/corpo, que chamará de *res cogitans* (coisa pensante) e *res extensa* (coisa extensa, com materialidade).

que veio fazer na materialidade? Porque, em alguma situação no mundo das idéias, erramos e fomos castigados pelos deuses.

Platão usa uma alegoria para explicar nossa "queda" dentro do mundo imperfeito. Nossa alma (essência) está no mundo das idéias como se fora uma charrete com asas, guiada por um condutor que é a razão, e puxada por dois cavalos; um deles é bom (representando nossa vontade) e o outro é mau (representando nosso desejo por prazeres materiais). A missão do condutor é levar firmemente a charrete para cima (controlando os dois cavalos), em direção à proximidade da morada dos deuses no mundo inteligível, para contemplar mais de perto as verdades; se a razão se descontrola e um dos cavalos puxa mais forte para o seu próprio lado, toda a charrete se desgoverna e, ou não se voa tão alto, ou ela desaba.

Qual o castigo? Encarnar-se e ficar aprisionado na matéria. Nem todas encarnam do mesmo jeito e nem sofrerão da mesma forma. Platão, no *Fedro* (passagem 248), cria uma hierarquia de encarnações (não-neutra, é claro), em função do quanto as almas se acercaram das verdades no mundo das idéias: *"aquela que mais contemplou gerará um filósofo, um esteta ou um amante favorito das Musas; a alma de segundo grau irá formar um rei legislador, guerreiro ou dominador; a do terceiro grau forma um político, um economista ou financista; a do quarto, um atleta incansável ou um médico; a do quinto seguirá a vida de um profeta ou adepto dos mistérios; a do sexto terá a existência de um poeta ou qualquer outro produtor de imitações; a do sétimo, a de um operário ou camponês; a do oitavo, a de um sofista ou demagogo; a do nono, a de um tirano"*. E assim por diante, podendo-se sofrer mais se encarnados para viver como mulher, estrangeiro, escravo...

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

O *corpo* é a morada terrena de uma *alma* (que foi exilada), mas, por ser ele material, sofre, tem necessidades e dores<sup>49</sup>; dele é preciso que a alma se liberte, pois a corporeidade obscurece, esconde, abafa, as verdades antes conhecidas no mundo ideal.

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

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

---

<sup>49</sup> Observe-se a similaridade com a idéia de "pecado original" oriunda dos hebreus e adotada pelo Cristianismo; não são idênticas mas tem uma fonte assemelhada: os cultos dos sumérios, babilônicos e persas, com os quais judeus e gregos entraram em contato em períodos diversos. Qual é o ponto central? O Homem já viveu em um "Paraíso", nele desobedeceu ordens divinas e veio padecer; o padecimento exemplar é ter de sustentar o corpo, ou seja, o trabalho como penalidade. No mito hebraico, a primeira coisa que Adão e Eva percebem após trair Deus é que estão nus (isto é, têm um *corpo*) e, por isso, "*Comerás o pão com o suor de teu rosto, até que voltes à terra de que foste tomado; porque tu és pó, em pó te hás de tornar*" (Gen, III, 19). Há, inclusive, uma tradicional oração católica chamada *Salve Rainha* que, em um de seus trechos diz: "*A vós bradamos os degredados filhos de Eva; a vós suspiramos, gemendo e chorando, neste vale de lágrimas*".

De acordo com Platão, nossa alma já conheceu a maior parte das verdades e... as esqueceu ao ganhar um corpo. Por isso, é preciso *reconhecer* (conhecer de novo) cada uma delas que está coberta; é imprescindível delas lembrar novamente. Dessa forma, *aprender é recordar, conhecer é descobrir*<sup>50</sup>.

Trouxemos, do mundo das idéias, as verdades que estão veladas em nossa alma; precisamos a elas dar a luz. Entretanto, a busca do "conhece-te a ti mesmo" é muito difícil sem a ajuda daquele que, de antemão (porque assim nasceu), é *philósophos*; essa é a empreitada à qual devem dedicar-se os filósofos e neles temos de reconhecer a autoridade para tanto. Um parto tem que ser feito, e só quem entende de verdades tem condições de conduzir em nós o partejamento; deve ser praticada a *maiêutica*<sup>51</sup> (do grego *maieutikè*/fazer o parto) somente por quem com ela tenha intimidade sincera (sofistas não!).

Há uma outra alegoria platônica, muito mais conhecida, que enfatiza essas noções: a da *caverna*<sup>52</sup>. Existia uma caverna com os homens acorrentados ao fundo dela, de costas para a entrada e sem

<sup>50</sup> Esta concepção pedagógica de Platão é chamada *Teoria da Reminiscência*; muitos e muitas em Educação, mesmo desconhecendo a fonte, a utilizam, ao enfatizar a *memorização* como caminho principal do aprendizado discente. Tal como ele, entendem os *conhecimentos* e as *verdades* como já prontas e previamente existentes, restando apenas reproduzi-las exatamente como foram ensinadas, sem contextualização ou criatividade. Todo o pensamento vivo de Paulo Freire (sem relevar a admiração pela magistral obra platônica) está voltado para a demolição dessa convicção, estagnadora da autonomia humana e corruptora da liberdade política.

<sup>51</sup> Nome que Platão dava ao método socrático de fazer perguntas que provocassem respostas das quais nasciam as verdades antes *ocultas*; daí, os livros platônicos em forma de *diálogos* (nos quais o mestre, e apenas ele, estava sempre certo). Não se confunda com a *pedagogia dialógica* de Paulo Freire que, mesmo inspirada no grande Sócrates, não pressupõe a existência de verdades absolutas e conhecimentos imutáveis, e nem oferece ao outro dialogador o mero papel de coadjuvante obsequioso, estático e completamente ignorante.

<sup>52</sup> Branca Jurema Ponce, em conferência feita em 18/10/93 na Faculdade de Saúde Pública da USP, fez um alerta sobre essa alegoria, do qual sempre me lembro quando vou contá-la: quem a relata coloca-se usualmente na prepotente posição de supor que já saiu da caverna e, ao ensinar aquela ficção, está agora procurando levar os outros para fora.

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

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

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

O grau de purificação da alma determina o que ocorrerá com ela; se esforçou-se ao máximo, se dedicou-se intensamente à *skholé*, voltará para o mundo das verdades e nele permanecerá junto aos deuses (principalmente se tiver sido um filósofo). Se a purificação for menor do que o requerido, sofrerá *nova encarnação* em corpos e posição social de acordo com o nível de ascese praticado (lembrar da hierarquia de encarnações expressa por Platão, antes mencionada, e que serve também para reencarnações); a alma volta em um outro corpo em tantos

ciclos quantos forem necessários até o julgamento final (que poderá enviá-la eternamente para os infernos). Há, ainda, uma outra hierarquia: ser encamada ou reencarnada como *mulher*, o que leva a maior sofrimento do corpo e dificulta imensamente a *skholé*; pior, e mais terrível, é ganhar o corpo de um *escravo* ou *escrava*, quando, então, as chances de purgação são quase nulas, dado que o trabalho manual degrada.

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

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

- A escravidão não é responsabilidade dos que não são escravos; o infortúnio deles (assim como o dos estrangeiros e das mulheres) foi por eles mesmos provocado, ao não atenderem os desígnios divinos<sup>53</sup>.
- A direção política é uma atividade destinada aos filósofos (aos que se devotam inteiramente à *skholé*) e o ideal é um governo

<sup>53</sup> Aristóteles vai radicalizar essa noção, considerando a escravidão e a submissão feminina como derivadas de leis da própria natureza. Em vários períodos históricos, e até hoje, muitos consideraram e consideram a pobreza como responsabilidade do indivíduo pobre ou de forças religiosas; é pobre porque não se esforçou como outros ou porque a divindade assim o quis. Desse modo, a relação dos privilegiados com os desvalidos deve ser, quando muito, centrada na caridade, na filantropia e na misericórdia.



aristocrático (poder dos melhores) encabeçado por reis-filósofos ou filósofos-reis<sup>54</sup>; na democracia impera a anarquia oriunda de meras *opiniões* (*doxa*, em grego), em vez da *ciência* (*épistémé*) e da verdade, e ela só não é pior que a tirania.

