

NUNCA FOMOS TÃO (IN)FELIZES? A perda da inocência e uma (breve) percepção da complexidade do educar em ciências

Have we ever been so (un)happy? The lack of innocence and a (brief) perception of the science teaching complexity

Jorge Ricardo Coutinho Machado¹

RESUMO

Neste artigo, relato o percurso de minha formação escolar e profissional, destacando o que me suscitou prazer nos primeiros anos escolares, o que aprendi em termos disciplinares, obedecer e reproduzir sem questionar no ensino médio e, na graduação, a progressiva 'perda da inocência', ao me lançar à docência sem que ela me remetesse ao sentido que gostaria de imprimir em minha vida, o novo encantamento com o 'método das descobertas' e o 'aprender fazendo', até me perceber fruto dos interesses de um sistema e tomar consciência de que certezas absolutas não existem.

Palavras-chave: memórias de formação; formação de professores

ABSTRACT

In this article I report the course of my school and professional education, highlighting what attracted pleasure in my early school years, what I learned in terms of disciplinary actions, obeying without questioning during high school and graduation, the progressive 'loss of innocence', as throwing myself as a teacher without conveying the sense I would like to impose in my life, the new fascination with the 'method of discovery' and learning by doing 'till I see myself as a fruit of the system's interests and realize that there are no absolute certainties..

Keywords: Education's Memories; Teacher's education.

*“Restitui-me o tempo
da minha juventude
Quando eu só era eu nessa
esperança que ilude.
Essa idade fecunda
em melodioso canto,
Quando de um mundo mau
eu não sentia o espanto.
Quando, longe das honras,
meu coração só queria
O tesouro das flores
em prados de alegria!
No meu sonho dourado
de ilusão e quimera
Nada tinha, afinal, mas
quão feliz eu era!
Restitui-me o sonho
que enchia cada hora.
Os desgostos pueris
que tanto invejo agora.
Dai-me essa mocidade,
para assim reanimar
A força de ter ódio...
E o meu poder de amar.”
(Goethe, no Fausto)*

INTRODUÇÃO

Este texto pretende ser uma reflexão pessoal sobre as tendências presentes em minha prática docente e a (minha) progressiva perda da inocência. De um começo dourado e juvenil, por vezes pueril e feliz, chego hoje a uma prática docente eivada de incertezas e inseguranças. Por minha culpa, minha única culpa ao abandonar a segurança das práticas consagradas e entregar-me às incertezas da jornada do herói². Encontro-me, talvez, naquele ponto em que a jornada descreve como “a provação suprema” onde, segundo Vogler (1997), “aqui se joga a sorte do

¹ Professor assistente da Universidade Federal do Pará, Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de química, história da ciência e metodologia de ensino.

² A Jornada do Herói é uma estrutura mitológica detectada nas formas tradicionais de contar histórias, nos mitos e nas lendas de toda a humanidade, que funciona como arquétipo para uma jornada de iluminação e descoberta mediante o sacrifício pessoal do Herói e sua transformação durante a jornada. A esse respeito, ver Campbell (1990) e Vogler (1997).

Herói, num confronto direto com seu maior medo. Ele enfrenta a possibilidade da morte e é levado ao extremo numa batalha contra uma força hostil”. A provação suprema é o momento em que o Herói está “no ventre da fera”. Antes disso, aconteceram coisas como “o chamado à aventura”, o momento em que se decidem coisas como prestar um concurso de seleção para um mestrado, fazer um curso de teatro ou jardinagem ou, ainda, construir um caiaque; o momento em que abandona-se a rotina da vida segura e lança-se no desconhecido. Depois, certamente, acontecerão coisas como a conquista do “elixir”, aquilo pelo qual valeu a pena o sacrifício e o retorno à vida comum.

