

16

SAVATER, Fernando. O aprendizado humano. In:
O valor de educar. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Texto 2

Capítulo 1

O aprendizado humano

Em algum lugar Graham Greene diz que "ser humano também é um dever". Referia-se provavelmente aos atributos como a compaixão pelo próximo, a solidariedade ou a benevolência para com os outros, que costumam ser considerados características próprias das pessoas "muito humanas", ou seja, aquelas que saborearam "o leite da ternura humana", segundo a bela expressão shakespeariana. É um dever moral, segundo Graham Greene, chegar a ser humano desse modo. E, se é um dever, cabe inferir que não se trata de algo fatal ou necessário (não diríamos que morrer é um "dever", uma vez que ocorre a todos nós): deve haver, pois, quem nem sequer pretenda ser humano, quem o tente mas não o consiga e quem triunfe nesse nobre empenho. É curioso esse uso do adjetivo "humano", que transforma em objetivo o que diríamos que é inevitável ponto de partida. Nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo. E

supõe-se que possamos fracassar na tentativa ou até recusar a oportunidade de tentá-lo! Lembremos que Píndaro, o grande poeta grego, recomendou enigmaticamente: "Chega a ser o que és."

Sem dúvida, na alusão de Graham Greene e no uso comum valorativo da palavra emprega-se "humano" como uma espécie de ideal e não simplesmente como a denominação específica de uma classe de mamíferos parente dos gorilas e dos chimpanzés. Contudo há uma importante verdade antropológica insinuada nesse emprego da palavra "humano": nós humanos nascemos já o sendo, mas só *depois* o somos totalmente. Embora não concedamos à noção de "humano" nenhuma relevância moral especial, embora aceitemos que a cruel lady Macbeth também era humana – apesar de lhe ser estranho ou repugnante o leite da amabilidade humana – e que também são humanos, e até demasiado humanos, os assassinos, os estupradores brutais e os torturadores de crianças... continua sendo verdade que a humanidade plena não é simplesmente algo biológico, uma determinação geneticamente programada como a que faz as alcachofras serem alcachofras e os polvos serem polvos. Os outros seres vivos já nascem sendo o que definitivamente são, o que serão irremediavelmente, aconteça o que acontecer, ao passo que de nós, humanos, o que parece mais prudente dizer é que nascemos *para* a humanidade. Nossa humanidade biológica necessita uma confirmação posterior, algo como um segundo nascimento no qual, por meio do nosso pró-

prio esforço e da relação com outros humanos, se confirme definitivamente o primeiro. É preciso nascer para humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos *contagiam* com sua humanidade deliberadamente... e com nossa cumplicidade. A condição humana é em parte espontaneidade natural, mas também deliberação artificial: chegar a ser totalmente humano – seja humano bom ou humano mau – é sempre uma *arte*.

Os antropólogos chamam esse processo peculiar de *neotenia*. Essa palavra pretende indicar que nós humanos nascemos aparentemente cedo demais, sem estarmos totalmente consumados: somos como aqueles alimentos pré-cozidos que, para se tornarem plenamente comestíveis, ainda precisam de dez minutos no microondas ou de um quarto de hora em banho-maria depois de sair do pacote... Todos os nascimentos humanos são, de certo modo, prematuros: nascemos pequenos demais até para sermos filhotes de mamífero respeitáveis. Comparemos uma criança e um chimpanzé recém-nascidos. De início, é evidente o contraste entre as habilidades incipientes do macaquinho e o completo desamparo do bebê. O filhote de chimpanzé logo é capaz de se agarrar ao pêlo da mãe para ser transportado de um lado para outro, ao passo que o bebê humano prefere chorar ou sorrir para que o peguem nos braços: depende absolutamente da atenção que se preste a ele. Conforme vai crescendo, o pequeno antropóide multiplica rapidamente sua destreza e, em comparação com ele, a criança é muitíssimo len-

ta na superação de sua invalidez original. O macaco é programado para se arranjar sozinho, o quanto antes, como bom macaco – ou seja, para tornar-se adulto –, ao passo que o bebê parece projetado para manter-se infantil e deficiente o maior tempo possível: quanto mais tempo depender vitalmente de sua ligação orgânica com os outros, melhor. Até seu próprio aspecto físico reforça essa diferença, continuando imberbe e rosado ao lado do macaquinho cada vez mais peludo: como diz o famoso título do livro de Desmond Morris, é um “macaco nu”, ou seja, um macaco imaturo, perpetuamente infantilizado, um antropóide impúbere em comparação com o chimpanzé, que logo se diria precisar de uma boa barbeada...

No entanto, paulatina mas inexoravelmente, os recursos da criança se multiplicam, ao passo que o macaco começa a se repetir. O chimpanzé logo faz bem o que tem que fazer, mas não demora muito para completar seu repertório. Sem dúvida, continua aprendendo esporadicamente alguma coisa (sobretudo se está em cativeiro e sendo ensinado por um humano), mas já proporciona poucas surpresas, principalmente em comparação com a disposição aparentemente infundável para aprender todo tipo de habilidades, desde as mais simples até as mais complexas, que a criança desenvolve enquanto cresce. De vez em quando algum entusiasta se admira diante da habilidade de um chimpanzé e o proclama “mais inteligente do que os humanos”, decerto esquecendo que, se um humano mostrasse a mesma des-

treza, passaria despercebido, e, se não mostrasse destrezas maiores, seria considerado um imbecil irrecuperável. Em suma, o chimpanzé – tal como outros mamíferos superiores – amadurece antes que a criança humana mas também envelhece muito antes, com a mais irreversível das velhices: já não ser capaz de aprender nada novo. Em contrapartida, os indivíduos da nossa espécie permanecem, até o fim de seus dias, imaturos, tateantes e falíveis, mas em certo sentido sempre juvenis, ou seja, abertos a novos saberes. Ao médico que lhe recomendava que se cuidasse se não quisesse morrer jovem, Robert Louis Stevenson replicou: “Ah, doutor, todos os homens morrem jovens!” É uma profunda e poética verdade.

