

sobre tudo

CONHECER E RECONHECER

João Wanderley Geraldi³

Entrar num processo de conhecer é tornar-se refém da busca que jamais termina.

A escola moderna cumpriu uma função fundamental no amálgama social depois da laicização da sociedade. O fim da Idade Média e a modernidade, que se firmará definitivamente com o Iluminismo depois das inúmeras mudanças ao longo dos séculos XVI e XVII, separaram a fé da razão. A Europa mantinha a fé, mas separa-se da Igreja, que vai perdendo gradativamente sua ingerência na vida social para se tornar o espaço da relação das pessoas com o divino⁴.

Para explicar os fenômenos da natureza, o homem passava a usar de sua razão: a natureza se oferecia então não mais como “criação divina”, mas como objeto a conhecer, a compreender e a dominar. Não que os homens da Antiguidade e da Idade Média não tenham compreendido a natureza e a seu modo a tenham dominado (do contrário, não teria surgido sequer a agricultura). Agora, tratava-se de

³ Professor titular aposentado da UNICAMP. jwgeraldi@yahoo.com.br

⁴ Seguramente, neste século XXI estamos assistindo a um retrocesso: as igrejas neopentecostais fazem voltar à cena uma igreja interferente na vida política de países como o Brasil e os EEUU!

explicar os fenômenos naturais, não mais atribuí-los a forças sobrenaturais. Obviamente as procissões a São José pedindo chuva permaneceram, mas a própria seca e a chuva tinham outras explicações no mundo racional. Há crenças no mundo moderno, mas a crença maior é nas explicações que foram sendo elaboradas pela ciência.

Para criar o novo homem, o homem moderno que não atribuisse tudo o que acontece a forças sobrenaturais, era preciso ensinar-lhe alguns princípios essenciais da ciência. E principalmente lhe fornecer instrumentos para chegar a explicações racionais. O instrumento primeiro será a alfabetização – mesmo o acesso à leitura individual da **Bíblia** sem passar pelas interpretações da Igreja exigia a alfabetização. Em segundo lugar, foram selecionados rudimentos das ciências da natureza, da matemática e alguns ensinamentos técnicos que levassem a novas formas de produção: crescia a população, era necessário produzir mais alimentos; ao mesmo tempo muito rapidamente crescem as cidades e se inicia a primeira revolução industrial. Das rocas caseiras para a indústria têxtil, a primeira a se desenvolver rapidamente. Mas também a metalurgia (produzindo desde os instrumentos agrícolas até os novos utensílios domésticos que passaram a ter largo uso, como os talheres para comer).

Neste novo mundo deveriam circular homens novos. Que se reconhecessem entre si não mais somente por serem membros de uma mesma igreja, mas como cidadãos que sabem. O saber científico se tornou o novo amálgama social: qualquer um pode não saber como a força da água se torna claridade numa lâmpada que acende através do interruptor, mas todos sabemos que há quem possa explicar isso, e não atribuímos a claridade na lâmpada a um milagre qualquer. Os milagres passam a ser raros... ou deixam de existir para a maioria da população⁵.

⁵ O retorno do “pastor milagreiro”, com a imposição das mãos, é um fenômeno que merece estudo neste começo de uma nova era!

A escola moderna cumpriu este papel de produzir o novo amálgama social à medida que alfabetizava e transmitia conhecimentos. Foram necessários muitos anos, até séculos para, nos países centrais do capitalismo, chegarmos a uma escolarização universal. Nos países periféricos esta universalização ainda é um objetivo a ser alcançado. No Brasil, somente na última década do Século XX atingimos a universalização, ainda que haja crianças fora da escola e muitos adultos que jamais tenham sentado nos bancos escolares.

Esta escola moderna se organiza num tripé: seus sujeitos são os professores e os alunos; o conhecimento está no alto do triângulo e é a razão do encontro destes sujeitos, supostamente um deles aquele que conhece e o outro aquele que tem que aprender. O modelo funcionou muito bem e por muito tempo.