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

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

<sup>54</sup> Essa mesma teoria do governo dos "letrados" será resgatada, com adaptações, pelo filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626) em uma obra inacabada sobre um sociedade ideal chamada *Nova Atlântida*; também vai influenciar o pensamento do Iluminismo europeu do século XVIII e a estruturação do "despotismo esclarecido" que, não por acaso, fazem menção à idéia de *luz*. No século XIX o positivismo cientificista do francês Augusto Comte (1798-1857), de cujo pensamento se nutriram os articuladores da República brasileira (colocando, inclusive, na nossa bandeira o *Ordem e Progresso*, emanado da filosofia comteana), recupera o mesmo pressuposto.

## Ressonâncias

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

Vejamos, de maneira extremamente sucinta, essa trajetória acima.

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

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

Alexandre (dos 14 aos 20 anos de idade do futuro imperador); volta para Atenas em 335 a.C. e funda sua própria escola (com museu naturalista, biblioteca e zoológico) que, por ficar em um bosque dedicado ao deus Apolo Liceios (protetor dos pastores), foi chamada de Liceu. Nele ensina até pouco antes de sua morte em 322 a.C. Para justificar a oposição aristotélica a uma parte das teorias de seu mestre, atribui-se a ele (sem comprovação) uma frase lapidar: *"Platão é querido por mim, mas a verdade o é ainda mais"*.

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

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

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

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

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

Se a Igreja Católica e seus aliados dominaram a Europa Ocidental durante a Idade Média, não se pode ignorar que os árabes conquistaram e permaneceram na Península Ibérica por quase 700 anos; os embates entre europeus e árabes, corporificados nas Cruzadas, levou a uma troca

de culturas e, ainda que dissimuladamente, a certa circulação das idéias aristotélicas.

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

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

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

Entretanto, a desagregação da estrutura feudal se acelerava cada vez mais e novas forças (entre elas uma burguesia enriquecida pelo fortalecimento do comércio) vinham assumindo um papel basilar na

constituição do mundo capitalista. A sociedade tomava-se mais complexa e era preciso modificar antigas concepções de mundo; as visões de Platão e Aristóteles (com o rearranjos promovidos por Agostinho e Tomás de Aquino) representavam, de uma certa maneira, a velha ordem política e religiosa católica.; mexer e intervir na realidade, valorizando mais o humano e menos o divino, era uma compreensão que principiava por encontrar um terreno fértil para prosperar e, não é à toa que, nos séculos XV e XVI, desponte o *Renascimento*.

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

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

De um lado situaram-se o francês Descartes (1596-1650), o holandês Spinoza (1632-1677) e o alemão Leibniz (1646-1716), para os quais a principal fonte e prova decisiva do conhecimento eram os

raciocínios dedutivos apoiados em princípios inatos evidentes por si mesmos e sustentados pela exatidão dos modelos matemáticos; de outro, os ingleses Bacon (1561-1626) e Locke (1632-1704), e o escocês Hume (1711-1776), defensores da importância da percepção sensível e de que todo conhecimento provém da experiência, com ela deve ser provado, à cata da descoberta das leis estáveis da natureza.

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

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

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

Husserl, procurando evitar o risco de ceticismo quanto ao conhecimento das essências da realidade (presente em Kant) propõe que entendamos os objetos do conhecimento como *fenômenos* (sentidos que vêm à tona) dos quais devemos, em um primeiro momento, abstrair tudo

que neles não é essencial e, a seguir, deixemos a razão (livre de determinações externas) neles mergulhar, para que possam revelar-se em sua pureza verdadeira.

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

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

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

Queremos dizer, em resumo, que a relação de conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto; tem que haver um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido, mas a *verdade* não está nem no polo do *sujeito* e nem no polo do *objeto* e sim, *na relação* entre eles.

Esta relação que se dá no tempo humano, que chamamos de história. Portanto, a verdade é *histórica*, não sendo nem absoluta nem



eterna. Mais ainda: essa relação não é somente entre mim e o mundo, pois eu não sou sozinho e a história é feita coletivamente. A relação com o mundo não é individual, mas coletiva, *social*. Assim, a verdade não apenas é histórica como também é social porque a relação com o mundo é social.

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

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

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

*"A distinção entre o verdadeiro e o falso aplica-se às idéias, não aos sentimentos. Um sentimento pode ser superficial, mas não mentiroso".*

*(Arthur Koestler)*

---

## **A ESCOLA E A**

### **CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

---

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

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

É comum também observarmos o conhecimento ser tratado como uma coisa mágica, transcendental, que "cai dos céus" e não é raro encontrarmos educadores que passam para seus alunos e alunas uma visão estática e extática do conhecimento. Um exemplo disso é o ensino da origem de algumas teorias científicas: ensina-se a lenda (como o

“eureka” de Arquimedes<sup>55</sup>, acometido de súbita iluminação) e a genialidade espantosa dos cientistas, mas não o processo de produção.

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

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

### ***Relativizar: caminho para romper a mitificação***

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

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

---

<sup>55</sup> Arquimedes (talvez 287-212 a.C.), matemático e físico grego, elaborador do princípio de flutuação dos corpos.

De maneira geral, a Matemática, por exemplo, provoca uma admiração imensa, e até espanto, naqueles que tem a exatidão com validade universal como um critério para a verdade absoluta; não podemos esquecer, entretanto, que essa ciência é a mais *humana* de todas, pois resulta da pura abstração e da criação livre de nossas mentes. Nesse "mundo das idéias", em qualquer lugar do mundo e a qualquer tempo, sempre que se realizarem as operações previamente estabelecidas e seguidos corretamente os passos determinados, os resultados serão idênticos<sup>56</sup>.

Tem a Matemática uma beleza muito grande enquanto construção teórica e uma utilidade indubitável para os conhecimentos em geral; todavia, é inegável que os objetos com os quais trabalha não têm correspondência na realidade material, não estão maculados pela "mundidade" da natureza. A correspondência entre a materialidade e os objetos matemáticos é uma construção nossa; nunca ninguém viu (estando mentalmente são) um número 1, uma derivação, uma matriz, uma equação de 2º grau, uma raiz quadrada etc, fora do mundo humano. Quando ensinamos que " $2+2=4$ " (em qualquer época e para qualquer um) menos para a Arte, que é mais livre ainda, não deixemos de esclarecer que isso é possível porque inventamos o "2", o "+", o "=" e o "4". Usamos a Matemática como exemplo, mas essa reflexão pode estender-se também para outras ciências a ela correlatas.

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

---

<sup>56</sup> Daí o encanto produzido pela Matemática em pensadores idealistas como Platão e Descartes que, mais do que atribuírem a ela um caráter ferramental, a erigiram como o arquétipo do verdadeiro saber.

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

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

Observe-se como a linguagem absorve e reproduz essas convenções: quando a hegemonia política concentrava-se, antes da era Moderna, no Oriente, a referência para indicar que alguém estava no caminho correto (mental ou não) era *orientado/desorientado*; quando a hegemonia, na modernidade, deslocou-se para o hemisfério norte passou-se a dizer *norteado/desnorteado*. Ambas as expressões hoje convivem, mas foi essa sua origem.

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

foi feito um acordo internacional que firmou Greenwich como o meridiano primordial.