Neotenia significa, pois, “plasticidade ou disponibilidade juvenil” (os pedagogos falam em *educabilidade*), mas também implica uma trama de relações necessárias com outros seres humanos. A criança passa por duas gestações: a primeira no útero materno segundo determinismos biológicos, a segunda na matriz social em que se cria, submetida a determinações simbólicas variadíssimas – a primeira de todas sendo a linguagem – e a usos rituais e técnicos próprios de sua cultura. A possibilidade de ser humano só se realiza efetivamente por meio dos outros, dos semelhantes, ou seja, daqueles com os quais a criança, em seguida, fará todo o possível para se parecer. Essa disposição mimética, a vontade de imitar os congêneres, também existe nos antropóides, mas é enormemente multiplicada no

macaco humano: somos antes de tudo macacos de imitação, e é por meio da imitação que chegamos a ser algo mais do que macacos. O específico da sociedade humana é que seus membros não se transformam em modelos para os mais jovens de modo accidental, inadvertidamente, mas de forma intencional e conspícua. Os jovens chimpanzés atentam para o que fazem seus adultos; as crianças são obrigadas pelos adultos a atentar para o que devem fazer. Os adultos humanos reclamam a atenção de seus filhotes e *encenam* diante deles as maneiras da humanidade, para que as aprendam. De fato, por meio dos estímulos de prazer ou de dor, praticamente tudo na sociedade humana tem uma intenção decididamente *pedagógica*. A comunidade em que a criança nasce implica que será obrigada a aprender e também as peculiaridades desse aprendizado. Há quase oitenta anos, em seu artigo "The Superorganic" [O superorgânico], publicado na *American Anthropologist*, Alfred L. Kroeber o expôs: "A distinção que conta entre o animal e o homem não é a que ocorre entre o físico e o mental, que é apenas de grau relativo, mas a que há entre o orgânico e o social... Bach, se tivesse nascido no Congo e não na Saxônia, não teria produzido nem um mínimo fragmento de um coral ou de uma sonata, embora possamos ter certeza de que teria superado seus compatriotas em alguma outra forma de música."

Há outra diferença importante entre a imitação ocasional praticada pelos antropóides com respeito aos adultos de seu grupo – pela qual aprendem cer-

tas destrezas necessárias – e aquela que poderíamos chamar de *imitação forçosa*, à qual os filhotes humanos se vêem socialmente compelidos. Baseia-se em algo decisivo que, ao que parece, só ocorre entre os humanos: a constatação da *ignorância*. Os membros da sociedade humana não só sabem o que sabem, eles também percebem e perseguem corrigir a ignorância dos que ainda não sabem ou de quem acreditam que sabe algo erroneamente. Como afirma Jerome Bruner, eminente psicólogo americano que deu especial atenção ao tema educacional, "a incapacidade dos primatas não humanos para atribuir ignorância ou falsas crenças a seus jovens pode explicar sua ausência de esforços pedagógicos, pois só quando se reconhecem esses estados é que se tenta corrigir a deficiência por meio da demonstração, da explicação ou da discussão. Até os chimpanzés mais 'culturizados' mostram pouco ou nada dessa atribuição que conduz à atividade educacional". E conclui: "Se não há atribuição de ignorância, também não há esforço para ensinar." Quer dizer que, para aproveitar de modo pedagogicamente estimulante o que alguém sabe, é preciso compreender também que outro não o sabe... e que consideramos desejável que o saiba. O ensino voluntário e decidido não tem origem na constatação de conhecimentos compartilhados, mas na evidência de que há semelhantes que ainda não o compartilham.

Por meio dos processos educacionais o grupo social tenta remediar a ignorância amnésica (Platão *dixit*) com a qual todos nós vimos naturalmente ao

(b)

mundo. Onde se dá como certo que todo o mundo sabe, ou que cada um deve saber o que lhe convém, ou que dá na mesma saber ou ignorar, não pode haver educação... nem, portanto, verdadeira humanidade. Ser humano consiste na vocação de compartilhar com todos o que já sabemos, ensinando os recém-chegados ao grupo o que devem conhecer para se tornar socialmente válidos. Ensinar é sempre *ensinar ao que não sabe*, e quem não indaga, constata e deplora a ignorância alheia não pode ser professor, por mais que saiba. Repito: na dialética do aprendizado é tão crucial o que sabem aqueles que ensinam quanto o que ainda não sabem os que devem aprender. Este é um ponto importante que deveremos levar em conta quando, mais adiante, tratarmos dos exames e de outras provas, com frequência plausivelmente insultadas, que pretendem estabelecer o nível de conhecimento dos aprendizes.

(19)

Formas do processo educacional

O processo educacional pode ser informal (através dos pais ou de qualquer adulto disposto a dar lições) ou formal, isto é, efetuado por uma pessoa ou grupo de pessoas socialmente designadas para isso. O primeiro título requerido para poder ensinar, formal ou informalmente e em qualquer tipo de sociedade, é ter vivido: a veterância sempre é um grau. Daí provém, certamente, a indubitável pressão evolutiva pela sobrevivência de velhos nas sociedades humanas. Os grupos com maior índice de sobrevivência sempre devem ter sido os mais capazes de educar e preparar bem seus membros jovens: esses grupos decerto tiveram de contar com

velhos (trinta, cinquenta anos?) que convivessem o maior tempo possível com as crianças, para ensiná-las. E também a seleção evolutiva deve ter premiado as comunidades nas quais ocorriam melhores relações entre velhos e jovens, mais afetuosas e comunicativas. A sobrevivência biológica do indivíduo justifica a coesão familiar, mas provavelmente foi a necessidade de educar que causou laços sociais que vão além do núcleo procriador.

Creio que se pode afirmar que, ao que tudo indica, não foi tanto a sociedade que inventou a educação, mas o anseio de educar e de levar professores e discípulos a conviver em harmonia durante o maior tempo possível foi que, finalmente, criou a sociedade humana e reforçou seus vínculos afetivos para além do âmbito familiar restrito. E é importante sublinhar, portanto, que o amor possibilita e, sem dúvida, potencializa o aprendizado, mas não pode substituí-lo. Também os animais gostam de seus filhos, mas é própria da humanidade a combinação de amor e pedagogia. John Passmore bem o mostrou em seu excelente *Filosofia do ensino*: "O fato de todos os seres humanos ensinarem é, em muitos sentidos, seu aspecto mais importante: o fato em virtude do qual, e diferentemente de outros membros do reino animal, podem transmitir as características adquiridas. Se renunciassem ao ensino e se contentassem com o amor, perderiam a característica que os distingue."

