

## **Reflexões sobre a relação professor-aluno a partir das pesquisas de Piaget e Vygotsky<sup>1</sup>**

*Paulo Meireles Barguil<sup>2</sup>*

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

Inúmeras (e crescentes) notícias revelam o fato de que a relação professor-aluno perdeu o respeito e a admiração de antes, os quais foram, muitas vezes, substituídos por agressões verbais e físicas entre os agentes pedagógicos. Para compreender esse fenômeno (que é mundial), acredito ser necessário entender como o Homem se relaciona com o meio ambiente, com o seu semelhante e consigo mesmo, porque tanto a violência das pessoas como a falta de cuidado nos vínculos não se apresentam exclusividade da escola.

Penso que a investigação dessa ocorrência no espaço de aprendizagem não se pode contentar apenas com essa dimensão social mais geral, uma vez que, provavelmente, as práticas acadêmicas fomentam essa insatisfação cultural, manifesta de forma intensa. Os atritos entre professor e aluno têm um componente epistemológico, uma vez que o conhecimento não costuma ser visto (e vivido) como um elemento de união, mas de afastamento entre os sujeitos.

Este artigo é dividido em cinco seções: na primeira, exponho que o Homem estrutura a sua vida desde uma base biológica, mas não se limita a ela, haja vista que é capaz de ir além, de acordo com as interações que estabelece com o meio ambiente. Esse processo é mais do que simplesmente uma adaptação, uma vez que ele o pode transformar a partir de sua ação.

Na segunda, destaco a dimensão social no desenvolvimento de cada pessoa. As mudanças empreendidas interna e externamente têm forte impacto na qualidade da vida de cada pessoa, seja negativa ou positivamente, motivo pelo qual requer que ela esteja atenta às transformações que ocorrem continuamente. O Homem não se constitui como tal isolado da natureza, desligado das influências naturais e culturais, mas é desde essas que ele descobre e desenvolve os seus potenciais.

Na terceira, discorro sobre algumas das concepções de aprendizagem que transitam nas escolas e das idéias de Piaget e Vygotsky, que influencia(ra)m propostas pedagógicas (auto-intituladas) construtivistas ou sócio-interacionistas. As pesquisas de Piaget e Vygotsky situam-se no campo epistemológico, porém as suas áreas de atuação não se restringem à mencionada seara.

Desde o século XX, a Educação foi profundamente influenciada por esses estudiosos, embora, por vezes, falte aos profissionais uma compreensão mais apurada dos pressupostos e das implicações dos respectivos postulados, *o que pode fomentar uma inadequação nas relações professor-aluno, sem que o mestre saiba que novos papéis deve desempenhar na sala de aula para que o estudante aprenda mais e melhor.*

<sup>1</sup> In: PASCUAL, Jesus Garcia; DIAS, Ana Maria Iorio (Orgs.). *Construtivismo e Educação contemporânea*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006. p. 93-125.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor adjunto da UFC. [www.paulobarguil.pro.br](http://www.paulobarguil.pro.br).

Na quarta, apresento o pensamento de Moreno e a Teoria de Santiago do conhecimento. Moreno, ao elaborar o psicodrama, tencionava possibilitar que os agentes percebessem a multiplicidade de visões possíveis numa situação, de forma a possibilitar a flexibilidade, a espontaneidade e a criatividade. A Teoria de Santiago, desenvolvida por Maturana e Varela, defende que o organismo não reage linearmente ao meio, mas oferece uma resposta original, de acordo com as suas estruturas.

Na quinta e última, esclareço alguns equívocos que costumam ser associados ao construtivismo, os quais contribuem para que males que atingem a Educação não sejam dela extirpados.

## O biológico

Para animais e plantas, a vida se distingue da morte pela presença de certas funções orgânicas: metabolismo, crescimento, reprodução, adaptação ao meio etc. Os seres vivos estabelecem com o meio ambiente inúmeras relações, tanto para encontrar os elementos necessários à sobrevivência, como para evitar aqueles que ameaçam a sua integridade.

A Biologia dedica-se a entender essas relações, bem como a classificá-las, de acordo com o resultado daquelas. A vida equilibra-se sobre um tênue fio, que a qualquer momento pode se romper! A relação de convivência entre os organismos é denominada simbiose (do grego *syn* – juntos – e *bios* – vida).

O quadro abaixo, transcrito de Barguil (2000: 196), representa as relações ocorrentes com seres da mesma espécie (intra) e de espécies distintas (inter), as quais podem ser harmônicas (quando nenhum ser vivo tem prejuízo) e desarmônicas (quando pelo menos um dos seres é prejudicado), a depender do resultado destas para aqueles, que pode ser positivo (+), negativo (-) e nulo (0).

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

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

Cada espécie da natureza demanda certas condições indispensáveis para a sua sobrevivência. Quando isso não ocorre, põe em perigo a perpetuação da própria coletividade, afinal o ecossistema é uma rede complexa, em que cada espécie representa um elo de uma corrente.

No caso do Homem, a dependência do filhote em relação aos seus pais e/ou membros adultos da comunidade é notória e destaca-se quando comparada com outros espécimes. Embora seja dotado da dimensão instintiva, o bebê humano é incapaz de sobreviver apenas com esse suporte, ao contrário de outras espécies, em que o novo membro se torna apto a interagir com a natureza logo após o nascimento ou pouco tempo depois.

O desenvolvimento das crianças não é mera maturação das funções biológicas, transmitidas hereditariamente, mas é o resultado peculiar de uma singela combinação daquelas com o meio ambiente no qual vivem e interagem, cuja força motriz é uma inesgotável curiosidade.

A forma como a espécie humana se relaciona com a natureza é totalmente diversa do padrão de comportamento das outras espécies, uma vez que ela não se limita a repetir as ações, mas é capaz de avaliá-las, de confrontá-las com a realidade mutante, transformando-as de forma a atingir resultados cada vez mais satisfatórios, que considerem os seus sonhos, valores, sentimentos e saberes. Essas relações são discutidas na próxima seção.

## O social

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

É na família (entendida como o grupo social mais primário que propicia os cuidados básicos de alimentação, higiene, proteção) que os bebês humanos (e, posteriormente, as crianças) aprendem as primeiras lições sobre a importância (ou não) da coletividade, as quais se somam aos conhecimentos biológicos. Posteriormente, outros espaços desempenharão esse papel: a rua, a escola, a Igreja, o clube, ... .

