

A paralaxe do conhecimento: da escola que ensina à escola que aprende

The knowledge parallax: from the school that teaches to the school that learns

Maurício Teodoro de Souza¹

Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, São Paulo-SP, Brasil

Resumo

A percepção que a escola possui sobre o mundo implica na maneira que compreende o que realidade é, fato que impacta na perspectiva que adota sobre o conhecimento e sua transmissão. Este ensaio objetiva discutir a perspectiva sob a qual o conhecimento é tratado nas instituições de ensino em quatro aspectos: 1) do que é constituída a realidade que projetamos? 2) por que nossa compreensão sobre o que realidade é modula nosso modo de pensar o conhecimento? 3) por que o modo acumulativo de transmitir conhecimento não contribui para uma construção criativa de novos saberes? 4) como nossa compreensão sobre o que tempo é interfere na produção de conhecimento? Em que pese às limitações do pensamento formado no sistema tradicional, parece necessário transcendê-lo e perceber que no contexto do aprender a aprender todos os personagens projetam suas realidades no tempo presente, o agora, em uma complexa teia de interações e em diferentes formas de linguagem, as quais gerarão relações dinâmicas e, muitas vezes, inesperadas. Ter espaço para expressar estas realidades permitirá à imaginação se fazer presente estimulando o potencial humano de modo mais criativo e autônomo.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Autonomia.

Abstract

The perception that the school has about the world implies the way that it understands what reality is, fact that impacts upon the perspective that it takes about knowledge and its transmission. This essay aims at discussing the perspective under which knowledge is treated in educational institutions considering four aspects: 1) what constitutes the reality that we project? 2) Why our understanding of what reality is modulates our way of thinking about knowledge? 3) Why the cumulative mode of transmitting knowledge does not contribute to a creative construction of new knowledge? 4) How does our understanding about what time is interfere in the production of knowledge? Despite the limitations of thought formed in the traditional system, it seems necessary to transcend it and realize that in the context of learning to learn all the characters project their realities in the present time, now, in a complex web of interactions and in different forms of language, which generate dynamic relations, and, often, unexpected ones. Having space to express these realities will allow imagination to become present stimulating human potential in a more creative and autonomous way.

Keywords: Education. Learning. Autonomy.

1 Professor da Universidade Cidade de São Paulo. E-mail: mauricio.teodoro@terra.com.br

Introdução

O mundo é governado menos por leis rígidas que pelo acaso. Além do mais, as incertezas não são apenas resultado da nossa ignorância das condições iniciais, conforme se pensou já, mas uma propriedade inerente à matéria (DAVIES, 1987).

Paralaxe é o deslocamento aparente de um objeto causado pela mudança do ponto de observação que permite nova linha de visão (ŽIŽEK, 2008). Parece simples, não? Mas, se eu pensar que quando observo o objeto também sou observado por ele, significa que existe paralaxe, também, do objeto, que passa a ser observador de mim. Pensar desta maneira me transforma em objeto, o que vai tornar este processo de percepção um tanto mais complexo, pois o que se estabelece como verdade é a relação de correspondência observador-observado concretizada tornando bem mais incerto estabelecer o que é verdade. “Em termos mais exatos, o Real é, em última análise, a própria mudança de ponto de vista, do primeiro para o segundo lugar de observação” (op. cit., p. 43).

Toda produção de conhecimento se realiza nesta dinâmica relação de projeções de realidades individuais pressupondo que é necessário conhecer os códigos de acesso da comunicação para interpretar o objeto e realizar a própria projeção. Para isto temos que ser apresentados às várias formas de comunicação, e não só a linguagem verbal ou escrita, no sentido de desenvolver nossa capacidade de comunicação, ou seja, sermos hábeis com as linguagens. Somente deste modo será possível desvelar/ descobrir, ou melhor, compartilhar uma realidade.

Sobre aquilo que denominamos de realidade Pöppel (1989) afirma que nossa percepção dura aproximadamente 3 segundos localizando temporalmente nossa dimensão de compreensão e gerando diferenças em nossa projeção de realidade. Conhecer torna-se então uma inter-relação dinâmica e temporal que está repleta de significados que possuímos e que foram mediados pelas nossas experiências, emoções etc. “(...) vimos que as informações só podem compreender-se como um todo até aproximadamente três segundos (...). Tudo isto, o que é resumido, é o conteúdo da consciência único, que nos parece ser presente”. (op. cit., p. 73). Nessa dinâmica construção de conhecimento se estabelece relação entre observador e objeto produzindo um conteúdo, no qual todos os “sujeitos” possuem projeção de realidade própria determinando particularidades nos conteúdos que não são previamente conhecidas por todas as personagens.

É a partir desta concepção de realidade que procuro organizar uma opinião sobre a produção de conhecimento no campo da Educação, especificamente para um Programa de Formação de Professores. Isto me trouxe a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o termo Epistemologia, ou seja, como se constrói uma teoria do conhecimento. Baseei-me, inicialmente, na escrita de Dalarosa (2008) que indica como primeiro propositor deste tipo de estudo o filósofo Platão. Foi ele quem estabeleceu o ter conhecimento como tornar o pensante semelhante ao pensado, ou seja, conhecer é (re)produzir, (re)construir o objeto do conhecimento.

