

Conversas de/com Carlos Rodrigues Brandão uma educação por toda a vida: fragmentos de uma leitura visionária¹

Conversation with Carlos Rodrigues Brandão an education for life:
fragments of a visionary reading

Carlos Rodrigues BRANDÃO²

As razões deste escrito ser assim

Entre os anos 60 e 70 a UNESCO lança a ideia de uma *educação permanente*. Por esse tempo algumas companheiras e alguns companheiros de vocações e ideais estávamos inteiramente envolvidos com algo que veio inicialmente a ser chamado no Brasil de *Cultura Popular* e, depois, em toda a América Latina, de *educação popular*.

Menos criticável do que a *educação bancária*, uma expressão consagrada por Paulo Freire, a *educação permanente* nos aparecia, então, a militantes da educação popular, uma proposta eurocêntrica e desvestida da vocação transformadora e mesmo revolucionária da *educação popular*. Eu mesmo escrevi artigos colocando a *educação permanente* em questão, apesar de meus diálogos amistosos com Pierre Furter, no Brasil, um de seus divulgadores.

Décadas mais tarde a mesma UNESCO retorna com a proposta de uma *educação por toda a vida*. Aqui na América Latina a *educação popular* segue vigente e ativa. Agora mesmo, em seguida a essa CONFITEA, haverá em Manaus e depois em Cienfuegos, em Cuba, dois simpósios dedicados a Paulo Freire e à *educação popular*.

Para nós, praticantes da *educação popular* (e suas variantes), a proposta da UNESCO deveria ser acrescentada de uma palavra essencial e deveria ser pronunciada: *educação para transformar toda a vida*.

E é desse ponto de vista que venho aqui dizer o que aprendi, o que penso e aquilo em que creio.

1 Documento aos fragmentos, para ser lido e dialogado na CONFITEA BRASIL +6, realizada em Brasília, no dia 27 de abril de 2016.

2 Antropólogo, educador popular e professor universitário. Também escritor e visionário. Completou 76 anos 14 dias antes dessa mesa redonda em Brasília. Endereço: Universidade Estadual de Campinas, Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais. Cidade Universitária Zeferino Vaz. Distrito de Barão Geraldo-Campinas, SP – Brasil. CEP: 13024-431. Email: <carlosdecaldas@gmail.com>.

Um diálogo com Moacir Gadotti

Acho que dialogo com Moacir Gadotti pelo menos desde os anos do retorno do exílio do querido Paulo Freire. Serão mais de 30 anos e foram muitas as ocasiões. Li o seu documento, *Educação popular e educação ao longo da vida*, que, imagino, será apresentado nessa Conferência. Foi por causa dessa leitura antecipada que resolvi alterar substantivamente o que pretendia trazer a Brasília. Gadotti segue sendo um de meus mestres, mas conserva um costume que atropela a minha vida de educador. O de antecipar-se, com mais sabedoria do que eu, ao que eu ia dizer, ou escrever.

Em seu texto ele lembra logo no início que uma *educação por toda a vida* é bastante antiga. E cita de Lao-Tsé a frase: “todo o estudo é interminável”. Algo que mais adiante ele vai associar, milênios mais tarde, a Gaston Bachelard.

A seguir ele lembra Platão, em *A República*, quando ele afirma que “a educação é o primeiro dos mais belos privilégios.” Quero trazer aqui outra contribuição a essa pesquisa de primórdios. Surpreendeu-me encontrar em uma longa passagem de um dos mais belos e densos livros sobre a educação, o *Paidéia*, a formação do homem grego de Werner Jaeger, essa descoberta.

Na página 1347 de *Paidéia*, já quase ao final do livro e também ao final das muitas páginas dedicadas ao pensamento político e pedagógico de Platão, Jaeger escreve a expressão “educação popular”³. Pelo menos assim o que ele escreveu foi traduzido para o Português e, imagino, para o Espanhol.

