

Texto baseado na discussão
entre Eduardo Sebastiani, Joana Lopes, Adriano e Paulo Freire.

Participação de Paulo ocorre num segundo momento,
tendo em vista um compromisso deste.

--*-*-*
*
*
*
--*-*-*

JOANA LOPES (JL) Observando um grupo de dança popular, observando um terno de Congo ou uma ala da Escola de Samba notamos que eles fazem evoluções. Estas evoluções têm um tanto de improviso. Mas elas têm, também, um direcionamento determinado e também tem uma noção de harmonias que se explicitam e se mantêm no movimento do grupo como um todo. O corpo do dançarino realiza esta conjugação. Vejo esta realização como uma elaboração...

ADRIANO NOGUEIRA (AN) neste sentido, Joana, percebo que você trabalha a noção de "evoluir" com certa densidade. Penso que esse "evoluir" corresponderia à noção de raciocinar, mais próxima à filosofia. Seria um conhecimento corpóreo?, pergunto eu, dando ênfase à corporeidade, ao movimento e à simultaneidade de saberes.

EDUARDO SEBASTIANI (ES) me chama a atenção em especial a inserção destes saberes num movimento. Isto é, você (dançarino) não pode em algum momento "parar para pensar" e, em seguida, deliberar os próximos passos. O seu corpo e a sua aprendizagem estão imersos neste movimento harmônico...

(JL) talvez... se considerarmos que a Escola de Samba ou o grupo de danças populares não é uma elaboração que se move. Trata-se de uma conjugação que vai além da nossa concepção clássica de elaboração...

(AN)...se eu estou te captando, Joana, poderíamos dizer que o corpo do dançarino vai "evoluindo" e, para fazê-lo, este dançarino vai tecendo (vai tramando) articulações de natureza geométrica, vai fazendo considerações topológicas. E ele não faz isto naquele ordenamento mais gráfico que seria próprio para escrever a solução de um teorema; ele executa a si mesmo e a seus saberes num outro tipo de ordenamento lógico. Me pergunto se haveria uma ordem lógica pautada pelo ritmo aventurando-se num certo espaço.

(JL) E é, certamente, característica da exigência grupal de criação de saber. Como salientou o Prof. Sebastiani, a evolução do grupo não vai estacionar nos momentos em que cada dançarino pensa-age-cria.

(ES) Tentando evoluir nossa própria reflexão, gostaria de salientar uma diferença. Um bailarino clássico e um passista de Escola de Samba têm diferentes referenciais. O bailarino tem como referencial o espaço, clássico; o espaço cênico é uma pré-concepção coreográfica. No passista isto é diferente, ele tem como referencial o próprio corpo. No passista temos aquilo que em matemática seria denominado *referencial móvel*. Muda a cada instante.

(JL) sim, o passista tem como campo de expressão a rua. Em grupo, ele sabe que sua Escola vai avançando. Isto seria o percurso.

Neste espaço, entretanto, ele cria quadros cênicos através da dança, através do movimento. A todo instante ele vai mudando, ele vai encontrando os eixos que tematizam seu corpo em movimento. Há algumas exigências postas pela Escola. Seriam exigências de harmonia: não pode haver buracos, nem vazios na expressividade contínua das alas. Em termos coletivos, o referencial do passista é o conjunto dos corpos. E tudo isto é simultâneo. Na frente, nos lados e atrás há um movimento de distâncias simétricas que vão sendo ocupadas no próprio deslocamento em bloco. Me pergunto acerca da natureza deste conhecimento. Me pergunto se seria intuitivo. Ou seria um estudo imagético de proporções, de distâncias...

(ES) tenho discutido isto com uma orientanda minha. Costumamos dizer que a intuição não é um conhecimento racional; ela não advém de elaborações racionais. E, entretanto, ela é inegavelmente conhecimento corpóreo. Isso envia a nossa atenção para discutir a atuação do corporalidade sobre as elaborações racionais. Na configuração lógica que você definir para seus enunciados há sempre atuação corpórea, sem dúvida. A pergunta é sobre COMO está se dando esta atuação.

