

*Da travessura ao transpessoal,
do transgressivo ao transdisciplinar,
fragmentos de um percurso entre a vida e a
academia*

Carlos Rodrigues Brandão



***Este escrito foi originalmente
um capítulo de livro
ou um artigo publicado ou utilizado
para aulas e palestras.***

***Nesta versão “nas nuvens”
ele pode ser livre***

***e gratuitamente acessado
para ser lido ou utilizado
de alguma outra maneira.***

***Livros e outros escritos meus
podem de igual maneira
ser acessados livremente em***

www.apartilhadavida.com.br

ou em

www.sitiodarosadosventos.com.br

LIVRO LIVRE

*Nada é fixo, para aquele que
alternadamente pensa e sonha.*

Gaston Bachelard

Transdisciplinar... quem? Como?

Afinal, quem é transdisciplinar? O que é ser transdisciplinar? Como se cria um pensamento complexo de forma coletiva e efetivamente pedagógica? Como se vive a experiência da transdisciplinaridade em um currículo escolar de um sistema público de educação? Como se cria e consolida “isto”? Que instituição de ciência, arte ou pesquisa é ou tende a ser de fato imanente ou transcendentemente transdisciplinar?

Nunca obtive respostas vivenciais e pedagogicamente convincentes para estas e outras semelhantes perguntas, e nunca encontrei comunidade científica alguma que tenha logrado estender de fato um *saber complexo* ou uma *abordagem transdisciplinar* a alguma efetiva e realizável proposta de ensino-aprendizagem. Assim, aprendi a conviver com estas palavras e seu conjunto interativo de desafiadoras idéias e propostas, como nós, os antropólogos, lidamos com a própria e enigmática categoria fundadora de nossa própria ciência: a *cultura*. Para alguns de nós, entre aqui e os recantos da chamada “antropologia central” (nós habitamos a “periférica”), depois de tantos anos de teoria e pesquisa, a categoria científica *cultura* é essencial, plenamente explicativa e insubstituível. Para outros ela é uma construção mais ideológica do que científica e, construída na história e sob o peso de alguns interesses e visões, cumpriu sua tarefa e pode hoje se dispensada. Outras por igual efêmeras categorias a substituirão com proveito. Para outros, ainda, ela possuiu ou possui ainda alguma substância científica; no entanto, hoje em dia é a tal ponto polissêmico e contraditório, que melhor seria deixá-la de lado. Para outros, finalmente, *cultura*, desde os primórdios da antropologia é uma contraditória categoria que mais confunde do que clareia e desde sempre deveria ser substituída por outros, como estrutura ou organização social.

Com relação à palavra e à idéia de *transdisciplinaridade*, assim como com todo o complexo de críticas ao estabelecido, de novos termos e algumas propostas que a acompanham podemos acreditar que possivelmente o dilema central que criamos e com que agora nos obrigamos a conviver, é que para a maior parte das pessoas que entre o vagar das teorias e o desafio das práticas, tanto ela quanto o

pensamento complexo, a *vocação holística* e outros imaginários realizáveis, são tomados como um lugar de partida. Como algo de que de saída se parte, seja como inovação do pensamento, seja como sua aplicação direta na pedagogia. Como um complexo que uma vez pensado, pode por vocação instantânea ou por decreto governamental de política pública começar de imediato a ser praticado. Quem conseguiu? Quem chegou a ela, não como uma experiência de laboratório reduzida a um pequeno círculo de estudiosos por algum tempo reunidos em algum centro de altos estudos.

No entanto, ao longo das eras as pessoas que começam a aprender filosofia por conta própria, assim como as que se envolvem com uma equipe destinada a criar um programa de pós-graduação em uma universidade, sabem que tanto a sabedoria quanto um bom projeto de estudos não surgem prontos e, para virem a ser o que se sonhou em seu primeiro momento, demandam o demorado e difícil passar do tempo.

Suspeito sem certezas que tudo o que se aproxima da idéia de *transdisciplinaridade* deve ser pensado e, sobretudo, posto em prática não como um pronto e pré-estabelecido lugar de chegada, onde “já se começa sendo transdisciplinar”, mas como um frágil, polissêmico e sempre retornável lugar experimental de partida.

Não se decreta a transdisciplinaridade como uma proposta pública para a ciência e, mais ainda, para a educação. Não se resolve ser transdisciplinar como se pode escolher ser funcionalista, estruturalista ou marxista, entre as suas diversas variantes. A transdisciplinaridade e tudo o que a envolve, a mais de serem um horizonte e um móvel e um imprevisível território de chegada, constituem também uma vocação que apenas ao longo de seu próprio percurso tornam-se progressiva e cumulativamente uma experiência pessoal e/ou coletiva vivida como algo em um sempre difícil (e duvidoso) processo de realização. Por isto mesmo desconfio que ela não caiba em projetos financiados pelo CNPq com duração de dois anos, ou em propostas públicas de educação. Projetos bem-intencionados, mas que provavelmente não resistiram à uma mudança de “equipe de secretaria de educação” de quatro em quatro anos.

Há algo mais. Neste momento posso (e quero) parecer algo ingênuo e romântico. É que acredito muito que qualquer invenção do saber, da ciência e da educação que se apresente com os mesmos desafios e o mesmo humano horizonte do que imagino ser a vocação transdisciplinar, possui as suas raízes não em uma objetiva lógica do pensar, mas em uma generosa, partilhável e solidária ética do agir. Não consigo imaginar como em tempos em que o primado do individualismo funcional e utilitário invade todas as áreas e níveis reais e concretos da educação,

possa surgir algo que nos desafie à construção de imaginários, filosofias, ciências e pedagogias fundadas em interações entre saberes, integrações entre campos do saber (a ciência, a arte, a filosofia, a espiritualidade) e indeterminações que abalem certezas “definitivas” e lembrem a confrarias que sonham a quase eternidade (mesmo quando dependentes de efêmeros auxílios provisórios de pesquisa) que é impraticável assumir-se “trans” e aspirar a imobilidade do durável, quanto mais a do perene.

Ainda sou dos que acreditam que o caminho de uma proposta de vocação transdisciplinar passa antes por Martin Buber e Emmanuel Lévinas, antes de chegar a Edgar Morin. Porque acredito com base em tudo o que vivi e tenho vivido dentro e fora do mundo da escola e da educação, que um pensamento ousadamente transdisciplinar parte de maneira inevitável de uma disposição de vida generosamente transpessoal. Uso esta também ambígua palavra de múltiplos significados, dando a ela aqui o sentido de uma vida de quem se abre em direção ao outro e se decide realizar sua vida como uma perene e crescente vocação de solidária partilha do si-mesmo no que estarei chamando de diferentes círculos e circuitos do entre-nós. Tomo-a não de livros de psicologia transpessoal, sobretudo aqueles inspirados em Ken Wilber, da maneira como a emprega um místico cristão da atualidade, fortemente influenciado, tal como o monge Thomas Merton, bastante conhecido, pelo budismo Zen do Japão. No pequeno e precioso livro ***A onda é o mar***, Willigis Jager sugere que transpessoal é o salto dado quando uma pessoa reconhece que a sua realidade essencial não está tanto no culto de si-mesma, mas no abrir o “eu” que dá sentido a este “si” em direção ao “outro”¹. É a coletividade para-além-do-individual, logo, francamente transpessoal existente nos círculos do entre-nós (uma preciosa fórmula cara a Lévinas) o lugar original da possibilidade do próprio sentimento do/de mim-mesmo e da busca de sentido para este ser-que-sou-eu².

A mesma idéia pode ser encontrada no ***Eu e Tu*** de Martin Buber, com outras e magistrais palavras³. Creio que boa parte da fragilidade e de uma certa precária

¹ O livro é da Editora Vozes, de Petrópolis, e faz parte da coleção “espiritualidade de bolso”. Foi editado em 2009.

² Vários livros deste pensador de nossa atualidade que deveria ser leitura de cabeceira de educadores, estão traduzidos para o Português. Sugiro basicamente os seguintes: ***Entre nós – ensaios sobre a alteridade***, editado pela VOZES, de Petrópolis, em 1990; ***Humanismo do outro homem***, da mesma VOZES, em 1993. Existe na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul um consistente grupo de estudos da obra e das idéias de Emmanuel Lévinas. Alguns trabalhos resultantes de dissertações e de teses originadas na PUC do Rio Grande do Sul estão publicadas, quase todos pela própria editora da Universidade.

³ Recomendo aqui a re-leitura do ***Eu e Tu*** de Martin Buber, especialmente na tradução precedida de longa introdução crítica do filósofo e educador Newton Achilles Von Zuben. Tenho comigo uma edição da Centauro, de São Paulo, referente à 5ª edição e curiosamente sem indicação de data. A longa e imperdível *introdução* é datada de 1977. Von Zuben publicou mais recentemente uma excelente coletânea de estudos pessoas fundados nas idéias de Buber: ***Martin Buber – cumplicidade e diálogo***, publicado pela EDUSC em Bauru, no ano d 2003.

força humana na polêmica da transdisciplinaridade estaria em um certo afastamento deste ponto de encontro entre pessoas. As idéias, a meu ver (e ao de tantos outros) não interagem e não se trans-encontram por si mesmas. Elas apenas conseguem se tocar e, mais adiante, integrar-se em pensamentos complexos, quando pessoas concretas, em generosas, gratuitas, solidárias e interativas relações, fazem fluir o saber vivido como um dom, lá onde em outras situações – absolutamente predominantes na academia – o saber se imobiliza no conhecimento vivido como uma posse a ser individualmente conquistada. E o próprio conhecimento submete-se ao primado da informação, vivida como uma acumulação de fatos e dados desconexos, mas tecnicamente funcionais e proveitosos em contextos em que o que se espera de uma alguém de “nível superior” é uma simples especialização competente em algo mensurável e utilitariamente tornada uma outra forma de mercadoria comercializável. O exato oposto do que aposto ser um pensamento complexo, inclusive em sua primordial gratuidade.

Creio que desejo de realização da vida fundado em uma frágil e funcional capacitação instrumental do solitário indivíduo competitivo-competente, em lugar de uma realização humana em boa medida fruto de uma educação solidária que desloca o desejo de uma individualista realização do *eu-mesmo* para o círculo interativa, dialógica e afetivamente plural do *entre-nós*, deságua em uma associação que confunde o aprender a saber com um nunca bem resolvido ser “bem-sucedido”, estar “acima dos outros”, situar-se “fora da média”, alçar-se ao “lugar de destaque”, manter-se na “ordem do dia” e, se possível, “celebrizar-se” de alguma maneira, enfim. Tudo o que a meu ver corrompe pela base qualquer projeto de uma formação da pessoa humana centrada na solidariedade, na partilha e reciprocidade de uma vida cuja medida de “sucesso” e realização está na partilha de tudo o que vai do saber ao sentimento e da teoria à ação social”.

Não consigo vislumbrar qualquer horizonte humano de vocação complexa e transdisciplinar entre as ciências e a educação, em um mundo científico e educacional cada vez mais colonizado pela lógica do produtivismo-consumista, que a cada dia mais regula e mensura a quantidade-qualidade de tudo o que vai do que fazemos a dois numa cama ao que fazemos entre poucos em um laboratório, ou entre muitos em uma sala de aulas.

Tornar a discussão sobre horizontes de transdisciplinaridade, de pensamento complexo, de visão holística do universo e da vida, como uma simples questão lógico-epistemológica com derivações pedagógicas e curriculares nunca

Recordo que Paulo Freire o cita em *Pedagogia do Oprimido*. E em conversas comigo ele se considerava “um também buberiano”. Pela Editora Perspectiva, de São Paulo, saiu em Português outro livro de Martin Buber; ***Sobre a educação, além do essencial Do diálogo ao dialógico, também da Perspectiva, São Paulo, 1982.***

alcançadas, representa apenas uma duvidosa maneira de garantir suportes enganadoramente sólidos a um mundo social e político governado através da usurpação do poder social, que por direito a todos nós pertence, a seqüentes elites de governo, inclusive no campo da educação.

Acredito entre muitas dúvidas e perguntas em toda a descomunal polêmica puramente teórica e quase sempre vaidosamente ociosa, com que temas tão essenciais, como o próprio destino do ser humano através da educação, têm sido vividos e reiteradamente repetidos entre mesas redondas e bancas de tese.

Defendo aqui uma educação que antes de nos tornar técnicos e especialistas, nos abra ao direito de sermos filósofos e poetas. Que antes de se complicar entre nomenclaturas de que todos falam e ninguém pratica, submeta a informação competente ao conhecimento consciente, e ambos ao saber. Volto isto de forma mais concreta adiante. Defendo para a educação aquilo que ainda permanece como a vocação mais essencial do ensinar-e-aprender. Tudo aquilo que antes de nos conformar como apenas especialistas sabedores, ousa nos formar como aspirantes a sermos sábios. Ainda permaneço sendo daqueles que imaginam que se aprende matemática (com a qual sofri anos seguidos de minha vida) para se saber filosofar. Ou para se saber relaciona-la com a música e se alcançar pelo menos a alegria de ouvir com prazer Edu Lobo, caminho para se chegar a ouvir com sublime Bach ou Beethoven. Ainda acredito que a utilidade maior da gramática não está no momento fútil do exame vestibular (ou do ENEM, mais modernamente). Não está também em minha capacidade funcional de redigir mensagens cifradas e em geral semi-debiloides de MSN, mas na poesia de Carlos Drummond de Andrade, quando não no meu próprio aprendizado de criar as minhas próprias poesias.

Um saber que sem ser a posse de ninguém, seja o fluir do sentido e do significado em meio a círculos de entre-nós. Uma educação que para ousar aspirar ser um horizonte transdisciplinar, aprenda a lançar-se, entre os desafios de Sócrates e o apelo de Kant, a construir seres humanos em sua desabusada plenitude. Nada menos do que isto. Pessoas complexamente preparadas para participarem de forma ativa, participante, generosamente crítica e gratuitamente criativa da vida e do destino de suas sociedades, ao invés de serem mensuradas pelo grau em que se tornaram funcional e competitivamente competentes, destinadas a lograrem a única coisa que ousam oferecer aos que sonhamos educar, aqueles que a cada dia mais se apoderam do poder de ouvir dos empresários e dizer aos governantes o que fazer da educação e de seus sujeitos. Aspirantes a um bom emprego no mercado do trabalho e senhores de dinheiro bastante para tornarem os locais de consumo de bens, o melhor lugar onde os sinais de um alguém ranquicizado como uma visível “pessoa de sucesso” possa, ilusoriamente

situada acima dos outros, mostrar aos que “não conseguiram se como eu” os sinais midiáticos de sua “conquistada” felicidade.

Afinal, apenas repetindo aqui o dizer dos educadores em que creio, e dos pensadores que me acompanham e dos visionários e poetas a quem sigo, não são apenas as mentes com que pensamos, mas é o coração do ser humano o que é preciso tocar... e mudar.

Não me considero um estudioso competente das questões que vão de teorias de novos modos de pensar, a novas formas de aplicar pensamentos criativamente renovados a práticas inovadoras dentro e fora da educação. Esta é uma das razões pelas quais resolvi reverter a pergunta que quase sempre nos fazemos a respeito destas e de outras questões. Ao invés de buscar na complexidade das idéias vigentes ou por virem, quais os fundamentos de uma possível integração entre a teoria da transdisciplinaridade e a prática do que se vive (ou se deveria viver) na escola, preferi tomar um outro caminho. Preferi perguntar às minhas memórias em que lugares, entre que pessoas e através de que experiências coletivas e partilhadas, vivi ao longo de minha vida algo que pudesse hoje colocar ao menos em algum território próximo do horizonte sempre fugidio da... *transdisciplinaridade*.

No entanto, antes de chegar a alguns episódios de minhas memórias, quero retomar uma amorosa crítica da educação que nos envolve em nosso dia-a-dia, com dois ou três inesperados exemplos e com o testemunho vindo de alguns lugares e episódio nem sempre lembrados nos artigos mais competentes sobre este tema.