Na Grécia antiga, Platão criou a correspondência entre ser e ciência compondo uma forma de ascese para atingir o “*νοῦς*”, palavra que era usada pelos gregos para se referirem à inteligência, distinguindo os seguintes graus: 1º) suposição ou conjectura, que tem por objeto sombras e imagens das coisas sensíveis; 2º) a opinião

acreditada, mas não verificada, que tem por objeto as coisas naturais, os seres vivos e, em geral, o mundo sensível; 3º) razão científica, que procede por via de hipóteses e tem por objeto os entes matemáticos; 4º) inteligência filosófica (*Noûs*), que procede dialeticamente e tem por objeto o mundo do ser (ABBAGNANO, 2000).

Para Platão isto significava tomar contato com o segmento mais elevado do conhecimento do mundo inteligível, levando-nos à contemplação das ideias para a aquisição do bem maior, a felicidade. Uma vez atingido este estado, deveríamos olhar para o mundo sensível de forma que iluminássemos nossos procedimentos enriquecendo nosso relacionamento com a vida prática. Dessa maneira a inteligência permearia todos os segmentos da vida humana, já que ela é diferenciada de entendimento, pois este se encontra no segmento anterior ao da inteligência.

Para o grego antigo a palavra para se referir a entendimento era “*Dianóia*”, e neste nível encontramos os seres matemáticos, as técnicas e a ciência, que podem ser iluminados pela inteligência na medida em que conseguimos observar os comportamentos da natureza. Estes dois segmentos, “*Dianóia*” e “*ἡοῦρς*”, se encontravam no mundo invisível das ideias e eram colocados posteriormente aos segmentos das coisas fabricadas “*physis*” e ao segmento das imagens e sombras, “*Eikasía*”. Portanto, considerava-se necessário trilharmos um caminho (ascese) para atingirmos o “lugar” em que se encontra a inteligência, conseguindo dessa maneira usufruir da contemplação e participação desse bem (REPÚBLICA, VII, 511a-e). Na interpretação de Reale (1994) o intelecto e a intelecção captam as ideias puras e sobem de ideia em ideia até intuir a ideia suprema, que é o primeiro e supremo princípio, o incondicionado. O procedimento pelo qual a inteligência passa do sensível ao inteligível e vai ascendendo de ideia em ideia é a “Dialética”.

Esses quatro níveis da ascese platônica caracterizam o processo de acesso ao conhecimento e contém um pressuposto ontológico que é a ideia de “*a priori*”. A opção para compreensão desse pressuposto foi a visão aristotélica, pois, como discípulo, ele reconheceu as conquistas do mestre e não se posicionou contra, mas sim buscou superá-lo dando complementaridade aos pensamentos platônicos. Para Aristóteles “*a priori*” é aquilo que dá início a tudo sem necessitar de algo para tomar como referência, o que significa entender como aquilo que é primeiro absolutamente, ou por natureza, é precisamente universal, ou seja, é a Metafísica. No Livro I da Metafísica ele afirma a seguinte proposição sobre o princípio:

(...) a chamada filosofia é por todos concebida como tendo por objeto as causas primeiras e os princípios; de maneira que, como acima se notou, o empírico parece ser mais sábio que o ente que unicamente possui uma sensação qualquer, o homem de arte mais do que os empíricos, o mestre-de-obras mais do que o operário, e as ciências teóricas mais que as práticas. Que a filosofia seja a ciência de certas causas e de certos princípios é evidente (METAFÍSICA, I 12).

Por ter como objeto o objeto de todas as outras ciências, e como princípio um princípio que condiciona a validade de todos os outros a Metafísica consiste no pressuposto de que há uma essência universal que determina o conhecimento, a verdade. Aristóteles distinguiu as ciências em três grandes ramos: a) ciências *teóricas*, que buscam o saber por si mesmo, b) ciências *práticas*, que buscam o saber para alcançar, através dele, a perfeição moral e c) ciências *poiéticas* ou produtivas, que buscam o saber em vista do fazer, isto é, com a finalidade de

produzir determinados objetos. As mais elevadas por dignidade e valor são as primeiras, constituídas pela metafísica, pela física e pela matemática. Para ele as ciências teóricas são de muito preferíveis às outras ciências, e a metafísica, por sua vez, é de muito preferível às outras ciências teóricas (REALE, 1994).

No processo de organização de conteúdos e busca pela coerência de pensamento outra base teórica escolhida para a apreensão da realidade foi a Fenomenologia. Nessa ciência encontrei uma linha de referência ao que acima já foi posto quando lendo Berti (1998) esse afirma que Husserl se refere continuamente a Aristóteles, no sentido de subtrair a alternativa entre o verdadeiro e falso na busca pela essência. Julgo fundamental ressaltar a escolha dessa ciência, e o uso da hermenêutica, para situar o papel do observador na constituição da “realidade” da qual faz parte. Isso indica que a interpretação que o sujeito confere à “realidade” se dá pelo significado atribuído ao objeto e na forma como ela se apresenta dinâmica e inacabada, declarando que os fenômenos não possuem em si mesmos a clareza da verdade.