(f)

De tudo o que dissemos, deduz-se o quanto são absurdos e até inumanos os recorrentes movimentos

antieducacionais que ocorreram ao longo da história, em certas épocas em nome de alguma iluminação religiosa que prefere a ingenuidade da fé aos artifícios do saber e, nos tempos modernos, invocando a "espontaneidade" e a "criatividade" da criança diante de qualquer disciplina coercitiva. Voltaremos a esse assunto, mas vamos já adiantar alguma coisa. Se a cultura pode ser definida, ao modo de Jean Rostand, como "o que o homem acrescenta ao homem", a educação é a cunhagem efetiva do humano onde ele só existe como possibilidade. Antes de a criança ser educada, não há nela nenhuma personalidade própria que o ensino oprima, mas apenas uma série de disposições genéricas, fruto do acaso biológico: através do aprendizado (não apenas submetendo-se a ele mas também rebelando-se contra ele e inovando a partir dele) irá forjar-se sua identidade pessoal irrepetível. Trata-se, decerto, de uma forma de condicionamento, que no entanto não acaba com nenhuma antiga liberdade original, mas possibilita justamente a eclosão eficaz do que humanamente chamamos de liberdade. A pior das educações potencializa a humanidade do indivíduo com seu condicionamento, ao passo que um ilusório limbo selvagem incondicionado não faria mais do que bloqueá-la indefinidamente. Conforme assinou o psicanalista e antropólogo Géza Roheim, "é um paradoxo pretender conhecer a natureza humana não condicionada, pois a essência da natureza humana é estar condicionada". Daí a importância de se refletir sobre o melhor modo desse condicionamento.

O homem o é através do aprendizado. Mas esse aprendizado humanizador tem uma característica distintiva que é o mais importante dele. Se o homem fosse apenas um animal que aprende, poderia bastar-lhe aprender a partir de sua própria experiência e do trato com as coisas. Seria um processo muito longo, que obrigaria cada ser humano a começar praticamente do zero, mas, em todo caso, não há nada de impossível nisso. De fato, boa parte de nossos conhecimentos elementares são adquiridos dessa forma, com base em nossos atritos gratos ou dolorosos com as realidades do mundo que nos rodeia. No entanto, se não tivéssemos outro modo de aprender, embora talvez conseguíssemos sobreviver fisicamente, ainda nos faltaria aquilo que o processo educacional tem de especificamente humanizador. Pois o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles. Nosso professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem o conjunto de técnicas e rituais que chamamos de "cultura", mas a vinculação intersubjetiva com outras consciências.

Em sua cabana da praia, Tarzã talvez tenha podido aprender sozinho e pôr-se em dia em história, geografia e matemática utilizando a biblioteca de seus pais mortos, mas continuou sem ter recebido uma educação humana, que não obteve enquanto não conheceu, muito depois, Jane, os *watusi* e outros humanos que se aproximaram dele... sem falar na Chita. Este é um ponto essencial, que às vezes o

(8) entusiasmo pela cultura como acumulação de saberes (ou por cada cultura como suposta "identidade coletiva") tende a deixar de lado. Alguns antropólogos perspicazes corrigiram essa ênfase, tal como faz Michael Carrithers: "Sustento que os indivíduos em inter-relação e o caráter interativo da vida social são ligeiramente mais importantes, mais verdadeiros, que esses objetos que denominamos cultura. Segundo a teoria cultural, as pessoas fazem coisas em razão de sua cultura; segundo a teoria da sociabilidade, as pessoas fazem coisas com, para e em relação com os outros, utilizando meios que poderemos descrever, se desejarmos, como culturais." O destino de cada humano não é a cultura, nem estritamente a sociedade como instituição, mas os *semelhantes*. E justamente a lição fundamental da educação não pode deixar de corroborar este ponto básico e deve partir dele para transmitir os saberes humanamente relevantes.

(9) Resumindo: o fato de ensinar a nossos semelhantes e de aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer um dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem. Das coisas, podemos aprender efeitos e modos de funcionamento, tal como o chimpanzé esperto — depois de várias tentativas — atina em unir duas varas para alcançar o cacho de bananas pendurado no teto; mas do comércio intersubjetivo com os semelhantes aprendemos *significados*. E também todo o debate e a negociação interpessoal que estabelecem a vigência sempre movediça dos significados. A vida

(9) humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, também significam; o mais humano de tudo, porém, é compreender que, embora o que a realidade é não dependa de nós, o que a realidade significa é, sim, competência, problema e, em certa medida, opção nossa. E por "significado" não se deve entender uma qualidade misteriosa das coisas em si mesmas, mas a forma mental que nós, humanos, lhes damos para nos relacionarmos uns com os outros por meio delas.

(9) Podemos aprender muito sobre o que nos rodeia sem que ninguém nos ensine nem direta nem indiretamente (adquirimos assim grande parte de nossos conhecimentos mais funcionais), mas por outro lado sempre temos que pedir a nossos semelhantes a chave para entrar no jardim simbólico dos significados. Daí o profundo erro atual (bem comentado por Jerome Bruner na obra citada anteriormente) de equiparar a dialética educacional ao sistema pelo qual se programa a informação dos computadores. *Processar informações* não é a mesma coisa que *compreender significados*. Muito menos é a mesma coisa que participar na transformação dos significados ou na criação de outros novos. E a objeção contra essa analogia cognitiva profundamente inaceitável vai além da distinção tópica entre "informação" e "educação" que veremos no próximo capítulo. Inclusive para processar informação humanamente útil é preciso prévia e basicamente ter recebido treinamento na compreensão de significados. Porque o significado é o que não posso inventar, adquirir ou sustentar isoladamente, mas

depende da mente dos outros, isto é, da capacidade de participar na mente dos outros em que consiste minha própria existência como ser mental. A verdadeira educação consiste não só em ensinar a pensar como também em aprender a *pensar sobre o que se pensa*, e esse momento de reflexão – o qual mais nitidamente marca nosso salto evolutivo com respeito a outras espécies – exige que se constate nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes. Tudo pode ser privado e inefável – sensações, pulsões, desejos... –, menos aquilo que nos faz partícipes de um universo simbólico e que chamamos de “humanidade”.

