

Trabalho apresentado em :

FLEURI, R. M. A Decolagem In: EDUCAÇÃO: tramas e temas
ed. Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 1995, p. 115-131.

Educação:

Tramas & Temas

ri 617e

33
construção da cidadania
Solange Cristina da Silva

Sumário

9
da superação dos conflitos

Nota editorial: a educação e o processo educativo

11
Marta de Fátima Pessoa Leikson

Apresentação

13
como um primeiro passo para a busca de soluções coletivas

Rede: um novo jeito dos excluídos construir sua cidadania

Wilson Groh

Resgata a memória do início das organizações populares da Grande Florianópolis através da luta pela moradia. Estas organizações populares, enquanto práticas educativas, contribuíram para o surgimento de redes que trabalham a transversalidade na superação do corporativismo, tão presente nos movimentos sociais e políticos. A vivência de novas formas organizativas sob uma visão de horizontalidade recria as relações de poder/saber. Dentro destas práticas nasce o CEDEP, uma ONG que vem experienciando estas relações de transversalidade e que será objeto de análise desta pesquisa.

98
As práticas educativas

Para além do estatuto: uma reflexão sobre a institucionalização da participação popular

Paulo Roberto Sandrini

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, regulamentou, dentre outros, os dispositivos da Constituição Federal de 1988, que garante a participação popular na formulação de políticas e controle das ações governamentais nesta área específica. Desta forma, esta nova lei, não obstante seus avanços no que tange as concepções de infância e juventude, criminalidade e sociedade, traz no seu bojo a necessidade de discutir os conceitos de participação popular e de democracia.

"Pedagogia dos Direitos": uma proposta de construção da cidadania..... 23

Solange Cristina da Silva

A "pedagogia dos direitos", incorporada pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, é um princípio pedagógico, fruto das discussões e práticas das organizações da sociedade civil na última década, em contraposição às práticas assistencial-repressivas. Trata-se de uma proposta onde educador e educando, num processo dialético, são sujeitos da construção do conhecimento.

Educador de rua e o processo educativo: a busca da superação dos conflitos 27

Maria de Fátima Pessôa Lepikson

A Educação de rua explícita e gera conflitos na medida em que provoca o profissional para que revise sua forma de ver e viver o mundo. Esta proposta educativa exige abertura para rever valores, comportamentos e preconceitos introjetados. O presente texto tenta elencar alguns destes conflitos como um primeiro passo para a busca de soluções consistentes.

Perspectivas na educação do indivíduo portador de deficiência mental 33

Maria do Rocio Coutinho Fritzen

Trata-se do trabalho educativo realizado na APAE de Caçador enquanto possível espaço de integração do indivíduo portador de deficiências. Iniciado por força das circunstâncias, esse trabalho foi cuidadosamente preparado, pela observação, e paulatinamente desenvolvido, buscando sempre transformar esse espaço de segregação em espaço de valorização e integração.

As práticas educativas dos movimentos sociais influenciando na rede formal de educação 39

Cezar Luis de Mari

Este artigo anuncia pesquisa a ser desenvolvida sobre as influências da educação informal (desenvolvida pelos movimentos sociais), na interação com a educação formal (desenvolvida pelas escolas). Propõe-se a ser um estudo sobre as práticas de educação popular e o conhecimento por elas produzido e sobre a influência desse conhecimento nas práticas institucionalizadas. E ainda as limitações e contradições que afloram neste processo e as contribuições para fazer da educação um exercício democrático da cidadania.

Preparação do professor de educação artística.....45

Maria Cristina da Rosa

Historicamente a preparação do Professor de Educação Artística passa muito mais por métodos e técnicas expressivas do fazer artístico do que pela compreensão das concepções educacionais que norteiam a prática escolar. Conhecer com profundidade os conteúdos de Educação Artística, bem como inseri-los na realidade, são fatores necessários a considerarmos na preparação do professor. É necessário que, além da reflexão metodológica, tenhamos sua experimentação. Esta proposta pedagógica vincula ensino, pesquisa e extensão durante toda a graduação.

O poder mágico da imagem: uma breve reflexão51

José Inácio Santos do Nascimento

Apresenta a necessidade da busca de novas alternativas de expressão, que provoquem novas sensações. Salienta a Arte não como mera representação, mas como expressão e comunicação, mobilizando sensações, emoções, reações e relações diversas em quem a produz e em quem a observa. Dessa forma, é um elemento fundamental para a formação da pessoa e do cidadão, devendo ser apropriada por todos.

Uma concepção integrada, criativa e prazerosa para a ciência, a arte, o trabalho e a vida.....57

Carlos Gustavo Marcante Guerra

Para pensar educação é fundamental pensar na maneira pela qual concebemos, organizamos e distribuimos o conhecimento. Até hoje temos uma maneira fragmentada, voltada para a especialização e dissociada da experiência e dos interesses das pessoas. A partir da **informática musical**, proponho uma outra abordagem, transdisciplinar, onde o conhecimento se aproxime do saber (do saber-fazer), onde a computação seja aplicada a outras áreas que não às burocráticas, onde o conservatório musical dê lugar ao espaço de criação e onde todos nos percebamos eternos aprendizes.