Num processo lento, os seres indefesos e totalmente dependentes paulatinamente se tornam capazes de atender, mesmo que com a ajuda de outrem, as suas demandas fisiológicas, físicas, emocionais, ... . Essa caminhada não é pacífica, sem turbulências, mas é permeada de muito desencontro. A crescente capacidade de entender, escolher, tomar decisões, por parte das crianças e dos adolescentes, não se transforma automaticamente em ação, mas é constantemente negociada com os adultos, os quais, há até pouco tempo, eram os senhores das vidas alheias.

Para que esse processo seja o mais proveitoso possível para ambas as gerações, é necessário que o adulto tenha consciência da sua missão ontológica: de cuidar com zelo dos seres indefesos, mas também de propiciar e fomentar o desenvolvimento da autonomia deles, com o objetivo de propiciar o acréscimo da sua autoconfiança. Não é fácil para o Homem aceitar essa missão. Mais difícil ainda é vivenciá-la, uma vez que o desafio é ele decidir o momento em que deve incentivar e impulsionar a criança ou que deve reprimir e segurá-la à espera de outra oportunidade.

Em decorrência dessa imperiosa necessidade de conviver com seu semelhante, é compreensível que toda pessoa tenha, diariamente, situações que demandam negociação, uma vez que nas mais das vezes as partes envolvidas têm interesses diversos. Preocupante é quando elas não conseguem reconhecer o direito do outro de desejar e de pensar diferente e querem impor a sua opção, manifestando, assim, a vontade de controlar a vida alheia, inibindo a salutar e necessária troca de conhecimento, que enriquece todos os envolvidos.

*Existir, para um ser consciente, consiste em mudar,  
mudar para amadurecer, amadurecer para se criar indefinidamente.*  
Henri Bergson

A relação professor-aluno é apenas uma das inúmeras situações que cada pessoa um dia vivenciou, embora não seja um absurdo dizer que no mundo atual todos, no dia-a-dia, alternam a sua presença nos pólos dessa equação, onde transitam não somente conhecimentos, mas também afetos, crenças e sonhos. A matrícula nessa escola, portanto, é compulsória e o currículo diverso!

Para afirmar e indagar, o Homem não pode prescindir do mundo, uma vez que está intimamente a ele ligado. É por isso que Coreth (1973: 62) declara que “Não há para o homem auto-realização sem realização do mundo, auto-experiência sem experiência do mundo, nem autocompreensão sem compreensão do mundo. Faz parte da natureza do homem ser no mundo e ter um mundo”.

É no mundo que o Homem se realiza, que transforma (ou não) o seu potencial em ação, expandindo a sua percepção do mistério que é a vida, envolta em suaves e agudas charadas, capazes de surpreendê-lo incessantemente. Esse também é o entendimento de Coreth (1973: 96):

Encontro-me no meio de uma realidade que me transcende e abrange, com a qual entro em múltiplas relações. De um lado, experimento-me como este ser individual e finito, distinto de todo outro e limitado em relação a ele; do outro lado, não posso realizar a mim mesmo e desenvolver-me, sem uma contínua excursão para fora de mim e rumo ao outro, que me encontra na totalidade de meu mundo.

Para que essa jornada seja mais proveitosa, ele deve utilizar todas as suas dimensões. Até pouco tempo, pensava-se que apenas o Homem seria capaz de aprender, porém, recentes pesquisas destacam o fato de que golfinhos e chimpanzés também usufruem de certas funções cognitivas superiores.

Como educador, quero salientar o fato de que o Homem tem a missão de completar o seu desenvolvimento, necessitando do outro para tanto. O ponto de partida, como ensina Freire (1997: 55), é estar consciente da sua incompletude: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

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

Perceber-se incompleto não deve ser motivo de frustração e de angústia para o Homem, mas de uma profunda alegria, uma vez que é a garantia de folguedos intermináveis, que requer todo o seu ser, haja vista que essa busca nunca acaba, permanência esta decorrente das transformações do mundo e de si mesmo, as quais devem ser entendidas como um todo.

Ao longo da sua presença na Terra, o Homem forjou quatro (04) formas clássicas de conhecimento (Arte, Ciência, Filosofia e Religião), cada uma com linguagens e estatutos próprios. A Ciência nos últimos séculos, em virtude da força das suas explicações e dos frutos que materializou, ocupa posição de destaque nas sociedades, embora cobre um preço muito alto, com a negação da subjetividade e da pouca atenção à natureza, dentre outros descasos.

A Ciência moderna caracteriza-se pela quantificação, porquanto somente o que pode ser medido e controlado é digno de ser nomeado de conhecimento. E mais: o sujeito não pode ser influenciado pelos seus sentimentos e valores, como se ele fosse uma máquina e não um

ser humano, que vive numa realidade específica, permeada de conflitos e contrastes peculiares, que são históricos e, por isso, passíveis de mudança.

O ideário de conhecimento divulgado nos últimos séculos influenciou fortemente o cotidiano escolar, fazendo com que a Educação fosse centrada na transmissão do saber. Esse quadro começou a se mexer, de uma forma mais consistente, a partir da divulgação das pesquisas de Piaget e Vygotsky, as quais analiso a seguir.

### **As contribuições de Piaget e Vygotsky**

Diversas concepções de aprendizagem têm desfilado nos palcos escolares nos últimos séculos. Não é minha intenção, neste artigo, descrevê-las e analisá-las detalhadamente, mas caracterizar o fato de que elas expressam uma compreensão de como o Homem produz e socializa o conhecimento, ou seja, de uma epistemologia.

Essas teorias costumam discordar quanto ao papel que o sujeito e o objeto desempenham na produção de conhecimento, entendendo aquele como o que conhece e esse como o que se quer conhecer. Minha reflexão objetiva estabelecer uma explicação em que o saber seja significativo para cada pessoa e não uma peça decorativa (no duplo sentido), descartável, uma vez que pode ser rapidamente substituída por outra que seja mais atraente.