É próprio do humano que saibamos nos expressar em pelo menos duas linguagens. Talvez mais, se dermos ouvidos também aos místicos. Tudo o que escrevo aqui tem a ver com a crítica de um mundo de cultura e, em seu interior, de educação que enquanto a cada dia mais se deixa colonizar pelo domínio de apenas uma, enquanto transforma a outra entre algo a ser vivido nos intervalos de recreio na escola e, pior ainda, na própria vida. Uma educação que em nome de um pensar prosaico (no duplo sentido da palavra) esquece que um pensar poético é também uma outra forma de busca do saber e do sentido.

Acredito que a perda de valor de uma dimensão generosa e gratuitamente poética em nossa vida cotidiana e, de maneira especial, na educação que vai da creche ao pós-doutorado, responde em boa medida, por uma escola medíocre e crescentemente desumanizada e desumanizadora. Assim como creio - e defenderei aqui o tempo todo - que uma lógica e uma pedagogia de vocação transdisciplinar devem subordinar-se ou no limite- caminharem de mãos dadas como uma afetiva ética centrada na vivência interativa e social do amor, da reciprocidade e da gratuidade. Todo o oposto da lógica-ética individualista, competitiva e utilitária com

que uma educação do prosaico prepara seres humanos para a arena do mercado. Chamo aqui em defesa deste ponto de vista não um poeta, mas um homem de ciência cujas idéias têm sido consideradas como fundadoras de idéias e propostas – inclusive pedagógicas – de um pensamento complexo e da transdisciplinaridade. A passagem de Edgar Morin é bastante conhecida, mas não custa escutá-lo uma vez mais.

Inicialmente, é preciso reconhecer que, qualquer que seja a cultura, o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua; uma racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica. A primeira tende a precisar, denotar, apóia-se sobre a lógica e ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia por traduzir a verdade da subjetividade. Essas duas linguagens podem ser justapostas ou misturadas, podem ser separadas, opostas, e a cada uma delas correspondem dois estados. O primeiro, também chamado de prosaico, no qual nos esforçamos por perceber, raciocinar, e que é o estado que cobre uma grande parte de nossa vida cotidiana. O segundo estado, que se pode chamar de “estado segundo”, é o estado poético⁴.

Entre um filósofo, uma historieta e alguns filmes

Nunca li isto no original, mas pelo menos duas vezes a estranha e raramente lembrada possível frase de Bertrand Russel, o matemático e filósofo inglês, me foi contada. Eu a repito como a ouvi: *diversas vezes ao longo de minha vida eu tive que abandonar a minha educação para ir à escola*. Poderia ser uma sentença do passado. Afinal, Russel faleceu há anos após haver estudado (ou perdido o seu tempo) em algumas das melhores escolas da Inglaterra.

Mas o que dizer da conversa de duas crianças na saída da escola, tal como desenhada e escrita em uma tira cômica bem recente do *Peanuts* e vinda, portanto, dos Estados Unidos da América, que para alguns de nós continua a ser o lugar de uma educação e uma ciência produtivas o bastante para serem imitadas. Na divertida historieta o menino Linus é quem fala o tempo todo. Lucy, a menina de mochila às costas, apenas o escuta. No primeiro quadro ele diz: *Acho que não devia*

⁴ Edgar Morin, **Amor, poesia, sabedoria**, páginas 35 e 36. Chamo a atenção para o fato de que este cientista social e co-instaurador da transdisciplinaridade em seus termos mais atuais, escolhe como terceiro substantivo do título d seu livro uma palavra com que nos iremos encontrar ao final deste escrito.

mais ir à escola. No segundo, ele responde ao silêncio de Lucy dizendo: *em vez de ficar mais inteligente estou ficando mais burro.* E no último quadro ele completa: *qualquer dia vou desaprender de falar...*⁵.

A sentença do filósofo, real ou ilusória, e a pequena tira de quadrinhos que crianças, jovens e adultos de quase todo o mundo lêem aos milhões, deveriam dar o que pensar. De um modo ou de outro, ambas retomam a síntese de inúmeras críticas que de Platão a nós, debatidas em mesas redondas ou escritas em artigos, procuram palavras novas para dizer a mesma coisa: não dá mais para agüentar a arquitetura funcional e social do lugar onde nos ensinamos-e-aprendemos: a sala de aulas. E nem dá mais para agüentar a arqueologia do que se vive ali entre as mais diferentes situações: a aula.

Uma das lições que se aprende em antropologia, é que o que buscamos encontrar pode estar justamente onde menos pareceria estar. Na verdade, antes dos antropólogos, os poetas, os profetas e os detetives como Sherlock Holmes já desconfiavam disto. Foi assim que certa feita resolvi procurar o que teriam a dizer sobre as suas experiências de escola e de educação, algumas pessoas conhecidas como escritores, poetas ou autores de prosa, mulheres e homens. Tanto em suas obras literárias quanto em suas memórias – entre entrevistas e relatos em livros – encontrei sempre muito poucas referências à escola. E raramente elas eram lembranças felizes. Encontrei apenas uma breve lembrança em Cecília Meireles, quando em um dos “poemas escritos na Índia” ela descreve em versos o feliz momento em que meninos e meninas vivem a hora do ir embora da escola, na algazarra felizarda dos portões afora. E, no entanto, ela foi também uma educadora e escreveu livros sobre educação que estão sendo agora publicados. São quase inexistentes as lembranças de vida escolar em Adélia Prado. E elas são mais amargas do que doces em Cora Coralina.

Certa feita em um curso de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, dividi as nossas reuniões entre aulas-seminários e filmes de ficção, em que o personagem principal era um professor (mas em apenas um deles, uma professora). Assistimos filmes como: *Sociedade dos poetas mortos*; *Adorável professor*; *Ao mestre com carinho* (norte-americanos); *Madadaio*. (japonês); *Nenhum a menos* (chinês – o único com uma jovem professora); *O jarro* (iraniano), *O estudante* (mexicano – um filme em que o herói é um homem velho que resolve ir estudar).

⁵ . Confesso que não conheço normas da ABNT para citar algum que me foi contado face a face sem certeza alguma de veracidade. Também não sei como citar uma tira cômica. Esta trás apenas no alto do primeiro quadro: Peanuts. E abaixo, no último: *intentional press*. Lembro-me de que no passado trazia o nome de seu genial criador. O que demonstra que dada escapa da impessoalidade líquida de que nos falamos tantas pessoas, Zigmunt Bauman entre elas. Eu a li na página 6 do caderno CULTURA, do jornal *Hoje em dia*, de terça feira, 8 de fevereiro de 2011.

Em praticamente todos os filmes somente surgiam cenas intrigantes ou mesmo impactantes, quando a turma de alunos era ativamente “problemática”, quando o professor era “meio aloprado” - algo a que pedagogicamente também se dá o nome de “inovador” quando no mínimo ele era inesperadamente criativo - ou quando em um momento, algo externo à sala-de-aulas e à escola interrompia a rotina de ambas e instaurava um desafio “par-escolar”. Isto é o que acontece especialmente em *O jarro*, filme que recomendo fortemente.

Turmas exemplares e competentes professores rotineiros não dão memória que se leia, romances, contos, peças teatrais ou filmes inesquecíveis. Em uma outra direção, o único conto de João Guimarães Rosa em que tudo se passa dentro de um colégio e ao redor dos ensaios de uma peça de teatro para a cerimônia de fim-de-ano, começa por um nome intrigante: *Pirlimpisquice*. Nele o inesperado e o transgressivo rompem com a ordem rígida de um colégio de padres, e em menos de oito páginas Guimarães Rosa escreve um dos seus contos mais urbanos e mais ousados e surpreendentes⁶.

Disse antes e repito agora que já escritos demais sobre as transdisciplinaridade, assim como há teorias, metodologias e didáticas demais, postas por escrito. Em quase todos estes momentos, penso que apenas reinventamos as mesmas perguntas em busca de outras respostas, mas sem sair do mesmo lugar: a escola. E, na mesma medida em que afortunadamente buscamos agora o saber transversal de autores situados nas diferentes fronteiras da pedagogia – o que tem fertilizado enormemente o nosso próprio pensar a educação - nós nos esquecemos de olhar ao redor. De olhar para além das janelas da sala de aulas e para fora dos muros da escola, em busca do ver e compreender o que de francamente educativo, sem ser propriamente pedagógico, existe perto, longe e muito distante da sala e da escola. Olhar com olhos de um trans-educador o mundo “lá fora”. Ver em suas mais diversas facetas este “mundo vivido e pensado” (expressão cara entre antropólogos) em que acredito que teremos experimentado e experimentamos ainda alguns dos momentos mais felizes e fecundos de nossas vidas, com os olhos da memória abertos e atentos. Afinal, se quase todas as crianças do mundo consideram o momento de “sair pelos portões e ir embora da escola” o instante mais feliz de um dia inteiro, porque não perguntar e elas e ao mundo a razão disto?

Retomo agora o que lembrei acima. Desejo voltar aqui não tanto a uma biografia de mim mesmo. Quero apenas retornar a alguns cenários e fragmentos de instantes em que a vivi. Assim sendo, se eu perguntar a mim mesmo: “em que

⁶ *Pirlimpisquice* é um dos contos de *Primeiras Estórias*. Na edição da *Ficção Completa*, editada pela Nova Aguilar, do Rio de Janeiro, em 1994, está entre as páginas 415 e 421 do segundo volume

momentos, em quais cenários, através de situações vividas e preservadas na lembrança, entre quais pessoas eu reconheço que experimentei e comparti com outros o que posso considerar como o aprendizado mais essencial de minha vida? Como eu vivi o aprendizado mais inesquecido, inesquecível, o mais significativo, o mais totalizante e, por isto mesmo, o mais interativo? Quais as experiências de aprender-ensinar-aprender que eu poderia, com os olhos e o entendimento de agora, considerar como as mais interativamente transdisciplinares? Enfim, que memórias mais felizes me retornam agora, quando fecho os olhos e mergulho nos tempos de minha vida às voltas com o mistério do aprender a saber e compartilhar o aprender?

Algumas lembranças entre a vida e a academia

Espero que duas pessoas a quem estimo muito, uma como um amigo de tantos anos, outro como um leitor de menos tempo, tornem aos olhos de quem me leia estes escritos um pouco mais confiáveis. Do primeiro, Rubem Alves, quero lembrar uma conversa em que ele dizia (com grave acerto) que na vida acadêmica você começa elencando feitos em um *curriculum vitae* (cada vez com mais quadradinhos para quantidades, cada vez com menos linhas para qualidades), prossegue redigindo fatos *memoriais* e termina escrevendo as suas *memórias*. Do segundo, Roland Barthes, espero ter tempo e linhas (em tempos em que suas idéias são cada vez medidas por alguns números de “caracteres” de Times New Roman), para encerrar estas páginas com uma epígrafe que Rubem Alves sabe e cita de cor, e que já transcrevi em pelo menos duas outras ocasiões.

Assim, movido por um lembrar-livre, abandono a rotina que ao mesmo tempo me fascina e persegue há anos, e que me convoca a expor idéias entre teorias, e tomo um caminho totalmente outro. Volto a algumas lembranças e transformo (nem sempre) teorias em memórias e idéias em lembranças. A não ser no último item do que aqui se lerá, quando caio uma vez mais na tentação de me tornar um “aconselhador” e ousar escrever travessamente algumas propostas. Mas de antemão me justifico: elas são propostas do que-viver-e-fazer entre a educação e a sala-de-aulas a partir de minhas próprias experiências. E elas são, entre o estudante e o professor (ambos vivos e ativos em mim, um desde 1946, o outro desde 1967), vivências de achados e tropeços, de erros e acertos. E de nunca certezas definitivas.

Ao invés de abrir livros agora, fecho os olhos e me vejo partindo de desejos e de motivações, tornadas costume algumas, esquecimento outras. Me revejo envolvido por e entre imagens vividas às vezes entre gestos mínimos, pois de

repente descubro que não é raro que sejam eles, mais tarde, os mais lembrados. Como quando um súbito olhar sorridente e amoroso de uma professora dos meus primeiros anos, em um momento de tristeza em sua aula me volta mesma lembrança que esquece uma solene “festa de formatura”. Recordo aqui pequenas práticas cotidianas, sazonais ou esporádicas que me acompanham desde um longo ou desde algum pouco tempo. Se os cenários do que relembro viajam pouco do portão de uma escola à ordem marcial de uma sala de aulas, logo se verá o motivo.

Resolvi dar o título de um tópico a cada uma destas situações-experiências. Depois de lembrar algumas delas e após me dar conta de que estou escrevendo um capítulo de um livro e, não, um livro de capítulos, optei por algumas e deixei outras pelo caminho. As razões da escolha são poucas e muito pessoais. Restaram as que me parecem mais afetivas e, por isto mesmo, mais efetivas. As que com menos esforços me voltam à lembrança. Aquelas que hoje me tocam mais a fundo quando recordo o que vivi e o que aprendi ao viver o que vivi.

Quero relacionar todas elas aqui, antes de dar a cada uma o espaço e o tempo de algumas páginas: *a roda das primas e dos amigos, a patrulha dos escoteiros, a turma de trás da sala de aulas; a cordada dos escaladores de montanhas, a equipe dos militantes da Ação Católica e os círculos entre os iguais-diferentes na educação popular; as “classes rogerianas” e as aula na sombra de árvores*. As quatro primeiras são de meus tempos de antes da escola e de durante a escola. A duas do meio são de meus tempos de estudante universitário de graduação e de “militante estudantil”. A derradeira já é dos tempos em que na arquitetura da sala de aulas, deixei a carteiras da “turma de trás” e, depois, as mais próximas da “mesa do professor”, e me situei entre esta mesa o quadro-negro.

A roda de conversas e de leituras entre primas e amigos

Escrevo “primas”, e escolho o feminino porque elas eram a maioria de nós, e porque é delas que guardo as melhores lembranças. Coloco amigos no masculino pelo inverso da mesma razão. Escrevo “roda” porque de todas as formações de que nos investíamos para estarmos juntas/os em algum entre-nós, a roda, algo menor do que o círculo (que viria depois) é a melhor imagem retida na lembrança.

Minhas memórias mais remotas de uma vivência transdisciplinar, e travessamente transgressiva, são as nossas antigas “rodas de conversa” entre crianças livres da presença por algum tempo de um adulto. Entre intervalos longos de brincadeiras em dias de chuva (longas chuvas da infância em Copacabana, e mais longas ainda na adolescência e na juventude vividas na Gávea), formávamos

pequenas rodas e conversávamos literalmente sobre tudo o que, claro, cabia em nossos saberes e imaginários.

Recontávamos contos e lendas lidos e relidos em livros, dos quais o *Histórias da Carochinha* reinou por anos e anos da infância. Rememorávamos incontáveis vezes uma mesma estória lida e/ou ouvida de discos 78 rotações em uma pequena vitrola portátil. Até hoje sei de memória músicas de “Os quatro heróis”, “Chapeuzinho Vermelho”. “Branca de Neve” e outras lendas e estórias inapagáveis.

No relembrar coletivo de uma estória ou de um filme (aprendi a amar Carlitos bem cedo, antes de Tarzan ou Robin Hood), não era raro passarmos a momentos de um puro exercício de filosofia sobre a vida e a morte; sobre deus e o diabo; sobre a possível existência de almas, de anjos (especialmente os armados de espadas), de bruxas e de fadas. Em uma roda de conversas em geral livre e fracamente dialógica (Muitos anos antes de Paulo Freire), em que quase sempre um alguém que ousasse assumir a liderança ou polarizar a prosa era mal visto, o cotidiano e o eterno, o real e o imaginário, o imanente e o transcendente, o trivial e o inusitado, a vida e a fábula de vidas outras, entrecruzavam-se como fios diversos de/em um mesmo tecido. Fios de conversa solta, que embora diversos na textura e na cor, compunham uma colcha de sentidos cujo valor estava justamente no seu apenas aparente “sem pé nem cabeça”. Então passávamos num repente da gargalhada de uma piada de ocasião, ou de uma provocação bizarra a um outro momento. Um momento sério em que alguém de nós “colocava na roda” algo inesperado, que de tão profundo e misterioso somente as crianças poderiam pensar e partilhar.