A respeito do retorno, Vogler (1997) considera que o Herói pode voltar da jornada **mais triste, porém mais sábio**, quando as descobertas que fez são um remédio amargo que evita que ele cometa seus erros novamente servindo de exemplo para os outros, ou **mais triste, porém não mais sábio**, quando o Herói nunca vê seu erro ou não aprende a lição. Neste último caso, o remédio é submeter-se às provações novamente até aprender a lição...

Percebendo o processo de crescimento profissional como uma caminhada que pode ser abordada a partir do arquétipo da Jornada do Herói pergunto-me: estarei mais sábio ao final? Se é certo que retornarei mais triste, pela perda da inocência e do paraíso ao comer do fruto da árvore da ciência do bem e do mal, também é certo que serei conhecedor de mais coisas, estando mais informado e, nestas alturas, talvez até mesmo com um diploma de Mestre. Mas estarei mais sábio, a ponto daquilo que tiver aprendido até aqui reverter-se em algum tipo de conhecimento capaz de revelar-se sabedoria de vida, no entender de Santos (1997) “um conhecimento prudente para uma vida decente”?

Recapitulando, nesta oportunidade, a minha jornada pessoal como um professor em formação³ encontrei uma possibilidade para

comentar as tendências que orientaram/orientam minha formação e minha prática. Estudei em escola religiosa, fui aluno de uma professora que, nos anos setenta, parecia impregnada do “aprender fazendo”⁴ e participei daquela odiosa máquina destruidora de mentes chamada pré-vestibular⁵. Fui professor de colégios de elite em Belém e professor de escolas públicas no interior do Pará. Visitei uma escola ribeirinha e comi farinha com água onde deviam existir algumas ppm⁶ de açaí. Quando meu pai morreu percebi que, como naquele jogo em que as pedras de um dominó são arrumadas de forma que uma ao cair derrube a próxima, a pedra à minha frente havia caído e agora era a minha vez, e não adianta correr: pertencço sim à humanidade, cuja trajetória Saint-Exupéry descreve como “saída de uma lama de astro, de poeira celeste, abandonando ao longo da estrada seus belos despojos de cabelos brancos rumo a não se sabe que verdades”. Uma bela noite de Setembro, há cinco anos, de repente me vi com um bebê nos braços e com a missão de educá-lo, transformá-lo em ser humano, passando a ele um pouco do legado que outros me passaram e que se chama “humanidade”.

Depois de ver essas coisas, percebo que, talvez, educação seja algo muito mais complexo do que qualquer teoria possa abarcar. Talvez, como afirma Saint-Exupéry a verdadeira escola seja a vida. Baste então, talvez, aos jovens conviverem com pessoas cheias de sabedoria de vida e de amor para serem educadas. E isso ultrapassa qualquer forma fabril de “educação” engendrada no seio do capitalismo... Os jovens encontrarão na escola essas pessoas? É necessário que exista escola?

Parece pouco acadêmico lançar um olhar apaixonado sobre essas questões, mas creio-as pertinentes. Talvez, mergulhados em nossos afazeres, ainda não tenhamos percebido, como na fábula, que o rei está nu. Talvez, neste momento de profunda crise, profunda,

³ Mais do que isso, um ser humano, pois no entender de Vogler (1997) a beleza da Jornada do Herói é que ela não apenas descreve um padrão nos mitos e contos de fadas, mas também é um mapa muito exato do território que se deve percorrer para tornar-se um ser humano...

⁴ Não sei se ela já tinha ouvido falar, naquele tempo, de Dewey...

⁵ Que materializava-se antigamente no convênio, no 3º ano do ensino médio e hoje espalha-se como um tumor maligno roendo as entranhas das mentes em formação que submetem-se docilmente aos PRISE E PSS, acreditando que por todo mundo achar que é assim então NECESSARIAMENTE deva ser assim... Ainda vão inventar alguma forma subliminar de preparar fetos para o futuro ingresso na universidade...