Jaeger lembra que Platão vai mais além ainda do próprio Sócrates, com quem aprende a filosofar, e muito mais além dos sofistas, com quem polemiza ao longo da vida, ao reclamar para “o povo” não apenas a instrução funcional que gera o homem-prático-destinado-ao-trabalho-manual, mas uma formação integral que educa, forma e aperfeiçoa o sujeito-teórico-destinado-ao-trabalho-político. E “político” deve ser lido aqui no sentido ancestralmente grego dessa palavra: osujeito corresponsável pela gestão de sua *pólis*. Um sentido ao longo dos séculos retomado por vários educadores, de que Paulo Freire será apenas um entre outros pensadores e homens de ação próximos. “Teórico” também deve ser pensado em seu sentido grego original, como aquele que de algum lugar observa algo e pensa criticamente o que vê e compreende, para em seguida agir crítica, isto é, politicamente.

Dou a palavra a Werner Jaeger:

3 Tenho comigo duas edições desse livro em Português. Uma, mais antiga, é da Editora Herder, de São Paulo e da Editorial Aster, de Lisboa, e não traz a data em lugar algum. A outra é uma edição mais atual e foi publicada pela Editora Martins Fontes, de São Paulo. Tenho comigo a 3ª edição, de 1995. Sei que há excelentes edições desse livro essencial em Espanhol.

Na realidade a criação dum sistema completo de educação elementar, encarado como **paidéia** do povo e base da alta educação de que nas obras anteriores se ocupara, constituiu uma das mais audaciosas inovações de Platão, digna do seu grande gênio educativo. É o último passo para a realização plena do programa do movimento socrático, um passo chamado a ter uma importância incalculável, apesar de nenhum legislador do seu tempo se ter sentido tentado a tornar realidade o ideal platônico duma educação geral da massa do povo. Como se pôs em evidência, foi quando a educação pretendeu ser mais do que uma aprendizagem meramente técnica e profissional, com o primitivo ideal aristocrático de formação da personalidade humana no seu conjunto, que, como sempre sucede no mundo, a história da **paidéia** grega começou. Este ideal de **Arete** foi transplantado para a educação dos cidadãos que, sob novas condições sociais da Cidade-Estado grega do período clássico, desejavam participar na **kalokagathia** das classes mais cultas; mas, mesmo na democracia ateniense esta missão estava inteiramente confiada à iniciativa privada individual⁴. O passo revolucionário que Platão dá nas **Leis** e que constitui a sua última palavra sobre o Estado e a educação consiste em instituir uma verdadeira **educação popular** a cargo do Estado. Platão atribui nas **Leis** a este problema a mesma importância que na **República** concedia à educação dos governantes. E é lógico que assim seja; com efeito, onde é que este problema havia de encontrar a atenção merecida, senão no Estado educativo das **Leis**, baseado na harmonia ideal entre o governo e a liberdade?⁵

4 Werner Jaeger lembra que não existe em nossas línguas uma palavra que bem traduza o sentido grego de *arete*. “Virtude” seria a mais próxima, mas é ainda imperfeita. Atingir a arete era o ideal primeiro da aristocracia homérica, depois, do cidadão grego dos tempos de Sócrates. E elevar o homem a uma sempre aperfeiçoável arete era o supremo ideal da educação grega. A palavra deve ser pronunciada arete. *Entenda-se bem que o eu não é o sujeito físico, mas o mais alto ideal de Homem que o nosso espírito consegue forjar e que todo o nobre aspira a realizar em si próprio. Só o mais alto amor deste eu, em que está implícita a mais elevada arete.* (Paidéia: 32, na edição original em Português, sem data).