Nossas rodas de conversas infundáveis eram também um recordatório de fatos vividos e imaginados, entremeados de nossas narrativas de contos lidos; de estórias sabidas e de histórias pressentidas. Quando mais tarde vivemos na escola experiências de “partir da experiência da vida para os temas da matéria”, entre teorias e pré-rogerianas que depois pratiquei por algum tempo quando professor, estávamos apenas repetindo e reiterando o que já havíamos inventado entre varandas e quintais, alguns anos antes.

Excluindo sempre que possível de nossas rodas de prosa os obrigatórios e evitáveis assuntos embutidos nas “matérias da escola”, para as quais era reservado o tempo-purgatório do “dever para casa”, conversávamos longa e seriamente a respeito de tudo, o tempo todo. Vivíamos a experiência sempre transitória e reinventável de uma interação entre dilemas, questões e assuntos, que quando comparo com a disciplinada monotonia monocórdica dos temas sobre os quais podíamos ou devíamos falar na “aula de cada disciplina, gosto de acreditar que ao longo de toda a humanidade e, com variações, em e entre todas as culturas, as crianças do mundo inventaram o saber transdisciplinar.

Talvez o que venha neste parágrafo seja um salto arrojado demais. Mas falo de memórias e de imaginários, não de saberes e de teorias. Assim sendo, se volto a um momento de epistemologia, e com a ajuda de Roland Barthes e Bernard Charlot separo a informação do conhecimento; o conhecimento do saber e os três da sabedoria (que nos espera adiante) rememoro nossas aulas curriculares como a experiência da fronteira entre a informação e o conhecimento. E relembro nossas rodas de conversa como a experiência da fronteira entre o saber e a sabedoria⁷.

Emmanuel Kant me vem à lembrança. Ele escreveu alhures mais ou menos isto: “nós não podemos ensinar a ninguém a filosofia; podemos apenas ensinar a filosofar”. Não temo dizer que por certo aprendi filosofia (história da, escolas, método, etc.) no colégio. E aprendi a filosofar – o pouco que sei, o pouco que ousa – nas diferentes e seqüentes rodas livres de conversas entre pequenos grupos de iguais (ou quase), em situações de *entre-nós*, entre a infância e agora.

Assim, muito antes dos esforços de uma pedagogia-de-saberes-integrados, compartilhávamos quase sempre as nossas “rodas de conversa” dentro de uma vocação a mais construtivisticamente holística possível. Éramos ao mesmo tempo um entrecruzar inocente entre Rousseau, Piaget, Vygotsky, Freire e Ferreiro.

E líamos. Pois tudo o que conversávamos interminavelmente era acompanhado de nossas muitas leituras. Porque “naquele tempo”, mesmo os estudantes precários como eu, éramos leitores inveterados a sós ou em grupos. Meu pai, um outro leitor fervoroso, começou a compor a minha pequena biblioteca antes de eu aprender a ler. Ler foi e segue sendo durante toda a minha infância e até hoje, a mais cotidiana de todas as práticas. Até hoje não troco um bom (e volumoso, se possível) livro, por qualquer incursão aos poderes ilusórios da informática. E uma das felicidades de minha velhice é poder retornar com calma e vagar a alguns velhos livros, antes já lidos em relidos ao longo da vida. Ou, melhor ainda, ler finalmente os livros deixados sempre para “algum dia”. E o “dia” agora chegou!

Recordo um feliz tempo de inocência pré-televisão, pré-computador, pré-internet, em que desde a infância líamos furiosamente tudo o que nos caia nas mãos. Íamos então de Monteiro Lobato (não muito popular entre nós) aos contos de fada. Quando crescemos, as “meninas” dedicaram-se a livros ao estilo M. Dolly, enquanto nós, os “meninos” passamos de Cinderela e dos Quatro Heróis a Robin Hood, Tarzan (li a coleção toda) e Robinson Crusóé (li oito vezes, a última no ano passado).

⁷ Ver especialmente as páginas 60 e 61 de **Da relação com o saber – elementos para uma teoria**. O livro foi editado pela ARTMED de Porto Alegre, em 2000.

Mas quando tento figurar a idéia de um pensamento complexo, ou uma pedagogia de vocação transdisciplinar, a imagem que me vem de forma mais espontânea é a da coleção - severamente protegida por meu tio-avô e padrinho e guardada em uma estante própria, mas acessível generosamente a nós, primos e primas – do *O Tesouro da Juventude*. Até hoje, quando me desafiam a fornecer um exemplo palpável e visível de transdisciplinaridade-em-ação, não raro eu respondo: “a coleção completa do *O Tesouro da Juventude*”⁸.

Recordo outra vez que as nossas rodas de conversa eram quase sempre livres e vividas entre muito poucas regras. Mas as nossas brincadeiras, sobretudo, os jogos, eram em quase tudo, o oposto. Nada mais regrado e severamente prescrito do que uma brincadeira de infância. Mais do que ela, apenas um jogo de juventude.

Sou ainda do tempo em que brincávamos “de roda” com as meninas. E este era um terreno todo delas. Pois bem. Cada roda-com-seu-canto tinha também um modo próprio de ser cantada, de ser gestualizada, de ser dramatizada. De “Pai Francisco entrou na roda” a “Eu sou pobre-pobre-pobre de marre-marré de si” (que fugia em parte ao padrão “roda”) cada uma tinha o seu repertório de falas, cantos e gestos. E eles eram para serem obedecidos com rigor.

Todas, ou quase todas as outras brincadeiras também eram também assim. E, entre nós, mesmo os mais “levados”, “travessos”, “mal-educados” ou “indisciplinados” (segundo o vocabulário escolar de então) viviam com extrema seriedade lúdica os nossos jogos e brincadeiras, e guardavam a quebra de regras de conduta para momentos de sala-de-aula. Assim, entre acordos e desacertos todos costumávamos obedecer criteriosamente as regras e as gramáticas sociais das brincadeiras que nós próprios recriávamos e em que séria e divertidamente nos envolvíamos por horas e horas algumas vezes. Nada mais ordenado e rígido do que um “Jogo de Carniça”, uma das mais criativas brincadeiras que comparti. Nada mais coreograficamente prescrito do que um brincar de esconde-esconde, de pique e, já na adolescência e sem “as meninas”, de um complexo e demorado “bandido-e-mocinho”. Um empolgante pequeno drama social que entre os ermos dos terrenos

⁸ Eram vinte e quatro volumes, se não me engano, de livros encadernados que versavam sobre absolutamente tudo o que fosse digno e decente de ser lido por crianças e jovens. Os temas e as imagens “indecentes” seriam devorados mais tarde, em rodas de “meninos”, às escondidas e entre os primeiros aprendizados do sexo e do fumo. Cada pesado e solene volume repetia as mesmas variações: questões de filosofia, saberes das diversas ciências, artes, jogos, contos, lendas, e até algumas lições de inglês. Imagem alguma a muitas cores da *Wikipedia* supera os desenhos em preto-e-branco daqueles livros. A sabedoria contida naqueles vinte e quatro volumes (ou seriam dezoito?) só se comparava com a da coleção completa das “estampas do Sabonete Eucalol” a quem ninguém menos do que Manoel Bandeira dedicou um poema. Tenho certeza de que Edgar Morin, presente em pessoa em nosso Colóquio em Fortaleza, no ano passado, terá sido um leitor de *O Tesouro da Juventude*.

baldios da rua Cedro e as matas da Gávea, encenávamos durante horas e horas, divididos entre o “lado dos mocinhos” e o “lado dos bandidos”.

Curioso observar que justamente as brincadeiras mais construtivas (em geral brincadas junto com as meninas) eram as mais livres e abertas ao improviso. Brincávamos de dramatizar os contos que líamos – ou aqueles que as tias nos liam⁹. Por incrível que pareça, brincávamos até mesmo de “escolinha”. E lembro-me de que com minhas irmãs e primas brinquei algumas vezes de “missa” na sala do meu apartamento do Edifício Suzano, em Copacabana. Aquelas eram brincadeiras em que a graça estava justamente na repetição de gestos consagrados, mesclada com a possibilidade de alguma variação entre diferentes improvisos de momento. Todo o oposto das brincadeiras mais “de meninos”, que por serem jogos competitivos possuíam regras estritas que deveriam ser rigorosamente obedecidas¹⁰. Entre acordos e desacordos, entre momentos de paz relativa e instantes de fúrias e de brigas (não raro coletivas), procurávamos decidir procedimentos, equalizar regras e preceitos e jogar da maneira mais honesta possível, principalmente quando era difícil trapacear, ou quando a trapaça era severamente punida, em geral entre a discussão furiosa e a “porrada”.

Algumas brincadeiras-jogos nos vinham já prontas e com seus códigos de conduta pré-estabelecidos e consagrados. Mas outras eram criadas, recriadas ou adaptadas por nós. E este trabalho de inventar a sério os termos de um “brincar” ou “jogar” foi uma das experiências mais educativas de toda a minha vida. Vivíamos sem cessar recriando o conhecido e criando o novo.

Quando algo semelhante começou a nos ser proposto na escola – quando ela começou a ser “ativa” - pelo menos aos olhos dos mais “bagunceiros” quase

⁹ . Nas férias frias de julho ou nas longas férias quentes de dezembro/fevereiro, depois de um dia entre inúmeras brincadeiras nos cantos e recantos entre o “ribeirão de Itatiaia” e os terrenos sem fim do Sítio Suzano, nós nos reuníamos antes de dormir no “quarto dos fundos” da grande casa, e uma das tias lia durante um bom tempo algum livro de contos de fadas, ou de outros seres. Tia Alaíde era a melhor leitura-contadora de histórias e até hoje sua fala me ecoa como um dos momentos mais felizadamente sonoros de minhas vida. De vez em quando algum de nós lia em voz alta para os outros. Mas era uma prática rara, porque em voz alta líamos mal. Assim, longe da voz das tias, líamos quase sempre a só, cada um mergulhado em seu livro, mesmo que reunidos em um mesmo lugar. O hábito da leitura coletiva em um círculo, permitam-me dizer que retornou à minha vida em situações porventura pouco recomendáveis, aos olhos dos adultos. Foi quando entre a adolescência e a juventude, nós nos reuníamos em algum canto da rua Cedro ou em algum esconderijo de escola para lermos uns para os outros, em voz alta (pois só havia um livro cobiçado) ou nossos inocentes “livros de sacanagem”. *A Carne*, de Julio Ribeiro, foi um deles.

¹⁰ . No começo de *O pensamento selvagem*, Claude Lévi-Strauss estabelece uma curiosa diferença entre jogo e rito. No jogo parte-se de dois pólos que devem ser o mais possível iguais em tudo, para que através desta igualdade inicial e sob a obediência de regras que devem ser por igual seguidas, chegue-se a uma diferença. Nada pior do que um jogo “zero-a-zero”. Já no rito, parte-se (como na missa católica) de uma desigualdade inicial, para que depois de uma seqüência de atos em que os participantes obedecem desigualmente a regras, chegue-se finalmente a uma igualdade. Lévi-Strauss lembra o modo como os indígenas nas ilhas Fiji, que aprenderam a jogar o futebol com os missionários ingleses, transformaram um jogo em um rito. As partidas eram disputadas entre aldeias anfitriãs e aldeias visitantes. Como ao ver indígena seria indigno que visitantes vencessem hospedeiros, e que anfitriões ganhassem de visitantes, os jogos eram praticados de modo a o resultado ser sempre um empate.

tudo nos pareceu redundante e rotineiramente “sem graça”. Pois quando chegávamos à escola e nos defrontávamos com severas regras impostas de forma arbitrária, acompanhadas de sistemas de prêmio-punição que nos classificavam e consagravam em meio as oposições escolares entre “bons alunos”, “médios” e “maus alunos”, tínhamos uma grande dificuldade em aceitar aquele universo coletivo em que tudo nos aparecia pronto, previsto e inquestionável.

Termino este primeiro item trazendo aqui a memória de um tempo em que vivíamos – sem dar qualquer nome pedagógico a isto – em um estado dinâmico e constante entre as nossas próprias vivências livres, entre brincadeiras espontâneas, longas rodas de conversas e a persistente leitura de revistas e livros. Eram poucos os filmes a que assistíamos, seja em cinemas, seja em alguma ocasião festiva no colégio ou em casa de algum parente ou amigo aniversariante (“cinema em casa”). O vivido e o brincado, o lido e o visto, o jogado e o criado eu recordo agora como uma seqüência densa e lenta de acontecimentos cuja interatividade transgressiva, travessa, transpessoal e transdisciplinar jamais foi sequer de longe alcançada pela rigidez curricular da escola.

A interação entre o que vivíamos dentro e fora da escola e de outras unidades de ensino-aprendizagem (como a igreja e seus programas catequéticos de formação) e o que transportávamos de forma contínua e não raro exagerada para as nossas pequenas ou médias “rodas de conversa”, nos tornava individual e coletivamente pequenos pensadores críticos a respeito de nós mesmos, dos outros e da vida, bastante mais freqüentes e argutos do que qualquer adultos poderia então imaginar.

Uma contínua pendulagem entre situações coletivas fortemente “regradas” – como em um jogo de futebol - e uma inovativa liberdade aberta ao improviso em outros tantos momentos, como nas conversas ou na criação de jogos e brincadeiras de ocasião, talvez representasse então a vivência mais fortemente educativa, justamente por não ser intencionalmente pedagógica. Mesmo nas ocasiões em que o que vivíamos juntos de algum modo observava seqüências do que aprendêramos com os adultos, dentro e fora da escola, uma experiência de improviso e/ou de inovação sobre o aprendido era quase sempre inevitável.

Aquilo que em casa, na rua e, sobretudo, na escola, poderia ser classificado pelos adultos como “travessura” ou mesmo como “bagunça”, representava na maior parte dos casos uma resistência a cumprir normas de conduta vindas de fora do círculo do “entre nós”, e a vontade coletiva de recriar, em termos quase sempre bastante mais adequados e inventivo, aquilo que nos era seguidamente ensinado.

Como normativamente a pedagogia pensa ou avalia o que se passa com a face discente de sua prática a partir do que ocorre dentro de seus limites, com

freqüência o que lhe surge como problema é percebido como alguma forma de carência. Como um sintoma de falta de interesse, de motivação, de formação antecedente, de disciplina e assim por diante. Grande parte do esforço de uma pedagogia inovadora tem sido dirigido a criar interações capazes de superarem em seu enlace carências vindas dos dois lados: de quem ensina e, sobretudo, de quem aprende. Ou deveria comportadamente aprender.

No entanto, penso que em boa medida o que a escola não consegue perceber é justamente o que está situado “do outro lado”. Não sei se seria adequado chama-lo de excesso, ou se haveria uma palavra melhor para opor a carência. Até onde posso recordar vivências e interações de/entre experiências situadas dentro e fora dos portões da escola e da porta da sala de aulas, o que a minha memória antecipa é uma contraposição entre um excesso de motivação espontânea que colocávamos sobre/entre nossas conversas livres, nossas leituras não obrigatórias e, sobretudo, no âmbito da pluralidade criativa de nossos jogos, brincadeiras e “molecagens”, e uma falta visível de motivação diante de boa parte do que a escola reservava para nós. Isto muito embora o que fazíamos fora dela estivesse situado em uma área de fronteira muito tênue com o que devíamos viver dentro dela.