(JL) há várias dimensões de raciocínio lógico, há várias modalidades de elaboração atuando simultaneamente...

(AN)... nos termos desta nossa discussão aqui, pergunto se poderíamos dizer que a corporeidade seria o campo de interações entre as diferentes formas de racionalidade. Em termos filosóficos, o corpo é o locus no qual e desde o qual nossa compreensão da epistemologia deve ser abrangente; ou seja, nossa compreensão da epistemologia (desde a preocupação com a corporeidade) deve abarcar todas as expressões e todas as articulações de raciocínio.

(JL) Sim, abrangente. Porque, veja você, no exemplo do passista da Escola de Samba há um trabalho muito grande. Ele deve dar conta de vários empreendimentos: observar, criar, discutir consigo mesmo e com a experiência própria, fazer e refazer a regra, discutir com outro passista a presença própria e a evolução grupal usando sinalizações e comunicações variadas... Mesmo se ele se perder, se ocorrer esta possibilidade ele está diante de uma simultaneidade enorme de trabalhos reflexivos. Nós poderíamos afirmar que o humano-racional está em meio a isto, sempre. Eu me pergunto acerca da abstração que é feita nesse jogo todo. Pergunto se seria algo "de Escola" mesmo, algo que vem sendo formado nos passistas ao longo de anos de trabalho. Uma observação minha, particular, é no seguinte sentido: quando observei algumas destas personalidades mais conhecidas que aceitam desfilar em Escola, pude observar que a dificuldade e o descompasso delas é maior; com estas personalidades é que o mestre de harmonia (ou diretor de alas) gasta mais tempo, chama mais a atenção, faz cobranças em nome do coletivo. Os demais são diferentes. Os passistas "de Escola" seriam mais concentrados, apesar da imensa descontração de quem folia.

(AN) a falta de uma educação "desta Escola" deixaria na atuação destas personalidades uma ausência de subjetividade esportiva. Poderia ser por aí?...

(JL) Sim. No sentido de que, então, seriam personalidades cuja criação em dança resulta muito particular, muito mais artificiosa. Exigindo do mestre de harmonia um trabalho mais intenso.

(AN) Tenho uma outra curiosidade, que reúne estes elementos de discussão postos por esta prosa. Tomo como exemplo um diretor de alas, um mestre destes. Como é que este fulano operacionaliza o conjunto de suas percepções?.. Ele opera com observações simétricas, ele observa harmonias contrapondo-se através de cores e deslocamentos, ele está atento às sintonias que conjugam música (ritmo) e movimentos nos passos... minha curiosidade é em torno AO COMO ele opera.

(ES) Nós sabemos que ele está fazendo uso de procedimentos matemáticos. Ele está agindo através de recursos que a matemática estudou e aprimorou. Agora... penso que é outra coisa você afirmar que ele está "fazendo matemática". Um passista na avenida está dançando mas não está preocupado com a formalização. Pergunto:- será que ele está "fazendo geometria"?.. Nós sabemos que não existe matemática se não houver uma racionalidade, nem existe matemática se não houver alguma formalização. Ou seja: é importante definirmos para nós e para nossa discussão o que é matemática. Há toda uma História de procedimentos que marcou a matemática, assim como marcou outros campos científicos.

(JL) e aí, poderíamos afirmar que ele está formalizando é a arte. Ele está dançando e esta atividade demanda a formalização artística.

(AN) E, para nós aqui, seria possível dizer que a Arte instaura articulações entre campos de concepção, ela articula modos diferenciados de formalização.

(ES) Se nós fôssemos desenvolver um trabalho ou uma pesquisa junto a uma Escola de Samba, seria possível retirar daquele contexto um conjunto de procedimentos que, posteriormente, seriam re-conhecidos como instrumental matemático. Seria uma decodificação... Não no sentido de afirmarmos que a matemática estaria "pronta" conosco (cientistas) e estaríamos re-denominando os procedimentos das pessoas segundo uma "prontidão" acumulada.

(JL) se eu o compreendo, professor, este nível de preocupação e este seu posicionamento seria o que o Sr. chama de Etnomatemática?..