5 Na edição de onde extrai a citação, todo este texto vem dentro de []. E está escrita a seguinte observação do tradutor: *O texto entre [...] não consta na edição alemã; foi acrescentado pelo autor na edição espanhola revista pelo autor – NT.* Esta observação do tradutor de *Paidéia* é extremamente instigante. Afinal, quais os motivos pelos quais uma passagem tão relevante compareça na edição espanhola entre colchetes, e não exista na edição original em alemão? Observemos que a tradução espanhola foi revista pelo autor, o que descarta a ideia de que de forma ousada e não muito honesta o tradutor a tivesse incluído por conta própria. Terá Werner Jaeger aprendido com os espanhóis o que os alemães não lhe ensinaram? Ou terá ele ousado deixar na edição em Espanhol o que não se atreveu a escrever na alemã? Terá ele deixado em uma edição e negado na outra uma afirmação de resto bastante controvertida em Platão? Platão, bastante mais aristocrata do que seu mestre, Sócrates, teria no final de sua vida “democratizado” tanto as suas ideias políticas a ponto de estender direitos de cidadania e, entre eles, o de uma educação popular oferecida pelo estado a todos os habitantes da *pólis*, e não apenas à restrita categoria dos “cidadãos” de seu tempo, da qual ele mesmo fazia parte? Na citação acima de *Paidéia* todas as palavras grifadas são do autor, menos *educação popular*, que corre por minha conta.

Deixemos Platão em paz e sigamos adiante. Ao Gadotti eu retornarei ainda neste documento e nesta fala.

De tartarugas e elefantes à educação por toda a vida

Estou pessoal e intensamente envolvido com isto a que damos nomes como: *educação popular, educação de base, educação de jovens e adultos*, desde o ano de 1963, quando, ainda estudante universitário, ingressei no Movimento de Educação de Base. Sou, portanto, um septuagenário que fala desde cinquentenários.

No entanto, como professor universitário, sou um antropólogo dedicado a pesquisas e docência em outros campos: antropologia da religião, antropologia do campesinato, culturas populares, identidade e etnia. E como somos aqui uma imensa maioria de educadores, que me seja permitido falar como um antropólogo... e um visionário. Palavra e sentido que serão explicitados adiante.

E a primeira imagem que me vem de *educação por toda a vida* é a de um breve relato de uma das páginas de *A interpretação das culturas*, de Clifford Geertz, um antropólogo norte-americano.⁶

Ele comenta de passagem que quando perguntou a um indiano como seria “[...] o Planeta Terra” recebeu a seguinte resposta, que eu transcrevo aqui de memória.

“A Terra é um imenso casco de tartaruga.”

Clifford Geertz perguntou: “mas onde esse casco se apoia para não cair no espaço?”, e o indiano, então, respondeu:

“Ele está apoiado sobre o lombo de quatro elefantes.”

E Geertz voltou à carga: “[...] mas os quatro elefantes, em que se apoiam para não tombarem no espaço?”

Ao que o indiano respondeu: “no casco de uma enorme tartaruga.”

E Geertz teve que perguntar de novo... ocidentalmente:

“E esse enorme outro casco de tartaruga, em que se apoia?”

Ao que o indiano respondeu: “ora, ele está apoiado em cima do lombo de quatro elefantes.”

Isso obrigou o antropólogo a uma nova pergunta, ou seja, a mesma.

“Mas e esses quatro elefantes...?”

Ao que o indiano respondeu de uma vez por todas:

“Ora, senhor, daí pra baixo são só tartarugas e elefantes até não acabar mais.”

Trago essa pequena passagem bem ao gosto dos antropólogos porque quando penso em *educação por toda a vida* a primeira imagem que me vem é essa.

6 A interpretação das culturas. Editora Zahar: São Paulo, 1978.

E a segunda já é uma pergunta e ela é essa: “afinal, por que educação por toda a vida?” E ela poderia se acompanhar de outra (ou de outras), como: “a educação por toda a vida é uma necessidade, um direito e um desejo das pessoas e das sociedades, ou seria apenas uma invenção de educadores para estender – em seu nome ou no de outros polos de saber e poder – o alcance de suas ações e projetos?”

Sim, porque vejamos bem. Há quem defenda a redução do tempo de vida dedicado ao trabalho até chegarmos a uma civilização em que ele ocupará poucas horas de poucos dias de poucos anos da vida de uma pessoa, seja ela uma engenheira ou um operário?