Um exemplo entre muitos, e que como tudo aqui, vem de minhas vivências e memórias. Creio que entre a mente e o coração de um jovem, é abissal a diferença entre a força motivadora e o exemplo de personagens como Tarzan, Robin Hood, Robinson Crusóe ou mesmo Durango Kid (a quem ninguém menos do que Milton Nascimento dedicou uma de suas mais belas músicas, especialmente quando ela diz: “descobri que minha arma é o que a memória guarda”) e a pasmaceira nada exemplar da maioria dos heróis que nos eram e são ainda apresentados em nossas aulas de História do Brasil. Piores do que eles, somente as infelizes imagens que nos eram oferecidas sobre os piedosos santos cujas vidas exemplares deveriam ser seguidas “pelo menino e o jovem cristão”, em algumas aulas de catecismo. Salvava-se apenas Francisco de Assis, que nos parecia mais um andarilho e poeta alucinado do que um piegas santo de altar.

Um excesso de vivências transgressivas/transdisciplinares (inclusive no sentido de “para além das disciplinas”) e a força motivadora do que sabíamos a todo o momento criar, viver e compartilhar, sempre teve como seu contraponto inevitável uma justificada des-motivação para com praticamente tudo o que a rotina curricular da escola nos tinha a oferecer. A nossa inventiva capacidade de criar, por atacado e a varejo, incontáveis momentos de inter-composição de temas e textos em nossas rodas de conversa, era a contrapartida de uma compreensível falta de motivação diante das necessárias e sempre aborrecidas “redações” das aulas de Português. E devo lembrar que mesmo nos meus anos de “mau aluno” sempre fui um dos

melhores escritores de obrigatórias redações. Coisa que as professoras do Colégio Andrews, sobretudo, nunca conseguiram compreender¹¹.

A turma de trás – uma breve antropologia da bagunça

João-Francisco Regis de Moraes pediu-me certa feita para escrever um dos capítulos de seu livro, hoje com inúmeras edições: ***Sala de aulas – que espaço é esse?*** Em resposta disse que aceitaria se pudesse escrever sobre um dos mais importantes e (naquele tempo) esquecidos temas pedagógicos; “a bagunça na sala de aulas”. Suplico a quem me leia que observe que não emprego aqui a palavra “indisciplina”, fórmula professoral e pedagógica, mas uso, como utilizei no capítulo do livro, a palavra “bagunça”, que não me parece ser sua sinônima exata. A indisciplina é quase sempre individual e realiza-se através de condutas em geral agressivas, de um modo ou de outro, contra pessoas, grupos humanos ou instituições. Seu limite extremo é a violência moral ou, sobretudo, física, que quase não existia em meu tempo de estudante (fora nossas freqüentes e inocentes brigas entre colegas, em geral resolvidas em recantos escondidos do colégio ou “lá fora, na rua” e “depois da saída”) e que agora é um dos temas mais acesos e preocupantes entre educadores¹². Em um contexto escolar, a bagunça é - ou era, em meu tempo de estudante – coletiva e solidariamente grupal. Infeliz do bagunceiro solitário. Ela é (ou era) mais brincalhona e festiva do que violenta, e lograva ser, com freqüência, bastante criativa.

Fui um “mau aluno” e um ocupante corriqueiro das “turmas de trás” entre 1946 e o mês de janeiro ano de 1957, quando um mês após haver sido reprovado no primeiro ano do curso colegial da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, em Barbacena, fracturei a coluna mergulhando naquele mesmo ribeirão de Itatiaia ao lado do Sítio Suzano, e toda a minha vida mudou de repente.

Até chegar na universidade fui um errante escolar. Freqüentei três colégios laicos, dois católicos e uma escola militar. Creio que poucos estudantes terão vivido em tão pouco tempo uma experiência tão múltipla. Fui reprovado duas vezes, fiquei em “segunda época” outras duas; fui expulso de um colégio e sai da Escola Preparatória de Cadetes do Ar às vésperas de ingressar no “mau comportamento”, a

¹¹ Uma das mais deliciosas contradições da vida escolar aconteceu comigo. Antecipo aqui o que narrarei melhor a seguir. Sobrevivi ao Colégio São Bento, dos beneditinos do Rio de Janeiro, apenas por dois anos. Ao findar do segundo meu pai recebeu uma pesarosa carta em que era convidado a me “retirar do colégio”. Uma fórmula polida para me declarar um aluno “expulso”. Pois bem, meses antes, com 8 anos de idade, eu acabara de vencer um concurso de pequenas redações cujo tema era: “o batismo”.

¹² . Eu mesmo, tão alheio ao tema, acabo de escrever um prefácio para um livro sobre a violência na escola e na educação, organizado por Maria José de Mattos Marinho, a ser publicado ainda.

partir do qual seria uma vez mais... “expulso”. Nas férias de 1956/57, um mergulho errado me fez acertar com a cabeça em uma pedra. Fraturei a coluna cervical, fui operado no Hospital da Aeronáutica, corri o perigo de ficar paralítico, passei um ano quase inteiro engessado e, finalmente, saí da Escola Preparatória de Cadetes do Ar e de minha fantasia de vir a ser um dia um “piloto da Força Aérea”. Saí também do “mau comportamento” e dei adeus à “turma de trás”. Mas já nas férias de 1968 voltei ao mesmo lugar no “Ribeirão de Itatiaia”, calculei certo desta vez e realizei sem perigo o mesmo mergulho. Segui mergulhando em rios de relativo perigo mesmo depois de pai de dois filhos. Parei a tempo.

Ao retornar no ano de 1958 à vida escolar e ao Colégio Andrews, retomei meus estudos escolares agora como um dos alunos mais sérios e mais aplicados de minha turma. Meus amigos de Rua Cedro discutiram demoradamente aquela mudança imprevista e indesejável. Havia perdido de um ano para o outro um “companheiro de farrá” e tiveram que agüentar de então até 1975 um amigo estudioso, cumpridor de seus deveres, silencioso, andarilho (depois excursionista e escalador de montanhas) e até mesmo, no limite, um precário pregador de virtudes cristãs. A teoria vencedora a respeito, foi a de que a pancada da cabeça com a pedra deveria ter alterado algo “lá dentro da cuca do Brandão”. Rogério, o mais velho e mais ousado, chegou a propor à turma o me levarem de volta ao mesmo lugar e darem com a minha cabeça (mas sem a mesma força) na mesma pedra, para ver se “os miolos voltavam pro lugar e o Brandão virava de novo o cara de sempre”. Assim, minha estranha vida de estudante pode ser dividida em dois tempos polares: 1946/1956 (os tempos da “turma de trás”) *versus* 1957/1960/1965 (os tempo do aluno aplicado), incluídos aí os anos de minha formação universitária graduada, entre 61 e 65.

Este não seria o lugar para uma demorada “etnografia da bagunça na escola”. Quero apenas retomar algumas idéias que me parecem pertinentes, a partir de minha própria experiência vivida. Repito com justificada insistência. Em meu tempo de estudante-de-escola, a bagunça coletiva pouco tinha a ver com a individualista e autoritária indisciplina. Ao contrário, em boa medida o que fazíamos do meio da sala de aulas para trás, para tornar o que se vivia ali ao menos suportável, era um exercício de perigosa criatividade.

Enquanto “matéria após matéria”, uma seqüência de professores e professoras nos falava dos outros, do “longe” e, não raro, do impessoal ou do pessoalmente não-significativo, tratávamos de criar entre nós pequenos jogos e brincadeiras com resultados palpáveis e concretos. Ou inventávamos artefatos e meios de comunicação que falassem, em nossa língua, sobre nós, para nós e entre nós. Exemplos. Em carteiras de dois alunos em que havia ainda um buraco

destinado no passado a um tinteiro, jogávamos “futebol de moedas”, e se marcava um gol quando com um peteleco colocava-se uma moeda de “quinhentos réis” no orifício ocioso. Havia pequenos campeonatos e, tal como em outros esportes (menos mergulhos, natação, excursões e, com mais modéstia, escaladas de montanhas) nunca fui bom nisto. Jogávamos “terreno”, utilizando borrachas de apagar lápis, marcadas com tinta no lado “que vale”. E assim vivíamos estratégias de aprendizado de conquistas de espaços mais confiáveis do que os ensinamentos das aulas de geografia.

Mas era no que criávamos e sorrateiramente fazíamos circular por escrito ou apresentávamos em lugares “nossos” (porque ali raramente iam professores e os pérfidos “inspetores) como os espaços coletivos dos banheiros ou os fundos do colégio, que uma criatividade coletiva atingia o seu melhor momento. Entre folhas de papel almaço elaborávamos completos “jornalinhos da classe” – também chamados de “jornal de sacanagem”. Em meio a desenhos, charges, caricaturas, pequenos editoriais e notícias, eles inauguravam a crônica divertida e crítica do que vivíamos, sonhávamos e raramente podíamos dizer de público.

Na interação entre os mais diferentes temas, talvez aqueles jornais de contra-escola tenham sido uma de minhas experiências em direção ao que mais tarde veio a ser o desafio - nunca realizado – da transdisciplinaridade. O mesmo acontece até hoje entre a regularidade informativa dos jornais oficiais de nossas universidades e os diferentes jornais críticos de classe na academia: os de professores, os de funcionários e os de estudantes.

Alguns dos nossos colegas eram hábeis compositores de improviso. E sabiam mesclar com rara sabedoria a música, sobretudo as de marchinhas de carnaval, com letras de paródias com que cantávamos criativamente o acontecer cotidiano da escola, os grandes fatos e as idéias da espécie humana. Uma das mais criativas parodiava o que havíamos aprendido da filosofia de Parmênides e seu nome era: “o que é, e o que não é não é”. Ensaiávamos e fazíamos representar pequenas “peças de sacanagem”, que em breves minutos teatralizavam com graça algo que os teatros sérios da escola nunca alcançavam. Nunca chegamos ao grau de imprevista genialidade do *Pirlimpisquice*, de Guimarães Rosa, mas nosso tempo dedicado a transgressivas encenações sempre foi bem menor.

Quando tempos mais tarde tornei-me algo semelhante a um “bom aluno”, e passei a ser em todos os anos o escolhido para criar um “auto de Natal” para os festejos cristãos da noite de 24 dezembro, era em nossas pequenas travessuras de recreio escolar que eu buscava a inspiração. Acho que é por lá que eu busco ainda.

Haveria ainda o que etnográfica (e saudosamente) recordar. Mas talvez seja mais importante pensar aqui se acaso boa parte do que vieram a ser, em anos mais

tarde as atividades e as iniciativas para-escolares, não teria pelo menos parte de sua origem e sua inspiração - assumidas ou não - no que trabalhosa e divertidamente criavam os habitantes travessos das “turmas de trás”.

Estou convencido de que apenas uma fração pequena do que vivemos - e nem sempre queremos lembrar - no cotidiano de nossas vidas, entre a casa, a praça e a escola, e do que lemos em alguns livros de teoria social, aplica-se ao que nos obrigamos a viver dentro de escolas e salas de aula. Qual seria o motivo pelo qual entre filmes e romances, os momentos de ordenada rotina escolar não geram cenas e momentos de interesse, como lembrei páginas atrás? Porque será que é quase sempre o momento de uma transgressão da ordem disciplinar, de um surto impagável de criativa travessura, ou de algum surto em que um “professor sério” salta de si e reveste de ser um educador-saltimbanco (lembro de novo três deles: *Ao mestre com carinho*; *Adorável professor*; *Sociedade dos poetas mortos*) o “fato” que merece ser filmado ou descrito, talvez por ser o inesperado instante, ou a não prevista situação em que uma escola revela a sua face mais interativamente humana e, portanto, mais realmente pedagógica?

Busco para tanto provisórias e discutíveis alternativas de resposta na antropologia que pratico. Vejamos como.

Victor Turner, um antropólogo cuja influência aqui no Brasil não foi pequena há anos atrás, lembra em alguns de seus escritos que toda a formação social, em qualquer dimensão, divide-se entre uma esfera de poder, ordem e controle das interações entre pessoas e grupos de pessoas, a que ele dá o nome (de resto nada original) de *estrutura*. Quando você estuda atento a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, quando lê (se é que alguém lê) todo o estatuto da universidade em que estuda ou leciona, ou quando folheia atento o manual completo do carro novo que acabou de comprar, você está mergulhando em diferentes contextos da codificação formal de uma *estrutura*¹³.

De outra parte, a não ser em instituições que podem ir de uma rígida família nuclear a todo um perverso estado-nação - e mesmo assim nunca por muito tempo - surgem e não raro multiplicam-se nas fronteiras e frestas de uma *estrutura*, unidades mais duradouras ou transitórias de transgressão de sua ordem institucionalizada e legitimada. Victor Turner atribui a estas unidades sociais um nome em latim: *communitas*. Elas são formas de interações coletivas que, para o bem ou o mal (em geral ambas ao mesmo tempo), irrompem seqüente e continuamente entre as frestas, entre as rupturas abertas – entre as porosidades, dirão os mais pós-modernos – de uma *estrutura*. E “ali”, uma *communitas* cria

¹³ Estas idéias de Turner estão desenvolvidas principalmente em seu livro, *O processo ritual*, editado pela VOZES, de Petrópolis, em 1982.

pequenas e multiformes experiências socioculturais de variações alternativas do existir na *estrutura*, ou, como lembrei duas vezes acima, em alguma de suas margens ou fronteiras, entre suas frestas ou rupturas.

Em outras situações, de forma controlável ou não, elas transgressivamente irrompem contra o todo ou dimensões territoriais/sociais de uma *estrutura*. Turner oferece exemplos de *communitas*: a ordem franciscana em seus começos, o movimento hippie, e outras conhecidas comunidades alternativas de diferença e transgressão. O bando de Robin Hood; uma quadrilha de traficantes; um grupo de jovens punks provisoriamente revoltados contra tudo e contra todos; a “escola nova” em seus começos; a experiência dos movimentos de cultura popular dos anos sessenta no Brasil; o “teatro do oprimido” de Augusto Boal; a “Tropicália”; o pequeno grupo que iniciou com Fidel Castro a revolução cubana; o “1968” entre os estudantes franceses; um “comando de greve” de professores de uma universidade, ou de todas as universidades federais do país; ou uma organizada (pelo menos no passado) equipe de criativos bagunceiros em sala de aula, podem ser bons exemplos de *communitas*. Infeliz de você se pelo menos uma parte de sua vida não é vivida em alguma *communitas* (nem que seda, como um exemplo precário, uma “mesa de bar”, onde segundo o mesmo Milton Nascimento de muitas linhas atrás, e também alguns sérios pensadores do passado e do presente, nada de “importante na vida” fica de fora das rodas de conversa).

Algumas *communitas* não duram mais do que um período de vida de seus sujeitos. Outras transformam-se em religiões estabelecidas ou em ordens religiosas consagradas, e lutam por ocupar um lugar legítimo na *estrutura*. Outras geram a revolução social de um país, e quase sempre em menos de uma geração tendem a degenerar em governo, isto é, em *estrutura*. Outras instauram uma nova forma de escrever poesia, como a *communitas* da “Semana de 22” no Brasil. Outras ousam propor formas antes não imaginadas de se praticar a educação. O que caracteriza a maior parte delas é o fato de que, vindas do novo e sedentas do inovador, as *communitas* contestam o todo ou uma fração social e/ou cultural de uma *estrutura*, e propõem algo estranho, inusitado, transgressivo, mansamente revoltoso ou violentamente revolucionário, com graus muito variáveis de contestação e ruptura frente ao estabelecido e consagrado.

Não é preciso muita imaginação para compreendermos que aquilo que chamamos de “história da educação no Brasil” é uma trajetória bipolar e polissemicamente interativa de/entre diferentes eventos. Diferentes nodos de fazer acontecer a educação, postos em movimento lento nos momentos em que formas de *estrutura* dominam o cenário e deixam nenhuma ou poucas áreas abertas ao surgimento de alternativas do tipo *communitas*, versus eventos de curta ou longa

duração, deflagradas através do fluxo de diferentes alternativas de eventos um tanto mais inesperados, acelerados e inovadores, quando alguma experiência transgressiva e contestadora de *communitas* irrompe.