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

- Estamos no 1º ou no 2º Grau ensinando sobre a IIª Guerra Mundial e dizemos que (fato decisivo) os Estados Unidos da América entraram no conflito em função de um ataque japonês feito de surpresa, em 07 de dezembro de 1941, sobre a frota naval norte-americana baseada em Pearl Harbor (próximo a Honolulu), no Havai. O aluno que ouve isso (e se habituou a fixar o mapa daquela maneira) não compreende bem como os norte-americanos foram surpreendidos; afinal, "atravessar" toda a distância de um extremo ao outro do mapa deve ter demorado muito e servido de alerta<sup>57</sup>. O fato real é outro, claro; o Japão está a menos da metade da distância do Havai (pouco mais de 6.000 km) do que, digamos, o Brasil está (embora o mapa retangular não dê essa impressão).
- Ao contrário do que sugere o mapa, um avião não precisa sair (como não sai mesmo) do Brasil para o Japão indo em direção

<sup>57</sup> Ainda mais se ele for informado de que a frota japonesa utilizada no ataque, comandada pelo Almirante Nagumo Chuichi, era composta por 6 porta-aviões, dois couraçados, 3 cruzadores, 11 destróieres e 360 aeronaves.

leste (passando por cima da África e da China); pelo lado oeste (no Pacífico) é muito mais favorável.

- A distância entre o Cabo Dezhnyov (ponto oriental mais extremo da Ásia, em território russo) e o Cabo Príncipe de Gales (ponto ocidental mais extremo da América do Norte, no Alasca, pertencente aos Estados Unidos da América) é de apenas 64 quilômetros (menos do que, por exemplo, de São Paulo a Santos, de Belo Horizonte a Ouro Preto, do Rio de Janeiro a Petrópolis, de Recife a Caruaru). Todavia, a presença do confronto entre norte-americanos e soviéticos (entre 1945 e 1989, na chamada Guerra Fria), conduz a uma visualização do mapa que os colocava também como topologicamente antípodas ( a América de um lado; a União Soviética no extremo oposto!).

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

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



É muito provável que nem sempre os educadores, no ensino da formação da sociedade brasileira, discutamos com os alunos a presença sólida de muitas outras culturas neste mesmo território no qual os europeus se instalaram; a criança, desde o início de sua escolarização, termina por imaginar que este lugar era quase vazio, os conquistadores foram descobrindo, entrando e ocupando o que a ninguém pertencia ("achado não é roubado!")<sup>58</sup>.

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

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

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

---

<sup>58</sup> Um dia Pedro, meu filho mais novo, chegou em casa, vindo do começo de sua 1ª série do 1º Grau e perguntou: *Você sabe quem descobriu o Brasil?* Respondi: *Sei. Ninguém.* Ele disse: *Não, você não sabe. Minha professora ensinou que foi Pedro Álvares Cabral.* Voltei à carga: *O Brasil não foi descoberto; foi fundado. Não havia um Brasil escondido e pronto que os portugueses descobrissem; aqui era um lugar com outros nomes, outras pessoas, outras sociedades. O que os europeus fizeram foi ocupar este lugar, dar-lhe outro nome e fundar uma outra sociedade.* Ele não gostou da resposta; retrucou que eu estava errado porque quem tinha ensinado aquilo era a professora dele. Depois de uns minutos, voltou e disse: *Não; você está certo. Ela é professora mas você é professor de professoras e, então, sabe mais.* Agora a afetividade dessa última colocação, ela contém uma supervalorização da palavra docente, exageradamente considerada incontestável.

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

- o termo *vândalo*, designação do povo de origem germânica que no século V avançou sobre domínios anteriormente conquistados pelos romanos, transmutou-se em sinal de *brutalidade*, gerando inclusive a palavra *vandalismo*<sup>59</sup>.
- Muitos livros, ao narrarem a ascensão do mundo Romano, contam as violentas e avassaladoras conquistas por ele empreendidas usando a valorosa expressão "*expansão do Império*"; quando, ao contrário, apontam causas de sua queda, fala-se em "*invasões bárbaras*" (sendo que muitas delas eram somente a retomada de seus territórios); uma é *expansão* e, quando feita do mesmo modo pelo outro, é *invasão*. Assim, temos "*civilização romana*", mas não "*civilizações bárbaras*".
- O que não dizer da expressão *selvagem*, oriunda daqueles que viviam na cidade (os cidadãos da *civitem*, os civilizados, os urbanos) e que, ao invadirem as selvas do "Novo Mundo", nominaram como *selvagens* seus habitantes, ganhando esta expressão o sentido de ferozes (como as feras da mata), coléricos, incultos, sem urbanidade? A melhor forma de civilizá-los era alterando radicalmente seus pontos de referência para dizer e vivenciar seu mundo: o idioma, a religião, e o trabalho.
- Isso tudo sem esquecer o termo *desbravador*, tão caro a muitos de nossos autores de livros de História do Brasil quando mencionam alguns heróis nacionais, e que, em última instância,

---

<sup>59</sup> Termo, junto com *selvagem*, massivamente empregado no cotidiano escolar quando se quer mencionar alguns tipos de comportamento dos alunos. Serão eles forasteiros?

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

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

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

### **Intencionalidade, erro e pré-ocupação**

Paulo Freire<sup>60</sup>, ao pensar sobre a *questão do método*, disse “fazemos, logo pensamos; assim, existimos” e, em resumo, o fez a partir da seguinte reflexão:

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

<sup>60</sup> Em uma exposição que fez na PUC-SP no dia 16/03/93 e na qual inspiramos esta síntese.

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

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

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

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

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

Um dos maiores inventores do nosso tempo foi o norte-americano Thomas Alva Edison (1847-1931); dentre suas mais de mil invenções patenteadas temos o microfone, o fonógrafo, a primeira estação de

energia elétrica e a lâmpada incandescente. No entanto, ele "teve para mais de 1.150 experimentos fracassados antes de chegar ao êxito de sua invenção" (MORAIS, 1977: 21). Ora, quando perguntamos à criança quem descobriu a lâmpada elétrica?, sem narrar o processo, passa-se a impressão de que o princípio de funcionamento desse objeto era um segredo escondido que foi achado pelo cientista; omitindo-se o fato, tira-se da pessoa a possibilidade de compreender que o erro não é um "defeito", mas um componente intrínseco a ser sucessivamente ultrapassado.

O embriologista britânico Ian Wilmut (1945-\*), subitamente famoso no início de 1997 ao conseguir criar um clone (cópia idêntica) de uma ovelha, produzida artificial e assexuadamente, assombrou e atemorizou o mundo com a possibilidade de essa prática ser estendida para seres humanos; no entanto, ele mesmo declarou ter falhado 276 vezes antes de chegar ao resultado final.

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

O físico inglês Isaac Newton (1642-1727), por exemplo, um estudioso também da alquimia e da teologia, é considerado, com razão, um dos maiores cientistas de todos os tempos; sua obra *Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*, lançada em 1687, é um marco do conhecimento científico e nela ele expõe sua teoria sobre a *Gravitação Universal dos Corpos*, que perdurou incólume por mais de dois séculos.

No entanto, sofreu um abalo significativo em 1915, quando Albert Einstein apresentou uma outra visão sobre os fenômenos gravitacionais na sua *Teoria da Relatividade*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Certa vez, quando tinha 15 anos de idade e estava na 1ª série do 2º Grau, meu professor de Matemática ensinava a fórmula para o cálculo



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

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

### *Ritualismos, encantamentos e princípios*

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

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

Vamos exagerar um pouco para obter um efeito reflexivo: é só observar a alegria com a qual chegam, a algazarra no portão, os gritos no pátio; de repente, toca o sinal e vão, cabisbaixas, para a sala-de-aula, onde ficarão, quietinhas (à força?). Toca o sinal do intervalo, saem correndo, esfuziantes, colocando em risco até a própria segurança; acabado o intervalo, retomam melancólicas. Hora de ir embora por que

terminaram as aulas ou faltou um professor? Não querem; ficam pelos corredores e portões rindo, brincando, conversando. Precisamos despachá-los, pois adoram a escola.