Ao que alguns responderão: “justamente por estarmos chegando a um mundo da “desconstrução do trabalho” a educação deverá ocupar uma boa fração do tempo humano livre do trabalho”. Ao invés de pessoas dedicarem muito tempo de muitos anos para construir “coisas”, dedicarão o melhor e maior tempo de suas vidas para “se construir a si próprias como seres inacabados e inacabáveis”.

Sim, mas outros poderão lembrar que em tempos em que um pragmatismo utilitário, reducionista, classista, colonizador, e regido mais pela capacitação de competentes-competitivos para o mercado do capital do que pela formação integral de conscientes-cooperativos para a sociedade, a quem e a que, em suma, poderá servir uma *educação por toda a vida*? E aqui quero assinar sem retoques o parágrafo com que Moacir Gadotti encerra o seu escrito já lembrado aqui. Mais uma vez eu não saberia dizer melhor do que ele o que ele disse e eu repito aqui.

A concepção de Educação ao Longo da Vida do Banco Mundial e da União Europeia aponta para uma direção oposta a um mundo justo e sustentável. A aposta desses dois organismos é a uniformização e não a conectividade na diferença, o individualismo e não a solidariedade. Por isso essa visão da Educação ao Longo da Vida não pode ser considerada como um princípio de uma educação do futuro, mas um princípio da educação do passado. Nesses termos dificilmente podemos vislumbrar uma Educação/Aprendizagem ao longo da vida desde a perspectiva da Educação Popular. Nossa esperança, de todos os que nos estão perguntando sobre “o que está acontecendo”, é que juntos(as), movimento de Educação Popular e da EJA, possamos contribuir para reverter essa tendência, inserindo-a criticamente nesse debate, sustentando nossas propostas de uma educação emancipadora em benefício dos que mais necessitam dela e ainda a ela não tiveram acesso⁷.

7 É o parágrafo final de *Educação Popular e Educação ao Longo da Vida*, de Moacir Gadotti.

Na esteira da Paulo Freire – de quem fui amigo e sou ainda aprendiz – imagino que, tal como Moacir Gadotti, outras pessoas vinculadas à *educação popular* e aos *movimentos populares* da América Latina tratarão de questionar uma *educação ao longo da vida*, assim como de resgatar uma sua ainda velada opção emancipadora, anti-colonizadora frente ao sistema capitalista e, portanto, transformadora de vidas, destinos, culturas e sociedades.

Dito isso, salto daí em direção a uma contribuição na qual a palavra “visionária” me pareceu a mais adequada, ainda que cuidadosamente evitada em encontros como este.

Um olhar visionário a respeito de tudo isso

Sou um leitor assíduo e entusiasmado do “Gaston Bachelard noturno”, os da fenomenologia do devaneio. Mas sempre fui um leitor apressado do “Gaston Bachelard diurno”, o do conceito e da crítica da ciência, tal como ela nos coloniza. Devo a algumas leituras antecipadas, e, sobretudo, a uma educadora de Portugal, que a meu ver deveria estar sonoramente presente nesta Conferência, Maria Eduarda Vaz Moniz dos Santos, a redescoberta de um “Bachelard educador”, que agora me entusiasma e obriga a rever ideias e palavras que carrego há cinquentenários. Em seu livro *Que educação*, ao lado de inúmeras passagens do “Bachelard educador”, Maria Eduarda trás uma série de concisas e reveladoras reflexões que ela vai opondo a diferentes teorias e propostas de... “educações”⁸. Trabalhar as suas contribuições (de Gaston e de Maria Eduarda) nos tomaria outra inteira conferência. Portanto, em um depoimento regido por fragmentos que anseiam dialogar entre eles e com quem me ouça, salto em direção a outros voos.

Na página 48 de seu livro, ela trás um momento de Gaston Bachelard em que a proposta de uma “escola contínua ao longo da vida” é enunciada. Vejamos como.