Portanto, “realidade” constitui-se na explicação do contexto histórico e suas contradições. Essa visão se aproxima da paralaxe e caracteriza-se como uma das possibilidades mais fecundas, e um novo grau de liberdade, à reivindicação do realismo gnosiológico. Assim, corroboro a posição de Masson (2012) que compreende ser a análise da contradição importante para dizer o que é “realidade”, pois:

A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro (op. cit., p. 05).

E, que qualquer fenômeno visto sob a ótica do Materialismo Histórico-dialético, no sentido de conhecer a “realidade” só é possível por meio de uma abordagem da história analisada a partir da lógica dialética, a qual tem contribuído para um olhar mais de totalidade sobre educação:

Neste sentido, tal método possibilita estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente pelas contradições existentes no real (MASSON, 2012, p. 09).

Portanto, a opção foi trabalhar com a lógica dialética e não sob uma lógica formal, o que significa ir de encontro a epistemologia empirista por compreender que a construção de conhecimento se dá por meio do paradigma da lógica da contradição e da não identidade, ao invés da lógica formal corroborando as opiniões de Dalarosa (2008) e Masson (2012). Os autores defendem que a epistemologia tem como objeto de estudo o conhecimento científico e não as particularidades estudadas pela ciência e que compreender a epistemologia consiste em um estudo meta-científico o que significa estar no campo da filosofia da ciência e assumir que existem epistemologias, as quais também se fazem presentes na organização das ideias.

Contextos e produção de conhecimento

Dalarosa cita que no Brasil o processo de implantação de políticas educacionais foi constituído a partir da educação jesuíta, especialmente no início da colonização até o final da primeira república, e a partir da década de vinte, do século passado, surgiu o ideal de educação como fator de integração social e elevação da ordem política e econômica. Na categorização epistemológica das tendências educacionais desse momento o autor aponta para as denominações propostas por Saviani: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista e Concepções atuais de pedagogia burguesa. Como possibilidades de superação destas tendências tradicionais são postas a Pedagogia da Esperança de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Neste momento, mesmo corroborando a opinião sobre a importância do trabalho proposto por Saviani, vou ressaltar a pedagogia criada pelo professor Paulo Freire e mais à frente procurarei fazer com que fique clara esta atitude.

Porém, destaco na proposta da Pedagogia Histórico-Crítica a visão sobre prática educacional e seus princípios: a) Prática social como ponto de partida – o homem é um ser social e esta é a condição pela qual produz, se reproduz e produz o saber científico; b) Problematização da prática social – é necessário problematizar para buscar na totalidade das contradições históricas uma resposta para a ação, o ensino e a aprendizagem; c) Instrumentalização – consiste no ensino e no acesso ao conhecimento explicitador da realidade e o conteúdo a ser ensinado não é definido *a priori*, mas sim tem como finalidade a explicitação da prática social; d) Catarse – como momento de transformação do não-saber em saber, ou seja, a superação do senso comum pelo conhecimento elaborado; e) Retorno à prática social – significando a possibilidade de intervenção na realidade.

Compreendo como muito importante o posicionamento de Dalarosa ao propor que todo educador necessita fazer-se todos os dias a seguinte pergunta: *a serviço de quem e de quê eu estou quando educo?* Ao pensar a profundidade de tal questionamento não consigo desvincular a opinião de Noam Chomsky a respeito da posição social que a educação vem assumindo na sociedade contemporânea. Esse autor além de ser uma autoridade mundial em linguística é, também, alguém que defende a paz e liberdade no mundo e critica as políticas que discriminam os menos favorecidos, especialmente a política norte-americana (Grifo meu).

Para ele, embora afirmemos contar com uma educação democrática, a realidade é muito diferente: temos um modelo educativo colonial muito elaborado e desenhado, fundamentalmente, para formar mestres com métodos que desvalorizam as dimensões da aprendizagem. O objetivo principal deste método é continuar incapacitando professores e estudantes, de forma que caminhem de modo irreflexivo ocupando-se de procedimentos e técnicas repetitivas e desatualizadas.

Importante ressaltar que isto significa muitas escolas assumirem um papel político de controle e coerção ao invés de estimular o pensamento independente e se manterem como centros de adestramento e obediência, ou seja, vivemos uma hipocrisia no processo educacional (CHOMSKY, 2009). O autor é categórico ao afirmar que ao se falar demasiadamente sobre democracia deixamos de praticá-la. Nesse sentido, compreendo que Saviani aponta para as tendências, no entanto Paulo Freire avança naquilo que pode ser visto como forma de intervenção na “realidade” escolar.