Em suas lúcidas *Reflexões sobre a educação*, Kant constata o fato de que a educação sempre nos vem de outros seres humanos (“é preciso fazer notar que o homem só é educado por homens, e por homens que por sua vez foram educados”) e assinala as limitações derivadas de tal magistério: as carências dos que instruem reduzem as possibilidades de perfectibilidade de seus alunos por via educacional. “Se por uma vez um ser de natureza superior se encarregasse de nossa educação”, suspira Kant, “finalmente veríamos o que se pode fazer do homem.” Esse *desideratum* kantiano me lembra um inteligente romance de ficção científica de Arthur C. Clarke intitulado *O fim da infância*: uma nave extraterrestre chega a nosso planeta e de seu interior, sempre oculto, um ser superior pacifica nossos turbulentos congêneres e os instrui de mil modos. No final, o benfeitor alienígena revela-se ao mundo, ao qual sobressalta com seu aspecto físico,

pois tem chifres, rabo e patas de bode: se tivesse se mostrado previamente, ninguém teria prestado respeitosa atenção em seus ensinamentos nem teria sido possível convencer os homens de sua boa vontade! Em tais formas de pedagogia superior – sejam diabos, anjos, marcianos ou o próprio Deus a compor a equipe docente, como parece desejar Kant, pelo menos retoricamente –, as vantagens não compensariam os inconvenientes, pois sempre se perderia algo essencial: o *parentesco* entre ensinantes e ensinados. A principal matéria que os homens ensinam uns aos outros é em que consiste ser homem, e essa matéria, por mais numerosas que sejam suas outras deficiências, os próprios humanos a conhecem melhor que os seres sobrenaturais ou os hipotéticos habitantes das estrelas. Qualquer pedagogia que proviesse de uma fonte diferente nos privaria da lição essencial, ou seja, a de ver a vida e as coisas *com olhos humanos*.

Tanto é assim que o primeiro objetivo da educação consiste em nos tornar conscientes da *realidade* de nossos semelhantes. Ou seja: temos que aprender a ler suas mentes, o que não equivale simplesmente à destreza estratégica de prevenir suas reações e nos adiantar a elas para condicioná-las em nosso benefício, mas implica antes de tudo atribuir-lhes estados mentais como os nossos e dos quais depende a própria qualidade dos nossos. Isso implica considerá-los *sujeitos* e não meros objetos; protagonistas de sua vida e não meros comparsas vazios da nossa. O poeta Auden observou que “as pessoas nos parecem ‘reais’, ou seja, partes da nos-

sa vida, na medida em que somos conscientes de que nossas respectivas vontades se modificam entre si". Esta é a base do processo de socialização (e também o fundamento de qualquer ética sã), sem dúvida, mas primordialmente o fundamento da humanização efetiva dos humanos potenciais, uma vez que à noção de "vontade" trabalhada por Auden se conceda sua devida dimensão de "participação no significativo". A realidade de nossos semelhantes implica que todos nós protagonizamos a mesma história: eles contam para nós, contam-nos coisas e, com sua escuta, tornam significativa a história que nós também vamos contando... Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito *entre* outros sujeitos: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral. Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis.

Talvez muito do que eu disse nestas últimas páginas seja demasiado abstrato para alguns leitores, no entanto me parece fundamento imprescindível sem o qual seria impossível expor o resto destas reflexões. Gostaria que aqui se iniciasse uma filosofia elementar da educação, e toda filosofia obriga a ver as coisas de cima, para que o olhar abranja o essencial desde o passado até o presente e, talvez, aponte auroras de futuro. Portanto, peço desculpas, suplico a releitura paciente e benevolente dos parágrafos recém-concluídos e sigo adiante.

Como vimos, o aprendizado através da comunicação com os semelhantes e da transmissão deliberada de pautas, técnicas, valores e recordações é um processo necessário para se chegar a adquirir a plena estatura humana. Para ser homem não basta nascer, é preciso também aprender. A genética nos predispõe a chegarmos a ser humanos, porém só por meio da educação e da convivência social conseguimos sê-lo efetivamente. Nem mesmo em todos os animais a mera herança biológica é suficiente para se produzir um exemplar consumado da espécie (alguns mamíferos superiores e certos insetos sociais transmitem uns aos outros conhecimentos por meio da imitação, cujas diferenças com relação ao ensino propriamente dito assinalamos no capítulo anterior), mas no caso do gênero humano esse processo de formação não hereditário é totalmente necessário. Talvez não seja inevitável contrapor abruptamente o programa genético ao aprendizado social, o que

herdamos pela biologia e o que nossos semelhantes nos transmitem: alguns etólogos, como Eibl-Eibesfeldt, afirmam que estamos geneticamente programados para adquirir destrezas que só os outros podem nos ensinar, o que estabelecerá uma complementaridade intrínseca entre herança biológica e herança cultural.

A primeira coisa que a educação transmite a cada um dos seres pensantes é que não somos *únicos*, que nossa condição implica o intercâmbio significativo com outros parentes simbólicos que confirmam e possibilitam nossa condição. A segunda coisa, por certo não menos relevante, é que não somos os *iniciadores* da nossa linhagem, que aparecemos num mundo em que a marca humana já está vigente de mil modos e existe uma tradição de técnicas, mitos e ritos da qual vamos fazer parte e na qual também nos vamos formar. Para o ser humano, estas são as descobertas originais que o abrem para sua vida própria: a sociedade e o tempo. No meio social, suas capacidades e aptidões biológicas se consumarão como humanidade efetiva, que só nos pode vir dos semelhantes; mas também aprenderá que esses semelhantes não estão todos presentes de fato, que muitos já morreram e que, apesar disso, suas descobertas ou suas lutas continuam contando para ele como lições vitais, assim como outros ainda não nasceram, embora já caiba a ele levá-los em conta para manter ou renovar a ordem das coisas.