Conforme Bruner (2001: 15/19), são duas as concepções sobre o funcionamento da mente: o “computacionalismo” e o culturalismo. A primeira defende o argumento de que o Homem processa informações, como se fosse um computador, uma vez que elas estão dispostas num código lingüístico compreensível para aquele. A missão do professor é fornecer aos alunos dados para que esses executem os comandos cerebrais pertinentes e possam aprender.

A segunda explicação evidencia a capacidade que o Homem tem de simbolizar e interpretar, uma vez que ele pertence a uma comunidade que produz cultura. Dessa forma, a aprendizagem e o pensamento não são processos mecânicos, idênticos para todas as pessoas, mas constituem atividades peculiares, diretamente vinculadas ao desenvolvimento de cada uma delas num contexto particular, motivo pelo qual os significados de um mesmo objeto/acontecimento podem (e costumam) ser diversos para vários indivíduos.

Assim, enquanto o “computacionalismo” se baseia no processamento de informações, privilegiando a explicação, o culturalismo defende a produção de significado, destacando a interpretação.

A visão da mente humana como uma máquina não é nova na História da Humanidade. Capra (2001: 66/68) relata que a ciência cognitiva, no seu início, defendeu a noção de que a inteligência humana poderia ser entendida como um processador de informações. Tal atitude, envolta num amplo entusiasmo de membros da academia e do público em geral, pode ser comparada com a idéia, lançada no século XVII por Descartes, de que o funcionamento do corpo humano se assemelhava ao do relógio.

A utilização de termos tipicamente humanos (memória, linguagem, ...) reforçou a concepção cartesiana de que o Homem é uma máquina, embora tal crença tenha se revelado recentemente uma falácia, pois a inteligência da máquina (a “artificial”) é totalmente diversa da humana, uma vez que o

(...) sistema nervoso humano não processa nenhuma informação (no sentido de elementos separados que existem já prontos no mundo exterior, a serem apreendidos pelo sistema cognitivo), mas interage com o meio ambiente modulando continuamente sua estrutura. Além disso, os neurocientistas descobriram fortes evidências de que a inteligência humana, a memória humana e as decisões humanas nunca são completamente racionais, mas sempre se manifestam coloridas por emoções, como todos sabemos a partir da experiência. Nosso pensamento é sempre acompanhando por sensações e por processos somáticos. Mesmo que, com frequência, tendamos a suprimir estes últimos, sempre pensamos *também* como o nosso corpo; e uma vez que os computadores não têm um tal corpo, problemas verdadeiramente humanos sempre serão estrangeiros à inteligência deles. (CAPRA, 2001: 68).

Rememorando as salas de aula que freqüentei, seja como aluno, ou na qualidade de professor, e revejo as cenas de práticas pedagógicas nelas vivenciadas, percebo o quanto essa distinção nas crenças dos agentes envolvidos quanto ao funcionamento da mente (processamento de informações e produção de significado) implica momentos e sentimentos antagônicos...

A Educação no século XX foi palco de grandes debates, notadamente a partir das pesquisas de Piaget e Vygotsky, as quais propiciaram o questionamento do que vinha sendo até então. É interessante perceber que ambos não eram educadores, motivo pelo qual suas descobertas devem ser estudadas com muito cuidado, de modo a evitar que as novas práticas supostamente nelas inspiradas não as contradigam.

Jean Piaget (1896-1980), após concluir o doutorado em Ciências Naturais, trabalhou com Édouard Claparède no então recém-inaugurado Instituto de Ciências Educativas Jean Jacques-Rousseau, aplicando testes de inteligência para crianças. Embora contar as respostas certas e erradas fosse tarefa repetitiva, ele buscou compreender os motivos que levavam os respondentes a escolher determinados itens e não outros.

Portanto, a pesquisa psicogenética iniciada por Piaget objetivava deslindar a elaboração do conhecimento pelo sujeito, o qual, no seu entendimento, é um organismo ativo em constante interação com o meio, que tenciona estabelecer com esse um relação de equilíbrio, utilizando-se, para tanto, de operações mentais.

Segundo Piaget (1991), as estratégias básicas são a *assimilação* (esforço do indivíduo para compreender o mundo – físico, cultural, ... – a partir de suas estruturas cognitivas) e a *acomodação* (mudança que ocorre nas suas estruturas em virtude da complexidade da realidade). Considerando que o sujeito está sempre incrementando a sua adaptação ao ambiente, os esquemas mentais (as estruturas) são transitórios, daí ele nomear esse processo de equilíbrio sucessiva: equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio.

O Epistemólogo suíço postula a idéia de que toda pessoa desenvolve suas estruturas cognitivas de acordo com uma seqüência linear, mediante de sucessivos estádios: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. As idades indicadas não são marcos fixos, obedecidos por todos os seres, mas servem como referência para compreender o desenvolvimento da mente humana.

O estágio sensório-motor – do nascimento aos dois anos de vida – é marcado pelas ações sensoriais e motoras, as quais possibilitam intensas transformações quantitativas e qualitativas na mente. No início, os reflexos automáticos – sugar, chorar, agarrar, ... – compõem a grande maioria das ações do bebê, as quais lhe permitem, em seguida,

desenvolver os primeiros esquemas sensório-motores, ampliando exponencialmente as suas possibilidades de exploração e entendimento do espaço circundante.

No estágio pré-operatório – dos dois aos sete anos – a criança amplia e torna mais complexa a sua capacidade de simbolizar, de interpretar. Por meio de imitações e situações criadas a partir do faz-de-conta, ela torna-se capaz de manipular símbolos. Para Piaget, a maior limitação da criança nessa fase é o *egocentrismo*, uma vez que ela é incapaz de imaginar, de entender a realidade a partir de outro ponto de vista que não seja o seu.

Estudos posteriores sobre o egocentrismo autorizaram os cientistas a afirmar que a capacidade de se colocar no lugar do outro não é mera questão cognitiva, mas possui forte carga emocional. A dificuldade de descentrar, de reconhecer outras leituras, explicações do mundo, elaboradas por outros olhos e mentes, não é exclusividade das crianças, uma vez que o grande desafio é utilizar a flexibilidade das estruturas cognitivas e não simplesmente tê-las.