No processo educativo é fundamental estimular os alunos a descobrir a “verdade” de modo próprio e por meio de reflexão sobre as estruturas sociopolíticas. Porém, ao invés disso a escola tem assumido uma educação por mera transferência de conhecimento, na qual o aluno engole as informações de maneira mnemônica e depois as vomita nos testes e provas. Como forma de se opor a este movimento Chomsky se refere a Paulo Freire e sua proposta educacional fundamentada na Pedagogia da Autonomia. Neste momento procurarei justificar o comentário feito anteriormente.

O ponto fundamental destacado na proposta realizada pelo autor brasileiro é a ênfase na complexidade das relações entre os objetos do conhecimento. É ressaltada, também, a leitura de mundo proposta por Freire indicando que deve preceder a leitura das palavras o acesso ao significado pleno e verdadeiro de qualquer conhecimento por meio da análise das práticas culturais e políticas, bem como a compreensão sobre a interação do campo semântico do mundo com os traços semânticos da palavra. É destacável a equivalência feita por Chomsky entre a pedagogia proposta por Paulo Freire e as ideias defendidas por John Dewey e Bertrand Russel, pois todas visam estimular uma educação que se perceba como valor de uma realidade livre e com sentido de criar cidadãos sábios em uma comunidade democrática.

Mas, infelizmente, podemos verificar que as discussões epistemológicas não estão chegando a todos os espaços escolares que temos conhecimento. Isto traz a necessidade de refletirmos sobre como tem sido a produção de conhecimento na formação universitária, ou seja, *que visão de ciência tem sido estimulada na construção de conhecimento em nossa comunidade acadêmica?* Esta pergunta não precisa ser respondida neste momento. Prossigo... (Grifo meu).

Até este momento procurei apontar para a necessidade de uma organização do conhecimento no campo epistemológico e, também, como uma questão de política educacional, mas não basta ficarmos nesse patamar. É preciso refletir até que ponto é possível realizar o exercício da paralaxe gerando mudança na perspectiva sobre o fenômeno da construção de conhecimento, com isso assumir uma visão sobre as incoerências observadas a partir desse outro ponto, depois ampliar nossa consciência para compreendermos nossa possibilidade de intervenção e transformação da “realidade”. E, principalmente, se queremos trabalhar em uma perspectiva que favoreça outro tipo de relação da proposta feita pela educação tradicional. Para isso, apresento o parecer de um terceiro componente.

Stehr (2008) discute o panorama sobre o progresso do conhecimento e a possibilidade de liberdade social. Este autor apresenta já no título de seu artigo a pergunta: Liberdade é filha do conhecimento? Para ele, apesar das escolas não proporcionarem aos alunos uma vivência de descoberta há uma forte relação entre democracia e conhecimento.

Na concepção defendida pelo autor, o conhecimento é visto como uma capacidade para a ação e a ciência esforça-se não apenas para compreender o mundo, mas em desenvolver modelos da “realidade” e para a “realidade”. Em nossa estrutura social atual a sociedade industrial dá lugar à sociedade do conhecimento. O que reforça a importância da construção do mesmo ficando clara a posição sobre que para o exercício de cidadania há necessidade de um nível cada vez maior de letramento científico. Isso significa que temos que estabelecer *relações* entre as dimensões do

conhecimento e para isso a ascese de Platão se aplica de modo bastante apropriado as diferentes leituras de mundo, possibilitando a busca por descobertas próprias. O relacionamento e apreensão de todas essas dimensões devem constar do letramento científico visando à conquista da cidadania (Grifo meu).

A importância desse letramento se justifica porque estamos nos movendo de uma posição que tinha o controle científico restrito às comunidades acadêmicas para uma forma muito mais ampla e compartilhada de proposição do conhecimento. A detenção do conhecimento transcendeu os muros da universidade e isto vem produzindo desafios em termos do acesso ao conhecimento e formas de novos modos de participação. Pergunto: como as escolas estão se preparando para este momento? Para Chomsky, não estão.

A produção de conhecimento: da escola que ensina à escola que aprende

Pois bem, após tantos pontos de vista sobre a produção de conhecimento chegamos ao momento de tratar das questões que remetem aos novos modos de compreender a ciência hoje. Desde o início do século XX profundas modificações vêm ocorrendo no modo pelo qual a produção de conhecimento está sendo compreendida pela chamada “nova” ciência, porém estes modos não estão fazendo parte das discussões acadêmicas. É impossível tratar de todas as questões, seja pela dimensão textual ou competência deste autor, mas é possível trazer à tona alguns apontamentos e chamar a atenção para a importância da “ciência viva” no processo de construção do conhecimento.

Esta atitude significa que nossa ação é pontual e ocorre em nível microscópico (salas de aula, reuniões, planejamentos, etc.), mas é realizada sem perder de vista a produção em dimensão macroscópica. A paralaxe aqui é compreender que a atuação universitária, e conseqüentemente a formação profissional, deve acompanhar o movimento global da ciência e trazer para o centro da discussão educacional questões da ciência viva ao invés da ciência morta², tais como:

1. Do que é constituída a realidade que projetamos?
2. Por que nossa compreensão sobre o que a realidade é modula nosso modo de pensar o conhecimento?
3. Por que o modo acumulativo de transmitir conhecimento não contribui para uma construção criativa de novos saberes?
4. Como nossa compreensão sobre o que o tempo é interfere na produção de conhecimento?