⁶ Ppm (partes por milhão) uma unidade de medida em química para a concentração de soluções inacreditavelmente diluídas...

⁷ Para Santos (1997) “uma pergunta elementar é uma pergunta que atinge o magma mais profundo da nossa perplexidade individual e coletiva com a transparência técnica de uma fisga. (...) Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade”

irreversível⁷ e de consequências imprevisíveis, devamos aceitar o convite de Santos (1997) e voltar a lançar perguntas incômodas e fundamentais: simples, elementares, inteligíveis. Talvez precisemos voltar a construir utopias. Nos tempos de crise, as utopias funcionam como um poderoso bálsamo, ou elixir, capaz de aliviar as dores da alma. Os sonhos com a Atlântida ajudaram a suportar a degradação de uma cultura. O Eldorado suavizou a selva e a miséria. O Jardim do Éden nos ajuda a suportar a “causa secreta de todo sofrimento: a própria mortalidade, condição primordial da vida” (Moyers, *in* Campbell, 1990).

Esta história é, portanto, uma história que conta a perda da inocência. Se ou quando ela será reconquistada, é uma questão ainda em aberto. Gostaria de reconquistá-la para poder voltar ao paraíso, pois nele somente entrarão os pobres de espírito, como as crianças e os sábios...

QUEM TE VIU E QUEM TE VÊ...

Fui educado na escola tradicional. Ou melhor, naquilo que hoje acredito ser uma escola tradicional. Na primeira escola onde estudei, em Abaetetuba, havia certas figuras memoráveis, como o professor que nos ensinava a fazer raquetes de pingue-pongue com compensado (e onde aprendi a manejar uma serra), a professora bonita e desejada por todos e a professora severa com olhar de ave de rapina. As aulas de ciências, porém, eram as mais interessantes. No dia de laboratório, então, era ótimo. A professora fazia “experiências” que nem sempre davam “certo” como dizia no livro, e isso era fantástico para nós.

Apesar da severidade da disciplina, das carteiras em fila e dos rituais como cantar o hino nacional toda segunda-feira, aquela escola era um lugar interessante. Não existia vídeo-game nem computadores e a televisão entrava no ar à tarde, num aparelho em preto e branco que somente conseguia captar as emissoras da capital através de uma enorme espinha de peixe. Nessa escola, dei meus primeiros passos nas letras e, severamente incentivado em casa, fui em frente, ganhando a fama de um “aluno estudioso”. Como prêmio por tanto empenho, fui

enviado para estudar num colégio na capital, onde fiz o ensino médio e fui preparado para o vestibular. De diferente da primeira, esta escola tinha o uniforme, não mais azul e branco, mas vermelho, preto e branco...

Nessas escolas, aprendi o valor da disciplina, do empenho, do respeito e da capacidade de enquadrar-me e seguir regras. Mais ouvia do que falava e obedecia cegamente

Entrei para uma universidade onde os métodos de ensino eram os mesmos. Meu curso universitário foi pautado pela concepção de “disciplinas” e “grade curricular” a ser completada mediante os créditos recebidos. Nesse ambiente, depressa enquadrei-me novamente e fui em frente, acumulando os créditos que, avidamente perseguidos ao longo de anos, garantiram-me a graduação.

Entrei para a Universidade para fazer um curso de engenharia química. Seria engenheiro⁸, mas depressa enfadiei-me daquilo e, depois de quatro anos tateando no escuro, fiquei um ano sem estudar. Foi um terror para meus pais.

Passei esse ano “vagabundando”. Li alguns livros, tirei fotografias e ganhei um dinheirinho com isso. Fiz um curso de informática, dei-me muito bem na criação de algoritmos computacionais e pensei em mudar de vida definitivamente. Naquelas alturas, era possível mudar de curso na Universidade simplesmente conseguindo uma vaga num outro curso com o qual o curso que se frequentava tinha alguma afinidade. Saí em busca de um curso para fazer e pensei na licenciatura. Ao examinar as disciplinas que iria cursar vi coisas como psicologia, educação, coisas diferentes, que poderiam ser mais interessantes.