Entre a macro-escala de todo um movimento renovador da educação, a escala média realizada por uma experiência nova e ousadamente transgressiva dentro de uma escola, durante alguns anos, podemos imaginar as múltiplas e persistentes micro-escalas de formas de *communitas* na/da escola. Uma delas pode gerar a iniciativa de um grupo espontâneo de dança ou de teatro, situada fora da sala-de-aulas e depois do “horário escolar”. Outra pode surgir entre as equipes de bagunça criativa dos recantos escusos de um colégio, ou nas turmas de trás das salas de aula.

A menos que um professor ou uma diretora de escola tenham a vocação de um general, todos sabemos que o que torna “um dia na escola” suportável, ou até mesmo interativa e simbolicamente agradável, é a pendulagem contínua entre a ordem regimental estabelecida, e a sua variada, previsível ou imprevista ruptura. É a oscilação entre o que está pré-estabelecido e “tem que ser cumprido”, e o que surge como algo novo, criativamente transgressivo (no melhor sentido da palavra), sobretudo quando instaura sobre a ordem da *estrutura* um momento, ou um longo e fecundo período de criativa *communitas*.

Pensemos se toda a escola – aqui no Brasil e por toda a parte – que nos é mostrada como um novo modelo de inovação a ser seguido, é ou não invariavelmente aquela em que o corpo docente e o quadro diretor se abrem a uma convivência equilibrada (e nem sempre estável e duradoura) entre a necessária rotina da *estrutura*, e uma aceita, tolerada ou incorporada abertura a iniciativas de tipo *communitas*. Sabemos muito bem que todas as experiências que entre o passado e o presente ganharam nomes como “ensino centrado no aluno”, “escola ativa”, “escola auto-gestionada”, “educação libertária”, “Escola da Ponte” e tantos outros títulos simbólicos e propostas que passaram de experiências a teses e de teses a livros, nada mais foram do que experiência de fazer interagirem de forma mais harmônica e menos conflitiva esferas e normas de *estrutura* e esferas e contra-normas de *communitas*.

Por outro lado, podemos pensar tanto na história da arte ou do circo, quanto na do futebol ou da educação, continuamente as esferas de poder da *estrutura* empenham-se em: a) destruir iniciativas ou irrupções de *communitas* para repor a força (simbólica ou não) a ordem legitimada da *estrutura*; b) incorporar ao seu próprio território de poder e cultura as formas de *communitas* com o tempo passíveis

de colonização rotinizante¹⁴; c) deixar-se transformar a si mesma, no todo o em parte, em algo diverso e plena ou limitadamente inovador, permitindo-se ser invadida e impregnada pelo que irrompe como uma *communitas*, não mais controlável pela *estrutura*, ou como algo que afinal vale a pena ser aceito e incorporado como um ousado gesto de inovação cultural. Mais ou menos (mas entre outros termos e contextos) o que acontece nas e com as transformações científicas de/entre paradigmas, quando os loucos ou os hereges da segunda feira da história, transformam-se nos criadores dos novos modos de pensar, de quinta feira em diante.

Quando compreendido para além dos padrões rígidos da lógica funcional da pedagogia, a escola “funciona” como um campo complexo de interações que vão de um par provisório de namorados à ordenação de uma sala-de-aulas, nos momentos em que ali se realiza uma aula). Em suas diferenças, estes campos interativos de relações não podem e nem devem estarem todos dirigidos às mesmas direções, submetidos aos mesmos propósitos e realizados através das mesmas previsíveis atuações performáticas. Quando com a aparência de um desabusado descaso, alunas de um colégio dizem que as melhores “horas da escola” são o recreio e o momento da saída para fora de seus portões, mesmo que estes felizes instantes não sejam “os mais importantes” e nem a razão principal pela qual elas estão “ali”, o que elas querem traduzir é algo simples e nem sempre percebido. Ela querem dizer que é justamente entre a inevitável e desejada oscilação entre *momentos-communitas*, em que a esfera discente se sente assumindo uma parcela algo maior do poder de “fazer algo por conta própria”, e *momentos-estrutura*, em que a esfera docente assume – ou negocia, no melhor dos casos – o dever-direito de determinar o que deve ser feito daquele instante em diante, nada mais natural do que o optar pelas situações em que uma experiência gratuita e menos utilitariamente-funcional do “estar ali”, interrompe ou põe fim por um dia à inevitável ordenação pedagógica estabelecida e consagrada do que se pode pensar, fazer e agir. Enfim tudo o que no seu acontecer faz interagirem pessoas; pessoas e símbolos; símbolos, saberes e significados. Nada menos do que o complexo através do qual a escola procura realizar um dos mais gratificantes e sempre misteriosos gestos conectivos da espécie humana: o trabalho de aprender a ensinar posto a serviço do trabalho de ensinar a aprender.

¹⁴ . Mais ou menos o que a Nestlé faz, ao se apropriar de alimentos naturais e orgânicos originalmente produzidos em pequenas e frágeis *communitas* de produção alternativa, ou quando a prefeitura tolerante de uma cidade carioca inaugura em uma praça pública um espaço para praticantes de *hip-hop* ou de *skates*;

A patrulha dos escoteiros

Uma das recomendações feitas por uma diretora de um de meus colégios, como um possível corretivo adicional ao meu persistente “mau comportamento”, foi o meu ingresso em uma “tropa de escoteiros”. Aquela foi uma das melhores sugestões que minha mãe recebeu, e agradeço a ambas por isto. Entrei como “escoteiro noviço” de uma tropa logo que completei os onze anos, em 1951. E saí dela para tentar ser um futuro aviador da Força Aérea Brasileira, em 1954.

A tropa de escoteiros e as suas patrulhas podem ser situadas a meio caminho entre as turmas livres de amigos de rua e a escola. Ao contrário de nossas “rodas” e “turmas”, ela possui um chefe, ou um par de chefes, como no caso de minha tropa: a *Associação dos Escoteiros Católicos São João Batista da Lagoa* (que ficava não na Lagoa, mas em Botafogo). Cada tropa divide-se em patrulhas que abrigam algo ao redor de seis a oito escoteiros, ou bandeirantes, as meninas hoje também chamadas “escoteiras”. Havia um líder da patrulha. Mas justamente o que caracteriza tanto a interação do chefe da tropa quanto o da patrulha com todos os outros, era (e segue sendo, espero) o fato de que ele também estaria situado a meio caminho entre a ordem precária e espontânea da turma e a ordenação formal da escola¹⁵.

O chefe seria o que em termos de agora caracterizaria o professor-rogeriano (em termos) ou o facilitador (nome de que nunca gostei). Era mais um-entre-nós, mais velho e mais experiente. No escotismo existe até hoje uma progressão que se realiza através da aprovação em uma série de provas-escoteiras. Nunca passei de “escoteiro da promessa” a “escoteiro de segunda classe”. Esta progressão é pessoal, aberta e não-competitiva.

Enquanto na escola eu me obrigava a decorar os afluentes da margem direita do rio Amazonas (Javari, Juruá, Purus, Madeira, Tapajós, Xingu) entre os escoteiros eu aprendia a me orientar pelo sol, pelas estrelas e até pela posição de abrigos de animais (pássaros, formigas, etc.) na floresta. Aprendia a armar e a desarmar acampamentos e a criar entre o começo de uma tarde e o de uma noite, uma pequena aldeia rústica onde iríamos passar dois, três ou quatro dias. Toda uma arquitetura de construções simples ao redor das barracas: locais de banheiros, da cozinha e, mais além o local preparado para o Fogo do Conselho de nossas noites.

¹⁵ Recomendo a leitura de pelo menos um dentre os muitos que Lord Baden Powell, o criador do escotismo, escreveu. ***Guia do chefe escoteiro – teoria do adestramento escoteiro – um subsídio para a teoria dos chefes***. O livro foi editado pela União dos Escoteiros do Brasil, em Curitiba, em 2006. Sobre Baden Powell e o escotismo no mundo existe um livro que merece ser lido por educadores; ***250 milhões de escoteiros***, de Laszlo Nagy, em tradução do francês editada também pela União dos Escoteiros do Brasil, Porto Alegre, 1985.

Aprendia a acender fogueiras (sem incendiar florestas) e preparar as refeições de nossos precários (e inesquecíveis) almoços e jantares a partir de mínimos recursos. Aprendia a fazer vários nós (sei alguns até hoje). Aprendia a me comunicar com sinais de semáforo, com bandeiras (eu era bom nisto), ou com o código Morse (era péssimo). Aprendia a caminhar, mesmo à noite pela mata sem medo algum (algo que me deleita até hoje) e aprendia algumas “regras de sobrevivência na floresta”.

Estes aprendizados do que chamarei aqui *práticas do fazer*, nos vinham associados a toda uma gramática escoteira de *éticas do agir*. As relações amistosas de interdependência, a experiência da partilha do tempo, dos serviços, dos afetos e dos bens que comecei a aprender cedo com meus pais e parentes próximos, reencontrei ampliados raramente na escola e com freqüência entre escoteiros. Havia (há ainda) uma “Lei do Escoteiro” que sabíamos de cor e que lutávamos por obedecer com um sentido de camaradagem, partilha e liberdade que dificilmente encontrei na escola. A idéia de “camaradagem” foi sempre uma das forças maiores do que costumamos chamar “espírito escoteiro”.

Muitos anos antes de conhecer o ambientalismo e a educação ambiental, aprendi que “o escoteiro não deixa sinais de sua passagem”, e aprendi princípios e saberes de conhecimento e de manejo da natureza bastante mais efetivos do que os que encontrei, anos mais tarde, em livros sobre educação ambiental. Inclusive os livros que eu mesmo escrevi. Lembro-me de algumas provas para a progressão no escotismo. Uma delas era ir a um lugar de natureza munido de caderneta e lápis, e voltar de lá, depois de uma manhã de busca e de criteriosa observação, com a descrição pormenorizada e por escrito de dez árvores. O carinho que tenho não tanto por uma natureza abstrata que povoa ainda o Planeta Terra e que é “urgente preservar”, mas por cenários e seres reais e compartilháveis da natureza – uma cachoeira, uma beira de rio, uma árvore (planto árvores onde posso, sempre que posso), um passarinho, um pequeno grilo, me veio em parte da sabedoria ecológica de meu pai (um amoroso pré-ambientalista nascido muitos anos deste nome surgir), e em boa parte dos escoteiros. Uma linha de “práticas escoteiras” tinha a ver com conhecimentos de primeiros-socorros. Com eles passávamos dos cuidados com a natureza ao cuidado do outro. Muito do que aprendi então e depois me acompanha por toda a vida. E ainda acredito que ao lado de ensinamentos de ciências naturais, os “primeiros socorros deveriam constituir um aprendizado universal.

Dentro de padrões e rotinas bastante mais ordenados do que em nossas rodas e turmas, mas bastante menos impositivo e disciplinar do que no colégio, entre os companheiros de escotismo vivi diferentes situações de uma dupla interatividade entre conviver, compartilhar, saber e aprender. Primeiro porque de uma forma muito direta e gratificante todo o aprendizado mais genérico e teórico brotava

de questões concretas e era imediatamente aplicado em situações de alguma prática. Eu nunca aprendi entre escoteiros sequer o nome dos rios do Rio de Janeiro, a minha cidade. Mas aprendi a construir com troncos de bananeira ou com bambus balsas ou jangadas bastante confiáveis, desde que o rio não fosse muito grande ou muito caudaloso.

Segundo porque aprendíamos entre-nós, com a ajuda de nossos chefes de tropa e de patrulha, ou com companheiros mais experimentados e sábios disto ou daquilo. De novo as imagens que me vêm são as de um viver quase tudo ou em uma coluna, ao longo de uma trilha no campo ou na floresta, ou ao redor de um pequeno círculo. Me revejo agachado no chão, ou sentado mais ou menos como reaprendi com os budistas (mas sem os exageros de posição deles), em círculos. Convivi com círculos de cultura anos antes de conhecer Paulo Freire e ingressar em movimentos em que a prática do diálogo era a vivência de todos os dias. Ali co-aprendíamos, líamos, conversávamos longas horas. Ali distribuíamos entre nós as tarefas de um “dia de acampamento”. E em círculos à volta de nós mesmo, vivíamos o que até hoje recordo como uma de minhas imagens de momentos mais felizes.

Nas noites de bivaques, acampamentos ou acantonamentos, reuníamos da mata alguma lenha e acendíamos uma fogueira¹⁶. E nos assentávamos em um círculo ao seu redor. E aquele era o “Fogo do Conselho”. Ali cantávamos juntos as nossas coletivas “canções escoteiras”. Ali um de nós poderia narrar um conto conhecido de outros ou inventado na hora; alguém poderia dizer uma poesia ou inventar uma “advinha”. Ali trocávamos as confidências e as notícias do dia. Ali um chefe lembrava preceitos escoteiros de cidadania, e podia aproveitar o momento para chamar a nossa atenção para alguma ação que deveria ser corrigida.

Lembrei que havia também no escotismo de meu tempo uma hierarquia de postos e uma gradação do “noviço” ao “escoteiro da pátria”. Vivíamos seqüências de provas práticas e teóricas para se saltar de uma posição a outra. Mas o próprio sentido dado à competição e à progressão eram entre nós de uma natureza bastante diversa. Era em nome de um “nós” que cada um de nós se esforçava para progredir e, como no lema dos lobinhos (os que em idade antecedem os escoteiros), fazer em tudo: “o melhor possível!”.

A ação individual ganhava sentido no coletivo da patrulha, e as da patrulha, na tropa. Para além dela, entre jogos, momentos de estudos e brincadeiras ao ar livre, aprendíamos que o sentido de tudo estava em... servir. Estava em

¹⁶ Até hoje existe esta diferença entre escoteiros: bivaque é quando você utiliza apenas os recursos da natureza para acampar: uma gruta, uma cabana feita de galhos e folhas de árvores, ou simplesmente uma bela noite ao relento, sob as estrelas; acampamento é quando você dorme sobre as barracas que leva e arma; acantonamento é quando você dorme em uma casa no campo, um depósito, um galpão ou o que seja.

permanentemente sair de si mesmo e partilhar com, servir a, criar entre. Algo bastante diverso do que tende a se tornar um contraditório e perverso princípio da educação de agora: ser competente para competir, ao invés de fazer-se consciente para compartilhar.

Havia entre nós concordância e concorrência. Competíamos, pessoas e patrulhas. Havia mesmo (há ainda) jogos-escoteiros entre tropas de toda uma região, de todo um país. Mas um clima de gratuita camaradagem atravessava as nossas atividades e os nossos momentos. Anos mais tarde, quando participei como professor de várias turmas de um curso de especialização em jogos cooperativos, reencontrei com outros nomes e símbolos este mesmo espírito. Um modo de sentir e proceder que submete o desejo individual do ganho, da vitória ou da conquista sobre os outros, a uma partilha de tudo entre todos.

A cordada

Naqueles tempos muitas vezes (mas nem sempre) escalávamos montanhas de maior risco amarrados uns aos outros por uma mesma corda. Seu nome era “cordada”, e procedíamos da seguinte maneira: tomando uma corda de uns trinta metros, por exemplo, fazíamos ao redor da cintura de cada um de nós um enlace, de tal forma que íamos atados à mesma cordada a intervalos de mais ou menos três metros.

Unidos uns aos outros e liderados por um “guia”, que a todos antecedia na cordada, assim escalávamos montanhas de maior risco. Sabíamos que dependíamos uns dos outros e muito embora cada “um da cordada” realizasse cada “lance de escalada” na sua exata vez, quem escalava a montanha era todo o conjunto das pessoas ligadas umas às outras por uma mesma corda de sisal (mais tarde substituída por leves, preciosas e custosas cordas de nylon vindas da Europa).