Do senso comum ao conhecimento científico: o passo para a transformação social67

Maria das Graças Fernandes

Trata-se, neste artigo, de ressaltar a necessidade de se investir na formação de professores, principalmente daqueles que atuam no ensino fundamental. Esta é a condição primordial para que o ensino ultrapasse os limites do senso comum e se funde no conhecimento científico.

Educação e escola para quem?.....75

Fátima Doriette da Silva

A crise do que seja moderno e/ou pós-moderno afeta o sistema educacional ao ponto da escola não ter sentido, ou seja, não atender às necessidades sociais, além de acentuar as desigualdades. A cidadania e a democracia são incorporadas nos alunos a partir de noções fragmentadas ou distorcidas da realidade. Gramsci, em sua época histórica, na qual também havia crise no sistema de ensino, propôs uma escola unitária, que viesse ao encontro das necessidades da classe trabalhadora. O artigo discute a importância da escola na construção da sociedade civil, através das contribuições de Antonio Gramsci, a partir do enfoque de Paolo Nosella.

Piaget e Vygotski: “modismos educacionais”? 83

Sueli Wolff Weber

O texto faz referências ao problema da educação das crianças das classes populares. Registra suas origens fora e dentro da escola. Para sua superação, evidencia o papel do professor, destacando que este deve ter clareza a respeito da fundamentação teórica que embasa seu trabalho. Encaminha observações quanto à adoção das Teorias de Piaget e Vygotski, colocadas em prática nas escolas como “modismos”, sem a real compreensão das mesmas, impedindo a busca de uma melhor qualidade de ensino e a minimização dos problemas educacionais.

Mudança Conceitual: um referencial em transformação..... 91

Flávia Maria Teixeira dos Santos

Este artigo pretende discutir criticamente o Movimento das Concepções Alternativas e a Mudança Conceitual, procurando apontar suas deficiências e as transformações necessárias a essas perspectivas de pesquisa em ensino de Ciências, de forma a proporcionar-lhes um caráter mais construtivo e processual.

A construção da expulsão do homem do campo..... 99

Roque Strieder

Analisa as raízes históricas da expulsão do homem do campo, mostrando-a como necessidade do capitalismo nascente. Mostra como essa expulsão continua, pela impossibilidade de o pequeno proprietário concorrer com o grande capital e pela “contribuição” do Estado que, além de não lhe oferecer condições básicas de saneamento, higiene e educação, coloca seus agentes/assistentes na tarefa de propagar as “maravilhas da polis”.

Terceirização e o trabalho feminino109

Giani Rabelo

Este texto é um ensaio preliminar do que pretendo desenvolver em minha dissertação de mestrado. Aqui foram realizadas algumas considerações acerca do trabalho feminino na terceirização, mais especificamente sobre o trabalho que as mulheres desenvolvem a domicílio, no ramo do vestuário, na Região Carbonífera. Trato a terceirização de serviços como um dos novos paradigmas presentes na reorganização do processo produtivo.

A decolagem115

Reinaldo Matias Fleuri

Faz uma "reportagem" da defesa da dissertação de Nadir Azibeiro, discutida em público no mesmo dia da virada dos dez anos de Mestrado em Educação da UFSC. Retoma trechos da dissertação, apontamentos de Nadir e as próprias observações e anotações, não para falar pelos outros, mas para dialogar com eles e, principalmente, com quem se dispuser a ler esse artigo. As palavras, retomadas de outros "autores", refletem a compreensão e a interpretação do autor a respeito dos fatos e questões. Esse diálogo cria uma rede dinâmica de relações que constitui o tecido vivo do conhecimento, focalizando suas dimensões de saber, poder e prazer.

Nota do patrocinador133

A decolagem

Reinaldo Matias Fleuri

Eu era um casulo. Como tudo na vida,
dentro de mim morava um potencial enorme:
Um potencial para voar —
já estava quase voando: um vôo hesitante.
Minhas asas, poucas cores.
Súbito, um vento forte, vital, me arrebatou para mais alto,
com mil horizontes, mil cores, junto com outras borboletas

(Irineu, *apud* AZIBEIRO, 1994, p.135)

Senhores passageiros, apertem os cintos, não fumem. Prontos para decolar... A aceleração aumenta vertiginosamente. Alguns segundos e... não há mais como parar. Os corpos pairam, em suspensão, sustentados em sua leveza de ser junto.

A dissertação de Nadir Azibeiro¹, discutida em público no mesmo dia da virada dos dez anos deste Mestrado em Educação da UFSC, torna-se uma referência a todos aqueles que estão agora tecendo entre nós o horizonte da nova década.

Escreve Nadir:

Quero fazer um texto que seja **meu**. Que expresse e sintetize o acúmulo a que cheguei nestes anos de militância, trabalho e estudo.

(AZIBEIRO, 1994, p.3)

¹ A dissertação de mestrado de Nadir Esperança Azibeiro, intitulada *A criação de relações de saber, poder e prazer na vida e nos processos educativos*, foi defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis (SC), no dia 31.ago.1994, tendo como Banca Examinadora os professores Dr. Reinaldo Matias Fleuri (orientador), Dr. Ubiratan D'Ambrosio, Dra. Maria Oly Pey e Msc. Pedro Martins.