Quando voltei a estudar, desta feita na licenciatura, uma das primeiras disciplina que cursei foi introdução à educação. Isso mudou a minha vida.

As aulas eram feitas de diálogos, longas conversas entre nós e com os autores dos textos. Sempre gostei de conversar e saí-me muito bem. Depois veio psicologia, estrutura e funcionamento do ensino e, principalmente,

⁸ Esta é uma longa história. Queria ser um “cientista” pois tinha um laboratório de brincadeira que eu e alguns colegas havíamos criado por influência daquela professora que fazia experiências. Mais trabalho manual do que intelectual, se eu tivesse seguido a vocação daquele laboratório hoje trabalharia mais com as mãos do que com a mente e estaria, talvez, em paz. Seria um bicho feliz num planeta seguro e tranquilo, preocupado, ao voltar para casa à tardinha apenas com o que haveria de comer e depois em brincar com as crianças, contando-lhes histórias de visagens. No mestrado, vim a descobrir que a ciência não é nada do que eu pensava, coisa que, aliás, já suspeitei ao participar da iniciação científica ainda na graduação. Tornei-me, assim, um céptico e hoje vejo com desconfiança a ciência e os cientistas.

didática. Nessa disciplina conheci uma das pessoas mais bonitas que já tive o privilégio de conhecer. A professora era uma velhinha cheia de amor por nós e cheia de sabedoria. No último dia de aula ela, chamou cada um de nós individualmente e, como uma mestra, nos aconselhou; não apenas corrigiu os trabalhos, mas nos deu lições para a vida. Comecei a ler como um louco e, embora ainda estudasse química e fosse mesmo bolsista de iniciação científica, fui definitivamente contaminado por uma outra forma de conceber o mundo e inserir-se nele, onde havia lugar para as divagações do espírito.

Muitas outras coisas aconteceram, desde que comecei a licenciatura, por exemplo, comecei a dar⁹ aulas e viver a vida, retomando as velhas questões humanas que dizem respeito à sobrevivência e à busca da felicidade nesta (breve) passagem pelo planeta. Dei aulas em vários colégios, gozei de razoável prestígio e estava quase certo de que seguiria professor de cursinho, trabalhando dessa forma para o resto da vida. Dentre todas essas outras coisas que aconteceram, porém, nada foi mais fundamental do que a descoberta que fiz com um ano de graduado, de que aquilo não era coisa para mim e eu estava desistindo de vez. Nunca mais colocaria os pés em uma sala de aula. Por que?

Porque aquilo para mim não tinha importância alguma. Não me sentia realizado fazendo aquilo. Quando estava às sete da manhã dentro de um ônibus lotado a caminho de uma escola onde iria trancar-me numa sala refrigerada com 50 adolescentes que preferiam que eu não estivesse ali¹⁰, olhava para o céu azul e desejava estar longe dali. Larguei tudo no fim do ano letivo, decidido a ir embora para o interior e jamais voltar a pisar numa sala de aula.

Passei um ano simplesmente vivendo a vida, ganhando algum dinheiro tirando fotografias e nadando num clube todo dia. Chegava em casa feliz e cansado, depois de um dia de trabalho, jantava (e a comida tinha um sabor delicioso para mim, tempero do cansaço e

da leveza da alma) e ficava lendo, lendo coisas que eu queria ler, sem compromisso algum com algo que eu não compreendesse ou em que não visse significado. No final desse ano maravilhoso, fui convidado pela diretora do Clube de Ciências de Abaetetuba para fazer algumas fotografias de uma feira de ciências da cidade. Fiquei curioso com aquilo. Vi alunos motivados, alguns até criando coisas. Vi professores com um brilho estranho nos olhos, que parecia felicidade com aquilo tudo¹¹.