(ES) sim, este é o campo de estudos e pesquisas que constituiria o universo da Etnomatemática. Os afazeres da dona de casa, a criação evolutiva da Escola de Samba, as práticas cotidianas de uma etnia indígena... e assim por diante.

(AN) o Prof. Eduardo é um dos cientistas cujo trabalho tem revisto o procedimento clássico analítico. E tem alargado, e tem fertilizado o propósito epistemológico que é, fundamentalmente, um acercamento da realidade. Segundo eu o compreendo, alargar e fertilizar quer dizer mais ou menos o seguinte:- não bastam os procedimentos de "isolar" certos aspectos da realidade para, em seguida, batizá-los com

conceitos da tradição científica. Isso não é suficiente para o conhecimento mais globalizante. Nem tampouco é suficiente --- embora não se trata de simplesmente descartar --- o tipo de raciocínio lógico que deduz conclusões universais a partir de premissas prévias à empiria...

(JL) Vejo um paralelo interessante nisso aí. Há certo tempo atrás nós nos envolvíamos em discussões do seguinte teor: teatro... ele está em todo canto, está nas relações sociais, tudo teatro. Depois disso houve mudanças. Houve outras discussões. Diziam que poderia haver separações. Há um jogo dramático, há momentos para construir, há outros momentos em que você pode "falar sobre" a arte construída, você pode se expor à fala do crítico... e isto também é arte.

(AN)... pegando um "gancho" na tua análise, João, poderia eu dizer que você está realçando momentos de formalização segundo aquela concepção (há pouco sublinhada pelo Prof. Eduardo) de uma história de formalizações havidas?.

(JL) sim... se se considerar que houve momentos de cristalização através de atividades que trabalharam com elementos (conteúdos) diluídos no cotidiano. Para elaborar estas cristalizações você não necessitava de um conhecimento prévio. O teatro, o jogo dramático poderiam ser considerados, nesta linha de reflexões, como epifenômeno que está sempre emergindo do cotidiano. Esse grande movimento e estas discussões foram mola propulsora do fazer-teatro neste século. Até o século passado o fazer-teatro e a conceitualização sobre teatro pretendia uma verdade teatral. Havia um conjunto de características que definiam o que devia ser teatro. Fora destas características não havia teatro, segundo tal concepção. Neste século os momentos de criação teatral buscaram reconceituar o fazer-teatro buscando-se alguns elementos anteriores ao século XIX. Há uma coincidência com o que o Professor disse. Buscou-se trabalhar o presente tendo como uma ferramenta de trabalho e reflexão a história da atividade teatral.

(ES) Há semelhanças no campo da produção matemática. No final do século passado, por exemplo, era considerado matemático apenas aquilo que se elaborava dentro de parâmetros lógicoformais. Havia uma influência forte da concepção positivista de elaboração escrita a partir de raciocínios lógicoformais. E isto marcava a matemática. Ela é definida como uma ciência apenas formal-abstrata, apenas racional...

(AN)... o que era instrumento (a abstração e formalização) passou a ser pré-requisito. O que era instrumental técnico auxiliar do trabalho empírico passou a ser condição definidora do trabalho matemático como um todo...

(ES) segundo aquela concepção platônica de pensar na qual as idéias estão "prontas". E, estando idealmente "prontas", cabe ao Homem ir até lá e apanhá-las. O Homem não criaria a matemática segundo esta forma de pensamento. Ele apenas re-descobre as concepções.

(AN) De acordo com esta forma de conceber a atividade intelectual... o trabalho do pensamento se passa no campo de linguagem e estruturas universais. Busca-se unificações ou códigos

universalizantes. Há uma certa sedução para o intelectual embutida nestes procedimentos. É sedutora a sensação de que eu possa penetrar o âmago do real através de ir além da confusão do que está aparente; e, indo além do aparente, eu capto a estrutura essencial daquilo que se mostra parcialmente inteligível. Nesta linha de posicionamentos, penso que a técnica foi sendo empobrecida; ela foi sendo reduzida à simplicidade de um manual. É uma questão bastante complexa... se considerarmos que em meio a isto há uma inegável necessidade que tem o Ser Humano de formalizar e, fazendo uso de sua capacidade de abstrair, re-cria a realidade, recria-se a si mesmo.