O princípio de uma cultura continuada é a base de uma cultura científica moderna [...] Então sim, a Escola continua ao longo de toda uma vida. Uma cultura bloqueada por um tempo escolar é a própria negação da cultura científica. Não há ciência a não ser para uma Escola permanente. É esta escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais

8 Na verdade, o que Maria Eduarda escreve é uma trilogia (de que por agora li apenas o “livro 1”). Os outros dois são: *Para que cidadania?* e *Em que escola?* *Qualeducação?* foi publicado em Lisboa, pela Editora Santos-Edu, no ano de 2005. Acredito ser uma edição da própria autora. Ela atualmente é investigadora do Centro de Investigação em Educação, da FCUL. Esteve na USP em programas de pós-doutorado.

serão definitivamente invertidos. A sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a sociedade.

Eis aqui uma ideia com que tendo a concordar. Isto é, se soubermos criar um mundo em que as culturas sejam autônomas, livres e livremente criadas e recriadas por seus sujeitos; se soubermos criar uma sociedade em que a ciência/educação sejam substantivamente colocadas a serviço de pessoas humanas e de coletividades humanas, e não a outra qualquer instância; se soubermos criar mundos de vida em que a aventura do saber venha a ser colocada ao alcance de todas as pessoas; se soubermos reinventar ciências que saiam de seus departamentos estanques e aprendam a dialogar com o diferente, com o incerto, com o imprevisível, com a permanente revisita e revisão de suas descobertas (sempre provisórias e aperfeiçoadas); se pudermos estabelecer enfim um diálogo “de igual para igual” entre as ciências ditas “acadêmicas e confiáveis” e todas as outras, vindas de outras diversas tradições culturais; se soubermos fazer interagirem os saberes científicos com os do senso comum, com as artes, as espiritualidades, enfim, com todas as criações do espírito humano, então sim, na esteira de uma cultura científica aberta, incerta, dialógica e transformável, poderemos pensar a inevitabilidade presente e futura de uma educação igualmente sempre provisória, aberta, dialógica, conectiva e francamente interativa. Essa educação, vivida dentro ou fora de instituições escolares formais, deveria fazer parte de nossas vidas ao longo de todas elas.

Em alguns momentos de seu livro *Maria Eduarda* aproxima Gaston Bachelard de todo um projeto da educação popular (e não apenas dela), que dá a uma *educação ao longo da vida* outra dimensão substantiva. Tanto a ciência que desagua na educação quanto a educação que desemboca na ciência; são aventuras humanas nunca solitárias e monológicas. Portanto, elas negam em suas essências o primado do individualismo, da competição e das competências utilitárias. Tanto uma quanto a outra valem de algo humano na medida em que são abertamente solidárias, cooperativas e dialógicas. Um cientista trancado em seu laboratório e sedento de prêmios e reconhecimentos pode ser um cientista. Mas jamais será um educador. E, se ele não educa, se ele não partilha entre diálogos a sua ciência, será ele de fato um cientista?

Páginas adiante, Maria Eduarda, depois de retrazer uma sentença bachelardiana que repetirá ao longo do livro – “quem é educado deve ensinar” – desagua em uma compreensão do que seja o “saber” que me parece essencial quando se pensa em uma *educação durante a vida inteira*. Quero fazê-las interagirem com ideias com que eu convivo há anos para estabelecer a diferença entre o “ser instruído fragmentadamente ao longo da vida” e o “educar-se integralmente durante toda uma vida”.

Vejamos. Em um primeiro patamar em que se situam os seres humanos (macacos e cachorros também) está o que chamarei aqui: *ser informado*. É o que você obtém ao ler a bula de um remédio ou o manual de seu novo celular. Em um segundo patamar está o que chamarei de: *conhecer*. É o que você vive e adquire quando decora um difícil verbo-em-francês, reconhece todos os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas ou aprende, apressada e provisoriamente, uma regra de três. Não seria necessária uma longa pesquisa ou um esforço de memória pessoal para se constatar que quase tudo aquilo que “se ensina na escola” está contido aqui. Essas são as esferas a que se reduzem os ensinamentos programados, a maior parte da “educação a distância” e, enfim, os aprendizados funcionais e robotizantes de uma educação de resultados, ou de uma pedagogia de competências.