E das nossas aulas? Nem tanto. Já pensou: os jovens têm 13,14,15 anos de idade, estão com os hormônios fervendo<sup>61</sup>, o mundo para explorar, os corpos se modificando e... nós os colocamos por quatro horas ou mais dentro de uma sala, em móveis desconfortáveis de madeira, sem se mexer muito e silenciosos.

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

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

---

<sup>61</sup> E, como disse o educador Gaudêncio Frigotto no dia 09/08/96, em um seminário sobre *Educação e Empregabilidade* promovido pela RHODIA/PUCSP/FINEP em Itu/SP: "Ao lidarmos com adolescentes, costumamos confundir hormônios com demônios".

Vamos pensar um pouco mais essa relação a partir de uma alegoria<sup>62</sup>:

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

---

<sup>62</sup> Há alguns anos fui participar de uma mesa-redonda sobre Educação em Porto Alegre promovida pelas entidades sindicais dos educadores gaúchos; o evento aconteceu no imenso auditório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estavam presentes mais de 4.000 professores. Nesse evento ouvi uma história fictícia cujo significado não me esqueci mais - embora, por maior que seja meu esforço, não consiga lembrar-me de quem a contou e da autoria. No entanto, recordo-me com clareza do impacto causado pela narrativa nos demais membros da mesa e no conjunto do auditório, criando um ambiente de desconforto coletivo. O tema da mesa-redonda era *Educação e Mudança* e, depois de uma série de falas incendiárias e proto-revolucionárias (inclusive a minha ...), foi contada um pequeno drama que aqui reinvento.

*se, sentando-se ainda esbaforido. De repente, percorreu a sala com o olhar e, pela primeira vez, acalmou-se. O ambiente era muito familiar e seguro e quase tudo ali presente ele já conhecia: o mobiliário, a disposição dos móveis, a decoração, a maior parte dos objetos de trabalho. Estava em uma sala-de-aula !".*

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

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

apropriado), instaurando, assim, uma ponte de ascendência sobre os participantes, que devem estar convencidos da necessidade de alguém que os guie no mundo do desconhecido.

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

Para outros tantos em Educação, a sala-de-aula é ambiente teatral, marcado por situações como as abaixo:

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

ao restante, permitindo a ele uma liberdade de movimentação que avança, inclusive, pelo lugar destinado à platéia. Essa, por sua vez, encontra-se disposta em fileiras ou em formato de arena, desde que o ponto de referência seja o ator.

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

Pode parecer estranho invadir uma reflexão sobre a construção do conhecimento com estas considerações, mas um dos componentes fulcrais do comportamento infantil e adolescente é o *lúdico*<sup>63</sup> (que os

<sup>63</sup> A ludicidade é uma característica predominante nas várias espécies de primatas, sinalizando uma relação estreita entre uma inteligência mais complexa e a capacidade maior de brincar; usualmente, consideramos mais inteligentes os outros animais (primatas ou não) que conosco demonstram proximidade lúdica.

adultos parcialmente represamos em nós, e neles) e a *amorosidade*, e a sala-de-aula deve ser, portanto, antes de todo o mais, o lugar de uma situação com contornos amorosos: a aula.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A alegria, em suma, é resultante de um processo de *encantamento* recíproco, no qual a transação de conhecimentos e preocupações não é unilateral. A sala-de-aula é, simbolicamente, um lugar de amorosidade; mas, a amorosidade não é um símbolo, é um sentir. Não pode ser anulada (como o símbolo pode); só ausentar-se<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> A dialeticidade do novo e do velho não se localiza nas aparências; o impacto provocado sobre o auditório (citado em outra nota) pelo relato da história do monge foi equivocado. Na tensão entre mudança e permanência, deveríamos ter prestado atenção na presença ou ausência da *amorosidade*, em vez de nos espantarmos com a resistência secular do *padrão de design* de salas-de-aula...



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

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

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

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

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

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

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

O conhecimento não interessa mais tanto por uma questão de sobrevivência, como ocorria na relação Homem *versus* Mundo, mas, na oposição entre os homens; ele tem relevância sobretudo na luta pelo poder<sup>65</sup>.

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

A Escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão,

---

<sup>65</sup> Aqui, para que a História não seja estrangulada pelo absurdo, adentra o valor inestimável de uma utopia que não deve nunca ser abandonada: a anulação da contradição secundária (humano x humano) e a concentração de esforços na produção coletiva de uma outra qualidade de vida para a totalidade.

produção e reprodução do conhecimento no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas.

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

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

*(Stephen Jay Gould)*

---

**CONHECIMENTO ESCOLAR:****EPISTEMOLOGIA E POLÍTICA**

---

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

**P**or volta de 1632, Comenius<sup>66</sup> enunciou uma desalentada análise da Educação que, de um ponto-de-vista desanimador, seria profundamente pertinente à nossa realidade atual: *"Desde há mais de cem anos, espalhou-se uma grande quantidade de lamentações sobre a desordem das escolas e do método, e, sobretudo nos últimos trinta anos, pensou-se ansiosamente nos remédios. Mas, com que proveito? As escolas permaneceram tais quais eram. Se alguém, particularmente, ou em qualquer escola em particular, começou a fazer qualquer coisa, pouco adiantou: ou foi acolhido pelas gargalhadas dos ignorantes, ou coberto pela inveja dos malévolos, ou então, privado de auxílios, sucumbiu ao peso dos*

---

<sup>66</sup> Nome latinizado de Jan Amos Komenský (1592-1670), educador nascido na Moravia (parte da atual República Tcheca) e que buscou empreender reformas educacionais em seu país, na Suécia, Inglaterra, Polônia, Hungria e Países Baixos.

trabalhos; e, assim, até agora, todas as tentativas têm resultado vãs” (COMÊNIO, 1985: 467-468).

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

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

Qual o *sentido social* do que fazemos? A resposta a essa questão está na dependência da *compreensão política* que tivermos da finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, da *concepção sobre a relação entre Sociedade e Escola* que adotarmos.

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

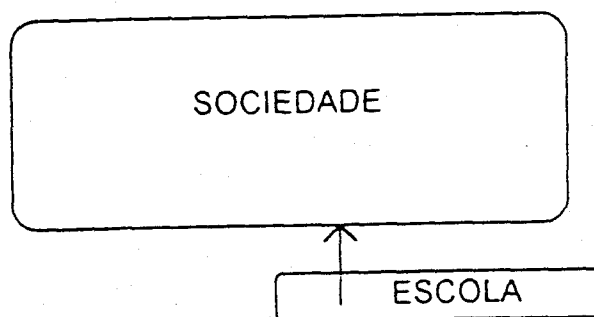
#### ***A relação Sociedade/Escola: alguns apelidos circunstanciais***

Há, inicialmente, uma concepção da relação entre Escola e Sociedade que é muito presente, muito comum entre os educadores e que foi dominante no Brasil e, mesmo com algumas superações, ainda

persiste no dia-a-dia pedagógico; é aquela apelidada por nós como o **otimismo ingênuo**.

O *otimismo ingênuo* atribui à Escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico; nessa concepção, o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação. Na relação com a Sociedade, a compreensão é a de que a Educação seria a *alavanca* do desenvolvimento e do progresso; a frase que resume isso é "o Brasil é um país atrasado porque a ele falta Educação; se dermos Escola a todos os brasileiros, o país sairá do subdesenvolvimento"<sup>67</sup>.