(ES) sim, é uma necessidade de conhecimento. O Ser Humano só conhece aquilo que ele formaliza...

(JL) Ele dá a conhecer a si mesmo, né Professor. A formalização seria um pré-requisito mediante o qual ele conhece e dá a conhecer para si e para o outro. Retomo os exemplos já mencionados aqui: no folgado, na dança... é difícil dar a conhecer. Todos os envolvidos estão profundamente imersos numa reciprocidade ágil.

(ES) Nossos estudos e nossas pesquisas nestes campos nos permitem "trazer" a reflexão para as questões da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Veja você... quando uma professora está dando aula ela participa de um conjunto de fenômenos e um conjunto de processos. Ela manuseia o giz, ela depende do quadro negro, ela participa de interações psicosociais, ela usa uma vestimenta de acordo com o clima local... tudo isto é química, é física, é psicopedagogia, é geografia e vai por aí adiante. Essa pessoa é necessariamente interdisciplinar; no entanto, ela pode estar lecionando matemática. Ora esta pessoa precisa transcender à disciplinaridade da aula que está ministrando e, assim, ela vai ao encontro da realidade mais ampla. Sem abandonar a matemática (que leciona) esta professora vai transcendendo a disciplinaridade.

(AN)... estou me recordando agora, professor Eduardo, de uma nossa conversa anterior acerca da pertinência de "ir ao corpo". Em parte, esta é a temática da tese daquela orientando sua...

(JL) A ênfase nisso de "ir ao corpo" favorece que educador e educando se posicionem com mais profundidade face à subjetividade. Ocorre um certo esvaziamento no aprendizado e na apreensão quando a subjetividade é esquecida, ou desconsiderada. Estou me lembrando de ter ouvido algo assim: o raciocínio normalmente corre por um lado e o pensamento corre por outro lado. Isto é desconsiderar a subjetividade. O que for aprendido nestas condições será aprendizado vazio de experiência subjetiva. A ação fica vazia de sujeito, vazia de subjetividade.

(AN) e aí ocorre, com frequência, um poderio enorme dado às tecnologias. Elas gozam do mito da eficácia. Se pretende que elas substituam com técnicas (ou com dinâmicas) aquilo que foi desconsiderado durante a experiência de dar-se a si mesmo e dar-se aos outros através da formalização cognitiva.

(JL) Na didática da arte se põe esta questão com frequência. A manifestação criadora do artista é, por natureza, presença subjetiva. Não é possível experiência artística vazia de subjetividade. Na didática do artista consigo mesmo ou com seus alunos se põe a contradição de POR UM LADO ser um trabalho essencialmente de manifestação da subjetividade e POR OUTRO LADO ser, também, um trabalho de aprimoramento técnico. Aquele problema que mencionávamos... de desconsiderar a subjetividade do conhecimento, coloca esta contradição de forma insolúvel. Segundo este problema do esvaziamento pedagógico da subjetividade cada ato de criação OU É puramente subjetivo e será considerado anti-técnica OU É considerado apenas esforço técnico. No primeiro caso, o ato de criação será considerado formalização não participada coletivamente, como se fosse criação de "pura" genialidade individual. No segundo caso, a criação dificilmente se sobressai ante à impessoalidade do rigor técnico. Enfim, não se tem uma visão ampla do ato de criação que é plenamente subjetivo e é, também, racional e tecnicamente apreensível.