Ora, para além dessas duas primeiras dimensões “do que se pode aprender”, está o que entre Gaston Bachelard e Paulo Freire chamarei aqui de: *compreender*. Compreender não representa apenas um patamar quantitativo frente ao *ser informado* e ao *conhecer*. Representa na verdade um salto de qualidade. Você compreende algo quando, a partir do conhecimento de algo, você dialoga com o que aprende. Você se sente desafiado a dialogar com o que conhece. A questioná-lo, a repensar o que conhece a partir do que sabe, a enfrentar o que aprende refletida e pessoalmente. Você torna sua também uma filosofia ou uma teoria de linguística que não apenas aprende a conhecer (e a devolver aos pedaços em uma prova). Lembro Emmanuel Kant quando dizia que “não se pode ensinar filosofia; pode-se apenas ensinar a filosofar”. Você conhece algo da filosofia de Kant quando superficialmente “reconhece” algumas de suas teorias sobre o próprio conhecimento. Você compreende Kant quando sabe dialogar com ele, quando filosofa com ele (ou contra ele). Quando faz sua uma compreensão do que ele, a seu modo e em seu tempo, compreendeu também.

Sempre pensei entre os gregos pré-socráticos e alguns pensadores da educação de agora, que em um patamar ainda mais elevado estava o saber, o fundamento da sabedoria (ela nos espera adiante com Roland Barthes). E o saber é quem é justamente porque ao ser “sapiensado” por mim, e não apenas “sabido”, ele não me pertence. Eu não possuo um saber, como possuo uma informação estocástica, um conhecimento ou mesmo uma compreensão. Um saber me possui. Quase como o *logos* dos pré-socráticos, o saber flui entre todos os seus participantes sem ser posse ou o privilégio de alguém.

Algum dia, ouvi de alguém que Martin Heidegger teria dito isto: “compreendemos quando fazemos parte do que é compreendido”. Trago de Gaston Bachelard, via Maria Eduarda, algo que me parece que pedagogicamente vai ainda além.

Possuir um conhecimento ainda não é saber. Saber é, primeiro que tudo, ser capaz de comunicar o seu conhecimento (até aqui Maria Eduarda). Para pôr o saber a claro, é preciso desencantá-lo, é preciso apresentá-lo, é preciso partilhá-lo com outrem, é preciso discuti-lo no plano da representação racional a duas dimensões (até aqui Gaston Bachelard).

*É pela comunicação dialógica que se clarifica o saber. As dialéticas intersubjetivas não têm sentido único, as teses de um lado e as antíteses do outro. Exigem reciprocidade dialética (até aqui Maria Eduarda de novo), para todo conhecimento preciso pode-se, com efeito, descrever um plano de representação discutido em que o eu é colocado na abscissa enquanto o tu é colocado em ordenada. O plano da representação racionalista é aquele em que os eixos são intercomunicáveis (até aqui Gaston Bachelard, e toda a passagem está na página 56 de *Que educação?*).*

Situemos sem temores e sem grandes dúvidas o intervalo que vai da informação instrucional ao conhecimento funcional como o fundamento da aprendizagem na instrução da educação utilitária e reducionista da escola regida pelos valores e interesses da lógica do mundo dos negócios.

Situemos o intervalo que parte de informação-conhecimento e os ultrapassa em direção à compreensão-saber como o fundamento de uma real educação humanista e humanamente criativa, dialógica, aberta, incerta e transformadora, em nome da qual vale a pena ousarmos pensar em uma *educação ao longo da vida*.