{Aqui, neste espaço, quero transmitir ao leitor, de maneira descontraída, um pouco da discussão e do clima estabelecido naquele dia. Farei, pois, uma reportagem, a partir dos apontamentos da própria Nadir, complementados por trechos da própria dissertação e por minhas observações e anotações.}

O texto não é uma receita — inicia Nadir, falando naquela sala repleta de olhos atentos — é o acúmulo a que cheguei a partir de múltiplas relações na vida. Quero que este texto sirva como pista de decolagem, a ser usado e não para ficar nas prateleiras. Não é um modelo de texto acadêmico. Optei por 'não tirar os andaimes', como diz CASTORIADIS. As idas e vindas de minha reflexão permanecem no texto. Não é um texto final. É um ponto de partida.

Nadir trabalhou no Instituto Cajamar (INCA), um centro de educação popular fundado em 1986, em Jundiaí (SP). Ingressou em 1989, já na segunda etapa do Curso de formação para militantes em movimentos populares. Este curso realizava-se em três etapas de dez dias, entremeadas por estágios. Nadir acompanhou três turmas entre 1989 e 1992. Era um curso organizado de maneira tradicional, com objetivos, metodologia, conteúdo programados pelos coordenadores. Propunha-se a desenvolver uma metodologia dialética, além de fornecer instrumentais para a análise da conjuntura e dos movimentos populares.

O diferente começou a ser propiciado pelas circunstâncias. Por morar muito longe do INCA, Nadir optou por ficar hospedada junto com a turma, no próprio local dos cursos. Criou-se, assim, uma relação para além da sala de aula, durante as refeições, as noitadas, os momentos de lazer, com atividades de dança, música, natação, massagens. Era a época da queda dos muros de Berlim, e o contexto cultural da turma suscitava a busca de novos referenciais, novas leituras, novas formas de se relacionar, sugeridas por temas como *revolução molecular, tai-chi-chuan, arqueiro Zen, biodança, psicodrama*, entre outros. O estar com a turma o tempo todo criava relações diferenciadas, com importantes aspectos informais de formação.

Isso foi constituindo na prática uma nova metodologia, baseada na relação, na construção conjunta, que não negava as contribuições diferenciadas, nem desprezava nenhum saber e nenhuma experiência de ninguém. Por isso, outros membros da equipe de

educadores decidiram permanecer com a turma, em tempo integral. E como havia outros grupos participando simultaneamente de outros cursos, foram promovidas várias atividades de integração.

Demo-nos conta — continua Nadir — de que os momentos extra-classe eram tão importantes quanto os encontros formais. Queríamos mudar as relações e instituir relações solidárias. E as pessoas começavam a se sentir valorizadas e capazes. Para isso, contribuíamos o momentos de convivência, assim como os momentos de discussão política.

Recebemos críticas de sermos 'demasiado ufanistas, sem auto-crítica'. Enfrentávamos as tentativas de recuperação das linhas de virtualidade inovadoras pelo que há de instituído, de conserva, de alienado e alienante em cada um de nós.

Apesar de um discurso revolucionário, muitas vezes temos uma prática tão modelizadora, tão castradora quanto a que nosso discurso critica. E esse 'se deixar capturar nos processos de subjetivação' acontece com cada pessoa, com cada grupo, a todo momento. Nenhuma conquista, nenhuma mudança se faz para sempre.

Isso me faz lembrar — continua Nadir — uma história que virou símbolo na 3ª turma: os índios do noroeste dos Estados Unidos têm uma tradição — o velho artesão, que produz os potes de cerâmica, ao sentir que seus dias estão no fim, entrega ao seu aprendiz predileto a obra de sua vida, sua peça mais querida e valiosa. E o aprendiz a recebe e a joga no chão, espatifando-a em mil pedacinhos, transformando-a em pó e misturando esse pó à sua própria argila, com a qual vai produzir um novo pote. Acredita com isso estar incorporando ao novo a própria vitalidade do antigo, ao mesmo tempo em que está lhe dando uma nova força criadora.

Ao planejar as etapas seguintes, propusemos um momento para todos os participantes se encontrarem e pensarem juntos o programa.

Na segunda turma, percebemos que a experiência se construía na relação forte e prazerosa, apesar das discussões e tensões.

Predominava a vontade de pensar e construir juntos. Este prazer da relação foi modificando a proposta inicial do curso.

Daí que fui me convencendo que 'conhecer é estabelecer relações', que 'o conhecimento se constrói na relação'. Embora com dificuldade, procurei ir a fundo no que significam essas afirmações. Foi isso o que tentei fazer na dissertação, particularmente no segundo capítulo, relacionando-me com muitas pessoas, com minhas próprias reflexões e experiências, com inúmeros autores.

Escreve Nadir em sua dissertação:

Nesse percurso, passando por Guattari, Deleuze, Suely Rolnik, cheguei a Prigogine, e à percepção do universo como relação, que nos é dada pela física contemporânea.