Estas, e outras, questões têm gerado grandes inquietações pessoais e acadêmicas tornando-se atratores de minha concepção de realidade. Sendo assim, passo a apresentar alguns pontos de vista decorrentes do contato que tenho mantido com alguns autores por meio de sua produção científica. Preocupados com uma nova racionalidade, eles têm orientado sobremaneira o processo de construção daquilo que julgo ser minha consciência hoje.

As duas primeiras questões referem-se ao que compreendemos por realidade e de que maneira a constituímos. Davies (1987) afirma que manifestadamente, o mundo que uma pessoa conhece não pode ser totalmente objetivo, porque sentimos o mundo

2 Ciência viva/ciência morta é o termo usado por Sébastien Balibar (A física numa escala humana) ao defender que seja estimulado nas escolas o interesse pelas novas descobertas ao invés de transmitirmos apenas aquilo que se apresenta sedimentado no campo da ciência.

por meio de uma interação com ele. O ato da experiência requer dois componentes: o observador e o observado. É a interação mútua entre eles que fornece as nossas sensações de uma “realidade” circunscrita. É igualmente óbvio que a nossa versão dessa “realidade” será “colorida” pelo nosso modelo de mundo construído por meio das experiências anteriores, predisposição emocional, expectativas, etc.

Goswami (2009) ao discutir a questão da realidade utiliza a base do pensamento da física quântica e afirma que o observador causa um colapso escolhendo, dentre as possibilidades apresentadas pelo objeto, o evento real da experiência, transformando desta forma a condição de onda em partícula e postula um paradoxo circular:

(...) é preciso um observador para causar o colapso da onda de possibilidade de um objeto; mas o colapso é necessário para manifestar o observador. De modo mais sucinto, não há colapso sem observador; mas não há observador sem colapso. (op. cit., p.76).

Davies (1987) apresenta essa ideia dizendo que um dos traços característicos de todos os tipos de interações é que, se um sistema perturba outro, registrando desse modo a sua existência, então se dará uma inevitável reação sobre o primeiro dos sistemas, que por sua vez o perturba. Exemplificando: a mesma luz solar que, quando refletida, estimula as nossas retinas reage também em Júpiter exercendo uma pequenina pressão na sua superfície. *Não podemos jamais, mesmo em princípio, observar as coisas, mas apenas a interação entre as coisas. Nada pode ser visto isoladamente, pois o próprio ato da observação deve envolver alguma espécie de união.* (Grifo meu)

O observador está envolvido na realidade de maneira fundamental: ao escolher a experiência, escolhe as alternativas que se oferecem. Quando muda de ideia, muda a seleção de mundos possíveis. É claro que o experimentador não pode escolher precisamente o mundo que quer, pois eles ainda se encontram sujeitos às regras da probabilidade, mas pode influenciar a escolha disponível. Aparentemente, o universo não existe sem algo que lhe perceba a existência.

Voltando à perspectiva de Goswami (2008 e 2009), nada no universo é manifestado até um observador estar presente. Todas as coisas permanecem como possibilidades, até as macroscópicas, pois enquanto a consciência não escolher uma dentre essas possibilidades não ocorre o colapso. A maneira como projetamos a realidade, o chamado mundo objetivo, é introduzida pela nossa consciência e essa concepção de conhecimento se relacionada aos princípios platônicos poderá atingir um nível de compreensão sobre o mundo inteligível, tomando contato com o segmento mais elevado do conhecimento. Por meio de uma dimensão de compreensão diferenciada poderemos percorrer os níveis da ascense de Platão e, ao chegarmos ao nível da contemplação das ideias voltarmos nosso olhar para iluminar nosso cotidiano, atitude que poderá nos levar à aquisição do bem maior.

Em última análise tudo se resume naquilo que o observador possui consciência sobre o que vê. Goswami cita uma história zen para ilustrar esse modo de conceber a realidade:

Dois monges discutiam sobre o movimento de uma bandeira ao vento. Disse um deles:

- A Bandeira está se movendo.
- Não, o vento é que está se movendo – corrigiu-o o outro.
- Um terceiro monge, que passava por ali nesse momento, fez uma observação:
- A bandeira não está se movendo. O vento não está se movendo. A mente de vocês é que está se movendo (2008, p.101).

Já a terceira questão refere-se à maneira que o conhecimento é tratado nas escolas. Geralmente, a maior ênfase é na transmissão do conhecimento caracterizando o modelo cumulativo de saber. Novamente, aqui vou defender a mudança de perspectiva sobre esta maneira de pensar, por isso a ideia de paralaxe. Deste modo, proponho passarmos a compreender o contexto escolar como um grande espaço criativo ocupado em apreender o conhecimento³. Nesse contexto, estão presentes e participativos o espaço físico, os funcionários, os professores, os alunos e tudo mais que constitua a comunidade “aprendente”.