O tempo é nossa invenção mais característica, mais determinante e também mais intimidadora: o

fato de todos os modelos simbólicos segundo os quais os homens em qualquer cultura organizam sua vida serem indefectivelmente temporais, de não haver comunidade que não saiba do passado e que não se projete no futuro, talvez seja nosso traço menos animal. Um filósofo espanhol exilado no México, José Gaos, escreveu um livro intitulado *Dos exclusivas del hombre: la mano y el tiempo* [Duas exclusividades do homem: a mão e o tempo]. A função da mão, apesar de toda a sua capacidade técnica liberada pelo abandono do andar quadrúpede, parece-me ser menos relevante do que a do tempo. A perspectiva temporal é o contrapeso de nossa consciência da morte inexorável, que nos isola aterradoramente entre todos os seres vivos. Os animais não necessitam do tempo, porque não sabem que vão morrer; nós, através do tempo, ampliamos as margens da existência que sabemos efêmera e precedemos nosso presente de mitos que o hipotecam ou enfatizam e de um além – terreno ou ultraterreno, tanto faz – que nos consola.

Por meio da educação não nascemos para o mundo, mas para o tempo: vemo-nos carregados de símbolos e famas pretéritas, de ameaças e esperanças vindouras sempre numerosas, entre as quais se escoará apenas o angustiado presente pessoal. É tentador mas inexato dizer que os objetos inanimados ou os animais permanecem num eterno presente. Quem não tem tempo também não pode ter presente. Por isso, alguns adversários do tempo, que tentaram safar-se dele retoricamente – de outro

modo é impossível —, considerando-o não a compensação mas a própria cifra da morte, rejeitam também a obrigação do presente:

O que é o presente?

É algo relativo ao passado e ao futuro.

*É uma coisa que existe em virtude de existirem
[outras coisas.]*

Eu quero só a realidade, as coisas sem presente.

Não quero incluir o tempo em meu haver.

Não quero pensar nas coisas como presentes;

quero pensar nelas como coisas.

*Não quero separá-las de si mesmas, tratando-as
de presentes.*

(FERNANDO PESSOA, "Alberto Caeiro")

No entanto, apesar dessas rebeliões poéticas, o tempo é nosso campo de jogo. Como estabelece um estudioso de temas educacionais, Juan Delval, "o manejo do tempo é a fonte de nossa grandeza e a origem de nossas misérias, e é um componente essencial de nossos modelos mentais". O ensino está intrinsecamente ligado ao tempo, como transfusão deliberada e socialmente necessária de uma memória coletivamente elaborada, de uma imaginação criadora compartilhada. Não há aprendizado que não implique consciência temporal e que não responda direta ou indiretamente a ela, embora os perfis culturais dessa consciência — cíclica, linear, transcendente ou imanente, de máximo ou mínimo alcance cronológico... — sejam enormemente variados.

E o tempo também confere a qualificação mais necessária aos educadores, conforme mostramos no capítulo anterior: a primeira coisa para educar os outros é ter vivido *antes* deles, isto é, não o simples ter vivido em geral — é possível e freqüente um jovem ensinar coisas a alguém de mais idade —, mas ter vivido antes o conhecimento que se deseja transmitir. Em geral os adultos e os velhos possuem esse requisito em face dos muito pequenos, sobretudo nas sociedades que se baseiam mais na memória oral do que na escrita, mas a sabedoria tem sua própria forma de temporalidade e a experiência cria um passado de descobertas que sempre podemos transmitir a quem não o compartilha, mesmo que seja alguém anterior a nós na cronologia biológica. Daí todos os homens sermos capazes de ensinar alguma coisa a nossos semelhantes e até ser inevitável que cedo ou tarde, embora de nível mínimo, todos nós sejamos professores em alguma ocasião.

A função do ensino está tão essencialmente enraizada na condição humana que acabamos sendo obrigados a admitir que qualquer um pode ensinar, o que por certo costuma enraivecer os pedantes da pedagogia, que, ao ouvi-lo, consideram-se destituídos da especialidade docente que acreditam monopolizar. As crianças, por exemplo, são os melhores professores de outras crianças em coisas nada triviais, como o aprendizado de diversos jogos. Haverá algo mais pateticamente supérfluo do que os esforços de alguns adultos para ensinar as crianças a jogar bolinha de gude, brincar de esconde-esconde

ou com soldadinhos, como se os companheiros de brinquedo não lhes bastassem para esses misteres docentes? Os adultos empenham-se em fazê-las jogar como eles jogavam, ao passo que as crianças mais espertas mostram às outras como passarão a jogar doravante, conservando mas também alterando sutilmente a tradição cultural do jogo.

As crianças ensinam-se entre si, os jovens atualmente adestram seus pais no uso de aparelhos sofisticados, os velhos iniciam os menores no segredo de artesanatos que a pressa moderna vai esquecendo mas também, por sua vez, aprendem com os netos hábitos e destrezas insuspeitadas que podem tornar suas vidas mais cômodas. No terreno erótico, o experiente magistério da mulher madura foi decisivo em nossa cultura – sobretudo nos séculos XVIII e XIX – para a formação amorosa dos jovens varões; nesse aspecto, as mulheres quase sempre foram generosamente pedagógicas em sua disposição para corrigir a torpeza técnica e a imaturidade sentimental dos neófitos, ao passo que em circunstâncias similares os homens se aproveitam dessas deficiências e às vezes as perpetuam para consolidar seu prazer ou seu domínio. Ainda há muito mais: podemos falar da educação indireta que chega permanentemente a todos nós, jovens e adultos, através das obras e dos exemplos com que influem em nosso cotidiano urbanistas, arquitetos, artistas, economistas, políticos, jornalistas e criadores audiovisuais, etc. A condição humana dá a todos nós a possibilidade de sermos, pelo menos em alguma ocasião, pro-

fessores de alguma coisa para alguém. De minha passagem nada gloriosa (ou prazerosa) pelo serviço militar, guardo uma lição proveitosa: o capitão me ensinou a preencher um cheque bancário, minúscula tarefa que até então eu nunca havia realizado. Se até no serviço militar se pode aprender algo de útil, isso prova para além de qualquer dúvida que ninguém pode se livrar de instruir nem de ser instruído, sejam quais forem as circunstâncias.