Essa concepção é *otimista* porque valoriza a Escola, mas é *ingênuo* pois atribui à ela uma *autonomia absoluta* na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas. Podemos representar essa noção no formato abaixo: a Escola do lado de fora, com a capacidade de, por si mesma, alavancar a Sociedade.



<sup>67</sup> Uma experiência concreta dessa concepção tive com meu filho mais velho, André Sérgio; quando ele tinha 10 anos me disse "Pai, quando eu crescer vou ser polícia, para prender os bandidos, os marginais, os trombadinhas...". Fiquei em paternal silêncio até que, com 12 anos, ele me falou: "Pai, não quero mais ser polícia e sim professor. Descobri que se for polícia vou prender os bandidos mas se for professor eu vou dar aula para as criancinhas e aí não vai ter marginal ou trombadinha; então, não vai precisar de polícia...". Essa visão é absolutamente bonita, romântica e...ingênuo; cabe bem em uma criança mas seria estranha para um educador com maior clareza sobre a relação Educação/Sociedade.

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

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

A positividade do *otimismo ingênuo* está exatamente na sua capacidade de dar destaque à tarefa da Escola; no entanto, ao imaginá-la como politicamente desinteressada (incorrendo na suposição de que em uma sociedade de desiguais, com conflitos e confrontos internos, seja possível estar neutramente situado) resulta simplória e pode configurar o que é chamado de *inocência útil*.

Tal posição predominou quase isoladamente até meados dos anos 70 de nosso século, quando começou a ser abalada pela influência de uma análise mais contundente do fenômeno educativo.

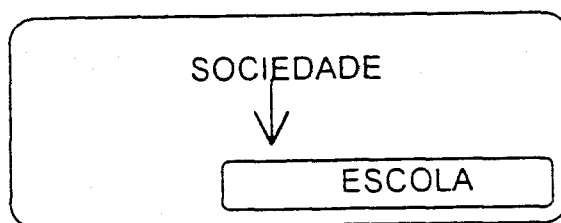
Entra em cena, nessa época, uma outra concepção, apoiada na noção central de que a Educação tem, isso sim, a tarefa primordial de



servir ao Poder e não a de atuar no âmbito global da Sociedade e, por isso, não é nada mais do que um *instrumento da dominação*. A esta visão, daremos o apelido de *pessimismo ingênuo*.

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

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



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

Nessa concepção, a Escola não teria, de forma alguma, *autonomia*, sendo determinada, de maneira absoluta, pela classe dominante da

Sociedade, que a maneja livremente, por deter o poder político e econômico. O educador, veículo de injustiça social, ficaria com a missão de adequar as pessoas ao modelo institucionalmente colocado.

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

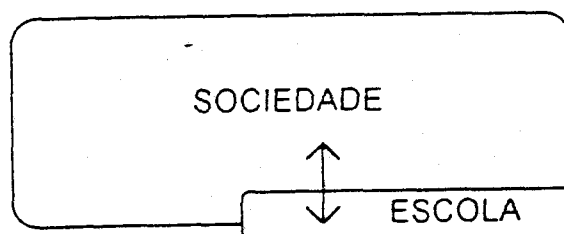
No entanto, essa concepção é também *ingênu*a, pois ela não radicaliza a análise e sim a sectariza, ao obscurecer a existência de contradições no interior das instituições sociais, atribuindo-lhes um perfil exclusivamente conservador; as instituições sociais, por não serem monolíticas, são permeáveis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

No início dos anos 80 foi sendo gestada uma outra concepção que buscou resgatar a positividade das anteriores, procurando superar tanto a fragilidade inocente contida no *otimismo* desenfreado quanto o imobilismo fatal presente no *pessimismo* militante. A ela chamaremos *otimismo crítico*, ao pretender indicar o valor que a Escola deva ter, sem cair na noção de neutralidade ou colocá-la como inútil para a transformação social.

Esta concepção deseja apontar a natureza contraditória das instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças; a Educação, dessa maneira, teria uma função *conservadora* e uma função *inovadora*

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

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



Os educadores estamos, dessa forma, mergulhados nessa dupla faceta; nossa autonomia é relativa e, evidentemente, nossa determinação também o é. Por isso, não é uma questão menor o pensar nossa prática nessa contradição; o prioritário, para aqueles que discordam da forma

como nossa Sociedade se organiza, é construir coletivamente os espaços efetivos de inovação na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição.

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

Não é incomum, no contato com estudantes de Pedagogia ou do curso de Magistério<sup>68</sup> que se faça uma pergunta: *por que quer formar-se em Educação?* A quase totalidade das respostas costuma ser: *porque gosto de criança...*

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

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

Qual é o risco? Preparar-se para trabalhar com uma criança assim (absolutamente minoritária), e deparar-se com outro tipo de criança: *não*

<sup>68</sup> Na maioria, mulheres; em nosso país, como um resquício patriarcal, as profissões consideradas "extensão do lar" ou dos "cuidados e ajudas", como Pedagogia, Enfermagem, Serviço Social, Fonoaudiologia, Nutrição, Secretariado Executivo, e até Psicologia (fora da Psiquiatria), têm um predomínio feminino.

*se alimenta direito; sua higiene é precária; os pais têm uma escolaridade baixa ou inexistente; não tem recursos para o material solicitado; seus problemas de saúde não são acompanhados; raramente desloca-se além de seu mundo imediato; estuda na mesa da cozinha, sem espaço e luminosidade etc.*

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

Reafirmemos o óbvio<sup>69</sup> : há um fortíssimo reflexo das condições de vida dos alunos no seu desempenho escolar. Há décadas e décadas isso é discutido sem que, necessariamente, acarrete mudanças significativas na nossa ação coletiva.

Basta observar algumas situações do cotidiano escolar público<sup>70</sup> :

- O professor reclama de alguns alunos por falarem sempre muito alto, quase gritarem, na sala-de-aula ou nos corredores; realmente, isso incomoda e atrapalha. Entretanto, será que agem dessa forma por que são *mal educados* por natureza? Não se pode supor que um comportamento assim seja imutável e precise ser corrigido com uma disciplina feroz; dependendo da origem social do aluno, até a altura de sua voz é explicável (para ser trabalhada). Crianças economicamente mais favorecidas, que habitam em casas maiores (com múltiplos ambientes separados), são educadas para compartilhar o espaço com

<sup>69</sup> Não até que as pessoas se cansem, mas para que se convençam de fato.

<sup>70</sup> Que aqui assinalamos por ser maioria.

outros moradores (aprendendo a administrar, por exemplo, o volume de voz ou dos aparelhos eletrônicos); já as crianças proletárias (mormente as que vivem em favelas ou cortiços), não têm espaço no interior de suas moradias e, ao brincar ou conversar do lado de fora (em lugares abertos), precisam elevar o tom de voz para serem ouvidas (criando um padrão).

- É notório que o apoio da família (os pais, principalmente) é fator importante no acompanhamento das atividades escolares das crianças; contudo, se esse fator for maximizado e, daí, considerado imprescindível no planejamento que fazemos das tarefas, poderemos colidir com realidades específicas. Nas camadas populares brasileiras (grande maioria da população), a educação formal dos adultos é percentualmente baixa e não é raro, entre elas, que uma criança que esteja, digamos, na 3ª série do 1º Grau, tenha mais escolaridade que seus pais; como pode, então, por eles ser ajudada<sup>71</sup>?
- Em muitas escolas, a cada início do ano letivo, os alunos recebem uma extensa lista de livros e material escolar para serem trazidos, sem que se verifique a possibilidade real de sua aquisição; se o poder público deixar de cumprir a obrigação constitucional de prover condições para os cidadãos carentes, os educandos nessa situação ficarão ainda mais prejudicados. Às vezes, professores e professoras argumentam que *sem todo o material é impossível trabalhar!* Ora, nossa tarefa tem uma dupla dimensão: de um lado, uma atuação política articulada que

---

<sup>71</sup> A melhoria da qualidade do ensino das crianças e dos jovens passa, também, por um esforço orgânico dos educadores e educadoras na superação do analfabetismo adulto e na democratização do acesso à escolarização (independentemente da faixa etária). Sem uma sociedade globalmente escolarizada, a qualidade ficará sempre claudicante e parcial.

reforce as exigências de cumprimento das demandas sociais; por outro (e concomitante), uma organização de nossa prática escolar que leve em conta as dificuldades reais da população. Aceitar, a priori, a impossibilidade do trabalho sem todas as condições é condenar ainda mais ao fracasso aqueles que já estão socialmente exauridos; procurar, em conjunto, alternativas pedagógicas emergenciais (enquanto não se atinge o patamar desejado) é o único meio de não se eximir irresponsavelmente.