Pode-se estabelecer uma relação entre esses saberes contentando-se em apreender um mesmo objeto de diversos pontos de vista, para fazer com que o aluno se dê conta concretamente da quantidade de olhares possíveis que se pode dirigir a um objeto, mas pode-se também apreendê-lo de maneira extremamente abstrata, olhando a partir do nível mais externo, que faz com que as diferentes ciências que apreendem esse objeto possam juntar-se ou desconjuntar-se. (LERBET, 2002, p.529).

Nessa comunidade “aprendente” a produção de conhecimento deverá ser criativa e fundamentada na intuição e imaginação gerando um movimento de esvaziamento⁴ do acúmulo de informações transmitidas ao longo dos anos, para haver espaço de criação, pois o conhecimento dá-se no desconhecimento. É fundamental que exista esta potencialização das conexões (relações), pois nela todas as coisas poderão ser construídas. Como o silêncio está para a presença do som, o “esvaziamento” está para a oportunidade de construção de conhecimento. Sem estimulação da intuição e imaginação não estaremos estimulando a inteligência, não é possível pensarmos o desenvolvimento da inteligência sem imaginação.

Desta maneira, os sentidos passarão a ocupar uma posição privilegiada na produção de conhecimento e, para tanto, terá que haver uma diversificação dos estímulos da forma tradicional de relacionar-se com o conhecimento para a transcendência dos tipos de relações verbais, pois geralmente os conteúdos são estimulados por meio da fala e construímos uma realidade em uma só perspectiva. Esse processo se assemelhará ao exercício de Metafísica na busca da essência universal com o intuito de construir o conhecimento com base nas incoerências observadas e buscar ter acesso a “verdade” por meio da diversidade de perspectivas do fenômeno. Dessa forma o observador poderá ser sujeito consciente dos significados atribuídos à sua “realidade” requerendo um novo grau de liberdade e reconhecendo sua dialética historicidade e, concomitantemente, se perceber mais em totalidade no processo de construção de conhecimento.

É possível que diferentes estimulações dos sentidos contribuam para uma

3 Proposta inspirada nas ideias apresentadas por Tommaso Campanella (A Cidade do Sol) e Giulio Camillo (Teatro da Memória).

4 A existência do vazio é um dos aspectos fundamentais da concepção do espaço como continente dos objetos (Abbagnano, 2000). “O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível. Quer dizer, em lugar de imaginá-lo como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou de concebê-lo abstratamente com um caráter que lhes seja comum, devemos pensá-lo como a potência universal de suas conexões” (Merleau-Ponty, 1994, p.328).

construção de “realidades” bastante diferentes da que é formada por apenas um. O medo de errar não deve impedir o processo de criação do conhecimento, e para tanto é necessário haver liberdade de pensamento e expressão.

Eis os desafios da complexidade e, claro, eles encontram-se por toda parte. Se quisermos um conhecimento segmentário, encerrado a um único objeto, com a finalidade única de manipulá-lo, podemos então eliminar a preocupação de reunir, contextualizar, globalizar. Mas, se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo (...). Hoje podemos dizer: somos filhos do cosmos, trazemos em nós o mundo físico, trazemos em nós o mundo biológico... mas com e em nossa singularidade própria. Em outras palavras: para enfrentarmos o desafio da complexidade, precisamos de princípios organizadores do conhecimento. (MORIN, 2002, p. 566-567).

Na quarta questão ocupo-me da ideia de tempo e sua interferência na construção de conhecimento. A nossa experiência do tempo anda muito próxima da nossa percepção da “realidade” e qualquer tentativa de construir um “mundo real” tem de debater-se com os paradoxos do tempo. A questão maior de todas é o fato de que, seja o que for que experimentemos mentalmente, o tempo não passa, nem existe um passado, presente e futuro. O que um observador julga ser “agora” pode situar-se no passado ou no futuro para outro.

Começamos este ponto pelo processo de examinar o que significa “agora”. O presente desempenha dois papéis; separa o passado do futuro e fornece-nos o gume da nossa consciência ao marcar o tempo do passado para o futuro. Não pode, evidentemente, existir “o” presente porque cada momento no tempo é um momento presente “quando acontece”. Quer isto dizer, há “agoras” passados, agoras futuros e agora (DAVIES, 1987).

Refletamos sobre as citações de alguns autores referindo-se a esta forma de pensar o tempo, compreendendo-o como aquele que vivemos de modo consciente: Tempo é o que acontece, quando mais nada acontece. Só quando mais nada acontece é que tomamos consciência do tempo (FEYNMAN, 1999); Cada agora também já é um ainda-agora ou um logo-a-seguir (HEIDEGGER, 1997); São três os tempos: um presente de passado, um presente de presente e um presente de futuro (PÖPPEL, 1989).

