

ENSINO, ENSINAMENTO E ENSINAR: UMA REFLEXÃO CRÍTICA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA TEOLÓGICA, POÉTICA E DO RISO CÔMICO

Eduardo Soncini Miranda¹

João Ferreira Santiago²

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão crítica sobre a escola em suas três principais formas de ser: formal, informal e não-formal. E propõe um olhar criterioso sobre as contradições, os paradoxos e os abismos contidos no processo dialético entre ensinar e aprender, a partir, sobretudo da educação formal. Também chama a atenção para a relação entre educação e libertação; educação e transformação; educação formal e educação popular, não formal. Sugere um encontro com a alegria e com o humor cômico como forma de teopoesia como linguagem incluyente. Destaca alguns impactos da urbanização e a importância de se reconhecer as cidades como instâncias educadoras. Apresenta uma pesquisa bibliográfica a partir de importantes autores do ensino como área do conhecimento.

Palavras-Chave: Educação. Ensino. Escola.

ABSTRACT

This article presents a critical reflection on the school in its three main ways of being: formal, informal and non-formal. And it proposes a careful look at the contradictions, paradoxes and abysses contained in the dialectical process between teaching and learning, starting, above all with formal Education. It also draws attention to the relationship between education and liberation; education and processing; formal education and popular non-formal Education. It suggests an encounter with joy and comic humor as a form of theopetry as an inclusive language. It highlights some impacts of urbanization and the importance of recognizing cities as educational instances. It presents a bibliographical research based on important authors of teaching as an area of knowledge.

Keywords: Education. Teaching. School.

1 Professor de Teologia e Coordenador do Curso de Teologia na Faculdade Unina. Mestre e Doutorando em Teologia pela PUCPR.

2 Pós doutorando em educação (UNICAMP) Doutor em ciência política (UFPR) professor de ciências sociais (UNINA/PUC/PR).

INTRODUÇÃO

Aprender é uma condição humana. Ensinar é uma exigência do aprender. Assim, para o professor Paulo Freire, “Ensinar e aprender são momentos de um processo maior – o de reconhecer, que implica re-conhecer”. (FREIRE, 2009, p. 47). E, neste sentido, aprender, assim como ensinar exige uma relação dialética, um eu e um tu que se comunicam. Um ensinante que aprende e um aprendente que ensina. Aprender é antes de tudo, aprender a pensar, depois, saber que ninguém pensa sozinho. De modo que, “Não há estritamente um “eu penso”, mas um “nós pensamos”. Não é o “eu penso” o que constitui o “nós pensamos”, mas pelo contrário, é o “nós pensamos” que faz possível pensar”. (FREIRE, 2007b, p. 101). É o pensar juntos que muda as mentalidades e transforma as realidades. É pensando juntos que pensamos as cidades, as vilas e os bairros. Pensar exige-nos um com quem pensar. Pensar qualifica a ação e exige coragem, autonomia e liberdade de quem pensa. Como a educação é ato de ensinar a aprender, antes de tudo é ensinar a aprender a pensar. As cidades, as casas, as estradas e as suas finalidades são pensadas antes de serem construídas. A questão que deve ser levada à educação e aos processos de ensino é: por quem? Quem pensa as cidades, as escolas, os Projetos Políticos Pedagógicos? Quem decide como eles serão, como devem ser e a quem devem servir? Por isso, quando se chegar à conclusão de que a educação está sendo feita de modo errado, porque exclui, é sempre bom se perguntar: por que será?

OS ABISMOS, AS CONTRADIÇÕES E OS PARADOXOS DA EDUCAÇÃO EXCLUDENTE

O ensino pode ser visto e entendido como uma forma sistemática ou não de transmissão dos conhecimentos adquiridos e que são utilizados pelos seres humanos com a finalidade de instruir e de educar os seus semelhantes, em locais conhecidos por nós como escolas, mas também em outros lugares. Por isso, dizemos que existem processos formais e não formais de ensino. O ensino, portanto, pode ser praticado de diferentes e de diversas formas. As três principais formas são: o ensino formal, o ensino informal e o ensino não-formal.

O ensino formal é obrigatório por força de lei, e é aquele praticado pelas instituições de ensino, com respaldo institucional do Estado e com certificação,

feito por profissionais de ensino, e que aprova e reprova.

O ensino informal está relacionado ao processo de socialização do ser humano e acontece durante toda a sua vida, consciente ou inconscientemente, embora aconteça de forma não intencional. Não tendo, a priori, uma intencionalidade definida, tampouco um começo, um meio e um fim.

O ensino não-formal, por sua vez, é por índole intencional. Em geral está relacionado a processos de desenvolvimento de consciência política, às relações sociais de poder entre os cidadãos, praticadas por movimentos populares, associações, grêmios, comunidades, e nas famílias. Costuma ter uma postura crítica com relação à educação formal, sobretudo, pela forma impositiva e excludente desta.