Fui visitar a tal escola “diferente” e percebi a diferença. Quando a diretora descobriu que eu era licenciado em química e estava interessado naquele trabalho, convidou-me para trabalhar ali. Aceitei e virei professor de escola pública no interior do Pará. Foi a grande ruptura.

Descobri uma nova possibilidade de trabalho para o professor, o “aprender fazendo”, radicalmente diferente do que eu fazia antes e que tinha influência da escola nova e do pensamento de Dewey, ambos desconhecidos para mim. Impregnei-me do chamado “Método da Descoberta” e passei a fazer cursos de metodologia de ensino, de metodologia da pesquisa, desenvolvia projetos com alunos (que eram apresentados nas feiras de ciências anuais), passei a dar aulas numa escola estadual onde trabalhava com curso de magistério¹², e onde procurava impregnar minhas alunas com a metodologia que eu descobrira e que era minha salvação. Nessa época, reconheci-me construtivista, embora esse termo ainda me fosse obscuro e vago. Buscar construir conhecimento parecia então a grande oportunidade de ruptura com o ensino memorístico e livresco.

Eram tempos felizes, em que parecia haver alguma segurança e alguma possibilidade de progresso na minha prática docente. Surpreendi-me com o quão pouco eu precisava para viver. Andava de bicicleta, tomava banho de igarapé, construí uma casa cheia de plantas ganhava tão pouco quanto meus colegas, mas passei a ter o tal brilho nos olhos que alguns

⁹ Isso é muito comum para licenciandos. Nos seus 30 anos de existência, o curso de licenciatura em química formou apenas 250 professores e é fácil perceber como ainda há carência de profissionais para trabalhar com essa disciplina

¹⁰ Talvez o problema estivesse em mim, afinal, e não neles. Já fui adolescente. Quem suportaria uma aula daquelas, com um fanfarrão falando de coisas idiotas que pouco interessam aos adolescentes?

¹¹ É bom explicar. Eles não ERAM felizes. Ganhavam mal, tinham as inúmeras preocupações da vida, trabalhavam em condições adversas... Apenas ESTAVAM felizes com aquilo.

¹² Lecionava química e metodologia do ensino de ciências para o curso de Magistério, antigo normal.

deles tinham. Via significado naquilo, meu mundo parecia seguro.

Passei a envolver-me com história da ciência, outro tema que sempre me interessou, desta feita buscando fazer dela um instrumento de educação. Nessa época, fiz a especialização em ensino de ciências e tratei desse assunto na minha monografia. O mundo ainda parecia bastante seguro.

Pouco tempo depois, fiz o concurso para professor da Universidade Federal do Pará e fui aprovado, principalmente por conta dos cursos e das leituras mais ou menos assistemáticas que fiz. Essa construção de uma bagagem cultural própria muito me ajudou no concurso.

Meio em dúvida, deixei de trabalhar na rede pública estadual e fui para Belém assumir meu novo emprego. O mundo começou a parecer novamente um lugar estranho.

Com os doutores e doutoras do Centro de Educação da UFPA, comecei a tomar contato com várias correntes pedagógicas. Descobri e formação do professor-pesquisador, a construção do “laboratório” como espaço de “experimentação pedagógica”, a relativização de tudo o que até então me era certeza. Por essa época descobri que o Método da Descoberta era questionado. Mas como? Então a minha grande certeza começava a abalar-se? A derrocada dos meus paradigmas não parou por aí. Descobri que, afinal, não existe certeza.