(ES) Estou me lembrando de uma outra situação que chegou a meu conhecimento. Ainda não pude pesquisá-la com a profundidade devida. É me deixou bastante curioso. Ocorreu durante um dos meus últimos contatos com etnias índias. Uma determinada tribo da região amazônica está geograficamente distribuída em aldeias que são longe umas das outras. Quando esta etnia faz sua festa cada aldeia comparece com alimentos, com instrumentos festivos, etc. O que especialmente me chamou a atenção foi o seguinte: a festa é precedida de convites. A aldeia que vai sediar a festa elabora convites e, depois, visita as demais aldeias para entregá-los. É o que são tais convites? Como eles se constituem? Cada convite é fabricado com inúmeras tabuinhas ou plaquetas de madeira. Estas tabuinhas são emendadas, são entrelaçadas com fios ou vegetais conhecidos pelos índios. Ele pode se dobrar e desdobrar graças a esta amarração. Em cada uma das plaquetas há inscrições: uma inscrição refere-se ao dia de início da festa, outra plaqueta diz do tipo de mantimento que esta aldeia vai levar, uma terceira tabuinha diz dos eventos sociais que ocorrerão durante a festa, e assim por diante. Na sua inteireza, este convite é um calendário, e é um mapa social da tradição festejada, e é também um roteiro geopolítico da constituição das interações étnicas, é também uma escrita astrológica, é um cardápio... enfim, é um instrumento muito amplo.

Me lembrei desse exemplo quando você mencionou a complexidade ampla dos objetos e das criações que são simultaneamente subjetivas e intelectuais. Ou seja, a criação do objeto de conhecimento não exige que se distancie a esquematização da criação subjetiva. Este caso me fez lembrar também da questão da interdisciplinaridade do ato de conhecimento.

Em algumas discussões o Paulo Freire encaminhou epistemologicamente estas questões. Me lembro de uma reflexão dele, no sentido de trabalharmos o conhecimento étnico e, em seguida, introduzirmos um conhecimento mais sistemático (no sentido ocidental deste termo). Gostaria de provocá-lo, Paulo, a continuar estas reflexões. Cito um exemplo, vivido por nós cientistas. Estávamos trabalhando com educadores indígenas. Coincidentemente houve naqueles dias um eclipse lunar e, estando trabalhando conosco, o Carlos Arguello, que é físico, resolveu encaminhar algumas discussões através da

astronomia. Aproveitando o eclipse lunar. O que houve, então, foi um choque entre concepções culturais pois, para aquela etnia, a lua não é um fenômeno apenas físico. A lua é também um componente do campo cultural mítico. Foi um choque inevitável. O problema aí é como tratar e como encaminhar este inevitável choque cultural. Gostaria de ouvir o Paulo, retomando os termos e os temas desta discussão...

Paulo Freire (PF) Certamente, Sebastiani, este é um problema que nos toca de muito perto. No fundo, eu diria que é uma questão de humildade científica. É a questão da arrogância, é a questão da maneira como o cientista lida com a verdade, é a questão da certeza científica. Pois bem...colocando esta questão... Nós alcançamos um determinado produto científico, este produto é legítimo na medida em que atende a determinadas necessidades coletivas. Por causa do processo da produção do saber nós pudemos chegar a este momento de produto e necessidades. Quando nós, ocidentais, afirmamos: "*tal coisa é assim...*" veja bem, nós já quase somos esta certeza. Isto tem que ver com a cultura de que fazemos parte. Esta certeza se alonga. Ela toca valores, ela atinge crenças. Para nós, se é científico, se veio deste campo da cientificidade tem a ver com uma certa fé, uma certa crença.

Bem, tomando este conjunto de considerações, eu retomo aquele exemplo sobre que falávamos então. Você se encontra numa etnia, você está trabalhando junto a um grupo cujos valores culturais não admitem certos procedimentos técnicos típicos de nossa cultura científica. Vejamos um exemplo extremado: você tem uma pessoa cuja saúde está ameaçada seriamente. Com base em certos conhecimentos você pode saber que a gravidade da enfermidade poderá matar esta pessoa. A cultura desta pessoa não crê (e não admite) procedimentos técnicos como antibiótico, transfusão de sangue ou coisas do gênero. O que é que você faz? Qual o seu posicionamento? Minha pergunta é a seguinte:— que direito tenho eu de, sabendo certas coisas, respeitar o direito cultural daquelas pessoas de recusar um determinado procedimento técnico? Claro, este é um exemplo extremado. Retomo o outro exemplo, aquele do físico que estava trabalhando concepções lunares. É um exemplo menos drástico, embora bastante relevante. Veja bem, você pode provocar graves problemas pessoais e culturais se não souber lidar com este choque. A falta de habilidade e, principalmente, a falta de humildade ou o excesso de arrogância científico-cultural pode desestruturar uma tribo inteira.