Rogers (1991: 255) já alertara para o fato de que o diferente, o não-eu, não é uma ameaça à existência das pessoas, mas uma fonte de crescimento, por isso anota:

Julgo que uma das melhores maneiras, mas das mais difíceis, para mim de aprender é abandonar minhas defesas, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como é que a outra pessoa encara e sente a sua própria experiência. (...) uma outra forma de aprender é confessar as minhas próprias dúvidas, procurar esclarecer os meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado real da minha experiência.

O estágio operatório concreto – dos sete aos catorze anos – caracteriza-se pela *reversibilidade*, que a ele enseja visualizar uma ação mental nos dois sentidos: indo e voltando. Essa flexibilidade também se manifesta na capacidade da criança de prestar atenção, quando diante de um problema, em mais de uma característica (um aspecto, uma dimensão) de um objeto, conforme atestam os testes de conservação de número, massa e líquido, elaborados por Piaget, superando o comportamento da fase anterior em que se fixava em apenas um deles.

Há outras importantes conquistas: a *seriação* – capacidade de classificar objetos, resultado da constituição do conceito de transitividade, quando objetos são comparados de acordo com alguma qualidade (tamanho, peso, ...) – e a *inclusão de classes* – capacidade de relacionar a parte com o todo, quando ela compreende que há uma hierarquia entre diferentes categorias, as quais podem ser agrupadas de inúmeras maneiras.

Quando alcança o estágio operatório formal – dos 14 anos em diante – o indivíduo é capaz de pensar de forma muito mais versátil e flexível do que no estágio anterior, como atesta o desenvolvimento da capacidade de pensar em problemas hipotéticos e idéias, ampliando a manipulação mental para além do mundo concreto. Ele, também, começa a empreender uma busca sistemática de soluções, mediante a consideração de inúmeras possibilidades.

Piaget também pesquisou o desenvolvimento moral da criança e concluiu que o julgamento moral expressa a consciência que a criança tem do mundo social. Dessa forma, as experiências por ela vivenciadas permitem avançar nos estádios descritos por ele: i) Pré-moral (desconhecimento de regras); ii) Moralidade heterônoma (os deveres e os valores são seguidos fielmente); iii) Semi-autonomia (início da relativização de ordens e de regras); e iv) Moralidade autônoma (baseada na reciprocidade).

A importância dessa concepção de moralidade infantil é a recusa de entendê-la como um processo maturacional, pois enaltece as interações que o sujeito estabelece com o meio ambiente. A excessiva valorização das conseqüências das ações é, progressivamente, substituída pelas intenções dos sujeitos, as quais passam a ser entendidas dentro de um sistema valorativo, possibilitando que as regras e as exigências sociais sejam relativizadas, hajam vistas as especificidades individuais, num interminável diálogo.

A partir dessas contribuições piagetianas, os papéis do aluno e do professor transformam-se radicalmente: para elaborar o conhecimento, aquele deve confrontar os seus saberes com a realidade, considerar as informações dos colegas, de modo a formular explicações mais consistentes. Agindo assim, ele abandonará a enfadonha tarefa de guardar (por pouco tempo) conteúdos amorfos e assumirá, cada vez mais, a responsabilidade pela sua vida, que congrega bem mais do que a área cognitiva, num processo interminável de equilíbrio.

Nessa perspectiva, o professor tem grande influência na dinâmica da sala, nas interações, motivo pelo qual ele deve abandonar a atitude de conferencista, de divulgador de um conhecimento que só ele detém, e propor problemas e desafios aos seus pupilos. Para que isso ocorra, ele precisa investigar o contexto social em que o alunado vive, permitindo que esse atinja níveis mais complexos de entendimento da dinâmica social, permeada que é, no caso do Brasil, por inúmeras contradições e injustiças, as quais não são acontecimentos naturais, mas acontecimentos históricos, sendo passíveis de transformação.

De um modo geral, os estudos de Piaget permitiram melhor compreensão do universo infantil, das suas capacidades, limitações e necessidades. Pesquisas posteriores relevam que as suas idéias quanto à capacidade de realização das crianças pré-escolares e ao egocentrismo não são totalmente verdadeiras. Isso não tira o mérito do esforço empreendido por ele, mas mostram a transitoriedade do conhecimento, que se torna cada vez mais depurado, com a formulação de mais teorias (*acomodação*).

*Os caminhos que conduzem o homem ao saber são tão maravilhosos quanto o próprio saber.*  
Johannes Kepler

Para Doll Jr. (1997: 80), os estudos de Jean Piaget são a alternativa de explicação para o desenvolvimento humano em substituição à Física newtoniana, uma vez que o modelo aberto, por ele apresentado, privilegia as relações que os seres humanos estabelecem como o seu meio, enaltecendo a noção de que o valor que as partes têm só pode ser entendido no sistema como um todo, e não mediante o isolamento entre aquelas.

Suas investigações, forjadas numa perspectiva da Biologia, objetivavam desvendar a interação das pressões que o meio ambiente situa sobre o organismo e a reação por este apresentada a essas pressões. Rejeitou a explicação lamarckiana (as respostas formuladas pelos indivíduos às pressões do meio ambiente são herdadas) e a darwiniana (que entendia as pressões ambientais como suscitando respostas aleatórias, com a sobrevivência do mais adaptado), pois, para ele, a primeira era mecanicista e a segunda não tinha objetivo.

Segundo Doll Jr. (1997: 96/97), a epistemologia proposta por Piaget é o “terceiro caminho”, que privilegia a “*interação* entre o organismo e seu meio ambiente” ressaltando “a maneira pela qual o organismo busca ativamente responder ao meio ambiente e ao mesmo tempo resiste a qualquer pressão para mudar seus próprios padrões”. O equilíbrio nunca é plenamente alcançado, haja vista que os estímulos do meio levam o organismo a reformular



as suas estruturas. Porém, “o meio ambiente não molda o organismo; os organismos moldam a si mesmos”, não sendo, dessa forma, passivos, como se costumava pensar, mas dotados de uma capacidade de reagir positivamente às pressões ambientais.

Antes de finalizar essa reflexão sobre o construtivismo, saliento a discussão que ele fomentou sobre o erro, notadamente no ambiente escolar, o qual só se revela como tal quando o sujeito é capaz de confrontar o seu conhecimento com o de outras pessoas, seja de forma verbal ou escrita. Assim, ele é uma etapa natural na elaboração do conhecimento, não devendo ser motivo de culpa, vergonha ou complexo de inferioridade.