O conhecimento que circula na escola é o que chamamos de “conteúdo”, isto é, uma seleção das respostas que foram sendo elaboradas no mundo da ciência e da pesquisa. Trata-se, portanto, de um recorte, de um gesto de autoridade que define o que será ensinado e o que será silenciado, deixado de lado. Há dois efeitos de sentido: em primeiro lugar, dá-se a entender que o conteúdo abarca todo conhecimento de uma área; em segundo lugar produz-se o efeito de verdade deste conhecimento, algo que é estranho à ciência: no mundo da ciência as respostas dadas são sempre hipóteses de explicação, e a explicação vale até que novas teorias e novas descobertas elaborem outras respostas.

Nos primeiros passos da ciência, entre o fenômeno observado e a hipótese elaborada, havia um terceiro elemento, o *tertium comparationis*, que seria a própria realidade, como se ela se deixasse ler, como se fosse transparente. O próprio desenvolvimento da ciência foi demonstrando que a natureza não se deixa ler diretamente pela razão, mas que esta a lê segundo um conjunto de princípios, de regras de leitura, de procedimentos próprios (como a experiência

laboratorial), de modo que todo o cientista é um sujeito instrumentado e que usa instrumentos para construir explicações. Ora, os instrumentos usados, por seu turno, mudam a realidade, nela interferem. Por exemplo, se quiséssemos medir a temperatura da água contida num copo, precisaríamos nele introduzir um termômetro de boa qualidade. Retirando o termômetro, teríamos uma indicação da temperatura, não da água contida no copo, mas desta água com o termômetro dentro.

Nada disso, no entanto, vai para as salas de aula! Tudo é apresentado como se fosse verdade absoluta, e como se fosse toda a verdade. Um leigo, ao tomar conhecimento da existência de institutos de matemática, onde se pesquisa matemática, fica boquiaberto: pesquisam o quê? Afinal a matemática, para o estudante que ficou somente em seus rudimentos escolares, estaria pronta, acabada. Nada mais a investigar. Mas qualquer matemático sabe: primeiro que a matemática não está pronta; segundo que a matemática não é exata; terceiro que a matemática não corresponde diretamente ao mundo real (por exemplo, a unidade física de um objeto pode ser dividida em três partes, mas “um” não é divisível por três).

Hoje sabemos

A ciência não brotou de um homem, nem foi o produto da concepção imaculada de um método abstrato e universal, senão uma criação híbrida, plural e multifacética, engendrada por uma comunidade na qual conviveram e se fertilizaram mutuamente religiosos e magos, artesãos e filósofos, engenheiros e comerciantes, matemáticos e experimentadores, aristotélicos e neoplatônicos, místicos e racionalistas, numa verdadeira orgia de pensamento-ação-percepção-criação. (NAJMANOVICH, 2003)

Cumprida a função social que lhe coube na história, a escola de hoje que conhece os caminhos da produção científica e que reconhece

que a ciência é apenas a sistematização de algumas explicações, mas que há outros saberes, construídos na experiência humana, alicerçados na prática, encontra-se em crise. Esta crise não é uma crise dos conteúdos de ensino ou de sua presença nas aulas – de nada adianta mudar o currículo, incluir novidades quando se mantêm as mesmas práticas e a mesma perspectiva; a crise também não é produto da existência das novas tecnologias da informação e da comunicação.

A crise da escola é relativa à sua função social. Não lhe cabe mais o papel de produzir o amálgama social transmitindo conhecimentos e separando o que é da ordem da religião e da fé do que é da ordem da ciência e da razão. Hoje estes conhecimentos estão disponíveis em outros espaços, e o sujeito de nosso tempo é informado por outros meios (e informado não só sobre fatos, sobre acontecimentos, mas sobre suas explicações, as chamadas explicações científicas).

Mantendo-se a escola como um espaço de reconhecer o conhecido, isto é, o conteúdo de ensino, e estando este conhecido disponível em outros ambientes, a escola deixa de ter sua função moderna. E se torna necessário discutir que nova função lhe cabe ou decretar seu falecimento. Se a alfabetização demanda a presença de um terceiro na relação da criança com as letras, este terceiro pode ser a própria família. Afinal, não é somente por questões religiosas que se prega o ensino familiar, com reconhecimento oficial.