(ES) e como o educador Paulo Freire tem lidado com isto?

(PF) bem, em primeiro lugar há o necessário respeito. Respeito aqui é sinônimo de tolerância. E não se trata de respeitar para fazer favor ao outro mas, sim, respeitar por obrigação inerente à convivência humana. Em seguida, o absoluto respeito e a total tolerância não quer dizer que, na convivência, eu vá renunciar à minha capacidade de pensar cultural e tecnologicamente. O papel do educador, nesta convivência, se veste de muita habilidade e de muita clareza. Com habilidade e com clareza este educador mostra, revela a tolerância. Como é que ele mostra isso? Justamente ele mostra tolerância e respeito na maneira como ele coloca suas diferenças culturais e tecnológicas no abordar certos aspectos da realidade. E, veja bem, não quer dizer que o educador está sendo "ponzinho" com a cultura dos índios, no caso...

(AN)... esse "bonzinho" aí colocado seria permissividade, Paulo?.

(PF) o tolerante é respeitoso, ele reconhece as razões internas à diferença cultural mas jamais o tolerante é permissivo. Pois ele estaria sendo omissos. Ou seja, num certo sentido, voltamos àquele tópico da discussão: - a questão do esvaziamento da subjetividade na experiência. Pois bem, o educador tolerante ao não omitir-se está aprendendo através de reconhecer as razões da diferença. Ou seja, o educador tolerante não está tentando converter-se às razões do outro. Ele está buscando conviver, ele está atento ao processo. Ele discorda de certas acepções do outro mas concorda com as razões culturais pelas quais este outro elaborou suas acepções. Um passo seguinte, então, seria a preocupação ética, aquela que nos dá conta da convivência...

(ES) estou me lembrando de uma frase sua, que diz respeito à convivência entre diferentes culturais. Você disse: - *"nós devemos emergir de dentro da nossa cultura e, molhados dela, olhamos para a cultura diferente do outro"*...

(PF) sim, e pedagogicamente iremos molhar-nos da cultura do outro. É o que eu denominei "o processo de conviver". O educador procede assim. Se não o fizer, tapeia. Escamoteia. Não se assume na integralidade da sua cultura e não convive respeitosamente com outro padrão cultural.

(JL) a questão, como eu a entendo, Professor, é no rumo da seguinte pergunta: até que ponto a verdade científica é verdade. Segundo que critérios, então, ela é verdade?. Do ponto de vista do meu trabalho, em Arte, considero a vivência subjetiva importantíssima para a elaboração formalizadora. Ora, esta vivência é inseparável do imaginário, inseparável das viagens do imaginário. E, além disso, e para provocar a reflexão do Professor, em Arte nós não lidamos com verdades...

(ES) agora, veja você, Joana, em matemática há quem diga que nós só trabalhamos com verdades universais.

(PF) Partindo do que você comentou, Joana, eu retomo a questão da necessária humildade. Se o cientista trabalha arrogantemente desprezando o imaginário de outrém ele comete um duplo esvaziamento: - esvazia a experiência do outro e desconsidera nele próprio o imaginário. Mas é óbvio, isso. Nós sabemos que também ele, cientista, participa do jogo imaginativo, também ele joga com a intuição. O que ele ignora é que as criações formalizadoras elaboradas pelo trabalho científico sofrem, como ele próprio sofre, um enorme esvaziamento.

No entanto, por causa da historicidade mesma do conhecimento é necessário ao cientista que ele use e até creia em certas verdades. Sendo humilde, ele saberá que esta verdade objetiva é histórica e é culturalmente determinada. Portanto, para ele não existem verdades absolutas. Além disso, e por causa da tolerância, ele reconhece a simultaneidade de várias verdades; e inclusive ele aprende melhor sobre si mesmo ao impregnar-se com verdades do outro.

Falando como educador... penso que, no que se refere à convivência entre verdades diferentes em um mesmo trabalho e numa pesquisa, a melhor coisa a fazer é levar este desafio para se refletido dentro de uma prática. E, sobretudo, repetindo o que disse pouco, não se trata daquela postura religiosa de converter o outro para posições dele, cientista.