Conforme o referencial piagetiano, o erro pode ser compreendido como construtivo (indica uma complexificação nas estruturas mentais do sujeito) e como não construtivo (revela que não houve mudança naquelas). Essa diferença na natureza do erro demanda atitudes distintas do professor, motivo pelo qual devem ser refutadas atitudes demasiadamente permissivas em relação aos erros cometidos pelos alunos, notadamente quando esses forem do tipo não construtivo.

Creio que as novas gerações têm o direito de desfrutar momentos de aprendizagem inspirados numa nova lógica de saber, dando-lhes a oportunidade de experimentar, descobrir, errar, melhorar e aprender com os próprios equívocos, incrementando a auto-imagem e a auto-estima. A degustação de todas as formas de conhecimento permitirá que elas compreendam que o saber é histórico, pois que resulta da jornada da Humanidade na Terra, sendo, portanto, passível de transformação, de melhoria.

O caráter processual do conhecimento é fortemente defendido pela Teoria Sócio-interacionista, de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), conhecida como histórico-cultural ou sócio-histórica, que enfatiza a importância do meio social no desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, uma vez que “(...) *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*”. (VYGOTSKY, 1991: 99) (itálico no original).

Nos princípios do século passado, os psicólogos comportamentalistas (Pavlov e Watson) afirmavam que o comportamento do Homem assemelhava-se ao do animal, que funciona num esquema de estímulo-resposta. Levantando-se contra esses, os gestaltistas (Wertheimer, Kohler, Koffka e Lewin) defendiam a idéia de que as funções psicológicas superiores – pensamento, linguagem e comportamento volitivo – não se estruturavam da mesma forma que as simples, resultado da maturação da base instintiva.

Vygotsky (1991: 33), influenciado pelo materialismo dialético de Marx e Engels, advogava que o contexto social, que é histórico, exerce grande importância no desenvolvimento das funções superiores humanas:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Para Vygotsky (1991: 95/97), cada pessoa tem dois níveis de desenvolvimento mental: o *real* (revela as funções cognitivas que já amadureceram, caracterizando-o retrospectivamente) e o *proximal* (revela as funções que ainda não amadureceram que estão

em maturação, caracterizando-o prospectivamente). Metaforicamente, enquanto o primeiro é o fruto, o segundo é a flor do desenvolvimento mental.

No entendimento desse pesquisador bielorusso, o desenvolvimento da fala e da inteligência prática ocorre simultaneamente. Para ele, a linguagem, durante a vida humana, tem duas funções – descrever (acompanhando a ação) e planejar (precedendo a ação), sendo que a segunda só ocorre posteriormente – e permite duas formas de comunicação para cada pessoa: interpessoal (com o meio ambiente) e intrapessoal.

A linguagem, portanto, permite que a noção de espaço seja (continuamente) refeita, revelando novas dimensões, pois a pessoa “(...) começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala” (VYGOTSKY, 1991: 36). O mundo é visto (e compreendido) pelo homem não somente pelas cores e formas, mas também pelos sentidos e significados (VYGOTSKY, 1991: 37), os quais são sempre reelaborados, influenciando na forma como ele se relaciona com o mundo.

A cultura, que reúne as produções individuais e coletivas, é um conjunto de signos, os quais permitem o incremento da capacidade do Homem de se relacionar com o mundo nas suas diversas formas. Muitas vezes, os profissionais da Educação desconhecemos o fato de que a cultura é um signo, que para ter sentido para o sujeito precisa ser manipulado, afetiva e cognitivamente, permitindo, assim, que ele desfrute da beleza e suavidade do seu cotidiano.

Nessa perspectiva, a natureza não é inerte à ação do ser humano, mas transforma-se e demanda transformações na forma como o homem se relaciona consigo mesmo, com o seu semelhante e com o meio ambiente. A linguagem utilizada por ela para expressar sua mensagem é silenciosa, mas nem por isso pouco compreensível, conforme atestam os crescentes desastres naturais em todo o Planeta.

Penso que a não-consideração dessa peculiaridade do conhecimento contribui para que as relações professor-aluno se tornem cada vez mais frias e distantes, sem que o saber exerça o papel de ponte, de elo entre as pessoas, mas seja exatamente o oposto, aquilo que afasta, oprime.

Para que essa realidade seja transformada, as práticas pedagógicas precisam considerar os processos intra e interpessoal que caracterizam a significação do saber, a qual nunca se encerra, haja vista que “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”. (FREIRE, 1997: 64).

Os atos de aprender e ensinar, portanto, são atividades que caracterizam o existir humano, não sendo exclusividade do ambiente escolar, uma vez que ele é apenas um dos locais onde isso é possível de acontecer. O que deveria ser peculiar desse espaço é a possibilidade de que os sujeitos estabelecessem vínculos muito mais intensos, permitindo que aqueles, por meio de uma compreensão do mundo mais intensa (pois fruto de um processo deliberado), fossem preparados para participar mais ativamente do mundo.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 1997: 26)

Assim, a escola precisa considerar o cotidiano, as experiências dos seus sujeitos, professor e alunos, de modo que o saber os ajude a decifrar as complexas ligações entre os

acontecimentos. Esse desafio, embora seja coletivo, precisa ser vivenciado pelas pessoas, de per se, pois ela necessita decifrar, interpretar o mundo.

A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento. (TUAN, 1983: 10).

Assim, é necessário que as relações entre os atores pedagógicos sejam pautadas no respeito mútuo, condição indispensável para se estabelecer um diálogo, que substitua o monólogo que, acredito, impera na grande maioria das salas de aula. Nessa perspectiva, a oitiva é tão importante quanto a fala, devendo aquela preceder essa, sob pena de se produzir um monólogo estéril, inócuo.

O ato de ensinar anda de mãos dadas com o de aprender, aquele não está na frente desse, não o precede, mas se alimentam mutuamente. Essa também é a opinião de Freire (1997: 128): “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*”.

Reconheço que a ausência do diálogo não é privilégio da escola, mas nela os resultados são ainda mais catastróficos, considerando que a mensagem subliminarmente difundida é a de que o conhecimento é algo inútil e chato, que não tem nenhuma relação com a vida, com a realidade, seja a dos alunos, seja a dos professores; mas, será que é possível sonhar com algo distinto?