As margens e os limites entre essas três formas de educação costumam ser feitas de linhas tênues e de difícil identificação, embora suas intencionalidades sejam radicalmente opostas e visíveis. O fato é que, ensinar até pode nos parecer uma opção, mas aprender é mais do que isso, é uma necessidade existencial. Pois estamos aprendendo constantemente e por diferentes vias e agentes. Este é, por sua vez, um ensinamento de experiência feito. E isto talvez aconteça devido a relação entre o ensino, o ato de ensinar e de aprender, o próprio ensinamento e as culturas. “Pois é, os caminhos da cultura são infinitos: entre eles as perseguições políticas. É triste, porém, constatar que, se os sábios ensinam, não o fazem por missão, mas somente para escapar à pobreza”. (MANACORDA, 2006, p.63).

Ainda na Roma antiga, se via a relação vantajosa do ato de ensinar. A comercialização do ensino, ou a ascensão social a partir do ganho financeiro, não é uma questão criada na modernidade. Quem ensina para os filhos dos ricos ascende socialmente e ganha muito mais dinheiro.

“(…) Um testemunho tardio de Plutarco pode ser esclarecedor: falando de Roma, refere-se, na verdade, à Grécia. Nas *Questio-nes romanae* ele pergunta por que, em Roma, Herácles tem um templo em comum com as musas. E responde: “Talvez porque Herácles tivesse ensinado o alfabeto aos familiares de Evandro, como conta Juba? Esta atividade era considerada digna como a daqueles que ensinavam aos amigos e parentes; mas tarde, porém, começaram a ensinar por dinheiro...” (59). (MONACORDA, 2006, p. 63).

O ato de ensinar, ou podemos igualmente dizer, a arte de ensinar, no en-

tanto, deu lugar à legitimação da exclusão das grandes majorias: escravos, agricultores, operários, dos pobres por fim, que, historicamente ficaram de fora das escolas e dos processos de ensino. De modo especial dentro do que se nominou logo acima de escola formal.

Com todas as suas contradições já analisadas, com os defeitos e as virtudes de sua cultura e sua didática, com o desprezo e prestígio que sofriam ou gozavam seus mestres, a escola do tipo grego é, nos últimos anos da república e nos primeiros do principado, uma instituição já difundida e consolidada. É difícil dizer quantos mestres e quantos discípulos eram contados em Roma e nas outras cidades do império: sem dúvida, uma pequena parcela da população é que frequentava a escola e, especialmente, como constatava Platão na sua Atenas, se assiste a uma inevitável diminuição das frequências desde os primeiros graus até os mais elevados. Horácio, que ironizava os “grandes filhos dos grandes centuriões” de província, fala das “artes liberais, nas quais todo cavalheiro e senador mandava instruir seus filhotes” Sat., I 6, 77-78). (MONACORDA, 2006, p. 96/97)

Não são estas as mesmas contradições que acompanham os processos de ensino de hoje e que mantêm não apenas a naturalização da exclusão, mas legitima a sua versão mais sofisticada em forma de meritocracia? A impressão que se tem quando se olha mais de perto e mais criticamente, usando lentes multifocais, o sistema de ensino em nosso tempo, é que a própria inteligência é como que um mérito, um privilégio que as divindades deram para algumas classes sociais, para algumas etnias e “sabiamente” a negaram às outras. Exemplos disso são as discussões e, sobretudo, as resistências ao sistema de cotas. Tanto às cotas para estudantes de escolas públicas, quanto às cotas raciais. A narrativa predominante nas mídias sociais e com grande espaço na mídia tradicional, é de que as cotas são um privilégio. Narrativa esta que, quando não convence muitos dentre aqueles que têm esse direito, constrange-os levando-os a não optarem por esta política.

Uma pergunta que se impõe frente a estas situações é: qual é o ensinamento que podemos encontrar nestes fatos? Outra questão possível e talvez necessária é: o que nos ensina e a quem serve uma educação excludente? A pandemia pôs desnudos todos os sistemas sociais e nos revelou um abismo que ainda é pouco debatido e pouco entendido entre nós. E também expôs algumas de suas contradições e alguns de seus paradoxos. Entre elas o que é a exclusão

digital. Segundo (MAGALHÃES; STOER apud RODRIGUES, 2006, p. 68), “é paradoxal que, no momento em que toda a ênfase parece ser colocada na questão da inclusão, na educação inclusiva e na chamada “sociedade inclusiva”, a exclusão surja como sendo a norma”. O abismo existente entre quem está incluído e quem está excluído da educação, é semelhante ao abismo narrado no enredo bíblico e que é posto entre o rico anônimo e o pobre Lázaro (LUCAS 16,19-31). Com uma agravante: no enredo bíblico, quem está de um lado não pode passar para o outro lado, mas o rico viu Abraão ao lado de Lázaro e os ouviu. Até conversou com eles. A educação excludente não vê, não escuta e não reconhece aqueles que são excluídos, antes, os torna culpados por sua exclusão.