Uma expressão verbal de propósito pronunciada de forma errada traduzia o espírito da cordada em palavras: “eu fomos”. De fato, sem a riqueza simbólica e sem o rigor dos preceitos éticos de camaradagem e serviço ao outro do escotismo, o universo de excursões-e-escaladas em meu tempo, guardava a mesma unidade essencial do que fazíamos juntos quando saíamos da cidade em busca de trilhas, florestas, cavernas e, sobretudo, montanhas: o espírito de equipe.

Durante os meus anos de juventude, quando saído por acidente (afortunado) da aeronáutica e antes de ingressar na universidade, participei de um curso de “guia excursionista” e um outro, no ano seguinte de “guia escalador”. Sigo acreditando que a violência costumeira dos dias de agora e a exagerada quantidade

de acidentes de todo o tipo, da casa à rua, seriam bem menores se bem mais pessoas passassem por programas de formação e treinamento semelhantes.

Tal como entre os escoteiros – mas como menos ênfases e exigências – a dimensão propriamente técnica das práticas do fazer do que aprendíamos, subordinava-se a dimensões de uma ética do agir em que, uma vez mais, princípios de cuidado-do-outro e de ações gratuitamente recíprocas eram o foco.

Sentir-se parte de uma equipe. Compartilhar todos os momentos de tudo o que se fazia, dentro e fora de acampamentos, entre trilhas e cumes de montanhas. Pois mais importante do que “estar ali” e “fazer aquilo”, era o sentimento de “estarmos juntos” e, juntos, realizarmos algo que ninguém faria sozinho. A bem da verdade devo dizer que já havia na época excursionistas solitários e ousados escaladores-solo. Eu mesmo gostava de sair, de tempos em tempos, com meu pequeno equipamento de caminhadas e trilhas e caminhar sozinho (e meditativo) durante um dia inteiro. Mas esta prática era rara, pois o princípio do “por-se a caminho” costumava ser, no mais das vezes, não apenas uma atividade plural, mas algo solidariamente vivido “em equipe”. Alguns notáveis montanhistas conquistaram sozinhos escaladas famosas em meu tempo. Alguns continuam fazendo isto e nos últimos anos perdemos nos Andes dois excelentes montanhistas-solo brasileiros.

Lamento que esta individualização competitiva tenha tomado conta deste pequeno universo de partilha de aventuras que vivi como uma outra de minhas escolas-de-formação. No entanto, tal como qualquer pode comprovar ao assistir filmes de ficção (em geral ruins) ou documentários sobre escaladas (em geral bons), um criterioso espírito de partilha entre-nós, que dá vida e ordem a pequenas ou mesmo grandes equipes, ainda é dominante. Em escaladas de alta montanha, não raro uma equipe de dezenas de pessoas trabalha para que uma ou duas atinjam, em seu nome, o ponto mais alto da montanha. Para além da situação em que todos cooperam para que todos ou “vários dos nossos” atinjam em nosso nome o que não pode ser atingido por “todos juntos”, uma complexa e solidária (mesmo quando remunerada para isto) equipe de coparticipante cumpre a unidade de sua tarefa esperada e depois “fica na base”, enquanto um ou dois escolhidos “chegam ao cume”. “Eu fomos!”

A redescoberta da equipe

Muito mais do que no “tempo dos colégios”, foi nos anos de “vida universitária” que vivi a diferença (mais do que a oposição) entre o que quero chamar aqui de “educação de adestramento” e uma “educação de formação”. Se as separo assim, não é em razão de leitura teórica alguma, mas em virtude de como

consigo compreender diferenças vividas ao longo de vários anos. Como quase sempre acontece quando se quer ser objetivo e imparcial, pode ser que aqui e ali eu exagere, entre críticas em demasia para um lado e reconhecimentos em excesso para o outro. Que quem me leia saiba repor os dois lados em seu equilíbrio devido.

Ingressei em março de 1961 (há exatos cinqüenta anos, portanto) ao mesmo tempo no curso de filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. No ano seguinte ele foi trocado pelo de psicologia.

No mesmo mês de março ingressei em uma “equipe de JUC” - Juventude Universitária Católica. Assim, com a diferença de alguns dias, me vi de novo fazendo parte de duas coletividades distintas: uma turma e em uma equipe. Na sala-de-aulas da turma de estudantes de psicologia vivi durante cinco anos tudo aquilo que caracterizava o rigoroso estudo de uma ciência, suas teorias e suas práticas naqueles tempos. Para que se tenha uma idéia do rigor de então, a nossa simples formação como futuros pesquisadores em algum campo da psicologia (desafortunadamente muito quantitativa e mensurante então), estudávamos um ano inteiro de matemática. Dois anos de estatística (inclusive estatística inferencial, e três anos de métodos e técnicas de pesquisa.

Do outro lado, o da equipe, vivíamos então o tempo de novas idéias no campo da cultura, sob a forma de cultura popular) e, em sue interior, da educação. No interior dos recém-criados movimentos de cultura popular, a educação recuperava antigos nomes esquecidos e ganhava novos. Um deles: “educação libertadora”, depois chamada também de “educação popular”. De um lado e do outro eu vivia tempos de surgimento e novidade. No Brasil surgiam os primeiros cursos universitários de psicologia, e o meu era um dos pioneiros. Em um tempo em que os colégios e sobretudo as universidades aliavam-se a outros campos e setores da sociedade e se tornavam campos não apenas de estudos ou de trabalho produtivo, mas também de debates ideológicos fervorosos e de ações sociais que nos dividiam precocemente entre povoadores de movimentos “a esquerda” ou “à direita” do que as autoridades eclesiásticas chamavam de “doutrina social da igreja” que procuravam colocar no exato centro de nossas intermináveis polêmicas. Em uma de suas áreas mais fecundas e turbulentas de *communitas*, os diferentes movimentos da Ação Católica – da Juventude Agrária Católica à Juventude Universitária Católica, passando por todo o *a/e/i/o/u* – viviam desde o final dos anos cinqüenta a sua temerária “virada para o social”, como uma opção por um “engajamento político” em que, entre o “movimento estudantil” da JUC e, mais tarde, a “educação popular” do MEB (Movimento de Educação de Base), eu me vi envolvido de então até sempre.

Há muitos livros e estudos a respeito sobre tudo o que vivemos ao longo dos anos sessenta, sonhando uma “pátria socialista” até 1964, procurando sobreviver entre mortes, prisões, exílios e torturas após maio deste ano funesto. Abordo aqui apenas o que tem a ver com as idéias deste artigo. Tanto na JUC quanto no MEB, na contramão do que vivíamos em salas de aulas, importávamos de outras experiências ou procurávamos criar entre nós boa parte do que anos mais tarde levei para as minhas salas de aula: a formação de equipes de estudos, com um interativo foco em fundamentos filosóficos de nossa ação (de Pierre Teilhard de Chardin e Emmanuel Mounier a Marx e Gramsci, passando por Henrique da Lima Vaz e Paulo Freire) e uma “leitura crítica da realidade”; a vivência de equipes dedicadas a algo que ia de uma “revisão de vida” a propostas de ação política dentro e fora dos domínios do “mundo universitário”; a introdução entre nós e a adesão entusiástica a experiências inovadoras de ruptura de uma “educação bancária” através da “dinâmica de grupos” (que nos vinha mais dos EUA e da França do que da URSS e de Cuba); a partilha da consciência de que ser um estudante universitário nos obrigava a sermos, antes de qualquer outra coisa, “militantes engajados” em frente de ação social e de luta que, entre os mais políticas dentre nós, deveria desaguar em um processo revolucionário, armado e tendo como modelo Cuba, se necessário.

Acreditávamos que uma nova sociedade (nacional, no mínimo, mundial; se possível) deveria instaurar o primado de uma igualdade fraterna, justa e abertamente inclusiva de tudo e todos, em um mesmo mundo social de absoluta liberdade e crescente e irreversível felicidade. Acreditávamos que tudo isto deveria partir do “povo oprimido”, o agente histórico de uma revolução da qual deveríamos participar como co-autores secundários. Mas como sujeitos importantes, porque educadores-formadores de uma “nova cultura popular”.

Acreditávamos também, entre Rogers, Gramsci e Piaget (naquele tempo ainda não existia Vygotsky), Teilhard de Chardin, Augusto Boal e Paulo Freire, que o diálogo entre todos, em todos os planos, mas realizado de forma intencional e expandível no interior e através de uma nova educação libertadora (que se oponha à “educação bancária” em que havíamos sido deseducados e que predominava até então), seria o único caminho para a criação de uma “nova cultura”.

Entre erros e acertos, procurávamos viver tanto em nossas pequenas reuniões ao redor de uma mesa, quanto em encontros maiores, inclusive com grupos populares, a experiência que algumas teorias de educação nos sugeriam e que a evidência do que vivíamos nas salas-de-aulas nos negava, com raras e inesquecíveis exceções. O difícil princípio de que ao lado do conhecimento pronto e

impositivamente proposto ou ofertado, entre livros e aulas, havia um saber que se constrói da complexa conexão entre o que cada participante de uma equipe de ação ou de um grupo de estudos trás dentro de si e “coloca para o grupo”, e o trabalho dialógico de acolher esta polissêmica co-oferta de saberes e dela partir em direção á aventura do aprender através da partilha.

Claro, havia ali coordenadores do grupo, companheiros mais experientes “no assunto”, e até mesmo professores de círculos de estudos (ou de cultura). Entretanto, o seu papel era mais o de propor idéias, orientar caminhos de/entre diálogos, formular perguntas desafiadoras, corrigir desvios (inclusive os ideológicos), enfim, criar as nem sempre fáceis condições para que a partir de uma experiência de inter-trocas de vivências transformadas em idéias, e de idéias (algumas delas) transformadas em teorias de ação social, pudéssemos nos sentir coletivamente uma tanto mais conscientes de algo.

“Consciente” era a palavra-chave de então, porque, ao sonharmos nos reconhecer individual e solidariamente participantes ativos de processos que desaguardariam em nada menos do que a transformação do mundo, queríamos acreditar que o saber que importa emerge das vivências refletidas de cada um/uma, e se constrói ao dialogicamente confrontar-se com outros saberes: os de nossos eventuais companheiros de “reflexão crítica” (outras palavras freqüentes); os companheiros-autores cujas idéias deixadas em livros, serviam a nos guiar, sem necessariamente nos “fazer a cabeça”.

Mais na Juventude Universitária Católica do que no Movimento de Educação de Base (e, mais tarde e a longo de vinte e cinco anos, no Centro Ecumênico de Documentação e Informação) durante anos praticamos um método de compreensão-ação social que nos parecia então bastante objetivo e confiável. Seu nome é: ver-julgar-e-agir. Até hoje existem livros sobre ele. Não por acaso aquilo que praticávamos neste método de “análise da realidade social” fazia fronteira com alguns aprendizados que nas salas-de-aula eu recebia a respeito de algumas práticas psicoterapêuticas ou de pesquisa clínica.

Diante de um acontecimento de âmbito local (o nosso curso, a PUCRJ), regional (uma mobilização estudantil no Rio de Janeiro), ou mesmo nacional (a nossa posição diante de uma greve operária no país), a respeito do qual deveríamos equacionar juntos uma decisão política e militante, em um primeiro momento de nosso pensar em equipe, não deveríamos ir além de uma objetiva apresentação de dados-e-fatos e de sua descrição, isenta de qualquer antecipada avaliação. Este era o momento do “ver”. Anos mais tarde, quando no Mestrado em Antropologia em Brasília, comecei a aprender algo teórico e metodológico sobre a

observação participante, encontrei um estreito e fecundo paralelo com o nosso momento de “ver”, de muitos anos atrás.

Em seguida procedíamos ao momento do “julgar”. De posse dos dados essenciais e da descrição polissêmica que a partir deles procedíamos, passávamos a um trabalho bastante mais difícil. O de produzir, a partir de nossas idéias, ideologias, vãs teorias e “habitus” do pensamento, a uma avaliação crítica. Não era fácil chegar a consensos, e de vez em quando saímos do nosso pequeno círculo mais divididos do que havíamos entrado. Do “julgar” migrávamos para o “agir”. E então traçávamos pautas de ação direta, no âmbito do que de mais perto nos tocava.

Nem sempre acertávamos, e a própria história do que ocorreu a partir de maio de 1964 comprova isto. Mas experimentamos algo novo e ousado. Algo que apenas anos mais tarde assisti surgir em algumas salas-de-aula como novas formas de se praticar a educação escolar. De modo geral abríamos o círculo estudando juntos, lendo um livro ou ouvindo quem o tenha lido e preparado uma “colocação de abertura”. Colocávamos então questões à volta da mesa. Abríamos a todos os participantes a palavra (nem sempre de forma pacífica) e procurávamos acolher visões e versões. Sintetizávamos “pontos em comum” e buscávamos estabelecer a crítica conjunta do que nós próprios pensávamos. O ideal seria chegarmos a uma compreensão coletiva e tão densa e acertada quanto possível sobre a questão em foco. Em reuniões seguintes costumávamos retomar e rever os nossos passos e os nossos erros e enganos, os pessoais e os “da equipe”.

Algo nos aproximava então de uma abordagem no mínimo multidisciplinar. Em várias ocasiões, sobretudo no Movimento de Educação de Base, éramos ao redor de uma mesa, ou de um círculo de cadeiras em volta de uma sala, pessoas vindas das mais diferentes áreas do conhecimento acadêmico, de pedagogos a geólogos. Diante de um desafio de realizarmos a reflexão coletiva de um tema – não raro filosófico demais para nossos alcances de então – ou de nos debruçarmos sobre uma “análise de realidade”, buscávamos superar conflitos de idéias e afetos através da busca de consensos gerados pela partilha de nossas experiências e saberes vindas de diferentes áreas. Quase nunca era fácil, mas era sempre fascinante. Frente ao termos de pensar juntos a dimensão filosófica contida, por exemplo, na idéia (nunca clara) da “consciência histórica”, buscávamos nos aproximar de um pensar em sua origem filosófico, a partir de nossos diferentes olhares e saberes.

Uma das marcas de nossos encontros para “pensar-e-agir de então, era uma não concessão a uma busca apressada de sínteses, distanciada de uma construção de idéias que tinha na própria filosofia a sua origem. Líamos seguida (e

penosamente) no Movimento de Educação de Base – inclusive nas equipes locais, no Nordeste, em Goiás ou na Amazônia – textos que iam da filosofia hegeliana de Henrique da Lima Vaz, a escritos de antropólogos como Leslie White (que o MEB fez traduzir antes da criação dos primeiros programas de pós-graduação em antropologia no Brasil). Não apenas viajávamos da *Bíblia* a *O capital*, como procurávamos fundamentar nossas reflexões articulando a filosofia, a teologia (nas próprias origens da Teologia da Libertação), a antropologia, a sociologia e outras ciências humanas e, portanto, sociais. Ou seja, praticávamos sem alarde justamente uma abordagem multidisciplinar e polissêmica que a academia ao mesmo tempo teorizava entre livros e artigos e negava na prática do cotidiano.

A busca de compreensões partilháveis entre iguais-diferentes nos obrigava ainda a uma interação entre o que pensávamos e o fio cristão de idéias e de valores de fé e de vida que para nós, então, deveriam a tudo dar um significado de vida e um sentido de ação. Nossos companheiros de “frente única” pertencentes ao Partido Comunista Brasileiro por certo faziam os mesmo apenas substituindo o nosso horizonte centrado na “construção do Reino de Deus” pela “criação de uma “humanidade comunista na sociedade universal sem classes”.