Além da inquietação sobre o agora, Pöppel apresenta a pergunta: “como é que o homem chega ao tempo?” Ao argumentar sobre o ato de conhecer submetido à dimensão temporal de nossas vivências, a qual é baseada em um mecanismo de integração que condensa acontecimentos sucessivos por meio de formas perceptivas, ele situa o tempo limite para a formação subjetiva de uma consciência entre aproximadamente os 2,5 e 3 segundos, para a maioria das pessoas.

A partir disto, argumento que todo conhecimento é a confirmação ou a rejeição de uma hipótese baseada na percepção que alguém tem sobre o modo de manifestação, ou o comportamento dos outros, a qual é realizada por meio dos sentidos. Esta hipótese é uma realização ativa de quem busca conhecer, mesmo quando este, pelo menos no ato de conhecer, não tem consciência disso, e se caracteriza como uma realidade projetada. Assim, nossa consciência, isto é nosso presente, é criada em nossas experiências do mundo captadas por meio dos nossos sentidos e é, realmente,

um registrar ativo, e não passivo, como se estivesse sentada em uma sela e olhasse para as duas direções do tempo: o passado e o futuro.

Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se o caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a senda que jamais se há de voltar a pisar. Caminhante, não há caminho, somente sulcos no mar. (Antonio Machado) (Tradução minha).⁵

Agora, é chegado o momento de retomar alguns pontos para localizar certa estabilidade nesta organização que caminhou por estradas diversas e ao olhar para trás vê que não há caminho, pois é no andar que o caminho se faz e cria suas próprias marcas. Vimos que se faz necessário ter uma concepção do que conhecimento é e como se constrói, pois construir conhecimento é fazer política que está para uma ação libertadora com objetivo de tornar quem tem acesso a ele cidadão. Conhecer significa mudar por meio do processo de construção de conhecimento, este fato gera mudança de comportamento significando um conhecimento “encarnado” contribuindo para uma ação mais consciente e de liberdade, não se pode assumir uma condição de hipocrisia. Quando construo conhecimento, aprendo, e quando aprendo modifico meu comportamento. Aprender gera mudança de comportamento. “Na escola, é a ação de aprender que possibilita adquirir competências” (MEIRIEU, 2005, p.55)

Essa construção se dá em nossa dimensão de tempo, fundamentalmente estou me referindo ao agora. É neste tempo e de acordo com nossa observação que constituímos a ideia de “realidade” que é sujeita as nossas experiências, emoções, desejos etc. A “realidade escolar” é constituída pelos “agoras” de todas as suas personagens, ao mesmo tempo em que se constroem na interação com o espaço. A partir das diversas “realidades” e tempos que constituem o espaço do conhecimento acontecem as interações de paralaxe entre as personagens culminando no que denominamos aprender e ensinar; a educação. Macedo (2010) diz que o tempo da aula é um dos que mais marca nossas experiências escolares, ele circunscreve a inter-relação professor-conteúdo-aluno.

O tempo do ensinar tem início e fim, e é regulado pelo relógio, calendário, organização do currículo, etc. Porém, nesse tempo estão presentes outros tempos que necessitam se relacionar para haver encontro, mas, infelizmente, grande parte das vezes ocorre o desencontro e predomina um tempo imposto. O tempo do aprender é o agora-presente e não o agora-passado ou o agora-futuro. Ele não é cronológico, é real. Isto é tanto verdade que nas nossas melhores vivências do aprender parece que o tempo não passou e já estamos lamentando o final.

Nesse sentido, corroboro o pensamento de Meireu (2005) que defende ser a escola uma instituição para aprender e não para ensinar, mas com um adendo, isto deve ser para todos, ou seja, escola, direção, professores, alunos, funcionários etc. Todos mesmo! Precisamos saber que o espaço escolar aprende, pois na sua composição muitas experiências são vividas. Funcionários, professores, alunos, diretores aprendem na convivência com os outros e devem estar dispostos a tal, pois caso contrário, a ação do conhecimento não se fará presente e, conseqüentemente,

5 Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar. Antonio Machado (1875-1939). Proverbios y cantares XXIX em Campos de Castilla. (<http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>). Data de acesso: 21/06/2015.

não haverá mudança de comportamento. Logo, a hipocrisia se fará presente.

Propor que a escola busque aprender o que não sabe ao invés de somente tentar ensinar o que sabe é querer torná-la um espaço de aprendizagem para todos, assim o aprender tomará lugar do ensino, pois todos terão preocupação com o próprio aprendizado. Pensemos na equivalência de quantas coisas poderemos aprender a partir do que não sabemos, e quantas coisas nossos alunos poderão ter acesso a partir do que supostamente “sabemos”. “De fato, é sempre uma questão de fazer uma coisa que não se sabe fazer para aprender a fazê-la” (MEIRIEU, 2005, p.76). O não saber é o motor que desencadeia todo o processo de aprendizagem.