O RISO E A DIMENSÃO CÔMICA COMO ELEMENTOS DE LIGAÇÃO DAS EXTREMIDADES HUMANAS

No abismo excludente da educação, no entanto, os ricos não veem os pobres. Tampouco os ouvem. Olham para eles, mas não os reconhecem. Pelo menos não os reconhecem na sua dignidade de seres de direito. Na esteira do professor português Davi Rodrigues, “Nesse aspecto poder-se ia dizer que, quanto mais a exclusão social efetivamente cresce, mais se fala em inclusão”. RODRIGUES, 2006, p.300). A educação precisa devolver a dimensão da alegria e do humor ao ato de ensinar. E para isso, é preciso derrubar os diversos muros da exclusão. O riso e o humor, além de universais, incluem, libertam e transformam. Transformam mentalidades, transformam realidades e transformam vidas. “O Homo Ridens é intrigante porque ele se encontra na interseção do que há de mais e do que há de menos animal nos seres humanos” (BERGER, 2017, p. 96). É exatamente essa interseção que, entre outras revelações, revela também a fronteiras e as barreiras entre o racional e o animal, dimensões que nos fazem e nos identificam como seres humanos.

O ensino precisa ensinar mais ao ser humano sobre ele mesmo. A aprender de outra forma o já aprendido e que não responde mais as suas antigas inquietações, mas também às suas novas indagações. E cada vez mais vai-se percebendo que, consciente ou inconscientemente, é para à teologia que se faz as perguntas mais antigas, mais significativas e mais importantes para o ser humano. Dito de outra forma, em todas as questões humanas existe uma questão teológica e de fé, que deve ser interpretada e tratada teologicamente. Aqui, é

preciso que se diga: a teologia deve ser de ouvidos e braços abertos, em diálogo com outras ciências e com os processos sociais mais latentes deste tempo de urgências. Trata-se de um ensino e de um jeito de ensinar permanentemente aberto e que antes, aprende. A abertura aqui considera os limites e as possibilidades humanas. Inclusive ao cômico, ao núcleo e à marginalidade da vida. Peter Berger assim apresenta a dimensão excêntrica, aberta e fechada do ser humano, em suas limitações e em sua excentricidade.

A posição excêntrica do ser humano o permite perceber o mundo, ao mesmo tempo, limitado e aberto, familiar e estranho, expressivo e sem sentido. Poderíamos afirmar que Plessner inclui o cômico no que Scheler denominou de “a abertura para o mundo” distintiva do homem. Além disso, tanto o riso quanto o choro colocam o indivíduo em situações marginais e fronteiriças (Grenzlagen), nas quais o equilíbrio habitual da sua existência é perturbado. Porém, essas situações não são, de maneira nenhuma, raras ou extraordinárias. A ocorrência comum, corriqueira, desses fenômenos expõe o homem como um ser, essencialmente, marginal. (BERGER, 2017, p. 99/100).

A nosso ver, é a partir destes pressupostos: o ser humano, como um ser de possibilidades, como um ser tanto aberto quanto fechado; tanto nuclear quanto periférico; tanto do riso quanto do choro; que o ensino, o ensinar e o ensinamento, mas de forma conceitualmente mais definida, a educação, devem agir. Pouco importa, aqui, qual será a escolha ou a atitude ou até mesmo a mundivisão deste ser humano. Importa que ele saiba tomar a sua decisão com autonomia e consciência. Esse é, a priori, o papel da educação. E tudo isso precisa acontecer com naturalidade e desde os primeiros anos de ensino, proporcionando leveza, e certo alívio de se ser o que se é e aceitar-se como ser inconcluso e sempre capaz de mudar-se a si mesmo e mudar o seu entorno. O riso, embora esteja em uma das extremidades do nosso ser, é, também, uma válvula de escape, um alívio e uma manifestação do cômico. Pois conforme Peter Berg, “Há um consenso generalizado entre os psicólogos infantis que essa experiência de alívio é a principal causa do riso cômico”. (BERGER, 2006, p. 102). O ato de ensinar quando regado pelo riso, torna o ato de aprender um ato de liberdade e de afirmação.

O ensino parte sempre de uma realidade e carrega as suas influências e deve retornar à esta mesma realidade, transformando-a. O que se ensina e o que se aprende têm o sentido e a finalidade de intromissão, primeiro como direito sa-

grado de inclusão que todo ser humano tem, e segundo como uma ambiguidade que perpassa a loucura e a santidade. Aqui encontram-se muito mais evidentes as características do ensino não-formal. Ele próprio como uma intromissão nas formalidades e nos doutrinamentos que costumam acompanhar o ensino formal. Enquanto o ensino formal tende a acomodar e abafar os conflitos, o ensino não-formal faz exatamente o oposto: incomoda e explicita.