Sendo as coisas assim e sendo o mútuo aprendizado algo generalizado e obrigatório em toda comunidade humana, à primeira vista pareceria desnecessário instituir-se o ensino como dedicação *profissional* de alguns. Com efeito, grande parte dos grupos humanos primitivos careceram de instituições educacionais específicas: os mais experientes ensinavam os inexperientes, sem constituir para isso um grêmio de especialistas na docência. E muitos ensinamentos se transmitem assim ainda em nossos dias, mesmo nas sociedades mais desenvolvidas: por exemplo no seio da família, de pais para filhos. Assim aprendemos a linguagem, o mais primordial de todos os saberes e a chave para qualquer outro. Mas aquelas sociedades primitivas só possuíam alguns conhecimentos empíricos limitados e uma forma de vida praticamente única para todos os homens e todas as mulheres; quanto aos pais, podem ensinar aos filhos seu próprio ofício ou sua própria maneira de preparar as geléias, mas não outras profissões, outras especialidades gastronômicas e, sobretudo, ciências de alta complexidade. E

o fato de qualquer um ser capaz de ensinar alguma coisa (inclusive de inevitavelmente ensinar algo a alguém em sua vida) não quer dizer que *qualquer um seja capaz de ensinar qualquer coisa*. A instituição educacional aparece quando o que é preciso ensinar é um saber científico, não meramente empírico e tradicional, como a matemática superior, a astronomia ou a gramática. À medida que as comunidades vão evoluindo culturalmente, os conhecimentos vão se tornando mais abstratos e complexos, sendo por isso difícil ou impossível que qualquer membro do grupo os possua de modo suficiente para ensiná-los. Ao mesmo tempo aumenta o número de opções profissionais especializadas que não podem ser aprendidas no âmbito familiar. Daí aparecerem instituições docentes específicas que nunca poderão monopolizar a função educacional — embora às vezes a vaidade profissional de seus praticantes assim o pretenda —, mas que convivem com as outras formas menos formalizadas e mais difusas de aprendizado social, tão imprescindíveis quanto elas. Nem tudo pode ser aprendido em casa ou na rua, como acreditam alguns espontaneístas desnorteados que sonham com simplicidades neolíticas, mas tampouco Oxford ou Salamanca têm efeitos mágicos radicalmente diferentes daqueles da menina que, no parque, ensina outra a pular corda.

Bem, o ensino se dá em todas as partes e por parte de todos, às vezes de modo espontâneo e outras com maior formalidade, mas o que é que se pode ensinar e que se deve aprender? Dissemos antes

que o ensino nos revela por princípio nossa filiação simbólica a outros semelhantes, sem os quais nossa humanidade não chega a realizar-se plenamente, e a condição temporal na qual devemos viver, como parte de uma tradição de conhecimentos que não começa com cada um de nós e que há de sobreviver a nós. No entanto, parece chegado o momento de detalhar um pouco mais. Já assinalamos que toda educação humana é deliberada e coercitiva, não mera mimese: parece convir, portanto, precisar e ponderar os objetivos concretos a que tal educação deve se propor.

Se encararmos essa tarefa com a amplitude insaciável própria do pensamento filosófico, o empenho acabará por ser asoerador. Como diz com razão Juan Delval, “uma reflexão sobre os fins da educação é uma reflexão sobre o destino do homem, sobre o lugar que ele ocupa na natureza, sobre as relações entre os seres humanos”. Apresso-me em reconhecer minha inépcia e falta de disposição para tratar tais questões aqui, a não ser tangencialmente. Por outro lado, seria uma presunção insuportável tentar resolvê-las rapidamente, a partir de uma perspectiva egoísta. Nossas sociedades atuais são axiologicamente muito complexas e em muitos aspectos estão desconcertadas, mas também compartilham princípios aos quais às vezes não se dá a devida atenção justamente por serem implicitamente aceitos. Talvez possamos dar algumas coisas como certas a esta altura histórica da modernidade, ainda que apenas para continuar explorando a partir delas. Lem-

brando sempre, é claro, que a pergunta que coloca em dúvida até o que está mais assentado também faz parte irrevogável de nossa herança cultural.

Num procedimento que nunca é infrutífero nestes casos que nos comprometem com o essencial, voltemos aos gregos. Embora ao longo de sua história tenham ocorrido diferentes modos de *paidéia* (ideal educacional grego), conforme as cidades-estado ou *pólis* e as épocas, pode-se atribuir a eles no momento tardio do helenismo a inauguração de uma distinção binária de funções que, de certo modo, ainda perdura entre nós: a que separa a educação propriamente dita, por um lado, e a instrução, por outro. Cada uma das duas era exercida por uma figura docente específica, a do pedagogo e a do professor. O pedagogo era um fâmulos que pertencia ao âmbito interno do lar e que convivia com as crianças ou adolescentes, instruindo-os nos valores da cidade, formando seu caráter e velando pelo desenvolvimento de sua integridade moral. Em contrapartida, o professor era um colaborador externo à família que se encarregava de ensinar às crianças uma série de conhecimentos instrumentais, como a leitura, a escrita e a aritmética. O pedagogo era um educador e sua tarefa era considerada de interesse primordial, ao passo que o professor era um simples instrutor e seu papel era considerado secundário. Os gregos distinguiam a vida *ativa*, levada pelos cidadãos livres na *pólis* quando se dedicavam à legislação e ao debate político, da vida *produtiva*, própria dos lavradores, artesãos e outros servos: a edu-

cação oferecida pelo pedagogo era imprescindível para se destacar na primeira, ao passo que as instruções do professor orientavam-se mais para facilitar ou dirigir a segunda.

Em linhas gerais, a educação, orientada para a formação da alma e o cultivo respeitoso dos valores morais e patrióticos, sempre foi considerada de mais alto nível do que a instrução, que oferece o conhecimento de destrezas técnicas ou teorias científicas. Isso foi assim até em épocas menos cavalheirescas do que a grega clássica, quando as atividades produtivas não eram vistas com displicência ou altivez. Contudo, até o final do século XVIII a instrução técnico-científica não alcançou no ensino uma consideração comparável à da educação cívico-moral. Em sua grande *Enciclopédia*, Diderot não recua diante do estudo de artesanatos antes tão desdenhados como a alvenaria ou as artes culinárias; e todos os ilustrados daquela época avaliavam o *espírito de geometria* como o talento intelectual mais agudo, mais razoável e mais independente de preconceitos. A partir de então, começa-se a considerar os conhecimentos oferecidos pela instrução imprescindíveis para fundar uma educação igualitária e tolerante, capaz de avançar criticamente para além dos tópicos edificantes oferecidos pela tradição religiosa ou localista. Mais tarde, a proporção de apreço se inverte, e os conhecimentos técnicos, tanto melhores quanto mais especializados e adequados a um rendimento do trabalho imediato, chegaram a ser considerados superiores a uma formação cívica

e ética sujeita a incansáveis controvérsias. O modelo científico do saber é antes unitário, ao passo que as propostas morais e políticas se enfrentam com multiplicidade cacofônica: portanto, alguns chegam a recomendar que o ensino institucional se atenha ao seguro e prático – o que tem uma aplicabilidade produtiva direta –, deixando às famílias e a outras instâncias ideológicas o encargo das formas de socialização mais controvertidas. No próximo capítulo voltaremos mais extensamente a essas questões.