A Física contemporânea, continuando a considerar que a coexistência dos corpos os afeta mutuamente, descobre que essa interação traz perturbações, sim, mas que são portadoras, não da destruição, mas de uma complexificação, uma atualização crescente dos potenciais, das virtualidades. Ou seja, não dá para pensar corpo algum isoladamente, pois eles só existem se interrelacionando, interagindo, constantemente se diferenciando de si mesmos e se recriando. Como diz PRIGOGINE: 'o mundo é uma obra de arte se fazendo permanentemente'.

O caos não é mais, assim, 'o avesso da ordem', definido pela sua negatividade, mas 'a possibilidade do novo'. O outro deixa de ser ameaça, e torna-se fator de instituição de uma subjetividade em constante processualidade. É a possibilidade permanente de atualização das virtualidades, das possibilidades, das potencialidades.

Esta mudança de perspectiva nos traz outra compreensão do que significa afirmar que o ser humano é um 'ser-em-relação'. Significa, antes de tudo, que não somos uma identidade, um 'sujeito' definitivamente constituído, mas um 'permanente processo de subjetivação, efeito do também permanente encontro com o outro' (PRIGOGINE, *apud* ROLNIK, 1992, p.4).

Pensar o conhecimento como relação, neste sentido, é entender, a um tempo, a fugacidade, e a imensa potencialidade deste encontro. Não há, nesta perspectiva, um *objeto*, passivo, que se deixa observar, estudar, *conhecer*, por um *sujeito*, permanente e definitivamente constituído.

Também, deste ponto-de-vista, os *sujeitos*, que se relacionam, estão, de fato, em constante *processo de subjetivação*, mediatizados por um mundo em movimento, em mutação, em interação, que os influencia e é por eles influenciado

(AZIBEIRO, 1994, p.69-70)

Por esse caminho, também, me aproximei — continua Nadir — de autores que abordam o conhecimento numa perspectiva transdisciplinar, ecológica. É, então, um prazer ter aqui pessoalmente o prof. Ubiratan, com quem já dialoguei inúmeras vezes através de suas obras e admiradores. É bom poder fazê-lo agora pessoalmente.

Pensar o conhecimento como relação remeteu-me, ainda, a pensar os processos de ensino-aprendizado, e então aproximei-me de Vigotsky e Wallon. Mas, tenho que confessar, apenas passei por eles. Não me retive ainda nessa leitura, muito menos numa análise de suas proposições, pois a ressonância que tiveram em mim foi bem menor do que a dos que anteriormente citei.

E por que saber/poder/prazer? Muitos me questionaram sobre o porquê de eu ter encaifado com essas três categorias. Perguntaram-me por que não era o querer, ou o desejo, e sim o prazer. Alertaram-me sobre os riscos desse prazer ser mal-entendido. Mas nada me demoveu da convicção de que o conhecimento, para ter um efeito renovador e transformador deve estar fundado nessas três dimensões: tem que ser uma relação de saber, poder e prazer.

Tentei, então, precisar melhor o que entendo por saber, poder e prazer. Ajudaram-me, nessa caminhada, Foucault, Deleuze, Roberto Freire, Max Pagès — e Reich — através deste último.

Foi FOUCAULT quem me ajudou a conceituar o saber como um 'agenciamento prático', um 'dispositivo', que não se identifica com uma disciplina específica, com uma ciência, nem com os discursos, as crendices e os mitos. Não é nenhum deles, mas passa transversalmente por todos eles, constituindo-se da sua interação e interrelação, produzindo o novo, o inusitado.

Foi ainda FOUCAULT quem me ajudou a explicitar as relações de poder que já estão implícitas na própria definição e

valorização dos saberes. A relação é biunívoca: ao mesmo tempo em que o saber produz poder, é também por ele produzido, e vice-versa:

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto-de-partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz o poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo.

(FOUCAULT, 1986, p.96)

Se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. "Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz" (FOUCAULT, 1986, p.148).

E é ainda Foucault quem se refere a uma terceira dimensão, a um novo eixo que se acrescentaria ao saber e ao poder para modificá-los, torná-los revolucionários.

Seria como um novo eixo, distinto ao mesmo tempo do eixo do saber e do eixo do poder. Eixo no qual se conquista uma serenidade? Uma verdadeira afirmação de vida? Em todo caso, não é um eixo que anula os outros, mas um eixo que já atuava ao mesmo tempo que os outros e os impedia de ficarem presos num impasse.

(DELEUZE, 1991, p.103)

E Nadir pergunta em seu texto:

não seria esse novo eixo o prazer, entendido como satisfação, como empatia, como força vital, como paixão; o prazer que nos faz perceber a cor e o sabor da vida. A experiência do prazer, para Reich, é uma experiência de contato e de troca, que estabelece a relação entre a energia do organismo e a do ambiente. É uma experiência unificadora, porque integra as energias dispersas. É o prazer do qual Pagès afirma que 'o prazer partilhado é a base de toda e qualquer experiência social'.

Resgatar a possibilidade e a necessidade do prazer é, então, verdadeiramente revolucionário!