Devo reforçar um ponto essencial aqui. A interação entre momentos de aprendizado mais formal-tradicional, não raro através de aulas de um dos nossos companheiros mais experientes ou de um alguém convidado para tanto, e práticas que em conjunto tanto na Ação Católica quanto nos movimentos de cultura popular, costumávamos chamar de “dinâmica de grupos”. Estas experiências que Paulo Freire aprendeu no SESI (uma instituição de empresários) nós a trouxemos da Europa (França, especialmente) e dos Estados Unidos. Célio Garcia e Lauro de Oliveira Lima foram dois dos nossos formadores neste campo. Empregávamos com muita freqüência tanto no cotidiano de nossas reuniões de estudo ou de “tomada de decisões” quando em nossos “encontros e treinamentos de formação” diferentes modalidades de “técnicas de grupos” que nos pareciam tornar realizável o acontecer do diálogo, que do começo dos aos sessenta em diante foi assumido entre nós como a prática única ou prioritária do ensinar-aprender. Assim, em pleno primado da Guerra Fria entre os EUA e a URSS, não nos parecia estranho estudar Karl Marx através de um procedimento metodológico procedente de Carl Rogers.

Cedo começamos a levar as mesmas práticas aos nossos encontros e treinamentos com pessoas do povo, sobretudo através do Movimento de Educação de Base. Foram então freqüentes nas equipes regionais do MEB os “treinamentos de monitores”. Homens e mulheres vindos de sítios e comunidades camponesas participavam da nossa experiência de “alfabetização conscientizadora”, recebendo

aulas que vinham pelo rádio (a experiência precursora do “ensino a distância”) e repassando-a aos participantes da “escola radiofônica”.

Os “treinamentos” eram encontros que iam de um par de dias a duas semanas. Como de costume, partíamos da realidade vivida pelas pessoas que eram treinadas e boa parte do que se vivia ali repetia práticas de dinâmica de grupos e de círculos de cultura. Muito mais do que nós próprios, nossos “aprendizes da roça” - quase sempre homens e mulheres camponeses, já alfabetizados - eram também ativos criadores do espontâneo e do improviso, não raro através de alguma forma de arte. A eles cabia a parte poética e musical dos nossos encontros. Em seguidas ocasiões eles respondiam também pela criação – não raro não programada e inesperada – de pequenos “dramas”, com que diante de nós e de seus “cumpanheiros” representam de improviso pequenas cenas teatrais que procuravam teatralizar algo do que estávamos discutindo, e que a eles parecia ser de difícil compreensão. Mais tarde, em encontros de movimentos populares em Goiás, testemunhei a criatividade. Até hoje quando rememoro suas atuações penso que sem nunca haverem conhecido o nome de Jacob Moreno, recriaram o psicodrama, transformado em um crítico e compreensível sociodrama de realidade.

Assim, bem mais no MEB do que na JUC e, em boa medida, devido aos camponeses homens e mulheres com quem trabalhamos por anos e anos (eu apenas por dois anos, mas o MEB existe até hoje e em 2011 acaba de completar cinqüenta anos) vivemos a experiência de situações crítica e criativamente que jamais reencontrei em qualquer cenário da cultura escolar. Uma “realidade social” a ser pensada e vivida era em nossos encontros, dias de estudo e treinamentos, trabalhada através de interações e integrações entre “fundamentos filosóficos” e “análises sociológicas” de várias formas enunciadas e retraduzidas para serem compreendida e partilhadas por todos. O que trazíamos, ou recebíamos dos nossos participantes populares pra conhecer, compreender, julgar e tomar como base de ações sociais, passava da aula ao “drama”, dele ao círculo de debates, ao “drama”, à poesia e à música. Cantávamos o que pensávamos e pensávamos o que representávamos. Vários campos do saber rusticamente entrecruzavam-se “ali” e várias modalidades de partilhar informações (dados da “realidade social”), conhecimentos e saberes¹⁷.

¹⁷ Em 1964 o MEB elaborou um sistema de alfabetização e leitura do mundo que tomou este nome: *Viver é Lutar*. O conjunto envolvia uma cartilha de marcado teor sociopolítico, uma “fundamentação filosófica”, uma “mensagem teológica” e uma crítica “justificação sociológica”. Este era o *Conjunto Viver é Lutar*. Antes mesmo de ser distribuídas entre as várias equipes regionais-estaduais a cartilha e todo o material de estudo e de fundamentação foi apreendido pela polícia do então Estado da Guanabara. A notícia da “prisão da cartilha do MEB”, dois meses antes do golpe militar de 1964 correu o Brasil e foi noticiada em jornais da Europa. O MEB refez uma cartilha menos ideologicamente crítica que, com criativos e gratuitos desenhos de Ziraldo, tomou este nome:

Quase sempre era através de um exercício coletivo do passar de uma descrição de fatos para uma interpretação crítica de feitos, que nos exercitávamos na experiência complexa de criar consensos que nos parecessem fundados em uma “visão crítica e consciente de uma realidade”. A ilusão de que dentro de no máximo um par de anos estaria realizada a “revolução social” no Brasil e, em nosso campo, estaria sendo criada uma nova educação libertadora, no bojo de toda uma cultura popular emancipada e tornada uma nova “cultura nacional”, desde o alto das favelas aos baixios da academia, passando por todas as comunidades camponesas, e a evidência de que os políticos e empresários conservadores e os militares souberam argutamente se antecipar a nós, talvez nos seja até hoje uma das mais críticas lições de nossas vidas. A partir de então alguns desistiram, outros nunca.

Cultivo com algumas reservas e sem comprovações científicas, mas com a confiança em minhas leituras do vejo acontecer perto e longe de minha casa, desde os anos sessenta até hoje, uma hipótese que ousa apenas sugerir aqui. Ela é cuidadosamente silenciada sobretudo em nossas faculdades de educação e dificilmente poderia vir a se tornar uma tese de doutorado, a não ser em universidade entre os EUA e a Europa. Ei-la.

Desconfio que se formos buscar de forma criteriosa os temas que por alguns anos ou que até hoje levaram de educadores a cientistas sociais e filósofos “olharem” não apenas com a curiosidade de quem busca o pitoresco (perigo que os antropólogos lutam por evitar), mas como quem procura algo que mereça uma cuidadosa pesquisa e uma leitura densa, provavelmente iremos encontrar três experiências em boa medida nascidas “aqui entre nós” e que até hoje reúnem pessoas em encontros nacionais e, mais ainda, internacionais, subscrevem artigos, teses e livros vindos “de lá para cá” (onde “lá” é o auto-designado “Primeiro Mundo”) e fertilizam teorias, entre a pedagogia e a teologia. Quais elas são? A *educação popular*, a *teologia da libertação* (e as suas variantes, como a *filosofia da libertação* de Henrique Dussel) e a *pesquisa participante*. Todas elas geradas em esferas de *communitas* de movimentos sociais e populares e invasoras – não raro pela porta dos fundos – da *estrutura* dos centros de “altos estudos” e da universidade.

No outro lado da sala-de-aulas: ser professor

Quando em um agosto de 1967 iniciei a minha vida de professor, sob a sombra de uma árvore em Brasília, levei comigo a lembrança e os aprendizados da roda das primas, da turma de amigos da Rua Cedro, do *O Tesouro da Juventude*, da turma de trás nas salas de aula do Colégio Andrews, da patrulha dos escoteiros, da cordada dos montanhistas, das equipes de estudo e militância da Juventude Universitária Católica, do trabalho profeticamente ativo e interativo do Movimento de Educação de Base, das experiências pioneiras de dinâmica de grupos tanto em nossos “movimentos alternativos quanto em minha formação em “treinamento de sensibilidade” (“sensitivity training”) em meu curso de psicologia, e do aprendi também em algumas aulas de didática, que vivi em meus estudos de licenciatura em psicologia.

Assim, devo dizer de público que quando repenso o que poderia ser uma experiência holística, integradora, interativa e voltada a um incerto horizonte transdisciplinar, penso na Tia Alaíde, no Chefe Jacques, em Ivo Pereira (um guia excursionista inesquecível), no Frei Romeu, nos camponeses do Nordeste e de Goiás, nos irmãos Moreira Coelho, lavradores e militantes, em Osmar Fávero e em Alda Maria Borges, em todas as equipes de MEB com que convivi, em Josino Medina (violeiro do Norte de Minas, irmão de todas as crianças) antes de pensar em Edgar Morin e nos muitos livros que li e nos incontáveis encontros, simpósios, congressos e equivalentes sobre ciência e educação transdisciplinares de que participei. E sigo participando.

Descobri cedo que poderia levar para as salas de aulas algumas idéias vindas mais do “ao redor de uma fogueira” do que de uma sala-de-aulas, ao lado de alguns princípios fundadores de uma prática pedagógica tentativamente dialógica. A idéia de que teoria alguma vale o depoimento de uma vida, e que quem quer que seja quem fala, qualquer pessoa é uma fonte original e irrepetível de saber-próprio, e deve ser ouvida e compreendida, tanto quanto Vigostky, Foucault ou Derrida.

A idéia de que somente aprendemos aquilo que sai de nós e ingressa no círculo ativo e no circuito generosamente criativo do “entre-nós”, para retornar a mim como algo de cuja criação participei e, não, como algo que me veio pronto e empacotado, por “Positivo” que possa parecer ser.

A idéia de que todos os saberes são polidisciplinarmente equivalentes e nunca cientificamente desiguais, associada à desconfiança de que (com o aval de Roland Barthes que nos espera adiante) um romance bem lido pode interagir com estudos sociais e fertilizar de forma desejante e extremamente crítica um ensino

tanto de história do passado, quanto de agudas e urgentes “questões ambientais” da geografia do presente.

A idéia que desde um dia em Goiás até hoje, no Norte de Minas, busco com insistência repetir e renovar entre meus alunos, convertidos em diferentes equipes de pesquisa, de que a investigação científica não é algo supra ou para-didático que eu vivo quando recebo uma bolsa do CNPq, “me livro das aulas” e saio – se possível do Brasil - a pesquisar ao longo de um pequeno paraíso chamado “sabático”. Pesquisa é o que vivo a todo o momento, quando e enquanto dialogo com os meus alunos e ousar “ensinar o que eu não sei”. É aquilo que eu pratico de forma humilde e persistente, tendo diante de mim bem mais a aula de amanhã entre meus alunos, do que alguma revista indexada, entre cujas páginas um artigo aumentará, como um produto a mais da indústria acadêmica, o “valor de ranking acadêmico” de meu Curriculum Lattes.

Até hoje considero que todo o pesquisador situado em uma universidade deve ser, antes, um professor de sala-de-aulas. Pesquisamos porque lecionamos e é do diálogo vivido com e entre estudantes que me devem vir as perguntas cujas respostas – nunca inteiramente encontradas – deverei buscar (se possível com e entre eles) em minhas pesquisas. Com todo o respeito que tenho por alguns colegas que não conseguiram se alçar ao serem professores, desde os meus primeiros tempos de UNICAMP estive sempre contra o “pesquisador puro”, eu considero francamente uma das maiores impurezas da vida universitária.

Procurei e procuro até hoje, conviver com minhas turmas de alunos (que, repito, prefiro compreender como equipes de estudo-pesquisa ou como comunidades aprendentes) a idéia matriz que mesmo devendo cobrar de todos e de cada um o esforço, a dedicação aos estudos e uma feroz seriedade, o aprendizado não deve ser tomado como uma obrigação rotineira e aborrecida. Ele é e deve ser vivido como uma aventura. Na verdade, a grande aventura da espécie humana: a aventura da mente.

Ainda sou um professor que insiste em cada curso que os meus estudantes leiam livros inteiros ao invés no universo fragmentado da internet. Mundo eletrônico que apesar de fascinante, a meu ver tem criado hábitos exatamente opostos à idéia fecunda de transdisciplinaridade. Repito à exaustão a meus alunos, que quando lemos um texto clássico de um filósofo pré-socrático, de Claude Lévy-Strauss ou de Florestan Fernandes, não estamos apenas nos dando o trabalho de penosamente, a sós ou em equipe, “aprender mais uma teoria”. Estamos, juntos, trazendo um modo genial de pensar de novo a vida e alguns de seus mistérios, tal como pensados pela mente de alguém. Estamos re-acordando Sócrates ou Durkheim. Estamos trazendo de volta Marx ou Drummond de Andrade à vida. Isto é.,

a um momento em que algo sai das páginas esquecidas de um livro e retorna – vivo e aceso – ao universo do diálogo, ao ser “trabalhado” por um momento em uma experiência de “saber entre-nós”.

Lembro sempre a eles que é com este enfoque de grandeza e criatividade que um grande violinista ousa tocar para um público o Concerto para Violino de Beethoven, ou um grupo amador de teatro vive a aventura de recriar uma peça genial de Brecht. Porque não nós? Porque não conosco a mesma coisa? A mesma humana ousadia? O mesmo sentimento de que a menor aula ainda é a porta aberta à maior e mais humana aventura. Ninguém menos do que Kant escreveu (não me perguntem onde): “nós não podemos ensinar filosofia; podemos apenas ensinar a filosofar”. O mesmo filósofo que tinha guardado para ele e outros, este lema: “ousa saber!”

Repito a meus alunos também com exagero: “você devem ousar aprender e viver aqui a experiência de criarmos juntos algo que mesmo partindo da informação, entre nós deverá se transformar em uma forma de desafiador conhecimento compartilhado, e que dele deveria saltar ao saber que, por sua vez, deveria – na aula e fora dela – fluir entre nós como um dom, e não pertencer a ninguém como uma posse. Estudem para virem a ser algum dia a antropóloga, o poeta, a bailarina ou o filósofo de vocês mesmos”.

“Capacitem-se para serem bons e proveitosos especialistas de “alguma coisa”. A sociedade e, sobretudo, o mercado, precisam de gente assim. Mas estudem a fundo, percorram ousadamente vários campos interativos do saber, para buscarem nada menos do que a sabedoria. Aprendam a saber e não apenas “saberes”, para reaprenderem a viver o que era entre nós uma fórmula tão preciosa no passado: a “vida interior”. Algo que pouco a pouco vai se perdendo entre nós, cada vez em que um momento – escolar ou não – de uma verdadeira “aula” de um professor, entremeada de um diálogo vivo entre todos, a respeito de tudo, é eletronicamente substituída pela reiterada e pré-fabricada exposição de uma fala que chega pronta e se deixa guiar por um eficiente programa de um “data-show”. Algo que se perde e esquece cada vez que um professor esquece que a meta de seu ensino não é capacitar pessoas para serem competentes especialistas. Este seria apenas o andar térreo de um edifício humano que deveria possuir pelo menos mais outros três andares. E o mais alto de todo, e também o mais importante na educação, deveria receber este nome esquecido: sabedoria. A mesma palavra que na citação abaixo e dita com bastante mais “sabedoria” do que eu, é escrita em um respeitoso Latim.

Acreditem. Ao ser empossado no Collège de France, Roland Barthes proferiu uma inesquecível (e odiosa, segundo alguns) aula-magna. Deu a ela este

humilde título: “aula”. O mesmo do pequeno e precioso livro que, traduzido para o Português, foi editado e reeditado pela Cultrix. Antes de chegar ao parágrafo com que desejo encerrar estes depoimentos de memória, ele sugere algumas idéias bastante inusitadas. Ele afirma, por exemplo (e com todas as letras) que a ciência é ilusória, fantasista. E a literatura, ela sim, é confiadamente realista. E esta ousadia será um dos pontos fortes e polêmicos de sua aula sobre a aula. Suplico a quem esta idéia pareça absurda ou pelo menos irracional, que leia o livro de Barthes por inteiro.

No último parágrafo ele encerra a sua aula-magna com uma lição a respeito de uma estranha trajetória do saber. Nas primeiras linhas ele sugere o que para mim segue sendo a mais curta e mais sábia definição do que seja a pesquisa. Nas linhas seguintes ele salta do saber àquilo que numa vida humana deveria ser nada menos do que o seu desaguadouro. Ao falar sobre o que diz, ele reclama, como eu, que a palavra que lembra é “um nome ilustre e fora de moda”. Reclamo para mim, aos 71 anos de idade e aos 44 de “vida de professor”, o mesmo protesto, a mesma crença na palavra escrita em Latim e o mesmo direito de imaginar que o seu caminho deve ser, mais do que qualquer outro, o horizonte do que – usando uma palavra mais “na moda” – chamamos de “transdisciplinaridade”.