Essa contraposição entre educação e instrução é hoje notavelmente obsoleta e muito enganosa. Ninguém se atreverá a afirmar seriamente que a autonomia cívica e ética de um cidadão possa se forjar na ignorância de tudo o que é necessário para ele se desempenhar profissionalmente; e o melhor preparo técnico, carente do desenvolvimento básico das capacidades morais ou de uma mínima disposição de independência política, nunca formará pessoas íntegras, mas simples robôs assalariados. Acontece, além do mais, que separar a educação da instrução é, além de indesejável, impossível, pois não se pode educar sem instruir nem vice-versa. Como será possível transmitir valores morais ou cívicos sem recorrer a informações históricas, sem dar conta das leis vigentes e do sistema de governo estabelecido, sem falar de outras culturas e países, sem fazer reflexões, por mais elementares que sejam, sobre a psicologia e a fisiologia humanas ou sem empregar algumas noções de informação filosófica? E como será possível instruir alguém em conheci-

mentos científicos sem lhe inculcar respeito por valores humanos como a verdade, a exatidão ou a curiosidade? Poderá alguém aprender as técnicas ou as artes sem se formar ao mesmo tempo naquilo que a convivência social supõe e naquilo que os homens desejam ou temem?

Deixemos de lado, por enquanto, a falsa dicotomia entre instrução e educação. Pode haver outras intelectualmente mais sugestivas, como por exemplo a que John Passmore estabelece entre capacidades *abertas e fechadas*. O ensino nos adentra em certas capacidades que podemos denominar “fechadas”, algumas estritamente funcionais – como andar, vestir-se ou lavar-se – e outras mais sofisticadas – como ler, escrever, realizar cálculos matemáticos ou manejar um computador. Essas habilidades extremamente úteis e, em muitos casos, imprescindíveis para a vida diária caracterizam-se por poderem chegar a ser completamente dominadas de modo perfeito. Haverá quem as realize com maior engenho ou seja mais rápido em sua execução, mas, uma vez que se tenha aprendido seu segredo, que se tenha *pego seu truque*, já não se pode ir significativamente além. Quando alguém chega a saber colocá-las em prática, conhece o que é preciso saber a respeito delas e não cabe maior progresso ou virtuosismo importante em seu exercício posterior: uma vez que se aprende a ler, contar ou escovar os dentes, já se pode ler, contar ou escovar os dentes *totalmente*.

As capacidades “abertas”, em contrapartida, são de domínio gradual e, de certo modo, infinito.

Algumas são elementares e universais, como falar ou raciocinar, e outras decerto são optativas, como escrever poesia, pintar ou compor música. No início de seu aprendizado, as capacidades abertas apóiam-se também em "truques", como as fechadas, e ocasionalmente até partem de competências fechadas (por exemplo, antes de escrever poesia é preciso saber ler e escrever). Mas sua característica é nunca poderem ser dominadas de forma perfeita, nunca se alcançar seu pleno domínio; cada indivíduo desenvolve interminavelmente seu conhecimento delas sem que jamais seja possível dizer que ele ainda não pode avançar significativamente. Outra diferença: o exercício repetido e rotineiro das capacidades fechadas torna-as mais fáceis, mais seguras, dissolve ou resolve os problemas que no início se colocavam para o neófito; em contrapartida, quanto mais se avança nas capacidades abertas, mais opções divergentes se oferecem e surgem problemas de maior alcance. Uma vez dominadas, as capacidades fechadas perdem interesse em si mesmas, embora continuem conservando toda a sua validade instrumental; as capacidades abertas, ao contrário, vão se tornando mais sugestivas, embora também mais incertas, à medida que se progride em seu estudo. O êxito do aprendizado de capacidades fechadas é exercê-las esquecendo que as sabemos; nas capacidades abertas, implica termos cada vez mais consciência do que ainda nos falta saber.

Pois bem, sem dúvida a própria habilidade de aprender é uma capacidade aberta importante, tal-

vez a mais necessária e humana de todas elas. E qualquer plano de ensino bem concebido irá considerar prioritário esse saber que nunca acaba e que possibilita todos os outros, fechados ou abertos, quer os imediatamente úteis a curto prazo, quer os que buscam uma excelência que nunca se dá por satisfeita. A capacidade de aprender se compõe de muitas perguntas e de algumas respostas; de buscas pessoais e não de achados institucionalmente decretados; de crítica e questionamento em vez de obediência que se satisfaz com o comumente estabelecido. Em uma palavra, de *atividade* permanente do aluno e nunca de aceitação passiva dos conhecimentos já deglutidos pelo professor que este deposita na cabeça obediente. De modo que, como já se disse tantas vezes, o importante é *ensinar a aprender*. Segundo o conhecido ditame de Jaime Balmes, a arte de ensinar a aprender consiste em formar fábricas e não armazéns. É claro, essas fábricas funcionarão no vazio se não contarem com provisões armazenadas a partir das quais se possam elaborar novos produtos, mas são algo mais do que uma coleção de conhecimentos alheios. O cruel Ambrose Bierce, em seu *Dicionário do diabo*, definiu erudição como "o pó que cai das estantes vazias nos cérebros vazios". É uma *boutade* injusta, pois uma certa erudição é imprescindível para despertar e alimentar a capacidade cerebral, mas acerta como dictério contra a tentação escolar de transformar o ensino em mera memorização de dados, autoridades e gestos rotineiros de reverência intelectual diante do respeitado.