Vislumbro um cenário em que professor e alunos assumam os papéis de flor e abelha, onde o conhecimento é o mel, tal como imaginado por Gibran (1970: 69): “(...) o prazer da flor é entregar o mel à abelha. Pois, para a abelha, uma flor é uma fonte de vida. E para a flor, uma abelha é mensageira de amor. E para ambas, a abelha e a flor, dar e receber o prazer é uma necessidade e um êxtase”.

Kenski (2000: 137) ressalta o fato de que, numa prática apoiada nos ideais de Vygotsky, “o poder da fala do professor é substituído pela interação, pela troca de conhecimentos e pela colaboração grupal a fim de se garantir a aprendizagem”, fortalecendo, dessa forma, o diálogo e as trocas de informações. Assim, na perspectiva do sócio-interacionismo, “As aprendizagens, o desenvolvimento do pensamento lógico e científico, realizam-se através da interação comunicativa, o que possibilita a construção social do conhecimento”.

### **Tente outra vez**

Raul Seixas, Paulo Coelho & Marcelo Motta

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

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

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

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

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

## **O pensamento de Moreno e a Teoria de Santiago**

Embora o presente artigo verse sobre Piaget e Vygotsky, peço licença para apresentar, sucintamente, as idéias de Moreno e a concepção de conhecimento na Teoria de Santiago, as quais, acredito, enriquecem e aprofundam os achados daqueles, permitindo que se compreenda a contemporaneidade dos mesmos.

Jacob Levy Moreno (1889-1974), fundador do psicodrama, elaborou a Teoria dos Papéis, segundo a qual o Homem desempenha papéis que são, por vezes, complementares, como é o caso de filho e pai, aluno e professor, empregado e patrão. Cada pessoa desempenha diversos papéis no seu cotidiano, podendo ocorrer, inclusive, a inversão deles (por exemplo, quando estou com Samuel e Ana Beatriz, que são meus filhos, desempenho o papel de pai; porém, quando estou com José Pedro e Emília, que são meus pais, exerço o papel de filho).

Sua proposta terapêutica funda-se na importância da espontaneidade (capacidade do sujeito de responder de modo diverso a um acontecimento) e da criatividade (produto da ação do sujeito). O apego ao conquistado (sentimentos, valores, ...), que ele chama de conservas culturais, faz com que o Homem deixe de explorar as inúmeras possibilidades, bem como de valorizar o processo criador, enaltecendo, somente, o produto final.

Para fomentar a multiplicidade de percepções, ele propôs a técnica da inversão dos papéis, de modo a permitir que uma pessoa, denominada de protagonista, possa vivenciar uma situação com uma outra perspectiva, diversa do original, flexibilizando as suas convicções, os seus conceitos e permitindo que ela perceba o mundo como um conjunto de possibilidades e não como um manual, que contém procedimentos a serem seguidos acriticamente.

Viver o aqui e o agora de forma intensa: esse era o objetivo que Moreno desejava que seus clientes alcançassem. Para ele, ao dramatizar o passado, o paciente aprendia sobre o vivido e ampliava a sua compreensão do acontecimento, percebendo a contribuição que a espontaneidade e a criatividade poderiam ter oferecido, enaltecendo, dessa forma, a urgência de reavê-las no presente.

Essa recuperação não ocorre numa esfera verbal, mas contempla toda a existência humana, uma vez que, conforme Coreth (1973: 56) nos lembra,

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

O passado deve ser visitado não para apontar culpados e vítimas e, respectivamente, esquartejá-los e inocentá-las. O motivo dessa opção reside na crença moreniana de que muitas riquezas do Homem precisam ser recobradas, uma vez que se encontram submersas.

Mesters (1974: 108) apresenta interessante reflexão sobre o passado, a qual, embora seja longa, transcrevo integralmente, em virtude da sua extrema lucidez:

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

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

A caminhada de cada pessoa é individual e coletiva. Seu presente é fruto de escolhas e opções do passado (que é sempre difícil de mapear e entender) e destina-se a um futuro, repleto de possibilidades. Para Freire (1997: 55), essa jornada deve ser permeada de sonhos, de esperança, pois “Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança”.

O outro está sempre aí – multidão inumerável que me envolve do primeiro ao último instante da vida. Que me envolve por fora e me invade por dentro. Tudo o que sou e faço se formou e acontece na relação com os outros. Tudo o que eu faço tem conseqüências – dentro e fora da mim. (GAIARSA, s/d: 73).

Diante do antagonismo que por vezes caracteriza a relação professor-aluno, acredito que a Teoria de Moreno têm uma destacada relevância para a Educação, porquanto explica que os papéis exercidos pelos sujeitos pedagógicos, além de não serem fixos, são complementares, ou seja, um precisa do outro. Outro aspecto interessante é a possibilidade de professores e alunos perceberem que os atos de ensinar e aprender devem ser vivenciados por todos, motivo pelo qual a inversão de papéis na escola é salutar e necessária, afinal, todos são alunos (e mestres) da vida.

Para que isso ocorra, é necessário um esforço coletivo para a quebra das conservas culturais, que reservam a atividade de ensinar para o professor e de aprender para o aluno, instituindo uma lógica que cerceia e inibe a espontaneidade, a criatividade e a criticidade. É interessante perceber que esses elementos costumam caracterizar o surgimento de novas explicações, que aperfeiçoam e ampliam as anteriores, num procedimento ininterrupto, permitindo a descoberta de aspectos escondidos, de peculiaridade antes desapercibidas, refinando a visão (e os demais sentidos) do pesquisador, do aprendiz.

Conforme a Teoria de Santiago, elaborada por Humberto Maturana e Francisco Varela, o organismo vivo interage dinamicamente com o meio, não se limitando a reagir aos acontecimentos dele advindos, uma vez que está, continuamente, modificando de forma

peculiar as suas estruturas, ampliando a sua capacidade adaptativa, motivo pelo qual cada ser é único, assim como peculiar é o seu comportamento (CAPRA, 2001: 177).