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

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

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

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

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

É exagero dizer isso?

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

- Cena 1: sala-dos-professores, horário do intervalo. Entra o professor de Matemática (poderia ser de qualquer outro componente curricular!) da 7ª série e diz: *Esses alunos não sabem nada; vieram sem base nenhuma da 6ª série*. Na sala está a professora da mesma matéria na 6ª série e ela diz: *Isso não é nada; precisa ver como eles vieram da 5ª!* No ato, rebate o professor da 5ª série: *Vocês não sabem é como é que eles chegaram da 4ª; tive que fazer uma revisão de tudo que deveriam ter aprendido antes...* E assim vai, quase recorrendo à regressão intra-uterina para que as responsabilidades sejam localizadas<sup>72</sup>!
- Cena 2: sala-dos-professores, final do ano letivo, reunião de conselho de classe. Entra a professora de Ciências da 5ª série e, orgulhosa, diz: *Comigo não tem moleza. Dos 40 alunos, 20 vão ser reprovados, que é pra eles aprenderem o que é bom!* Como se, na atividade educativa, a avaliação da qualidade do trabalho

---

<sup>72</sup> Muitas pessoas talvez achem que, em Educação, atingimos o "crime perfeito": só há vítimas, não há autores.



fosse medida pelos fracassos e punições, e os alunos fossem adversários a serem derrotados<sup>73</sup>.

- Cena 3: sala-dos-professores, final do horário letivo. Diz o professor de História: *Hoje eu peguei essa molecada. Estavam fazendo algazarra em sala-de-aula e mandei todos guardarem o material, pegarem uma folha e caneta, e dei uma prova de surpresa. Ficaram quietinhos...* Como se a prova (um instrumento de avaliação do conhecimento) devesse ser usada como meio de correção de comportamento disciplinar.

É preciso enfatizar: *avaliação* é diferente de *auditoria*! A finalidade da avaliação na Escola é identificar problemas e facilidades na relação ensino/aprendizagem de modo a reorientar o processo pedagógico; já a auditoria tem por objetivo localizar desvios para punição dos envolvidos. A tarefa da Escola não é facilitar a aprovação, mas sim dificultar a reprovação inútil e inepta, que é aquela que acontece por responsabilidade nossa, em função do modo como nosso trabalho se organiza.

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

---

<sup>73</sup> Já pensou a mesma cena na sala-de-reposou dos médicos em um hospital? Chega um e diz: *Gente! Comigo não tem moleza; dos 40 pacientes que eu estava cuidando, 20 vão morrer...*

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

Pode ser que, em vez da *Caminho Suave*, fosse usada uma outra cartilha, apelidada de "do Sodré" (muito presente no Sudeste); nessa, quando se ia ensinar *encontro consonantal* (bastante difícil na alfabetização), a palavra e o desenho para a criança aprender o DR era *dromedário* (animal "familiar" no nosso contexto). Para o ensino do dígrafo LH (mais difícil ainda), a palavra e a ilustração eram *lhama* (outro ser "freqüente" no mundo infantil brasileiro).

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

Cícero fracassou e, pior, assimilou seu fracasso como pessoal. Hoje, décadas após, pode ser que eu esteja dando uma aula e, de repente, veja o Cícero na porta da sala-de-aula, com uma vassoura nas mãos. Eu o chamo: *Cícero! Entre aqui, venha assistir a esta aula. Estamos falando de coisas que também te interessam.* É provável que ele, cabisbaixo, com uma voz tímida, responda: *Ó, professor. Obrigado;*

*isso aí não é pra mim, não. Isso é pra gente como vocês; eu sou buuurro... Não sirvo pra essas coisas com a cabeça; só com as mãos. Já fui à escola e não consegui aprender nada. Então, professor, quando o senhor terminar sua aula, o senhor me chama que eu venho varrer a sala, porque nisso eu sou bom.*

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

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

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

desse jeito: quando crescer, vai ser faxineira ou empregada doméstica (que é exatamente o que a mãe dessa criança é)<sup>74</sup>.

Escreve Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, referindo-se ao fato de que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica: "Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna 'miopes' " (FREIRE, 1997: 141-142).

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

- A professora, para ajeitar a entrada em sala dos alunos e alunas de Educação Infantil, manda que formem duas filas: *meninas de um lado, meninos do outro*. Todavia, a função de uma fila é organizar e não, necessariamente, separar por sexo; ninguém vai ao mercado, ao banco ou ao cinema e tem uma fila para as mulheres e outra só para os homens<sup>75</sup>. Sem pensar, a educadora está promovendo um padrão sexista de comportamento.

<sup>74</sup> É possível atingir o mesmo objetivo da tarefa sem cair na armadilha de discriminar (talvez inconscientemente); é só não se limitar ao que o livro supõe ser uma família "normal" e pedir: *Pergunte a um adulto como era a cidade quando ele nasceu*. Pronto, faz-se a lição sem traumas.

<sup>75</sup> Esse tipo de fila só existe (por "coincidência") em escolas, penitenciárias e hospícios.

- Na cartilha<sup>76</sup>, lá pelas tantas, aparece a figura da *família*. Como é o desenho? O pai, sentado em uma poltrona; lendo um jornal; atrás dele, em pé, a mãe, de avental, com uma bandeja em que há um cafezinho; de um lado uma menina brincando com uma boneca; de outro um menino com um caminhãozinho. Inocente imagem..., invadida por símbolos fortes dos papéis sociais considerados normais: o Homem lê; a Mulher serve. Essa mesma normatização presente na Escola encontra paralelo (e reforço) na mídia: quantas vezes a publicidade televisiva não mostra a família (alegre e feliz) reunida para o café-da-manhã, servida pela mãe arrumada e esfuziante (que, na verdade, para estar tudo daquele jeito, inclusive ela, teria que ter levantado às 4 horas da madrugada...), todos consumindo a margarina predileta. O ideário manifesto na cartilha é compatível com outra vicissitude do mundo adulto: neste final do século XX, alguns dos maiores jornais do país trazem, aos domingos, um anacronismo semelhante a um "suplemento feminino"; a suposição é que jornal é coisa de homem<sup>77</sup>.
- No livro de Ciências, lá pela 5ª série, aparece um capítulo sobre *O Corpo Humano*. A criança vê o desenho na página: um homem (ou mulher) branco, alto, forte, de olhos claros; ela olha para si mesma e em volta, lembra-se dos que conhece, e não se reconhece naquela abstração. Mas não estranha; há anos que ela habituou-se com a propaganda de uma bandagem medicinal

<sup>76</sup> De novo a eficiente (no meu processo educativo) *Caminho Suave*; não estou recomendando seu abandono, e sim seu uso crítico (como deve ser com qualquer conteúdo).