Apesar da aparência de solidez, a ordem social é sempre vulnerável a rupturas. Essas rupturas são causadas, entre outras coisas, pela intrusão de outras realidades. O sagrado é uma dessas intromissões. O cômico é outra. As duas têm muito em comum, razão pela qual os santos e os loucos carregam, frequentemente, uma semelhança incômoda. Qualquer tratamento sociológico do cômico deve atentar para esta finalidade, a princípio, aparentemente estranha. Isso foi sugerido por Anton Ziyderveld, um dos pouquíssimos sociólogos que abordaram sistematicamente o fenômeno cômico. Ao discutir a natureza do cômico, Ziyderveld usa o termo *fascinans*, que Rudolf Otto, na obra clássica *O sagrado*, empregou para descrever a estranha ambiguidade de atração e pavor que tipicamente acompanha as experiências religiosas. (BERGER, 2017, p. 127-128).

Trata-se, neste caso, da dimensão transcendente e dialética do ato de aprender como prática da libertação. Transcende as metodologias fechadas e autoritárias; as didáticas excessivamente conteudistas; as doutrinas que são inibidoras e alienantes e focadas em transmitir conhecimentos, ao invés de construí-las e propor a sua construção coletiva.

O ENSINO E A DIMENSÃO DIALÉTICA COM O APRENDER: A TEOPOESIA ESPERANÇOSA QUE LIBERTA PELA INDIGNAÇÃO

A relação dialética entre ensinar e aprender, ganhou destaque e lugar privilegiado, sobretudo através da Educação Popular. Tem em Paulo Freire seu grande mestre e no ensino não-formal o seu lugar de fala. O mestre de Casa Amarela, problematizou o modelo de educação bancária, repetidor, autoritário e alienante. Denunciou a sua linguagem codificada e violenta, que não comunica, antes, faz comunicados. Para o lugar da transferência de conhecimentos, propôs a sua produção coletiva. Todos produzem conhecimentos, porque, todos produzem cultura e afrontou os defensores da educação bancária, "(...) Os homens,

ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica”. (FREIRE, 2006, p. 104). Para uma educação que ensina depositando conhecimentos e que separa a humanidade entre alguns que sabem e muitos que não sabem, reconhecer o ser humano como um ser não apenas biológico, mas também biográfico, porque um ser cultural, consciente de sua existência e que escreve a sua história e a história do mundo, soa como uma afronta.

O ato de ensinar, começa ensinando a pensar. É pensando que se aprende a pensar em conjunto, a pensar coletivamente. Até se chegar a pensar como espécie. Este é um jeito de se falar da práxis libertadora: ação-reflexão-ação. Reflete-se, age-se e volta-se a refletir sobre a ação para não apenas repeti-la, mas fazer uma nova ação com um novo aprendizado. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”. (FREIRE, 2006, p. 106). É esta a pedagogia do oprimido que, sendo dele, se revela como a pedagogia da indignação, pois, esta é imprescindível para a revolução, para a transformação do ser menos no ser mais. A história se faz com poesia, a linguagem universal da fé que, por sua vez, inicia pela fé na gente. Sem poesia não se faz revolução, não se pode comunicar verdadeiramente. São estes os fios com que se tece a história. “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. (FREIRE, 2006, p. 107).

Quando pensamos ou falamos em ensino e em educação, mas sobretudo quando nos propomos a fazer uma educação que leve em conta os conhecimentos populares feitos de experiências e de vivências, precisamos dialogar com o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto e suas sete lições sobre educação de adultos. Três são as perguntas que se deve fazer para início de um diálogo como lugar de encontro de pessoas que sabem saberes diferentes e se reconhecem mutuamente, como sujeitos políticos e sociais. A primeira pergunta é: o que é educação? “A educação é um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. [...] A educação é um fato existencial. [...] A educação é um fato social. [...] A educação é um fenômeno cultural” (PINTO, 1997, p 30-31). A segunda pergunta é: onde se dá a educação? “Onde há sociedade, há educação: logo, esta é permanente”. (PINTO, 1997, p. 39) a terceira pergunta é: como se caracteriza a educação popular?

“A educação tem que ser popular, por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo. (...) Para ser popular, a educação tem que ser

uma possibilidade igual para todos, em qualidade e quantidade. (...) Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas”. (PINTO, 1997, p. 49).

O ensino não pode ser uma repetição cansativa de verdades pré-estabelecidas, ou absolutizadas. Especialmente o ensino, como educação, não pode ser a legitimação do pensamento e da ideologia do Estado. Mas deve ser um instrumento de conscientização e de autonomia que construa consciência de cidadania e que ajuda a desvelar os sujeitos sociais e políticos e a saber discernir entre os heróis e os vilões da história.

Hoje, apesar de a alienação brasileira continuar chamando o Tiradentes de inconfidente e ao movimento libertador que encarnou, de inconfidência, o herói nacional não é o que chamou de bandido e o mandou enforcar e esquartejar, e espalhar pedaços de seu corpo sangrando pelas vilas assustadas, como exemplo. O herói é ele. A história rasgou o “título” que lhe deram e reconheceu o seu gesto. (FREIRE, 2006, p. 167).

O ensino que vem da educação formal, conforme diz Álvaro Vieira Pinto, costuma defender os interesses da ideologia do grupo que está no governo. Assim, temos uma contradição a ser problematizada e superada, ao menos a partir do lugar de fala da Educação Popular, da Educação Libertadora, conceituada tão bem por Paulo Freire. Educação para a liberdade, para a autonomia e da esperança, portanto. É a Educação Popular que educa a partir da poesia e da inspiração dos poetas.