Da ciência para a arte

Há mais de sessenta anos escrevo contos e poesias. Há menos de cinquenta anos escrevo antropologia e educação. Entre mais e menos de cinquenta anos não apenas pratico aulas em que mesclamos a poesia, a música com a pedagogia e a ciência social, como defendo que a arte (e não apenas ela) deve recuperar na educação e na escola o seu lugar central e substantivamente formador, tanto quanto qualquer ciência. Ciências que um dia, espero, virão a se traduzir também como uma dimensão da arte.

Que nos acompanhe agora outro pensador francês de quem me reconheço também um leitor costumeiro: Roland Barthes. Já comentei o que segue abaixo em outros encontros e escritos. Mas acho que são palavras já entre o devaneio e o visionário que bem merecem serem lembradas aqui.

Ora, ao assumir no Collège de France acadeira de semiologia literária Roland Barthes proferiu uma aula magna sobre a... aula. Sua aula sobre a aula foi publicada em um pequeno livro chamado: *Aula*⁹. Em um momento de sua fala Barthes ousa dizer diante de um público com mais cientistas do que artistas, imagino, que a ciência é fantasiosa e que a arte, sim, é compreensivamente realista. E ele faz coro com Bachelard ao lembrar que nada é mais mutável, mais capaz de erros e mais corrigível do que a ciência. Quem ousaria rever ou corrigir a *Ilíada* de Homero ou mesmo o Grande Sertão Veredas, de João Guimarães Rosa? Mas quantas vezes a grande física mecanicista de Isaac Newton foi revista e corrigida?

Leiamos Roland Barthes.

Num Romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, ou melhor: ela sabe algo das coisas— que sabe muito sobre os homens¹⁰.

Não sei o que pensaria Gaston Bachelard da sentença “barthiana”, segundo a qual “a ciência é grosseira, a vida é sutil.” Aliás, não sei nem sequer o que eu penso

9 O livro existe em Português. Tenho comigo uma edição nova, da Editora Cultrix, de São Paulo, de 2013. A aula de Barthes em Paris foi no dia 7 de janeiro de 1977.

10 Está nas páginas 18 e 19 de *Aula*, na edição de 1995.

a respeito. Mas acredito que o “Bachelard noturno” concordaria plenamente. E, com ele, eu também.

E, como uma ousadia lançada aos desafios de uma *educação por toda a vida*, transcrevo aqui também o final da “aula sobre a aula”. Barthes, depois de nos ofertar a melhor definição do que seja “pesquisar” que eu conheço, apela, em nome da sabedoria, para algo inusitado entre educadores: o esquecimento e o sabor, mais do que o próprio saber.

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e um máximo de sabor possível¹¹.

Da ciência à arte, da arte de novo ao visionário

Gadotti abre o seu artigo para esta Conferência com uma breve epígrafe de Hannah Arendt que nos dá o que pensar.

Pode-se continuar a aprender até o fim da vida sem, no entanto, jamais se educar.

Podemos prosseguir lembrando algo que, se não nos é nada novo, foi com felicidade sintetizado por Boaventura de Souza Santos frente ao domínio colonizador do “sistema mundo”. As práticas sociais, quaisquer que sejam, apenas permitem escolher uma das seguintes duas direções: elas podem ser *reguladoras* do sistema (como todas as vocações de educação criticadas aqui e em outros documentos desta Conferência) ou podem ser *emancipadoras* diante do sistema (como as que associam, por exemplo, uma educação por toda a vida a projetos de educação popular). Deixei de propósito essa reflexão de teor mais político para outros participantes.

11 .No mesmo *Aula* de 1995, está na página 92.

E quero agora retornar à minha reflexão, desde um voo a alturas e tempos mais altos e futuros. Afinal, para que *educação*? E, por que *uma educação por toda a vida*? Uma resposta de que participo seria: para que ascendentemente pessoas, grupos humanos, sociedades, povos e nações sejam sucessivamente transformados em suas vidas, destinos, presentes e futuros.