Trata-se, hoje, de descobrir qual a função que poderá exercer a escola na sociedade contemporânea. Penso que esta discussão deve passar pelas ações de conhecer e de reconhecer. Reconhece-se somente o já conhecido. E foi com o conhecido que funcionou a escola moderna, não com o conhecer. O sujeito escolarizado não é aquele que conhece, mas que reconheceu pela transmissão do conhecido.

A flecha da escola moderna vai da “herança cultural científica” (isto é, excluídos os demais saberes práticos) aprendida na formação por um dos seus sujeitos, o professor, que a transmite aos novos

sujeitos sociais em formação, os estudantes (chamados de alunos, isto é, aqueles que estão sendo nutridos, alimentados com esta herança, para por sua vez um dia retransmitirem-na, *ad infinitum*⁶).

Inverter a flecha talvez seja a maior necessidade da escola contemporânea: deixar de ter alunos para ter estudantes, isto é, sujeitos que se debruçam sobre um fenômeno, sobre o que dele já se disse, que **estudam**. Estudar é diferente de ser nutrido com o que está pronto.

No entanto, as políticas educacionais brasileiras não só mantêm a perspectiva e orientação da flecha, como passaram a dar valor não mais ao conteúdo em si, mas a *habilidades e competências*, como se tudo pudesse ser reduzido a habilidades e competências. Oculta-se aí uma ideologia cruel: o aluno (não o estudante) deve dominar uma certa habilidade. Tornando-se habilitado, chega-se a um fim. Domino a habilidade, estou habilitado. Nada mais a fazer, a não ser repetir os mesmos gestos que produzem o previsto.

Recuperar na escola o **estudante** significa ir além de habilidades e competências, significa ir além de reconhecer o já sabido. Quem estuda nunca chega ao fim: quanto mais estuda, mais sabe que tem muito mais a estudar. É um processo sem fim. E estudar implica em refletir, em buscar outras fontes, em desconfiar das respostas encontradas, em duvidar. Um processo interminável, que permanece conosco ao longo da vida.

Neste sentido, poderíamos avançar alguns passos no debate sobre a nova função da escola: ser um espaço social para o qual vamos carregados de experiência e vida, mas no tempo em que ocupamos este espaço, suspendemos o cotidiano, suspendemos o corre-corre da vida, deixamos o pó assentar, e por um tempo nos dedicamos a pensar sobre

⁶ A palavra “aluno” não vem do “sem luz” como muitas vezes se afirmou. Provém do latim *alumnus* que significa discípulo, afilhado. E por sua vez, *alumnus* vem de *alere* que significa nutrir, alimentar.

este vivido, a problematizá-lo, a tentar encontrar respostas para os fenômenos observados, para a vida vivida. E neste sentido, a escola não será mais somente para os novos sujeitos em formação, mas para todos os sujeitos, porque sempre estamos em formação e sempre poderemos suspender o cotidiano para refletir, para pensar.

Esta perspectiva de se fazer **estudante**, qualidade que todos podemos ter, subjaz em todas as propostas que tentam inverter a flecha moderna que vai da herança cultural para a cabeça do aluno através da transmissão que realiza o professor como se fosse um mero ponto nesta linha de transmissão e o aluno um depósito inerte a ser nutrido, alimentado com o que já está pronto. Pensar a escola como lugar de produzir conhecimentos implica em aulas que partam do vivido para a herança cultural, descobrindo frequentemente que para os problemas hoje vividos não há nesta herança respostas adequadas e que é preciso criar respostas, ou seja, conhecer, isto é, construir explicações sabendo que outras poderão ser dadas como sempre funcionou e funciona a ciência.

Referências

- Geraldi, João Wanderley. “Promessas e mitos da ciência moderna”. In. _____ **Tranças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino**. São Carlos, Pedro & João Ediotres, 2018.
- Najmanovich, Denise. “O feitiço do método” in. Regina Leite Garcia (org). **Método Métodos Contra método**. São Paulo, Cortez, 2003, p. 25-62.