(AN)... não se trata de fazer catequese sobre o outro.

(ES) Um tópico delicado, nesta convivência, é a diferença entre pontos de referência. Continuando com o exemplo de uma etnia indígena... há situações em que o branco se relaciona com a tribo e diz "*demarcou-se a reserva desta tribo em tantos hectares*". Usualmente índio não sabe dimensionar um hectare, ou um quilômetro quadrado. O mesmo ocorre com outras aferições como moeda. Claro que poderia haver outro critério de medir. Poder-se-ia dizer à tribo: "*a reserva de vocês tem tamanho de andar três dias a pé*." Seria um critério mais familiar ao índio. No entanto, não existe essa convivência entre critérios. A partir daí é bastante comum você ouvir de um deles o seguinte: "*precisamos aprender a matemática ou a medida do branco, pra não sermos enganados por ele*." Em nossa sociedade usa-se medidas ditas universais que, por falta de tolerar e por falta de saber conviver respeitosamente, se torna armas. Querendo resistir, querendo sobreviver o índio pretende apoderar-se de certo conhecimento como se se armasse mais.

(JL) É, é bem por aí que eu estou percebendo aonde foi para a questão epistemológica. Ausência de humildade, arrogância da postura científica e mais a desconsideração da subjetividade na experiência cultural de si próprio e do outro levaram a questão epistemológica a isto: conhecimento é arma!. Eu fico pensando na decorrência deste espírito dentro das nossas pedagogias. Quando contactamos outras pessoas com outras verdades estamos PRIMEIRO defendendo-nos de nossa própria tradição cultural ocidental (que tem sido arrogante, tem catequizado verdade do outro) e, SEGUNDO estamos impregnando as outras pessoas com este espírito guerreiro (armar/defender). Nos processos de troca com o outro, nos processos educativos em que educador e educando estão reaprendendo sempre há uma impregnação do outro. A subjetividade dele se torna mais guerreira, talvez. Me pergunto até que ponto nós logramos torná-los de certa forma mestiços. Nós podemos ir ao outro com postura não arrogante e podemos proceder mediante verdades não absolutas e, no entanto, nosso procedimento arma o outro contra certas posturas de nossa cultura.

(AN) É como se houvesse uma certa esquizofrenia nisso aí Joana. Nós vamos pedagogicamente ao encontro do outro. Vamos como branco que somos, embora não violentos, embora não arrogantes mas, sim dialógicos (para usar uma concepção de Paulo).

(JL) sim, mas mesmo neste caso, mesmo sendo pessoas de cultura branca e com posturas dialógicas, o que ocorre é uma mestiçagem do outro. Por que é que estou refletindo isto? Porque somos impregnado de um referencial histórico, somos convictos de uma racionalidade formalizadora, praticamos princípios educativos "freireanos", e assim

por diante. Tudo isto é uma tomada de posição crítica e, em certos aspectos, é contrária a algumas posturas da própria tradição cultural nossa. O outro permanece, sempre, como um não-discurso. Ele é um não-ser ou uma "não-presença que vai aparecendo na medida em que puder mestiçar-se. Ele "vira gente" na medida em que se arma.

(ES) Claro, veja você, não é este o objetivo principal da existência de uma Escola Indígena. Armar o índio não é razão primordial para a escolaridade. A escola é concebida por nós como um lugar de encontro entre duas culturas. Neste lugar de encontro se estudam as possíveis complementaridades culturais, estuda-se um certo confronto entre duas concepções de mundo. Estuda-se o crescimento possível para estas duas culturas. Estuda-se a concepção de um modelo de escolaridade. Veja, é interessante lembrarmos-nos disto, a aldeia valoriza muito a presença da escola branca. Pode-se dizer que aldeia que tem escola branca tem mais prestígio do que aldeia que não possui escola. E, além disso, tem que ser escola no modo convencional: alunos sentadinhos, giz e quadro negro, mesinha do professor, etc. E eles afirmam: "*a gente necessita deste conhecimento para lutar de igual pra igual com o branco*". Uma de nossas discussões propostas é que o papel da escola é mais, é além disso. E enfatizamos bastante a contribuição que a capacidade cultural deles oferece para a própria concepção do que seja escolaridade.....