Meus modelos começaram a ruir um após outro. O ato de educar é tão, mas tão complexo que nenhuma teoria ou instrumental consegue abarcá-lo nas totalidade. No mestrado, descobri que esta ciência que ensino é produto de uma opção humana e o mundo e a ciência poderia ser muito diferente se a opção fosse outra. Descobri igualmente que a minha forma de ensinar é produto de uma história. As tendências no ensino modificaram-se em função das concepções e opções de cada época¹³. Tudo é arbitrário, por ser engendrado por seres humanos presos a determinadas correntes de

pensamento e a um determinado momento histórico, tudo está passível de questionamento. Não há certezas absolutas. Deve-se, inclusive questionar todas as questões antes sequer de chegar a abordar, para usar uma expressão forense, o “mérito” das questões. Veja-se, por exemplo o caso do ocorrido recentemente no centro de Educação da UFPA.

Antes, todas as certeza passavam pelo estudo das chamadas “políticas públicas para a educação”. Muita coisa foi produzida nessa área de estudos e toda uma trajetória de pós-graduação assim foi construída. Recentemente, o enfoque mudou para os estudos sobre teoria e história do currículo. Agora esta nova área de estudos aparece como extremamente fértil, apontando novos caminhos e o mapa referencial precisa ser reconstruído.

Por outro lado, preciso questionar-me se isso é afinal tão ruim assim? Sendo a ciência uma “metamorfose ambulante”, esse embate é perfeitamente saudável para a construção do conhecimento mas... dentro da academia, como um diálogo entre os pares! Na vida real, fora do olimpo da academia, os “problemas da vida real” continuam intocáveis¹⁴. Os estudantes precisam de metodologias de ensino capazes de iluminar as mentes e reverter o quadro de aridez intelectual presente nas aulas de ciências. Professores precisam de educação capaz de formá-los para essa prática eivada de incertezas. Talvez a tendência mais atual com a qual tomei contato, a chamada “formação do professor-pesquisador” seja uma possibilidade... Talvez...

Talvez estejam faltando coisas como sabedoria, criatividade, leveza, alegria, arte, religião, filosofia, coisas com as quais nossas escolas impregnadas do racionalismo técnico-burocrático parecem ter dificuldade em lidar. Talvez, afinal, a grande diferença esteja naquilo que Santos (1997) estabelece como essencial: a construção de um conhecimento que iguala-se à ciência moderna, já que esta “não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar

¹³ Houve uma época em que educar era decorar o trivium e o quadrivium. Em outro tempo era memorizar os “pontos” arbitrariamente selecionados por alguém. Hoje é desenvolver competências e habilidades necessárias para o bom “desempenho” na dita “sociedade da tecnologia e da informação”. Para Krasilchik (1987) as tendências superpõem-se de modo que nos anos 90 ainda há pessoas praticando metodologias que foram tendência nos anos 60 e talvez ainda hoje as tendências construtivistas dos anos 80 não estejam bem resolvidas.

¹⁴ Isso já foi dito por Ludwig Wittgenstein (1889-1951). Nas palavras dele, “sentimos que mesmo depois de serem respondidas todas as questões científicas possíveis, os problemas da vida permanecerão completamente intactos.” E o sarcástico físico Richard Feynman (1918-1988) afirmou certa vez que “Ciência é acreditar na ignorância dos cientistas.”

melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia” (pag. 52). Por que as aulas de matemática são mais prestigiadas do que as de artes? Por que meus alunos da licenciatura dedicam-se mais às aulas de físico-química do que às minhas aulas de metodologia de ensino de química? Questões que de repente ganham novo significado se abordadas pelo referencial da crise da modernidade e consequente emergência do novo paradigma. Aulas de artes podem ser diálogos com a humanidade, assim como as de matemática. Ambas podem explicitar o chamado “autoconhecimento” (Santos, 1997, pag. 50), essencial para a redescoberta da “humanidade” na escola.

Saint-Exupéry coloca-se magnificamente diante da “ferida eternamente aberta”:

Há duzentos milhões de homens, na Europa, que não têm sentido, e desejariam nascer. A indústria os arrancou à linguagem das linhagens camponesas e os encerrou nesses guetos enormes que parecem estações de triagem cheias de filas de vagões escuros. Do fundo das cidades operárias eles desejariam ser despertados.