O que é capaz de dizer um poema? Como fazem os poetas para dizerem tantas verdades e questionarem tantas outras com tão poucas palavras? A educação formal, não costuma reconhecer o gênero literário poesia como fonte de sabedoria e de conscientização. Talvez pela sua índole rebelde, pelo seu apelo pelas liberdades e pelo seu radical compromisso com o senso crítico. É nas rodas e nos círculos da educação popular, não-formal, por tanto, que a poesia se faz luz e ilumina os pensamentos revolucionários, com sua linguagem alegorizada e comunicativa. É assim que o poeta João Cabral de Melo transgride as normas rígidas do ensino formal e se faz utopia. O poema tecendo a Manhã transcende até os limites da multiculturalidade e adentra o universo da transculturalidade, juntando sociologia, política, teologia e cosmologia, além é claro da espiritualidade do cotidiano.

Tecendo a Manhã. Um galo sozinho não tece uma manhã: Ele precisara sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que amanhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, todos os galos. (MELO, 1982, p. 85).

Um educador sozinho não faz uma escola e não muda uma realidade. Um educador sozinho não muda sequer a sua própria escola. Ele precisa sempre de outros educadores. De um que apanhe o seu sonho e lhe diga: este é o nosso sonho. Que lance o seu sonho a outro, que o lança a outro e assim, todos os sonhos se cruzem, se entrelacem e pelo espírito criador, afetivo e colaborativo do mutirão, a utopia se revele possível. É assim que, tecendo uma rede de sonhos possíveis e realizáveis, os educadores e as educadoras dialógicas e libertárias, fazem a sua grande descoberta: os(as) educadores(as) sozinhos(as), embora juntos, não podem mudar uma realidade. Nem mesmo a realidade de sua própria escola. Eles(as) precisarão de educandos e educandas que, reconheçam e abracem as suas causas e digam: estas são as nossas causas. E, assim, as levem para suas trincheiras existenciais e desvelem ou ajudem a desvelar essa linha tênue entre ensinar e aprender; entre ensino e aprendizado.

É assim que, através do encontro de diferentes sonhos e de diferentes jeitos de sonhar, conhece-se a fantástica realidade tridimensional da existência: o passado, o presente e o futuro. Somente nós, os humanos temos esta capacidade. Pois, quando os sonhos se encontram e se tornam um sonho comum, começa-se a tecer, como os galos tecem a manhã, a teia de um novo tempo. Um novo amanhecer que, cuja luz, esperança quem sonha e faz esperar o sonho de quem sonha. O que se ensina em um processo esperançoso de educação, não é, em primeiro lugar, os conteúdos. Ensina-se primeiro e necessariamente a aprender. “É ensinando biologia ou outra disciplina qualquer que o professor ensina os alunos a aprender”. (FREIRE, 2009, p. 41). Ensinar a aprender é a missão da educação, por isso, ela não pode limitar-se a repetir.

As urgências desse nosso tempo que corre, não mais a cavalo, mas a jato, pois os sonhos também são velozes e frequentemente, tornam-se virtuais. No sentido de tornarem-se fugaz. Nem se deseja bem e o desejo já é substituído por outro que por sua vez também passa e assim, já não são mais sonhos, mas apenas lampejos. Não raro, vê-se a educação envolvida nestes sintomas parasitais

da modernidade alucinante, que troca a qualidade pela quantidade. Talvez seja o que profetizou o sociólogo Zygmunt Bauman, ao constatar a forma escorregadia, passageira e líquida como se caracterizam as relações, os amores e até mesmo a vida, nesse tempo de urgências e exigências.

A modernidade não pode sobreviver ao advento da igualdade. Endêmica ou organicamente, a modernidade é forma parasítica de arranjo social, cuja ação parasítica só se pode parar quando o organismo da vítima for sugado até secar suas seivas vitais. (BAUMAN, 2013, p. 300-301).

Em que medida a educação e os processos de ensino e aprendizagem estão educando para superar essa realidade anunciada pelo sociólogo polonês?

As instituições educacionais por vezes caem nessa armadilha conteudista e quantitativa e desfiguram a educação como meio de transformação das consciências, das mentalidades e dos paradigmas em meio da reprodução de uma competição desregrada. Quase um vale tudo. O próprio costume de premiar-se o melhor estudante pelo simples critério de nota cria uma situação favorável ao cada um por si. Ao personalizar e premiar a personalização do aprendizado, quando não um egoísmo desmedido, cai-se igualmente na perigosa meritocracia. Segue Bauman, “Proponho que o maior dos perigos, endêmico à modernidade, repousa na conjunção de sua capacidade de seduzir e sua não universalidade”. (BAUMANN, 2013, p. 302). A universalização do acesso à educação precisa ser uma das causas e um dos sonhos da educação. Assim sendo, não será mais necessário premiar ninguém individualmente, porque este será o prêmio de todos e de todas. E o maior prêmio será dado à educação.