Imaginemos uma propaganda convidando os alunos para vir aprender na escola que aprende. Sim, porque na escola que ensina as experiências estão determinadas e delimitadas ao que ali se encerra, ou seja, uma realidade dada e não construída por meio das relações de seus componentes. Na escola que se aprende não temos definido o que será aprendido, mas temos direções para onde queremos ir, interesses por novas ações, gosto por novos tempos... O objetivo da escola passa a ser despertar interesses para se aprender o que não se sabe. Este é o papel do adulto, pois não é a criança ao entrar na escola que terá consciência de todo o universo do conhecimento, mas poderá sim, a partir de seus interesses, indicar para qual objeto deve ser orientada a aprendizagem, e aos professores caberá a tarefa de compreenderem o fenômeno no modo mais amplo possível.

Nessa proposta, o contexto “vazio” é visto como espaço potencializador de experiências, pois ao esvaziar o acúmulo de informação das ciências mortas a escola abrirá espaço para aprender as ciências vivas. Não é possível aprender quando se está “cheio” de coisas ensinadas pelo professor, no tempo do professor que é definido pelo tempo do cronograma escolar, etc. É fundamental aprender no meu tempo... A educação tem o compromisso de despertar interesse, porque é ele que mobiliza as competências. “Quando há interesse, o esforço parece natural (...) O interesse dispensa o recurso à ameaça ou à sanção (...)” (MEIRIEU, 1985, p.81).

Considerações finais

Muito bem, é posto que neste momento eu deva procurar situar alguns pontos na organização que procurei traçar sobre **a paralaxe do conhecimento: da escola que ensina à escola que aprende**. No caminho percorrido apresentei uma concepção de educação baseada em epistemologias idealistas e paradigmas científicos que estabelecem a construção de conhecimento como uma ação política que visa um movimento de mudança da perspectiva do ensinar para a perspectiva do aprender, visto que compreendo a educação, fundamentalmente, como um processo. (Grifo meu)

No contexto do aprender todas as personagens projetam suas realidades, hora na condição de observadores e hora na condição de observados, mas sempre no tempo presente, o agora. Em uma complexa teia de interações por meio da comunicação que é realizada em diferentes formas de linguagem serão geradas relações dinâmicas e, muitas vezes, inesperadas. Ao ter espaço para expressarem-se estas realidades permitirão à imaginação se fazer presente contribuindo para a estimulação do potencial humano de modo mais criativo.

Este processo estimulador do potencial imaginativo e criativo do ser humano voltado para a aprendizagem poderá proporcionar interações mais bem organizadas

proporcionando condições para o aprendiz se tornar consciente de sua ação social e, da importância de criar uma “realidade” com liberdade. Por meio da paralaxe no processo da produção de conhecimento o aprender terá dimensões amplas com significado profundo e será, provavelmente, mais capaz de contribuir para uma compreensão de seres humanos e sociedades melhores. Aprender para compreender!

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 4ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A **REPÚBLICA**. Tradução de Pietro Nassetti, Martin Claret, São Paulo, 2001.

BALIBAR, Sébastien. A física numa escala humana. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BERTI, Enrico. **As razões de Aristóteles**. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

CAMILLO, Giulio. **La Idea del teatro**. Traducción de Jordi Raventós Barlam. Madrid: Ediciones Siruela, 2006.

CAMPANELLA, Tommaso. **A cidade do sol**. Tradução de Aristides Lôbo. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1973.

CHOMSKY, Noam. **La (des)educacion**. Traducción castellana de Gonzalo G. Djembé. Barcelona: Crítica, 2009.

DALAROSA, Adair Angelo. Epistemologia e Educação: articulações conceituais. **Publ. UEPG Ci.Hum.Ci. Soc. Apl. Ling., Letras e Artes**. Ponta Grossa, 2008. 16(2):343-350, dez.

DAVIES, Paul. **Outros mundos**. Tradução de Vitor Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1987.

FEYNMAN, Richard P. **Física em seis lições**. Tradução de Ivo Korytowski. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

GOSWAMI, Amit. **Evolução criativa das espécies: uma resposta da nova ciência para as limitações de Darwin**. Tradução de Marcello Borges. São Paulo: Aleph, 2009.

GOSWAMI, Amit; REED, Richard. E.; GOSWAMI, Maggie. **O universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material**. Tradução de Ruy Jungmann. 2ª. edição. São Paulo: Aleph, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo (Parte II)**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 5ª. edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

LERBERT, Georges. Transdisciplinaridade e educação. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. 3ª. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MACEDO, Lino de. Tempos do ensinar, aprender e conhecer. In: Escola da Vila. **Olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila – Centro de Formação, 2010, pp. 181-189.

MASSON, Gisele. **As contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

METAFÍSICA. Tradução publicada pela Editora Atlântica, Coimbra, Portugal, 1973.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução de Flávia Nascimento. 3ª. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PÖPPEL, Ernst. **Fronteiras da consciência: da realidade e da experiência do mundo**. Tradução de Ana Maria Roltoff. Lisboa: Edições 70, 1989.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, 1994.

STEHR, Nico. Liberdade é filha do conhecimento? **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 20, n. 2, 2008, pp. 221-234.

ŽIŽEK, Slavoj. **A visão em paralaxe**. Tradução de Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Bontempo, 2008.