Voltemos à contraposição primariamente estéril entre educação e instrução. Bem entendidas, a primeira equivaleria ao conjunto das atividades abertas – das quais a ética e o sentido crítico de cooperação social não são as menos importantes – e a segunda se concentraria nas capacidades fechadas, básicas e imprescindíveis, mas não suficientes. Os espíritos possuídos por uma lógica estritamente utilitária (que em geral é a mais inútil de todas) costumam supor que hoje só a segunda é que conta para garantir uma posição rentável na sociedade, ao passo que a primeira corresponde a ociosas preocupações ideológicas, muito bonitas mas que não servem para nada. É redondamente falso, e mais ainda agora, precisamente, quando a flexibilização das atividades de trabalho e a inovação constante das técnicas exigem uma educação aberta tanto ou mais do que uma instrução especializada para se conseguir um posto vantajoso no mundo da produção.

Coincidem nessa apreciação os principais especialistas em pedagogia que temos consultado. Segundo a opinião de Juan Delval, “uma pessoa capaz de pensar, de tomar decisões, de buscar a informação relevante de que necessita, de se relacionar positivamente com os outros e cooperar com eles é muito mais polivalente e tem mais possibilidades de adaptação do que quem só possui uma formação específica”. Ainda com maior ênfase na sociologia atual, Juan Carlos Tedesco reforça esse ponto de vista: “A capacidade de abstração, a criatividade, a capacidade de pensar de forma sistêmica e de com-

preender problemas complexos, a capacidade de se associar, de negociar, de concertar e de empreender projetos coletivos são capacidades que podem ser exercidas na vida política, na vida cultural e na atividade em geral. [...] A mudança mais importante aberta pelas novas demandas da educação é que ela deverá incorporar de forma sistemática a tarefa de *formação da personalidade*. O desempenho produtivo e o desempenho cívico requerem o desenvolvimento de uma série de capacidades... que não se formam nem espontaneamente, nem através da mera aquisição de informações ou conhecimentos. A escola – ou, para sermos mais prudentes, as formas institucionalizadas de educação – deve, em síntese, formar não apenas o núcleo básico da personalidade.” Nem o mais estreito utilitarismo autoriza hoje – e provavelmente nunca autorizou – o menosprezo da formação social e inquisitiva do caráter diante do aprendizado de dados ou procedimentos técnicos. Decerto teremos ocasião de voltar, nos capítulos seguintes, a essas questões fundamentais.

Educação, instrução, numerosos conhecimentos fechados ou abertos, estritamente funcionais ou generosamente criativos: as matérias que a escola atual tem que transmitir se multiplicam e se subdividem a ponto até de transtornar. E, além do mais, fala-se de um *currículo oculto*, ou seja, de objetivos mais ou menos vergonhosos subjacentes às práticas educacionais e que se transmitem, sem que sejam explícitos, para a própria estrutura hierárquica da instituição. Há mais de seis décadas Bertrand

Russell advertiu que “tem sido costume da educação favorecer o Estado, a própria religião, o sexo masculino e os ricos”. E recentemente Michel Foucault mostrou as engrenagens segundo as quais todo o saber e também sua transmissão estabelecida mantêm uma vinculação com o poder, ou melhor, com os vários poderes difundidos que atuam normalizadora e disciplinarmente no campo social. Também será preciso voltar mais adiante a essas questões. Para terminar este capítulo, porém, iremos referir-nos à matéria essencial desse “currículo oculto”, que ganharia tornando-se explícita e que sem dúvida não pode ser abolida seguindo um critério falsamente libertário sem desvirtuar o próprio sentido de toda a educação. Refiro-me à proposta de *modelos de auto-estima* aos educandos como resultado englobador de todo o seu aprendizado.

Como a humanização é um processo no qual os participantes dão uns aos outros aquilo que ainda não têm para, por sua vez, recebê-lo dos outros, o *reconhecimento* do humano pelo humano é um imperativo na via do amadurecimento pessoal de cada um dos indivíduos. A criança precisa ser reconhecida pelos outros em sua qualidade irrepetível, para confirmar a si mesma, sem angústia nem desequilíbrio, no exercício intersubjetivo da humanidade. Mas esse reconhecimento sempre implica uma avaliação, uma apreciação para mais ou para menos, um modelo de excelência que serve de parâmetro para calibrar o reconhecido. O reconhecimento do humano pelo humano não é a simples constatação

de um fato, é a confrontação com um ideal. Entrar em qualquer comunidade exige embrenhar-se num matagal de ponderações simbólicas: alguns sociólogos, entre os quais se destaca Pierre Bourdieu, estudaram a complexa busca da *distinção*, que preside ao intercâmbio social e que orienta significativamente também as formas educacionais. Uma das principais tarefas do ensino sempre tem sido, então, promover modelos de excelência e pautas de reconhecimento que sirvam de apoio à auto-estima dos indivíduos.

Tais modelos podem estar comumente baseados em critérios detestáveis, como os apontados por Russell (a riqueza, o sexo, a pertença a determinada nação ou a certa profissão de fé religiosa, a raça, o destaque nos círculos mundanos, a sintonia com as altas esferas do governo, a obediência cega ou a rebelião sectária, etc.), mas também podem estar ligados a outros, voltados a reforçar a autonomia pessoal, o conhecimento verdadeiro e a generosidade ou a coragem. A única coisa certa é que, se por uma temerosa demissão de suas funções a escola renunciar a esse desígnio – justificando-se com auto-enganos, como a suposta necessidade de “neutralidade” ou o relativismo axiológico –, as crianças e adolescentes negociarão sua auto-estima em outros mercados, pois humanamente ninguém pode prescindir dela. Como diz Jerome Bruner, “a escola, em maior grau do que em geral se constata, compete com miríades de ‘antiescolas’ na provisão de distinção, identidade e auto-estima... compete com ou-

tras partes da sociedade que também oferecem tais valores, talvez com conseqüências deploráveis para a sociedade”. Os modelos oferecidos pelos edificantemente nada edificantes meios audiovisuais, os bandos de rua, as seitas integristas ou os movimentos politicamente violentos e tantas outras ofertas ominosas substituirão a educação em um terreno que ela não pode abandonar sem negar a si mesma. Da renúncia ou do fracasso da escola nesse terreno provém a maioria dos distúrbios juvenis que tanto alarmam as pessoas bem-pensantes, ou seja, as que costumam alarmar-se de mais e pensar de menos. E muitas vezes, justamente, os clamores desse alarme reforçam os meios pedagógicos mais contraproducentes. No sexto capítulo deste livro retomaremos a discussão do assunto.

Capítulo 3

O eclipse da família