Sim. Mas certamente não apenas por isto, pois essa vertente transformadora, se não for acompanhada de uma qualidade de pessoa, de um crescendo de humanização, de uma ascensão que nos atinja da individualidade de uma criança a de toda uma humanidade, servirá a que?

Caso contrário, estaríamos presos ou a uma seta de mudanças cujos critérios poderiam ser cada vez mais regidos por valores que vão da competência para fazer, ao simples de uma prática da aprendizagem como um deleite de tempos vagos e progressivamente livres tanto do trabalho desumano quanto do poder desumanizador.

Eis quando trago aqui uma antropóloga e um padre, paleontólogo, para que me ajudem a devanear.

Em algum final de capítulo de seu livro *Pureza e Perigo*, Mary Douglas lembra algo absolutamente comum e corrente, mas tão possivelmente evidente quanto esquecido. Ela recorda que levamos milhões de anos para ascendermos à palavra articulada que saltasse do simples enunciado com três palavras à poesia, à prece e às primeiras ciências. Levamos milhões de anos para passarmos de bandos errantes não muito diversos das coletividades de símios para comunidades, cidades, impérios e nações. E ela se pergunta: se nos forem dados mais milhares, mais milhões de anos sobre a terra, quem duvidaria que num processo apenas humano de evolução e transcendência não seríamos capazes de proezas que por agora parecem existir apenas em certos filmes, em alguns mitos, entre alguns sistemas de crenças. Poderíamos partilhar esferas de saberes em todos os campos, como partilhamos agora o ar que respiramos. Poderemos nos comunicar mentalmente. Poderemos aprender a linguagem das plantas e dos diversos animais. Mais do que as conquistas tecnológicas devidas às ciências, poderíamos operar uma verdadeira revolução progressivamente interior em nossas mentes, em nossos espíritos. Você duvida? Eu não! E, se em termos de humanidade e de gerações do futuro eu penso uma educação por toda a vida, eu penso em algo que, para muito além dos sonhos de Gaston Bachelard, nos faça ser em alguma geração de um distante futuro, pessoas que saibam, partilhem o saber, o sentimento, o sentido, o significado, a sociabilidade em esferas de realização e de interação simplesmente inimagináveis agora.

Pierre Teilhard de Chardin, a partir de suas pesquisas como paleontólogo, mais do que através de sua crença católica, vai além. Ele acredita que, assim como na “jovem Terra”, ao longo de milhões e milhões de anos formou-se uma

litosfera a ferro e a fogo, e depois a terra e a água prepararam a emergência de uma nova camada de existência, a biosfera; assim também essa camada de que nós, os humanos, somos não o centro, mas o ápice, por sermos a esfera de consciência não apenas reflexa, mas reflexiva, está em crescente processo de personalização, de ascensão e de espiritualização em direção ao que ele chama de noosfera.

Um tempo-espaço em que toda a Terra será transfigurada por consciências (da pedra e do fogo à planta, ao pássaro e ao homem) iluminadas. Por seres dotados de uma capacidade de amorização, de partilha da vida, de transcendência de saberes e de consciência que por agora simplesmente sequer podemos imaginar.

Vale a pena uma educação por toda a vida? Sim, desde que seja para que, passo a passo, pessoa a pessoa, saibamos caminhar em direção a uma Terra que dispense sonhos de céus, de paraísos e de reencarnações. Porque aqui mesmo, em algum tempo, alguém que será a nossa descendência teria aprendido a criar um mundo tão plena e harmoniosamente humano que, se um deus houver, ele gostará de vir aqui viver a sua vida conosco.

Referências

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Documento para a CONFITEA – BRASIL + 6, São Paulo, 2016. (Inédito).
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.
- JAEGER, Werner. **Paidéia – a formação do homem grego**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.
- MONIZ DOS SANTOS, Maria Eduarda Vaz. **Que educação?** Lisboa: Santos-Edu, 2005.
- TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. **O fenômeno Humano**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

Recebimento em: 16/04/2016.

Aceite em: 16/06/2016.