Há uma idade em que se ensina o que o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e um máximo de sabor possível¹⁸

¹⁸ . Roland BARTHES, *Aula*, 1978, Editora Cultrix, São Paulo. Está na página92. Creio que há edições mais recentes.

Remando contra a corrente?

Embora a soma das propostas abaixo seja igual a dez, que de forma alguma elas sejam pensada como um decálogo. Sequer como algo novo e original. De fato nada do que escrevo aqui provém de mim mesmo. Para ser coerente com tudo o que escrevi até aqui, devo confessar que o que possa haver de coerente e fecundo nelas é o que vivi e aprendi com outras pessoas ao longo dos anos que as memórias acima procuram recobrir. E o que possa haver de travesso ou transgressivo, também. Afinal, do que vale pensar “entre nós” se não nos lançarmos mais em busca da partilha de saberes e de incertezas, mais do que de teorias prontas e suas sempre ilusórias e provisórias certezas.

Dito isto, o que eu escreveria se pudesse apenas sugerir algumas idéias saltimbancas, em nome de trazer para a educação não tanto a informação competente de que ela se vê hoje em dia invadida e empacotada, mas de um saber generosamente solidário, talvez o único caminho que passando pela transdisciplinaridade, possa nos levar, e aos que se sentam seja numa sala de aulas à nossa frente, seja ao redor de uma fogueira, ao nosso lado, a nada menos do que a sabedoria.

1ª. Despedagogisar a escola.

Atribuir uma menor relevância a uma obsessão exageradamente pedagógica, segundo a qual todos os momentos, interações e gestos da vida devem ser destinados a “aprender algo”. A “aprendizagem de” contínua e crescente, é algo essencial em nossas vidas. No entanto ela não é tudo e não deve ser uma perene e exclusiva meta da vida, sobretudo quando dirigida a crianças e a jovens.

Tornar a escola, primeiro, mais transvivencial e transpessoal – no solidário sentido dado aqui a esta palavra - para, em seguida, buscar caminhos destinados a transformar a educação em algo pelo menos mais transdisciplinar. Ou seja, ousar tornar a escola mais corajosamente in-disciplinada, e o currículo menos disciplinar e antecipadamente disciplinador, para que, do interior das interações menos pré-estabelecidas, seja possível gerar dialogicamente um lugar de ensinar-e-aprender mais efetivamente livre e, portanto, mais assumidamente co-responsável. Povoá-la de mais tempo “livre” para a vivência mais livres do “entre-nós”, para criar tempos-e-espacos mais alternativos de construção de vivências-saberes.

2º. Abrir mão de duas ameaças a uma humanizada formação humana: a precocidade (“meu filho aprendeu a ler com três anos de idade”) e a pressa (“quanto mais cedo você aprender, receber um diploma e sair da escola, melhor!”).

Retardar até onde for possível os inícios de e as progressões para. Criar mais tempos e situações para o vivencial, o interativo, o poético em lugar do prosaico (Edgar Morin). Na trilha que vai da informação ao conhecimento, o conhecimento ao saber e do saber à sabedoria, redescobrir na escola o lugar do devaneio (Gaston Bachelard, noturno) em lugar da pura racionalidade cientificista. O mesmo com relação ao sabor (Roland Barthes) em lugar do insípido, embora “necessário”. O mesmo a respeito do poético - de “dentro para fora” como em Humberto Maturana - em lugar do apenas técnico. Assim como ao dialógico, compartilhado e convivido em equipe, em lugar do monológico e instrumental. Enfim, assumir a escolha da formação da pessoa consciente-cooperativa, em lugar da instrumentalização do indivíduo competente -competitivo.

3º. Reduzir e, se possível, progressivamente abolir competições e indicadores quantificáveis de desigualdades, em favor de evidenciadores qualificáveis de diferenças.

A começar por prestar atenção a se os mais “mal classificados” não são também os estudantes mais cooperativos, os menos repetitivos, os mais transgressivamente criativos (futuros poetas, músicos, cientistas). Ousar abolir tudo o que a empresa e a lógica e o imaginário empresarial impõem à escola. Romper com a ranquicisação de pessoas, de turmas e de escolas. Abolir quadros de honra e transferir efêmeras e egocêntricas glórias individuais para realizações solidárias de/entre equipes.

4º. Transformar turmas individualizadas de alunos em comunidades aprendentes.

Tornar o trabalho de aprender uma atividade realizada em equipe e dentro da qual cada co-criador de saberes solidários retira e constrói a sua parte pessoal de aprendizado. Subordinar a informação intrumentalizadora de práticas ao conhecimento formador de éticas e de sentidos. Deixar o que apenas informa e se realiza como acumulação funcional de competências para momentos secundários de instrução-na-escola (e fora dela), e reservar a maioria dos momentos essenciais

a lançar os alunos na busca de saberes-de-sentido como uma vocação de aventura humana que se vive coletiva e solidariamente.

O aprender não é uma função mecânica e mensurável (não somos gatos nem cachorros); é um acontecer vivido em situações mútuas e cooperativas de ensinar-e-aprender.

5º. Não conspirar contra a técnica e contra uma proporcional “tecnificação do ensino”, mas colocá-las em seus devidos lugares.

Elas deveriam ser (como o aprendizado que se obtém quando se compra um computador e se lê o seu manual) etapas do aprender e momentos da formação que valem apenas como algo instrumental. Sem possuírem valor-de-saber em si-memas, servem a que nos lancemos àquilo que de verdade conta no aprender.

6º. Partir da idéia de que desigualdades de competências são pequenas fatalidades de nossa humanidade.

O que nos aproxima como seres da espécie humana, é o fato visível e vivenciável de que quem quer que seja, qualquer pessoal diante de nós é em si-mesmo uma fonte original e irrepetível de seu próprio saber. Qualquer “pior aluno da classe” é um manancial de afetos, de sensibilidades, de saberes, de sentidos de vida e de significados de mundo.

Assim, centrar boa parte do que se vive em uma comunidade aprendente não no que está situado fora dela, e é informativo e individualizado, mas naquilo que vindo de dentro do ser de cada um, é por isto mesmo por igual e diferenciadamente partilhável.

Reconstruir co-saberes a partir de memórias, de vivências pessoais partilháveis e que, reunidas e ampliadas em círculos de sentidos e saberes cada vez mais amplos, possam desaguar em algo bastante mais vivo, compreensível, crítico e rico de sentidos do que um aprendizado “exótico”. Isto é, uma algo sempre “vindo de fora”, sobretudo quando “trazido pronto” e para ser assimilado sem ser compreendido e, pior ainda, dialogado.

7º. Dirigir transgressivamente a educação rumo a um sempre inatingível horizonte transdisciplinar através de ousadias fundadas: a) em integrações entre diferentes áreas das ciências; b) em interações entre as ciências, as filosofias, as espiritualidades e, sobretudo, as artes; c) em indeterminações do valor-saber.

Perdi a conta das pessoas amigas e conhecidas do passado e do presente que se frustraram no mundo acadêmico e que são verdadeiros pequenos e múltiplos gênios nos caminhos que escolheram. Boa parte da arte que nos encanta em todos os campos é praticada por precários e provisórios estudantes, ou por pessoas que pouco ou nunca conseguiram estudar. A convivência atenta seja com jovens artistas “por aí” e com pessoas do povo, de camponeses goianos e pedreiros de Minas, me fez acreditar que a experiência de saberes que vão da prática da vida a uma filosofia do mundo, está situada em esferas e dimensões da cultura, situadas em *comunicas* raramente chamadas à “vida escolar”. Se você duvida, percorra por um momento a coleção dos CDS das músicas que alimentam uma face artística importante de sua vida, e procure ver de quem academicamente elas provém.

8º. Nesta direção, realizar através da educação escolar a aproximação entre os diferentes saberes.

Um dos pontos focais de uma proposta aberta à transdisciplinaridade na educação (e qual proposta hoje pode deixar de ser aberta?) é a interação entre as diferentes vocações do saber humano. Temos utopicamente pensado, entre educadores de vocação antropológica, paufreireana, ou entre seguidores próximos ou a distância de Boaventura de Souza Santos em uma escola popular, geográfica, cultural e vocacionalmente não-alheia aos modos de vida e aos saberes das comunidades culturais que a rodeiam, de perto e de longe. Já é tempo de levarmos este salto entre pontes e fronteiras culturais a sério. Acredito que de forma palpável, cotidiana e concreta, temos muito que aprender com a abertura de nossos olhares a algumas fontes patrimoniais de sabedoria que nos rodeiam.

Não se trata apenas de colocar por dever à lei algo da história de nossas tradições afro-originárias nos intervalos de nossas lições “mais importantes”. Trata-se de incorporar de fato e fazer interagirem com o conhecimento legítimo, outros saberes que são “tradicionalmente” deixados na porta da escola, ou trazidos a ela apenas na “Semana do Folclore”.

Imagine que você é uma professora de Belém do Pará. Imagine que uma educadora canadense que você conheceu em um congresso internacional em Toronto, anuncia que deseja passar trinta dias no Brasil e, se você a aceitar como hóspede, cinco dias no Pará. Que pré-roteiro de lugares a ir visitar, e de situações a ir viver dentro e fora de Belém, você haverá de preparar para ela? A que lugares, para ver, viver e comer você a levará? A algum Shopping Center? Ao Museu Histórico do Pará? Ao Instituto Emílio Goeldi? Ao mercado “Ver o Peso”? A um

jantar numa pizzaria ou no local de uma “típica” noitada regada a pato no tucupi e a carimbó? Se as suas escolhas sobre o que é típico ou próprio “de nossa gente e de nossas culturas” vale para a professora canadense, porque não valer com seriedade e densidade igual para os seus alunos? Ou será que você nunca usou Óleo de Copaíba em lugar de Cataflan?

9º. *Deixar a escola abrir-se a uma vocação mais corajosamente “natural”.*

Em um mundo em que em número crescente as pessoas deixam as trilhas nos bosques para irem malhar sobre esteiras de academias, e abandonam livros palpáveis de João Guimarães Rosa para navegarem entre fragmentos de “coisa nenhuma” entre os prodígios fascinantes da internet, penso que está na hora de nos perguntarmos se os rumos da humanidade sabiamente devem ser dirigidos por telas e esteiras, ou se não estaríamos diante do momento crítico de pelo menos nós – pessoas preocupadas com círculos e circuitos de integrações, de interações, de inteirezas, de incertezas, de indeterminações e, no horizonte, de inter-multi-transdisciplinaridades, começarmos a pensar se pelo menos antes de começarmos a dar passos incertos para a frente, não deveríamos ousar dar alguns para trás?

Entre outras razões vividas, creio que a sala de aulas é crescentemente intolerável porque ela é... uma sala. Porque ela faz o acontecer da aventura do saber se passar no interior de um espaço que física e simbolicamente deixa o fluir da vida e do mundo... lá fora.

Quando relembro – entre a saudade e a ciência – que boa parte do que aprendi foi trilhando florestas, acampando em beira de riachos, pendurado em cordas no alto de montanhas ou, mais tarde, viajando com meus alunos de UNICAMP, da UNIMONTES e da UFU ora ao longo do Rio São Francisco, ora entre as montanhas da Serra da Mantiqueira, estes múltiplos lugares de com-viver a parte mais saborosa, presencial e inesquecível de minhas/nossas aulas, não me voltam apenas como as “metáforas da exceção”. Ao contrário, foi entre múltiplas situações inusitadas, intencionalmente ou não, em que por um dia ou vários o lugar-escola deslocou-se para a casa-do-mundo, que conseguimos juntos, como uma equipe que “ousa sair” viver saberes e lições que por haverem antes passado por uma boa aventura coletiva (e por isto mesmo intensamente educativa) puderam depois virar até mesmo “dever-para-casa” ou um desejável “trabalho de fim de curso”.

10º. Ousar recriar experiências de educação que justamente por se orientarem a horizontes transdisciplinares, retomem a idéia ancestral de que nos educamos para nos transformar.

E nos transformamos não para “arrumar um emprego qualquer”, ou “sermos um sucesso na vida”, mas para nos unirmos a outras pessoas - de nossas e de outras culturas, de nossos e de outros “mundos de vida” - para ousarmos juntos transformar as nossas próprias vidas e os mundos sociais em que as vivemos.

Neste sentido acredito ainda em uma educação de fato transgressiva e, por isso mesmo, transformadora. Não posso crer em vocações teórico-transdisciplinares que não partam de uma fecunda crítica social e política do mundo de vida que acolhe nossos estudantes dentro da escola, e que a cerca entre todas as fronteiras como uma perversa e desvairada sociedade de mercado, regida pela lógica e a sensibilidade do mundo dos negócios.

Creio que o mais humanamente urgente para nós, educadores, é formar pessoas que em número “globalmente” crescente conspiram, através de seus saberes, sentidos e significados, contra o padrão de sociedade-mercado que se apresenta a nós e a nossos estudantes como a única possível. Inclusive através da escola-empresa geradora do competente-competitivo.

Não consigo imaginar, quanto mais crer, em projeto teórico de vocação transdisciplinar, que opere apenas no campo do puro saber. Sobretudo quando o horizonte deste saber, declaradamente ou não, deságua na pura ciência e se resolve como técnica.

Quero crer em uma educação corajosamente aberta ao que considero alguma das várias micro-revoluções de nosso agora. Elas estão esparramadas por todo o mundo, e a educação escolar poderá vir a trilhar o pior dos caminhos, se ela se deixar dominar pela instrumentalização-midiática e fechar os olhos ao que pequenos círculos de pessoas e redes e unidades sociais devotadas a criar e viver novas experiências alternativas de vida pessoal e interativa e de ação social. Este caminho perverso seria aquele que escolhe a técnica em lugar da ciência, a ciência alheia à filosofia e a filosofia distante daquilo a que tanto a técnica quanto ela própria deveria servir: o trabalho de tornar sempre mais humanos, os próprios seres humanos.

Leituras praticadas

BADEN POWELL, E

Guia do chefe escoteiro – teoria do adestramento escoteiro – um subsídio para a teoria dos chefes.

2006, União dos Escoteiros do Brasil, Curitiba

BARTHES, Rubem

Aula

1978, Editora Cultrix, São Paulo

BUBER, Martin

Eu e Tu

s/d, Editora Centauro, São Paulo

BUBER, Martin

Sobre a educação

1983, Editora Perspectiva, São Paulo

CHARLOT, Bernard

Da relação com o saber – elementos para uma teoria

2000, Editora ARTMED, Porto Alegre

LÉVINAS, Emmanuel

Entre nós – ensaios sobre a alteridade

1997, Editora VOZES, Petrópolis

LÉVINAS, Emmanuel

O humanismo do outro homem

1993, Editora VOZES, Petrópolis

LEVI-STRAUSS, Claude,

O pensamento selvagem

Papyrus, Campinas

JAGER, Willigis

A onda é o mar

2009, Editora VOZES, Petrópolis

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE

Viver é lutar (cartilha e conjunto de textos de fundamentação)

1964, Edição do MEB, Rio de Janeiro

MORIN, Edgar

Amor, poesia, sabedoria

2005, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro

NAGY, Iazlo

250 milhões de escoteiros,

1985, União dos Escoteiros do Brasil, Porto Alegre

REGIS DE MORAES, João-Francisco

Sala de aulas – que espaço é esse?

1988, Editora Papyrus, Campinas

ROSA, João Guimarães

Primeiras Estórias livro inserido em ***Ficção Completa***

1994, Editora Nova Aguilar, Rio de Janeiro

Vários autores

O tesouro da Juventude

(sem demais indicações)