Com esta compreensão — comenta Nadir com seus interlocutores — voltei à experiência das três turmas, retomando-a através de relatos, cartas, entrevistas. Procurei ver que saber se construiu e como ele foi construído. Verifiquei que as pessoas perceberam que o saber construído é o saber que todo mundo sabe; que é possível e rico trabalhar com grupo heterogêneo; que as pessoas, mesmo semi-analfabetas, ao refletirem sobre a própria experiência, elaboram teoria e ensinam a se relacionar com a teoria, enquanto autores. Cada um se percebia sabido e capaz, autor de um saber integrador das práticas e das atitudes, que incorpora o conhecimento e as experiências anteriores e des-vela a pessoa, em suas múltiplas dimensões e relações.

Compreendi, também, como se manifestaram as relações de poder durante o curso, em que o novo se misturava ao velho, em que as relações transversais de solidariedade eram atravessadas pelas relações autoritárias.

Ficou-me evidente, ainda, como o prazer foi a grande linha-de-fuga que unificou todas as demais dimensões da prática, levando à compreensão do próprio conhecimento como relação omnidimensional e à sistematização de uma nova proposta metodológica.

Percebi, enfim, que o curso não incide da mesma forma sobre todos: seu impacto depende da situação de cada um, das questões que já estão colocadas, da sensibilidade ou impermeabilidade de cada pessoa. E, como DELEUZE, entendi que “os processos são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade de seus cursos e pela potência de sua continuação”.

Ubiratan D’Ambrosio toma a palavra:

Estou aprendendo muito com vocês, neste mestrado da UFSC. Seu trabalho é gostoso de ler, porque a dissertação é você, representa sua construção como pessoa, é a reflexão do pensamento de uma pessoa que amadureceu no processo de sua vida.

Aqui está surgindo um modelo diferente de mestrado. Hoje pressiona-se para que se diminua o tempo de duração do mestrado, por já não ser um título tão valioso. Mas este trabalho de

dissertação, e o processo que ele representa, não é um título: é você em pessoa, que a comunidade precisa conhecer.*

Particpei de uma comissão examinadora do trabalho de uma orientanda de Agnes Heller. A dissertação iniciava-se com a vivência pessoal e depois discutia com vários autores. A universidade não aceitou este trabalho. Só depois de ter sido publicado por uma Editora conceituada é que foi reconhecido.

O mundo acadêmico é extremamente fechado e não abre espaço para a pessoa ser como é, num processo de dar e receber. Na escola, num grupo de trinta pessoas, o normal seria mais receber do que dar de si, desde que se considere cada indivíduo como uma história e que se estabeleça uma relação de troca.

Neste sentido, a transdisciplinaridade, tão bem apresentada em seu trabalho, deve ser assumida se quisermos construir algo novo. Mas por que é tão difícil passar do esquema disciplinar para o transdisciplinar? Porque isto exige um questionamento do poder. Na prática transdisciplinar o controle hierárquico do poder acaba se esvaziando e sendo substituído pelo prazer de se descortinar novos horizontes. A angústia gerada pela antecipação da situação de exame é substituída por um desejo de prazer, de conhecer coisas novas. E isto não se faz senão penetrando no conhecimento que cada um elabora na relação com outros. Assim, você se relaciona com outros autores não como referencial teórico. O referencial é você e os outros autores entram para enriquecer seu trabalho.

Fiquei contente por ter lembrado Bazarrian, um autor tão importante e esquecido. O uso que você faz de Deleuze e de Castoriadis, lembrando o texto como andaimes, diz tudo. O conhecimento, tal como a matemática, é apresentado como um prédio acabado que, sem os andaimes usados para sua construção, se torna incompreensível.

Nadir ressalta novamente sua satisfação em dialogar pessoalmente com quem já dialogava através de suas obras e de seus amigos. E reforça a idéia de que a transdisciplinaridade pressupõe que cada um deixe de ser dono de seu pedaço de conhecimento para construir junto com outros o saber.

{Que estou eu fazendo? Escrevendo o que outras pessoas disseram, dando vez e letra às palavras de outros. Mas isto não seria “infantilizar” as pessoas? “Infante”, diz Padre Antonio Vieira (o sermoneiro famoso em séculos passados), significa “aquele que não fala”. E falar por outros ou para outros, substituindo a expressão deles, é por vezes uma forma de perpetuar seu silêncio calado, evitando a manifestação, por eles mesmos, de seus pontos-de-vista e de suas próprias opções!

Mas minha intenção, aqui, não é escrever pela Nadir ou por seus interlocutores, nem para eles: é escrever para **dialogar com** eles e, mais propriamente, com você que escolheu dedicar tempo e atenção para me ler. E como fazer isso: como escrever para **conversar com** e não apenas para **comunicar algo sobre, por ou para** outros?

Este estilo “jornalístico” de registrar as falas corre o risco de distorcer, de re-significar o sentido do que as pessoas queriam dizer. E isto — no mais das vezes, inintencionalmente ou por incapacidade de captação e reprodução dos dizeres alheios — mediante pequenos mecanismos da escrita, como a omissão de alguns termos, a ênfase em outros, a alteração na ordem do discurso... Assim, se este escrito for tomado ao pé da letra, como se o sentido aqui atribuído às falas de outros fosse reflexo exato de suas intenções, estaríamos caindo num grave equívoco, inviabilizador do diálogo.