(...) o comportamento dos seres vivos não é uma invenção do sistema nervoso e não está exclusivamente ligado a ele, já que o observador verá comportamentos ao observar qualquer ser vivo em seu meio. O que a presença do sistema nervoso faz é **expandir** o domínio de condutas possíveis, ao dotar o organismo de uma estrutura espantosamente versátil e plástica. (MATURANA & VARELA, 2001: 154). (negrito no original).

Assim, a cognição não é uma mera representação do mundo que existe independentemente do sujeito. A ação do organismo é determinada não por forças externas, mas pela sua estrutura interna, a qual se desenvolve a partir de sucessivas mudanças, que são respostas às demandas do sujeito e do ambiente. Para Capra (2001: 211),

(...) a cognição não é a representação de um mundo que existe de maneira independente, mas, em vez disso, é uma contínua atividade de *criar um mundo* por meio do processo de viver. As interações de um sistema vivo com seu meio ambiente são interações cognitivas, e o próprio processo da vida é um processo de cognição. Nas palavras de Maturana e de Varela: 'Viver é conhecer'.

Essas modificações não seguem um esquema prévio, determinado pela natureza, nem podem ser entendidas numa cadeia de causa e efeito. Para eles, a resposta do organismo acontece num movimento autopoietico, permeado de riqueza e flexibilidade, cuja organização pode ser representada por uma rede.

Inspirado nas reflexões sobre a aprendizagem que foram, sucintamente, aqui apresentadas, na parte final deste trabalho, elucido algumas falácias recorrentemente imputadas ao construtivismo e ao sócio-interacionismo, especialmente no que se refere à relação professor-aluno.

### **A dificuldade (e a necessidade) de se constituir outra epistemologia**

Para se compreender a natureza das críticas ordinariamente enunciadas sobre o construtivismo, é necessário esclarecer que ele não é uma teoria educacional, como muitos estão habituados a pensar e propagar, mas uma teoria do conhecimento. Acredito que a grande dificuldade de se entender o potencial transformador do ideário construtivista reside no fato de que ele propõe uma forma radicalmente diferente de se explicar como o Homem aprende.

As pessoas que buscam receitas para ensinar, que podem ser seguidas por qualquer indivíduo e em qualquer contexto social, acreditam que a mente é um processador de informações, motivo pelo qual o conhecimento pode e deve ser transmitido, de forma clara e precisa, pelo professor aos alunos.

Ora, não bastasse o fato de que o construtivismo não é uma pedagogia, pois afigura-se como uma epistemologia, ele fomenta o desenvolvimento de uma teoria da aprendizagem (e do ensino) que valoriza a interpretação, a produção de significados, o que só se efetiva quando o sujeito confronta a sua realidade (social, emocional, cognitiva, ...) com a produção cultural a que tem acesso por via das mais variadas formas.

O construtivismo, portanto, é um golpe no "computacionalismo", que acredita no poder do professor de explicar, e uma aposta no culturalismo, que crê na capacidade do aluno de produzir sentido.

Não somente no Brasil, mas também no mundo, de um modo geral, a teoria do conhecimento que predomina nas salas de aula e dos professores, bem como nos gabinetes dos diretores e dos gestores, é o “computacionalismo”, expresso no intento de massificar, de produzir em série, de apresentar a solução para a maior quantidade de pessoas possível. É por isso que a crença de que o construtivismo seria a solução da Educação no contexto nacional se revelou um grande fiasco.

A culpa, todavia, não está na explicação apresentada pela teoria construtivista, mas no nefasto uso e na distorção que dela fizeram, objetivando atingir objetivos distintos, e até mesmo contraditórios, dos que ela formula. Da mesma forma, o responsável por esse fracasso não é o professor, que seria incapaz de compreender e pôr em prática os seus fundamentos, mas de uma proposta educacional que acredita que ele tem o poder de sozinho resolver todos os problemas, de naturezas diversas, que afligem os seus alunos.

O culturalismo demanda uma organização do trabalho escolar bastante diversa da que costuma caracterizar o cotidiano no Brasil. A autonomia do professor e do aluno não deve ser entendida como um isolamento do sujeito da sua realidade, mas exatamente o contrário. Somente um indivíduo que experimenta o prazer de descobrir(-se) pode contribuir e facilitar para que outras pessoas também tenham o privilégio de o desfrutarem.

Individualidade não é sinônimo de individualismo, uma vez que a vocação ontológica do Homem é se encontrar (e perder-se) no e com o outro, numa perspectiva de união e não de isolamento. A relação do professor com o aluno é apenas uma das possibilidades de encontro que toda pessoa tem com seu ambiente (social/cultural e natural), o qual foi poeticamente descrita por Freire (1997: 151/152) assim:

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

O professor, portanto, deve viver a sua autonomia (entendida por mim como sempre inconclusa, merecedora, assim, de cuidado e dedicação ininterruptos) para que ele proponha atividades que contribuam e favoreçam o desenvolvimento da autonomia pelo corpo discente. Para tanto, é necessário que o ambiente e o material pedagógicos sejam ricos e diversos, possibilitando a exploração, pelos sujeitos, de opções, com incremento da respectiva flexibilidade, respeitando a diversidade que caracteriza o mundo, com a formulação de explicações que contemplem a complexidade da dinâmica da vida, e rejeitando aquelas que, deliberadamente ou não, a negam.

O construtivismo, como teoria do conhecimento, favorece o desabrochar de uma ética nas relações humanas pautada na igualdade e na diversidade, as quais não podem ser entendidas como antagônicas, mas complementares. Afinal, a igualdade reside no fato de que se trata de seres humanos, enquanto a diversidade de cada qual ressalta a peculiaridade do que cada um viveu, vive e viverá.

Professor e alunos não são, portanto, oponentes, mas companheiros de uma mesma aventura, cada um procurando desempenhar seu papel da melhor forma possível, confiando e

acreditando na lealdade de que está ao seu lado (ou na sua frente... ou, ainda, atrás!). O fato de a autoria da aprendizagem ser individual, em virtude de a constituição de signos ser feita por pessoa, não significa, de forma alguma, que ela é desligada das relações sociais.