A SABEDORIA COMO O DESEJO HUMANO PROFUNDO QUE ENSINA FAZER NOVAS PERGUNTAS

Existem três níveis, por assim dizer, de possibilidades e de oportunidades de se aprender: o nível da informação, que jorra como um rio caudaloso e cheio de dejetos, de perigos e ameaças, como qualquer rio urbano; o nível do conhecimento, que costuma ser muito mais exigente e criterioso, pois pede a capacidade de discernir frente as diferentes e até contraditórias mensagens contidas nas informações; e a sabedoria, que embora feita também por informações e

por conhecimentos, encontra-se em outro nível. A sabedoria, no entanto, destoa do conhecimento e destoa muito da simples informação. Preza pela qualidade e não pela quantidade; age pela simplicidade e não pela opulência; tem os seus caminhos tortuosos e repletos de desafios e de exigências: não se prende a resultados rápidos ou a interesses corporativos.

É interessante perceber-se que mesmo a Literatura Sapiencial, nas Sagradas Escrituras, a Sabedoria encontra-se diretamente relacionada com a justiça, com a felicidade e com uma Espiritualidade libertadora. Transcende inclusive a questão meramente religiosa, pois fala da vida e para a vida. O ensino, quando se distancia da sabedoria, ensina mais a acumular conteúdos do que a aprender. É interessante observar-se que a sabedoria favorece a integração humana com a natureza e com suas forças e com seus fenômenos: a chuva, o vento, o sol, o dia, a noite, os rios os mares e a terra. O Livro do Eclesiastes, “*Qohélet*” no seu hebraico aportuguesado, possivelmente vindo de “*qahal*”, no sentido de assembleia, pergunta, logo no início do primeiro capítulo, “Que proveito tira o homem de todos os trabalhos com que se afadiga sob o sol?” (Ecl, 1,3).

As perguntas mais primevas e mais significativas para o ser humano, são feitas a partir de uma realidade de sabedoria. E são feitas para a Teologia e estão muito fortemente enraizadas no chão da espiritualidade, da fé e da Teologia, por consequência. Embora, ressalte-se, para respondê-la bem, a Teologia precisa da contribuição das outras ciências. Porém, o ensino que nasce do encontro destas perguntas com as respostas correspondentes, produz mudanças de paradigma, porque provoca mudanças de mentalidade e proporciona novos pensamentos e novas formas de pensamento. O professor Moacir Gadotti, corrobora essa tese com palavras muito significativas.

Totalidade e existência. Sabedoria. Desejo mais profundo de todo ser humano. Sabedoria não tem idade. Sabedoria é desejo que aflora nos momentos mais intrigantes de nossas vidas. Sabedoria é mais do que saber, do que conhecer. No Ocidente, buscou-se chegar à sabedoria pelo caminho do conhecimento, da técnica, da ilustração. Na filosofia oriental, o caminho tem sido tradicionalmente outro: o da meditação, do controle dos sentidos pelo jejum, pela espera. Descobrimos que ser instruídos não basta. A modernidade ilustrada está cheia de horrores. A crença no poder da razão para solucionar os problemas humanos fracassou muitas vezes. Compreender, explicar não basta. Ter ideias claras e distintas, como queria Descartes, também não basta. A sensatez, a sabedoria, não se alcança só com o co-

nhecimento. A sabedoria não pode confundir-se com o acúmulo de conhecimentos, com pura racionalidade, com pura instrução. (GADOTTI, 2004, p. 431).

A sabedoria é sempre uma presença e deve ser sempre uma busca. Porém, as escolas não estão preparadas para ensinar sabedoria. Não é na escola que se aprende a ser sábio. Embora lá também eles existam. É preciso transcender os limites e as limitações da pura razão. Não basta uma cabeça cheia de conteúdos ou o domínio de técnicas avançadas. A inteligência por si só, não nos faz sábios. É preciso adjetivá-la. Inteligência-Amorosa, que busca encontrar o sentido e não se deixa distanciar desta busca. Não se trata de querer ser melhor que alguém, mas trata-se de tornar-se o melhor que se pode ser a cada etapa, a cada dia. Não se trata de simplesmente entender a vida como uma mera passagem, mas entender o sentido da vida. A Teologia, por exemplo, embora não seja apenas ela, vem se aproximando dia após dia, da busca deste sentido. São os teólogos e as teólogas aqueles e aquelas que têm feito perguntas novas e proposto novas respostas para antigas perguntas. O que já é um passo rumo à sabedoria.

É o que se vê em Jürgen Moltmann, o teólogo alemão, nascido em Hamburgo, diante de um dos momentos mais difíceis da humanidade: o nazismo e os campos de concentração. Quando a humanidade toda se perguntava, “Como falar de Deus depois de Auschwitz”, (KUZMA, 2014, p. 86), ele mudou a pergunta e esperançosamente, ressignificou o sentido da vida, ao sabiamente perguntar, Como não falar de Deus diante de tudo aquilo? “Por isso que, para ele, falar de Deus depois de Auschwitz é fundamental, pois a esperança neste Deus foi a única coisa capaz de fazer alguém sobreviver a esses tormentos, ou talvez, a única coisa em que esperavam aqueles que morreram por causa desses”. (KUZMA, 2014, p. 89).