<sup>77</sup> Talvez o mesmo menino que se alfabetizou com fortes imagens machistas tome-se um adulto que, recebendo o jornal no fim-de-semana, separe (quase que com uma pinça) o "pedaço feminino" da publicação. Para ele ficam os cadernos de Economia, Política, Esportes, Literatura; para ela, os temas que ensinam "como tirar mancha de ferrugem", "como cuidar do seu filho rebelde", "como agarrar seu homem pelo estômago".

para pequenos ferimentos que se recomenda usar por ser "um curativo cor-da-pele". Cor da pele de quem, em um país multirracial como o nosso? O anúncio (tal como o livro) sugere que ter uma pele "normal" é tê-la da cor do produto<sup>78</sup>.

- Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de "festas juninas". Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão camponês e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar "engraçado" (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem sub-humanos, não têm acesso à escola etc. É, em grande parte, a ridicularização da miséria, cujo ápice é uma festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas.

<sup>78</sup> Essa dissimulação se assemelha com aquelas propagandas de absorventes higiênicos para o período menstrual, apresentados sempre por uma atriz branca e vestida com roupa branca: quando querem demonstrar a capacidade de absorção do produto, nele pingam tinta azul! Ora, mulheres e homens precisamos ser educados transparentemente para lidar com o fenômeno biológico (ainda que por clonagem) mais importante para a continuidade da espécie: a ovulação; mulheres não são têm dias "normais" e "anormais". Um dia, quando era pequena, minha filha Ana Carolina me disse: *Pai, a sua cama está suja de sangue*. Respondi: *Não, filha; ela está manchada com sangue; sangue não suja, mancha. É o mesmo que acontece quando você está tomando um sorvete e derruba um pouco na sua camiseta; não dá para dizer que sujou sua roupa. Ele não era sujo quando você o comia; como é que se tornou sujo ao cair no tecido?*

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

Paulo Freire resgata a importância de nos defendermos das trapaças ideológicas que colocamos, às vezes distraídos, para nós mesmos; ele insiste na força da percepção crítica como opositora do dogmatismo incauto: *"No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tomar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade"* (FREIRE, 1997: 151).

Cenas como as que relatamos (mais amiúdes do que gostaríamos que fossem) estão recheadas de política e epistemologia; afetam imensamente a relação das crianças com o conhecimento e influenciam, desde a infância, seus direitos de cidadania.

São pequenos atos que compõem uma situação *dramática*, mas não insuperável. Muitos se referem a ela como uma tragédia; no entanto, a tragédia (em seu sentido clássico) é uma circunstância na qual a

interferência humana na mudança de rumos é impossível. A tragédia (por razões insondáveis ou incontroláveis) acontece porque tem de acontecer. O drama, não: é fruto de nossa ação e por ela pode ser alterado.

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

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

Quando, em Educação, se analisa o passado, é preciso fazer uma distinção entre o *tradicional* e o *arcaico*. O *tradicional* é o que deve ser resguardado, protegido até, por ter apresentado um nível de eficiência aceitável no trato das questões pedagógicas; já o *arcaico* é o ultrapassado, o envelhecido negativamente, aquele que não tem mais aplicabilidade em novas circunstâncias. Tem ocorrido uma insistência exagerada na exaltação ao passado da Educação Pública sem que a distinção apontada seja feita. Ora, inúmeros elementos desse outro tempo merecem ser resgatados, principalmente a preocupação com a



formação dos educadores da Escola Fundamental, uma dedicação mais cuidadosa aos conteúdos e o fortalecimento do papel do docente na relação ensino/aprendizagem; são elementos *tradicionais*. Contudo, outros elementos daquela época — como a subestimação da capacidade discente na produção de conhecimentos, o obscurecimento da presença do universo vivencial extra-escola do aluno, a ênfase em conteúdos supostamente universais a serem deglutidos — também encontram guarida nessa nostalgia, e são *arcaicos*.

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

Portanto, aceitando-se a inevitabilidade desse círculo, nada pode ser feito enquanto ele não for rompido e, ao mesmo tempo, ele não pode ser rompido pois as condições para uma ruptura só podem despontar se houver, antes, a ruptura dele mesmo! Então, é esperar para ver se ele se rompe sozinho, como se tivesse sido criado soberanamente.

É exatamente nessa esperança oriunda da espera e não do esperar ativo que se localiza a expressão denotadora do novo vício: *Eu faço o que eu posso...* Não tem sido raro encontrá-la como justificativa para uma ação limitada e apaziguadora no enfrentamento da crise; mas essa frase pode ser, pelo menos, duplamente enunciada: um *cabisbaixo eu faço o que eu posso* (como sinal viciado do limite) e um *eu faço o*

que eu *posso* (ou seja, não deixo de fazer o que pode ser feito). A diferença entre ambas não é de entonação; é uma diferença de *compreensão política* sobre a tarefa da Educação Pública (e do conhecimento nela transacionado) para o combate à violência econômica e conquista da igualdade social.

### **Sobre idéias e pães**

Em meados dos anos 70 do nosso século, dois caciques da nação xavante vieram, de avião, visitar a cidade de São Paulo; a visão aérea noturna de uma megalópole (com sua "floresta" de prédios) os impressionou sobremaneira (tal como, para nós, é inesquecível e confusa a paisagem amazônica). Foram dormir em um hotel e, no dia seguinte, levados para passear. Aonde levá-los, senão para ver o diferente, o exótico, o inédito? Andaram no metrô (recém inaugurado), caminharam pela Av. Paulista (com suas catedrais financeiras altíssimas), visitaram um *shopping center* (só havia 2 naquele tempo) e, por fim, foram conhecer um dos prédios históricos paulistanos na região central que abriga um imenso *mercado municipal* (entreposto de frutas, legumes e cereais).

A ida ao mercado tinha a finalidade de surpreendê-los com um cenário paradisíaco: alimentos acumulados em grande quantidade. Como, naquela época, eles quase não usassem o dinheiro como mediação para qualidade de vida, o alimento farto representava uma riqueza incomensurável. Entraram, deram dois passos no interior do prédio e, subitamente, estancaram boquiabertos com o cenário: pilhas e pilhas de alface, de cenoura, de tomate, de laranja etc. Começaram a

andar por entre as pilhas e caixas, em meio aquele ruído de vozes, folhas e frutos esmagados e caídos no piso, um movimento incessante:

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

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

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

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

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

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

Não é mero acaso que a primeira palavra, de fato, que um ser humano aprende a dizer e a entender é o *não*. Seja oral ou gestualmente, o *não* é a fundação a partir da qual se constrói nossa principal característica: a *liberdade*, a capacidade de ultrapassar as determinações da natureza e das situações presumidamente limitantes. Só quem é capaz de dizer o *não* pode dizer o *sim*, isto é, pode escolher e acatar deliberadamente o curso das circunstâncias e das exigências externas e internas.

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

Se alguém não for livre da fome, ninguém é livre da fome. Se algum homem ou mulher não for livre da discriminação, ninguém é livre

da discriminação. Se alguma criança não for livre da falta de escola, de família, de lazer, ninguém é livre.

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

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

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

Não. Paixão por uma idéia irrecusável: *gente foi feita para ser feliz!* E esse é nosso trabalho; não só nosso, mas também nosso. Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela idéia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo *futuro*.

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

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

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

Gostaríamos de retomar aqui, como conclusão, algo que escrevemos quando éramos mais velhos:

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

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

Nosso tempo, o dos educadores, é este hoje em que já se, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos *possibilidade*" (CORTELLA, 1989: 19 e 22)

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

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

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

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

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

***(Carlos Drummond de Andrade)***



---

## BIBLIOGRAFIA

---

- ANDERY, Maria Amália et al. *Para compreender a Ciência*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre, Globo, 1969.
- BARTHES, Roland. *A Aula*. São Paulo, Cultrix, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981.
- BAZARIAN, Jacob. *O Problema da Verdade*. 2 ed, São Paulo, Alfa-Ômega, 1985.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- BETTO, Frei. *A Obra do Artista: uma Visão Holística do Universo*. São Paulo, Ática, 1995.
- BOEHNER, Philotheus & GILSON, Etienne. *História da Filosofia Cristã*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- BORNHEIM, G. *Os filósofos pré-socráticos*. 3 ed, São Paulo, Cultrix, 1977.
- CAMPBELL, Joseph. *The masks of God: creative Mithology*. New York, Penguin Books, 1968.
- CASALI, Alípio M.D. *A relação Escola, Sociedade e Estado*. São Paulo, MEC/Cenafor, 1985.