Considerando a reflexão desenvolvida sobre o construtivismo, se é verdade que o professor não pode ensinar, em virtude da singularidade da forma com que o Homem aprende, isso não significa que ele não tem um papel de destaque na sala de aula. Muito pelo contrário! Sua importância é ainda mais enaltecida: ele é convidado a assumir a individualidade, a expor sua sensibilidade, a estabelecer vínculos afetivos com os seus alunos, sendo a cultura e o conhecimento pretextos para que isso ocorra.

O erro do aluno, nesse cenário, não é visto como catástrofe, uma vez que ele nos lembra haver sempre algo a ser aprendido, requerendo que o professor, com a sua gama de conhecimento e sensibilidade, o interprete e formule oportunidades e desafios para o estudante, continuamente, reelaborar a sua resposta.

Acredito que tal atitude não deve ocorrer apenas quando acontecer um erro. Tendo em vista a crescente quantidade de saberes e a impossibilidade de dominá-la, mesmo que precariamente, como devem ser a Educação, o ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno?

Diante de tantas informações, não há como se absorver, intuir um conhecimento geral, um saber daquilo que o ser humano supostamente deveria estar ciente. Não me iludo mais com isso. A única forma de se criar um conhecimento geral, um conhecimento inteiro, é dentro de cada pessoa, e só essa pessoa sabe quais são as informações necessárias para que ela mesma seja inteira. Isso não significa isolamento. Continuaremos nos influenciando uns aos outros, permanecemos inspirando uns aos outros, porém não devemos querer o controle sobre o outro, mas apenas deixar disponíveis para o outro as informações que temos, e que o outro siga o próprio caminho. (LOUREIRO JR, 1996: 44).

À luz das reflexões apresentadas, destaca-se o fato de que o Homem é um ser que necessita do encontro para se realizar como tal, não significando isso que os desentendimentos, as contradições sejam uma negação do processo. Enquanto há vida, ele está aprendendo, ampliando a sua capacidade de interpretar, de criar significados do mundo. O ponto de chegada nunca é definitivo, constitui-se apenas numa temporária escala para outras viagens, descobertas e aventuras. O desconhecido está sempre à sua frente, instigando-o a prosseguir, a avançar, demandando que cada pessoa seja movida pela fé, pela esperança e não pela certeza, a qual se revela inócua e incompatível com a dinâmica da natureza.

A excessiva valorização da Ciência fez com que se acreditasse que o conhecimento permite o controle do mundo. Essa pretensão é motivo de muito sofrimento e de empobrecimento para o Homem, pois grandes são as suas frustrações (quando ele percebe, na maioria das vezes, que algo não saiu como ele desejava e queria que acontecesse) e pequenas e efêmeras são as suas alegrias (porque ele não está apto a dançar ao ritmo da melodia do universo e de se deliciar com os seus mistérios).

A não-permanência não é a exceção, ela é a regra da vida. Essa verdade requer que o Homem assuma o seu caráter finito e incompleto, o que não é nenhum demérito, nem motivo de sofrimento, mas a condição necessária para sempre crescer, aprender e usufruir das maravilhas que irrompem, a todo momento, ao seu redor e no seu interior. Para desenvolver o seu Eu, cada indivíduo precisa do outro, do não-eu, para formar um par e deslizar nos palcos do Planeta azul.



Postulo a idéia de que a escola possibilite às pessoas aprenderem a valorizar o outro, a se alegrarem com o encontro, que sempre permite aprender algo. Afinal, descobrir a cultura ou o outro é, de certa forma, desvendar a si mesmo.

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

Na opinião de Najmanovich (2001: 121), para se entender a crise educacional, é necessário estudar as relações que ligam a configuração espaciotemporal, o estilo relacional e a concepção de conhecimento. Espero que essas duas últimas tenham sido razoavelmente contempladas neste trabalho. A influência da dimensão espacial, analisada na minha tese de doutorado (BARGUIL, 2005), será tema de um outro artigo.

### Mais uma vez

Flávio Venturini & Renato Russo

*Mas é claro que o sol vai voltar amanhã  
Mais uma vez, eu sei*

*Escuridão já vi pior  
De endoidecer gente sã  
Espera que o sol já vem*

*Tem gente que está no mesmo lado que você  
Mas deveria estar do lado de lá  
Tem gente que machuca os outros  
Tem gente que não sabe amar*

*Tem gente enganando a gente  
Veja a nossa vida como está  
Mas eu sei que um dia a gente aprende*

*Se você quiser alguém em quem confiar  
Confie em si mesmo  
Quem acredita sempre alcança*

*Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena  
Acreditar no sonho que se tem  
Ou que seus planos nunca vão certo  
Ou que você nunca vai ser alguém*

*Quem acredita sempre alcança*

### Referências Bibliográficas

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

- BARGUIL, Paulo Meireles. *O Homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). UFC, Fortaleza.
- BERGSON, Henri. Dito & Feito. In: *Super Interessante*. São Paulo: Editora Abril, n. 096, 90, set/1995.
- BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- CAPRA, Fritjof. *A Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução Newton Roberval Eichemberg. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CORETH, Emerich. *Questões fundamentais de Hermenêutica*. Tradução Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, 1973.
- DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GAIARSA, José Ângelo. *O espelho mágico: um fenômeno social chamado corpo e alma*. 12. ed. São Paulo: Summus, s/d.
- GIBRAN, Gibran Khalil. *O Profeta*. Tradução Mansour Challita. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 123-140.
- KEPLER, Johannes. Dito & Feito. In: *Super Interessante*. São Paulo: Editora Abril, n. 106, 106, jul/1996.
- LICHTENBERG, Georg. Dito & Feito. In: *Super Interessante*. São Paulo: Editora Abril, n. 107, 90, ago/1996.
- LOUREIRO JR., Eduardo. *Uma coisa leva a outra*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). UFC, Fortaleza.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MESTERS, Carlos. *Por trás das palavras*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- NAJMANOVICH, Denise. *O Sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- TUAN, Yi-Fun. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Anche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

### Referências Discográficas

- RUSSO, Renato. Pais e filhos. In: Legião Urbana. *As Quatro estações*. EMI, 1989. Faixa 02.
- SEIXAS, Raul et al. Tente outra vez. In: Raul Seixas. *Maluco Beleza*. Globo. 1993. Faixa 05.
- VENTURINI, Flávio; RUSSO, Renato. Mais uma vez. In: Renato Russo. *Presente*. EMI. 2003. Faixa 01.