Por isso, caro leitor, querida leitora, vamos tomar este texto que você está lendo como uma mediação da conversa entre eu, Reinaldo, e você: as palavras e os sentidos, que estou atribuindo a diferentes pessoas participantes no evento, refletem, em última análise, **minha** compreensão dos fatos e das questões. Certamente identificam-se com aspectos do que os outros “autores” queriam dizer. Mas não totalmente. Há muitos aspectos, por vezes fundamentais, que divergem e muitas destas divergências não estarão explícitas no texto. Cabe a você ler problematizando o texto e, sobretudo, a realidade, para ir formando sua opinião, sua posição que, certamente tocará em questões num enfoque peculiar diferente do meu e daqueles a que me refiro. Assim, ao ler, você também vai se tornando autor. Autor, autônomo, em diálogo com outros autores, tecendo uma rede de relações dinâmicas, complexa, conflitiva que, poderíamos dizer, constitui o tecido vivo do conhecimento.}

D'Ambrosio pergunta um detalhe do Curso do INCA: como são selecionados e admitidos os participantes?

Ivone, que participara daquele curso, responde com sua experiência: procurou inscrever-se no curso porque sentia necessidade. E ao discutir, na etapa inicial, a programação do curso convenceu-se de que a proposta correspondia a seus interesses. E notou que a maioria dos outros participantes estavam ali por vontade própria, sem terem sido forçados ou *estimulados* a se inscrever.

A maioria, naquele curso, estava motivada e disposta a construir um trabalho participativamente. Mas o problema, diria D'Ambrosio, é como acordar gente que parece acesa, mas não está; como envolver a maioria na construção coletiva, para produzir um impacto na sociedade global?

E é **Pedro** que conta seu ponto-de-vista. Era professor e questionava a relação autoritária a que tinha sido antes submetido na relação com seus professores. No curso de Formação de Formadores, percebeu que pessoas — mesmo com diferentes níveis de escolaridade e tipos de educação — conseguiam dialogar em pé de igualdade sobre diferentes questões. E isto era possível porque discutiam *a partir da própria prática*, da qual cada um certamente tinha conhecimento, e não em torno de teorias desconhecidas e distantes de seu cotidiano. Mas como levar uma discussão deste tipo, numa instituição escolar? Como, por exemplo, discutir Sociologia com uma turma de alunos de Engenharia Mecânica, onde se encontram talvez poucos indivíduos dispostos a discutir questões vivas, enquanto a outros não interessa outra coisa senão obter os créditos acadêmicos? Seria necessário mudar a forma como a escola está organizada (o que se ensina, para quê?).

Deixando a pergunta no ar, Pedro elogia a forma como Nadir apresenta seu texto: “sem retirar os andaimes”, ela articula as informações de maneira coerente e correta e consegue trabalhar uma auto-biografia num texto formal.

D'Ambrosio diz que o uso academicamente correto da linguagem não contradiz a reflexão sobre a realidade viva. Esta se opõe, sim, ao conhecimento congelado, morto, velado pelo formalismo. E tal estilo predomina na universidade porque é coerente com as intenções predominantes, no jogo de poder vigente na universidade. Como seria possível uma educação alternativa?

Pois então — raciocinei em público — é preciso distinguir o *rigor* da *rigidez*. O rigor na elaboração do texto resulta do pensamento sobre a realidade viva, na busca de compreender e superar os conflitos enfrentados. A rigidez formalista, ao contrário, se refere ao apego exclusivo às regras por si mesmas, que dificulta a compreensão e a superação dos problemas, muitas vezes devido a um jogo de forças em que se pretende manter mecanismos de relação que garantam privilégios e predomínios de uns sobre outros.

{Esta discussão me lembra um texto que traz uma consideração interessante a respeito da “praxis burocratizada”:

Em resumo, essa praxis degradada e diametralmente oposta a uma praxis criadora, nada mais é do que o desdobramento de uma lei estabelecida e conhecida de antemão, sem levar em consideração as particularidades concretas de sua aplicação; é, por conseguinte, a plasmação de uma forma não determinada por seu conteúdo. Numa forma de praxis mecânica em que a sua repetição infinita se alcança mediante sua extrema formalização, ou seja, mediante a negação do papel do conteúdo para sujeitá-lo inteiramente a uma forma que lhe é exterior. Dessa praxis se elimina, portanto, toda determinabilidade do processo prático, que se torna assim abstrato e formal, e com isso desaparecem igualmente a imprevisibilidade e a aventura que acompanham toda praxis autenticamente criadora.

(VÁSQUEZ, 1968, p.260-264)

Nesta perspectiva chamou-me atenção a questão que Ubiratan levantou a respeito da possibilidade de uma educação alternativa.

Nas atividades acadêmicas da universidade, em geral, exige-se adequação a normas e a critérios formais rígidos. Isto cerceia a criatividade. Mas o pensamento desenvolvido, com paixão, a partir da prática, produz reflexão rigorosa porque concatenada em torno dos problemas candentes e concretos. Isto é que garante o rigor da reflexão, que supera o formalismo do pensamento e o isolamento da ação, consubstanciando uma prática educativa criativa e solidária. Esta seria, a meu ver, a prática “alternativa”, de que fala D’Ambrosio, ou as relações “transversais” — solidárias e críticas — de que fala Nadir. E esta prática (a “praxis criadora”, no dizer de Vasquez) conflita com a praxis burocratizada, no interior de cada grupo, de cada instituição. Não dá para entender este conflito como entre o “dentro” e o “fora” da escola. Mas ele se tece dinamicamente “transversalmente” a todos os grupos e instituições}.