Há outros, presos à engrenagem de todos os ofícios, aos quais são interditas **as alegrias do pioneiro, as alegrias religiosas, as alegrias do sábio** [grifo nosso]. Pensou-se que para engrandecê-los bastasse vesti-los, alimentá-los, satisfazer a todas as suas necessidades. E pouco a pouco fundou-se neles o pequeno-burguês de Courteline, o político de aldeia, o técnico fechado à vida interior. Se os instruem bem, não os cultivam. Faz uma opinião bem mesquinha da cultura quem pensa que ela repousa na memória das fórmulas. Um mau aluno de hoje do curso de Matemática Superior sabe mais sobre a natureza e suas leis do que Descartes ou Pascal. E será capaz dos mesmos movimentos de espírito? (Terra dos Homens, pag. 148).

Ficamos, portanto, com a sensação de que a complexidade do ato de educar refere-se a algo ainda mais complexo do que a prática docente. É algo que tem a ver com a humanidade, com a cultura, com a

transformação de uma fera em ser humano, que, para Pascal, é o meio-termo entre o bestial e o divino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se as tendências que nortearam minha prática docente podem ser hoje percebidas como uma sucessiva “perda da inocência”, fica como positivo dessa trajetória pelo menos a inquietação. A inquietação com uma realidade que sempre me pareceu desfavorável, desde o tempo em que trabalhei como professor de um cursinho pré-vestibular, que passou por uma momentânea segurança firmada mais na inocência do que propriamente por alguma certeza frutífera e definitiva, e hoje coloca-se como deliberada busca de novos referenciais em meio a um turbilhão de correntes de pensamento e tendências epistemológicas.

Sem saber o que fazer, recorro a meus referenciais filosóficos mais recentes, Santos (1997) e Capra (1988), indicadores de uma possível ruptura e construção de novas tendências e concepções em educação. Capra, no prefácio de *O Ponto de Mutação* referindo-se à construção de uma nova ordem cultural, assim manifesta-se:

Acredito que a visão de mundo sugerida pela física moderna seja incompatível com a nossa sociedade atual, a qual não reflete o harmonioso estado de inter-relacionamento que observamos na natureza. Para se alcançar tal estado de equilíbrio dinâmico, será necessária uma estrutura social e econômica radicalmente diferente: uma revolução cultural na verdadeira acepção da palavra. A sobrevivência de toda a nossa civilização depende de sermos ou não capazes de realizar tal mudança (p. 16).

Quiçá eu seja capaz de construir uma nova ordem cultural. Quiçá essa nova ordem possa revelar sabedoria de vida, conhecimento prudente para uma vida decente, saber unificado sobre e para a vida. Talvez dessa forma minha prática docente adquira novo significado e uma nova (e talvez provisória) certeza seja construída, pautada na visão orgânica da vida, na ressignificação do saber popular, na escola como espaço para “trocas culturais” e não mais como local privilegiado para transmissão de conhecimento arbitrariamente delimitado.

Nesse novo universo, alunos e professores sendo parceiros na heroica aventura para tornarem-se seres dignos de serem chamados de humanos... Talvez então o tempo da juventude perdida seja restituído, e restaurada a capacidade de maravilhar-se, como disse Goethe na epígrafe deste trabalho; reanimada a força de ter ódio e o poder de amar.

Freire (2002) coloca como fundamental para o docência o exercício da discência. Não há ensino sem pesquisa, sem aprendizado, afirma.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 32).

Inserir-me nessa cadeia fértil de aprendizagem pode ser um grande mérito nesta busca...

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo, Cultrix, 1988 (7ª edição).

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo, Palas Athena, 1990 (Org. Bill Moyers).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1987.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *Terra dos homens*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1982. (trad. Rubem Braga).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Afrontamento, 1997. 9ª edição.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor*.