- CASSIRER, E. *Antropologia Filosófica*. 2 ed, São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo, Zahar, 1980.
- CHAUÍ, Marilena de S. *Cultura e Democracia*. São Paulo, Moderna, 1981.
- COMÊNIO. *Didáctica Magna*. 3 ed, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CORBISIER, R. *Enciclopédia Filosófica*. Petrópolis, Vozes, 1974.
- COUPER, Heather & HENBEST, Nigel. *Atlas do Universo*. Londres, Dorling Kindersley, 1992.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2 ed, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.
- ELIADE, Mircea. *Tratado de História das Religiões*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- ESCOBAR, C. H. de. *As ciências e a filosofia*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- FERNANDES, Millôr. *Millôr definitivo: a bíblia do caos*. Porto Alegre, L&PM, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4 ed, Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da práxis*. São Paulo, IPF, 1994.
- GIANNOTTI, J.A. *Filosofia Miúda*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. 2 ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. 2 ed, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê? (Para uma pedagogia da pedagogia)*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- HARVEY, Paul. *Dicionário Oxford de Literatura Clássica Grega e Latina*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1987.
- HAWKING, Stephen e PENROSE, Roger. *The Nature of Space and Time*. Princeton, Princeton University Press, 1996.
- HELLER, Agnes. *A Filosofia Radical*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. 2 ed, São Paulo/Brasília, Martins Fontes/UnB, 1989.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- KNELLER, G.F. *A Ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro/São Paulo, Zahar/EDUSP, 1980.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- KOPNIN, P.V. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

- KOYRÉ, A. *Do mundo fechado ao universo infinito*. São Paulo/Rio de Janeiro, EDUSP/Forense Universitária, 1979.
- LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- LOSEE, John. *Introdução Histórica à Filosofia da Ciência*. Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/EDUSP, 1979.
- LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- MANACORDA, Mario A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1989.
- MARX, K. & ENGELS, F. *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa, Moraes, 1978.
- MORAIS, J.F. *Regis de Ciência e Tecnologia: introdução metodológica e crítica*. São Paulo, Cortez&Moraes, 1977.
- NÓVOA, Antonio (org). *Os professores e a sua formação*. 2 ed, Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- PEREIRA, Isidro. *Dicionário Grego-Português/Português-Grego*. 7 ed, Braga, Livraria Apostolado da Imprensa, 1990.
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1981.
- PETERS, F.E. *Termos filosóficos gregos: um léxico histórico*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.
- PINTO, Álvaro V. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- PLATON. *Obras Completas*. 2 ed, Madrid, Aguilar, 1981.
- PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. São Paulo, Cortez/Autores Assóciados, 1981.
- RIOS, Terezinha A. *Ética e Competência*. São Paulo, Cortez, 1993.
- SEVERINO, Antônio J. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo, FTD, 1994.

- \_\_\_\_\_. *Filosofia*. São Paulo, Cortez, 1992.
- SNYDERS, Georges. *La joie à l'école*. Paris, F.U.F., 1986.
- SUCHODOLSKY, Bogdan. *Teoria marxista de la educación*. México, Grijalbo, 1966.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Praxis*. 2 ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VERNANT, J.P. *Mito e Pensamento entre os gregos*. São Paulo, Difel, 1973.
- VERNANT, Jean-Pierre & NAQUET, Pierre V. *Mito e Tragédia na Grécia Antiga*. São Paulo, Brasiliense, 1988.

---

## **Textos próprios retomados**

---

CORTELLA, Mario Sergio. *Seminário de Filosofia da Educação: uma experiência com Sísifo*. in: **Educação e Sociedade**, Campinas, UNICAMP/Cortez & Moraes, ano I, n. 1, setembro 1978, p. 182-185.

\_\_\_\_\_ *Relação entre o Vestibular e o Sistema Educacional*. in: MEC/Sesu. **Seminários Vestibular Hoje**, Brasília, 1987, p. 161-163.

\_\_\_\_\_ *Descartes, a paixão pela razão*, São Paulo, FTD, 1988, 80 p.

\_\_\_\_\_ *Filosofia*. in: MEC/PUCSP. **Projeto de Revisão Curricular da Habilitação Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes**, São Paulo/Brasília, 1988, 120 p.

\_\_\_\_\_ *A Filosofia como produção histórica (proposta para o ensino de Filosofia no 2º Grau)*. São Paulo, PUC/SP (dissertação de Mestrado), 1989, 95 p.

\_\_\_\_\_ *Education: current situation in Brazil (an introduction)*. Stockholm, Pedagogiska institutionen/Stockholms Universitet, 1990, 21 p.

\_\_\_\_\_ *Políticas Públicas de Alfabetização*. in: MALUF, Maria Regina (org.). **II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização (Anais)**. São Paulo, PUC/SP, 1992, p. 13-15.

\_\_\_\_\_ *A reconstrução da Escola: a educação municipal em São Paulo (1989- 1992)*. in: MEC/INEP, **Em Aberto**, ano 11, n. 53 (jan/mar.1992), 1993, p. 54-63.

\_\_\_\_\_ *Algumas concepções sobre a relação Educação/Sociedade*. in: USP/FACULDADE DE SAÚDE

PÚBLICA. **Reflexões sobre Revisão Institucional Curricular**, São Paulo, Comissões de Especialização e Pós-Graduação, 1994, p.1-10.

---

*O que é um processo de Revisão Institucional Curricular.* in: USP/FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA. **Reflexões sobre Revisão Institucional Curricular**, São Paulo, Comissões de Especialização e Pós-Graduação, 1994, II parte, p. 01-10.

---

*Dialética da Interação Educador/Educando em uma perspectiva de futuro (resumo).* in: **Anais do I Encontro Nacional de Educadores de Surdos**, São Paulo, Mega (Núcleo de Estudos e Pesquisas do ABC), 1994, p. 12-13.

---

*A política de formação permanente desenvolvida no Município de São Paulo (1989-1992).* in: CASALI, A. et al. (orgs). **A relação Universidade/Rede Pública de Ensino (Desafios à Pós-Graduação em Educação)**, São Paulo, EDUC, 1994, p. 11-20.

---

*Nova qualidade social.* in: **Dois Pontos - Teoria e Prática em Educação**, Belo Horizonte, 1994, vol. 2, n. 18, p. 99.

---

*Educação e Cidadania: algumas heresias.* in: **Rev. paul. Educ. Fis.**, São Paulo, supl. 1, p. 4-6, 1995.

---

*A Educação e a Reforma do Estado.* in: AZEVEDO, Clóvis B. & DURAND, Maria Rita L. (orgs). **Reforma de Estado no Brasil Hoje: limites e possibilidades**, São Paulo, FGV, Cadernos do Centro de Estudos de Administração Pública e Governo, vol. 1., agosto de 1995, p. 15-20, 32, 35-36.

---

*As perspectivas diante dos desafios (eixo político/pedagógico).* in: **Revista de Educação**, São Paulo, APEOESP, n. 8, fevereiro/96, p. 20-25.

---

*O Espaço da Ética na Relação Indivíduo e Sociedade.* in: BONETTI, Dilséa A. et al. (orgs). **Serviço Social e Ética (convite a uma nova práxis)**. São Paulo, Cortez/CFESS, 1996, p.49-59.