Maria Oly toma a palavra. Ressalta a oportunidade de se encontrar entre amigos que partilham desejos, sonhos, utopias. E que é

óbvio o prazer de amigos que se encontram para discutir o trabalho da Nadir. Uma obviedade que a universidade tende a dificultar ou distorcer. O trabalho da Nadir retoma o óbvio opacizado pela academia. E aqui entre amigos, a gente tem que acordar para estas obviedades os amigos que estão dormindo dentro e fora da universidade.

O pessoal que se busca no âmbito do oficioso — comenta Oly — são pessoas diferenciadas. Mas a compulsoriedade da escola agrupa uma multidão e torna esta multidão perigosa, individualizada, transformando a unidade em uniformidade. Por isso é tão difícil a trans ou interdisciplinaridade, ou entender que o saber é mais sério e prazeroso do que a ciência (um tipo de saber desenvolvido muito recentemente), através da qual as máquinas de poder se articulam e se dinamizam.

Uma das possibilidades para entender isso — comenta Nadir — é construir as relações no grupo, assumindo o compromisso com os parceiros. Muitos se excluem e se rebelam. Mas é preciso desafiar.

É isto que seu trabalho faz — remarca Oly. Falando de sua prática, desafia os outros a tomar opções. Pois estabelecer relações pressupõe opções.

Quando Nadir lembrou que, desde o começo de sua turma no mestrado, buscaram construir relações entre os colegas, fazendo opções, **Sabino** entrou no debate.

Nem sempre — diz — as pessoas que vinham ao encontro estavam acordadas. Quais suas expectativas? Noventa por cento dos colegas vinha às aulas para aprender de alguém. Mesmo pessoas participantes, militantes. E nos primeiros encontros queríamos levantar questionamentos. Mas a socialização de nossas angústias fica relegada a um segundo plano, dentro do padrão formal das relações escolares. No entanto, é fundamental a socialização das angústias para a gente conseguir construir nossos processos de pesquisa no mestrado.

O tempo todo nos perguntávamos: o que é construir a relação? O que significa conviver com o outro diferente de mim? Aparecia o crítico que discursava sobre a verdade e os outros ficavam inibidos. Aí tentávamos por em discussão o discurso

predominante e abrir espaços para falar de nossos sonhos a partir destas situações.

'Os cursos se tornavam soltos — diziam alguns — por falta de planejamento'. Mas se isto levava cada um a entender e assumir a condução do trabalho do grupo, estávamos assumindo pela raiz o planejamento de nossa atividade coletiva. É isso que dá prazer, mesmo com o gostinho de insegurança e de ambigüidade.

Quando entramos no mestrado — interfere Neila, com exuberância — formamos um grupo com possibilidade de mudar. Mas, como se modifica a relação institucional? Não se trata de construir apenas uma nova proposta institucional de ensino. Trata-se de mudar as relações por dentro. Agora que voltei a assumir minha função de professora no Curso de Nutrição (UFSC), percebo que a universidade pega parte do óbvio, que aparece no saber construído no dia-a-dia, e constrói um outro saber pressupostamente verdadeiro. Assim, buscar estas partes de saber vivo assumidas no saber acadêmico: nisto reside a possibilidade de mudança em nossa prática escolar.

Tranquiliza-me — diz Patrícia — a leveza com que está sendo conduzido este debate. Estou encantada em ver as pessoas falando, com calma: ver que existe esta possibilidade também para mim, na discussão da dissertação. E isto me dá, agora que estou elaborando a pesquisa, tranquilidade e segurança.

Esta mesma estrela, vislumbrada por Pat neste momento, já brilha também para outros. A forma como está se desencadeando este debate — comenta Ivone — tem a ver com o trabalho da Nadir. Este, por si, já chama a atenção. Porque tem questionamentos. Não tem respostas acabadas. Mas suscita a vontade de aprofundar mais. É forte porque não foi um trabalho feito por uma pessoa que ficou observando e anotando. A Nadir escreveu de dentro. Por isso desperta.

Participo de aulas neste mestrado como ouvinte — apresenta-se Wilson. Para mim é forte o que vivemos nas relações com o movimento popular, com o partido político. Tivemos a construção de relações de forma dura. No partido não temos o prazer e a vivência que temos aqui, devido à hierarquização das relações.

Aqui estamos vivendo uma forma diferente de construir o conhecimento, a partir das vivências, que vêm de dentro, da paixão de viver e de conhecer. Uma forma de conhecer não utilitarista, que abre perspectivas para a vida, de intervenção num projeto maior onde se está levando em conta a subjetividade. É uma contribuição para o movimento popular, para a construção de um projeto político, onde as relações pessoais são resgatadas.

Angotti ressalta a multidimensionalidade do conhecimento e incentiva a importância da divulgação deste trabalho, através da sua publicação em artigos ou mesmo em livro.