Os processos de ensino de nosso tempo, esse tempo de pandemia e que já encaminha para um tempo de pós-pandemia, precisa aprender dessas experiências e desses sábios, lições que os ajudem a encontrar o sentido de tudo o que envolveu a humanidade. Quais são as lições a se aprender de tudo isso e que não se pode ignorar? Onde estava Deus diante de tudo isso? E quando nós o vimos e o deixamos de ver? Grande parte de nossas buscas estão na ciência. É incalculável o número de vidas que a ciência salvou, sobretudo através das vacinas. Por outro lado, o que aconteceu com o ser humano que considera

natural que morram “apenas” trezentas e poucas pessoas por dia por causa da COVID-19? Certo que é muito menos do que as quase quatro mil pessoas que morriam diariamente no auge da pandemia, mas mesmo assim, continua fora de qualquer padrão. As escolas e os processos educativos, bem como as instituições de ensino e as Igrejas deveriam estar conversando mais sobre isso.

AS CIDADES EDUCADORAS E SUAS MÚLTIPLAS FORMAS DE ENSINAR, DE ACOLHER E DE EDUCAR

É para a sabedoria que devem apontar os Projetos Político Pedagógicos das escolas e dos cursos. Inclusive os Projetos que conhecemos como Planos Diretores das cidades. As cidades, são instâncias educadoras, ensinantes e que nos ensinam todos os dias e em todos os lugares. É preciso que se aprenda com elas. Não se trata apenas de geografia ou turismo. Vale igualmente para as informações ou para outros conhecimentos. Afinal, a cidade é composta por territórios e é feita de relações. É a partir da cidade que se faz a história das grandes multidões, dos migrantes e das migrações. Afinal, as estradas, as veredas e as trilhas por onde andarilham milhões de seres humanos, levam para alguma cidade. O que nos ensinam esses andarilhos que não são turistas e nem vagabundos, antes são buscadores de sonhos? Quantos desertos atravessados? Quantas tentativas frustradas? Quantas vidas se foram antes de se chegar ao outro lado do deserto, ao outro lado do rio, do mar ou à cidade desejada? O que nos ensina tudo isso e o que nos leva à estas andarilhagens? Já temos algumas destas respostas: as fomes, as sedes, as guerras, as intolerâncias, sobretudo religiosas, os sonhos... o que mais? São perguntas que este texto não pode responde-las todas, mas não poderia deixar de fazê-las. Afinal, são as perguntas que, em certa medida, nos põem a caminhar. E a escrever textos.

A vida humana na terra neste início da terceira década do terceiro milênio da era cristã, é uma vida urbana, cada vez mais urbanizada, com gestos, hábitos e costumes, urbanos. Podemos dizer que existe mesmo uma cultura humana urbana. A cidade, como território compartilhado exige-nos superar as fragmentações, vencer os egoísmos e pensar no coletivo, em totalidades. É ir em busca da totalidade da existência da vida como um todo e não apenas para a vida humana. E, quando a vida humana ou o próprio ser humano for o seu objeto de pesquisa, deve-se ter cuidado com o que se define como totalidade.

Pois, frente aos próprios conhecimentos adquiridos acumulados e sistematizados pela humanidade, através das ciências e de suas sistematizações, o ser humano é muito mais complexo e envolvido em mistérios que a simplória definição de corpo e mente. Corpo e alma ou de carne e osso. “Portanto não se justifica, como frequentemente ocorre, falar do ser humano como uma “totalidade corpo e mente”; corpo e mente podem constituir uma unidade, por exemplo, a “unidade” psicofísica, porém, essa unidade jamais seria capaz de representar a totalidade humana”. (FRANKL, 2007, p. 23). O ensino precisa não apenas partir destes pressupostos, mas educar ensinando a conhecê-los.

A espiritualidade faz parte e é significativamente atuante na vida e no ser humano. E deve fazer parte dos processos de construção de conhecimento. Assim conclui, Viktor Frankl, “(...) A esta totalidade, ao ser humano total, pertence o espiritual, e lhe pertence como uma característica específica”. (Frankl, 2007, p. 23). Poder-se-ia dizer até mesmo que são totalidades. Que são igualmente espiritualidades. Afinal, as questões étnicas, de sustentabilidade, os conflitos e as convivências, assim como as artes: pintura, arquitetura, música são rosas do asfalto que se exibem nas praças e nos parques de todas as cidades e as caracterizam tornando-as atrativas, educadoras e mais acolhedoras. As cidades são escolas que ensinam um ensinamento sempre novo e renovado. Nelas a transculturalidade simplesmente acontece, nas rodoviárias, nos aeroportos, nos shopping centers e nos templos, nestes, através, sobretudo do turismo religioso, mas também nos teatros, nas universidades, nos ginásios e nas baladas, onde as juventudes se encontram e celebram, ao seu modo, a vida.