E, neste momento, lembrei e li dois trechos do texto da Nadir, que tratam o depoimento de uma das participantes do curso de FFMP:

Novas possibilidades emergem
e devemos pôr todos os nossos instrumentos para explorá-las.
Ser revolucionário hoje significa não deixar o sonho,
a intuição, a vontade, a sensibilidade, o tesão,
a determinação, a audácia, o acreditar, e muito mais...
É preciso querer e afirmar a vida cada vez mais.
Uma vida que não se encerra em si mesma
mas que se complementa a cada dia com o outro.
Apesar de não demonstrar, choro.
Minhas lágrimas são as alegrias por toda a emoção que me invade
e principalmente por vocês existirem...
A cada dia, me desfaço e me refaço com nova força e coragem.

(AZIBEIRO, 1994, p.141)

Em tempo de crise
É preciso movimentar a vida
Sacudir a poeira que encobre a esperança
Colocar o pé na estrada
Fazer caminhos.
Sonhar,
Acreditar,
Em tempo de crise
É subverter a ordem
E ter a audácia de lutar para transformar.
Há os que apostam na eternidade da crise
Porque se alimentam das lágrimas
Daqueles que sofrem com ela.
Há os que vivem a chorar as crises

Engordando-se de amarguras
Esvaindo-se os sonhos
Pondo fé no imobilismo.
Mas há um movimento diferente
São aqueles que encaram as crises, caminhando
Sofrem com elas, caminhando
Vislumbram o novo, caminhando
Caminhando, fazem um novo caminho.
Que o nosso movimento no movimento popular seja sempre o
caminho do novo,
desafiando as crises, construindo as utopias.
Céia — abraço forte.

(AZIBEIRO, 1994, p.143)

Neste debate, não anotei o que foi dito, mas o que me tocou, o que interpretei — entra Gustavo. A ciência surgiu junto à poesia. Mas, na ciência, foi se perdendo o 'eu'. Enquanto na ciência predomina o texto pelo texto, a poesia vem de dentro da pessoa. A ciência referencia obras, fora do 'eu'. Já para entender o texto poético é preciso referenciar-se à vivência, ao impulso, ao desejo, que se perdeu na academia. Como temos que viver a elaboração da dissertação ou da tese? Paulo Freire dizia: "gostaria de escrever como poeta!"

Quando começamos o mestrado — diz Nadir — alguns colegas estavam em crise com o orientador. Pois para serem aceitos pela academia, era preciso seguir modelos. Mas, na verdade, não é preciso deixar de ser a gente para concluir o mestrado, nem deixar de pensar o que se pensa, ou ser o que se pensa.

O silêncio inquieto dos participantes parecia indicar o desejo de encerrar o debate nesta manhã. A hora já estava adiantada. E, afinal, estávamos numa sessão de defesa de dissertação: era preciso conferir a nota e registrá-la em Ata. Mas como fazer isso? Seria uma incoerência, após um debate tão rico em que todos se sentiam protagonistas, a comissão examinadora se retirar (ou determinar que todos se retirassem) para em segredo estabelecer seu veredito.

Não conhecíamos uma solução institucional de avaliação coerente com a dinâmica participativa que havíamos experimentado. Aí coloquei o problema para todos:

Como formalizar a avaliação da dissertação da Nadir, para registrá-la de acordo com os padrões que lhe garantem o reconhecimento burocrático?

No que se refere à cerimônia de expulsar o público para decidir o conceito a ser atribuído — diz Angotti — a Comissão Examinadora tem autonomia para alterar. Trata-se apenas de um rito. Mas uma coisa importante é que cada examinador possa dar as sugestões para a reformulação do texto, para o que a mestranda dispõe de 90 dias.

A contribuição do trabalho da Nadir — acrescenta Vilson — já ficou evidente para todos neste debate. O conceito, ou nota, a ser formalmente atribuído tem apenas um sentido simbólico.

As poucas considerações feitas foram suficientes apenas para sustentar uma proposta: cada “examinador” apresentaria e justificaria em público a nota, simbólica, a ser atribuída à apresentação da dissertação. Os participantes teriam possibilidade de opinar sobre o parecer dos examinadores.

Não houve muita discussão: o debate ocorrido já havia evidenciado que a mestranda merecia a nota máxima. E todos concordaram.

Após o preenchimento das atas, os cumprimentos. Alguns cochicharam no meu ouvido: Isto é loucura! Ousadia demais!

Aí comecei a sentir um frio na barriga. A experiência vivida nessa manhã era muito forte, com mil significados inapreensíveis de imediato. Quais? E poderiam fazer emergir muitos conflitos. Como enfrentá-los?

Mente alerta, espinha ereta e coração tranquilo: é o que nos recomenda o pensamento ZEN. E isto é particularmente importante em momentos tensos como este, de decolagem.

Bibliografia citada

- AZIBEIRO, Nadir. A criação de relações de saber, poder e prazer na vida e nos processos educativos: a experiência do FFMP-INCA, 1ª, 2ª e 3ª turmas. Florianópolis, UFSC, 1994. Dissertação de Mestrado.

- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 2.ed. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 10.ed. Trad. M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle. **Entre o tempo e a eternidade**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ROLNIK, Suely. **Subjetividade e história**. São Paulo, 17 setembro (manuscrito), 1992. Mesa redonda no Curso de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.