AS JUVENTUDES E SUAS ESPERANÇAS, OUSADIAS E TRANSGRESSÕES, ENSINANDO E APRENDENDO NAS CIDADES

As juventudes, sobretudo elas, são guardiãs de um patrimônio inestimável da humanidade: a sua capacidade de sonhar, de transgredir, de construir projetos e executá-los. De acreditar na utopia possível de um mundo sempre novo e possível. “O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (FREIRE, 2000, p. 53). Retomemos a poesia e a sua capacidade de dizer o não dito e o dito e não entendido. Nas cidades são as periferias, geográficas, sociais e existenciais, quem desafiam, desmentem e até refutam as estatísticas e os discursos de progresso e de avan-

ços na qualidade de vida.

A educação é o novo pelourinho
É coisa de rico, lá pobre é intruso
Se o pobre do pobre ainda é negrinho
É acusado de privilégio e de abuso
Estão na cidade em pleno desuso
A Justiça, a Igualdade e o Direito
Faltam vagas, acolhida e respeito
Inteligência para pobre é um pecado
Na visão de um modelo malvado
Por nós todos votado e também eleito.
(SANTIAGO. 2018, p. 127/128)

A cidade se caracteriza como lugar de muitas possibilidades, mas também de exclusão. O próprio direito à cidade é negado, regrado ou de poucos. O paradoxo que existe nas cidades é a convivência naturalizada entre as possibilidades que ela traz e as diversas formas de exclusão que ela apresenta. Ainda poder-se-ia dizer que, ao mesmo tempo em que a cidade cria as possibilidades de aproximação entre as pessoas, criam-se diversos distanciamentos: o distanciamento afetivo, fruto entre outros fatores de certa indiferença e do individualismo excessivo; o distanciamento social, embora este se avizinha ao ponto de um condomínio de luxo ser separado de uma ocupação desprovida de quase todos os equipamentos políticos e sociais, por uma rua, por uma avenida, ou às vezes por um muro apenas. Possivelmente o principal ensinamento que esta realidade traz, é que, este muro em si, não separa apenas um condomínio de uma área de ocupação ilegal. Antes o muro revela e separa a cidade da não-cidade; a gente da não-gente, esta vista como aqueles e aquelas a que foi negada a sua gentidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar e aprender são atos que carregam entre si uma relação recíproca e impossível de ser desfeita. Esta é uma relação feita de diálogo e de esperança. “Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança”. (FREIRE, 2006, p. 95). Este texto, portanto, propõe-se dialógico e esperançoso, embora crítico e criticizante. Propõe-se também ser uma atualização dos pensamentos e dos conceitos que fazem a educação e os processos

de ensino serem libertadores, transformadores de realidades opressoras e repetidoras. Onde há educação, ali há mais que informações e conhecimentos. Há ali transformação. E concluindo à moda Mário Alighiero Manacorda, “E agora, caro leitor, se, por ter tido paciência de ler estas minhas páginas, quiser aguentar mais um pouco para reconsiderá-las rapidamente, podemos talvez descobrir seu sentido, verificando o quanto aprendemos e quais as questões que permanecem em aberto”. (MANACORDA, p 356). Onde tem vida tem ensinamento e tem a oportunidade aprender. Bem diz a sabedoria popular que a vida é uma escola e poder-se-ia acrescentar que a vida é uma escola repleta de outras escolas. As cidades são escolas, mas a história também é. Assim como o tempo e os acontecimentos nos ensinam. Basta que se tenha disposição para aprender com eles.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ética – Pós-Modernidade**. São Paulo: Paulinas, 1ª ed. 6ª reimpressão, 2013.

BERGER, L. Peter. **O Riso Redentor – A Dimensão Cômica da Experiência Humana**. São Paulo: Vozes, 2017.

BÍBLIA. **Tradução Ecumênica da Bíblia** – TEB – São Paulo: Loyola, 1994.

FRANKL, Viktor. **A presença ignorada de Deus**. São Leopoldo-RS: Sinodal, 10ª ed. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: UNESP, 7ª reimpressão, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra: 44ª ed. 2006.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e outros Escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 12ª ed. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a pedagogia do oprimido** – prefácio de Leonardo Boff. São Paulo: Paz e Terra, 16ª ed. 2009.

GADOTTI, Moacir. **Os Mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortes, 2004.

KUZMA, Cesar. **O Futuro de Deus na Missão da Esperança – Uma Aproximação Escatológica**. São Paulo: Paulinas, 2014.

MELO. João Cabral de. **Literatura Comentada – Textos selecionados**. Estudo histórico-Literário, biografia e atividades de compreensão e criação. São Paulo:

abril, 1982.

MONACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 12ª Ed. 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 10ª ed. 1997.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SANTIAGO, João Ferreira. **Entre o Sol e a Lua – Um Eclipse de Amor e Poesia**. São José dos Pinhais-Pr: Gráfica e Editora Encaderbrindes, 2018.