A EXTENSÃO

REFLEXÕES, REFLEXÕES, REFLEXÕES, REFLEXÕES, REFLEXÕES, REFLEXÕES, REFLEXÕES, REFLEXÕES

O PROCESSO EDUCATIVO NOS HOMENS SE CARACTERIZA COMO SUBJETIVIDADE DO/NO CONHECIMENTO E NÃO APENAS COMO RECEBIMENTO DE UM "CONHECIMENTO" QUE OUTROS LHEZ FAZEM OU LHEZ PRESCREVEM.. A RAZÃO DE REALIDADE VAI OCORRENDO COMO MUNDO DE DESAFIOS-POSSIBILIDADES, COMO MUNDO DE DETERMINISMOS E LIBERDADES, MUNDO DE PERMANÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO.. QUANTO MAIS OS HOMENS SE VOLTAM CRITICAMENTE SOBRE SUA EXPERIÊNCIA (PASSADA E PRESENTE) EM E COM O MUNDO TANTO MAIS ELAS (HOMENS) VEEM MELHOR PORQUE O REVIVEM, MAIS SE DÃO CONTA DE QUE ESTE MUNDO NÃO É UM BECO SEM SAÍDA.. DESCOBREM, PORQUE SE PREDISPÕEM A FAZÊ-LO, QUE A EDUCAÇÃO-----NÃO APENAS NA EXTENSÃO----- NÃO É EXCLUSIVAMENTE A PERMANÊNCIA OU A MUDANÇA DE ALGO.. A EDUCAÇÃO É "DURAÇÃO", ELA SE REALIZA NO JOGO ENTRE A PERMANÊNCIA E A MUDANÇA..

COMO SITUAÇÃO GNOSIOLÓGICA, A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZA OS CONTEÚDOS SOBRE QUE SE COINTENCIONAM OS EXTENSIONISTAS (EDUCADORES E EDUCANDOS).. DESTE MODO, ATRAVÉS DA AÇÃO OBJETIVANTE, TODO FENÔMENO QUE FOI INICIALMENTE "AD-MIRADO" COMO SE FOSSE UM TODO ISOLADO VAI--SE "ENTREGANDO" A SUBJETIVIDADE.. ESTA, POR SUA VEZ, SE REALIZA RECONHECENDO AS RELAÇÕES DO TODO ISOLADO COM A TOTALIDADE MAIOR.. ASSIM É QUE VENHO O TRABALHO DO TÉCNICO OU DO CIENTISTA BUSCANDO FAZER DA EXTENSÃO OCASIÃO DE DIÁLOGO..

PAULO FREIRE, EM: EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO

Adriano S. Nogueira (AN) - nos reunimos hoje, aqui, recepcionados pelos anfitriões matemáticos, para conversar sobre a importância e o alcance da EXTENSÃO universitária.. Uma espécie de "pano de fundo" desta discussão (sobre EXTENSÃO) é a própria natureza do compromisso do cientista..

Dialogamos nos moldes do Clube da Rãcula.. Tecendo algumas considerações sobre EXTENSÃO, construindo algumas provocações à reflexão.. Não são propriamente conclusões mas, antes que isso, tecemos considerações.. É importante lembrar que as pessoas aqui reunidas têm todo um passado de compromisso com esse tema.. Considerando isso, caracterizamos esta conversa como: ALGUMAS IDÉIAS SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, ATUALIZADAS SEGUNDO CARACTERÍSTICAS DESTA FINAL DE SÉCULO XX.. Como que fazendo uma moldura para tecermos esta conversa... eu vou "trazer" alguns tópicos da reflexão do Prof. Paulo Freire lá dos anos 60, publicada em "Extensão ou Comunicação".. Serão tópicos para provocar e aquecer a conversação...

Paulo Freire (PF) - Sim... conversemos.. Durante o andamento desta reflexão que é, no fundo, provocação para outras reflexões posteriores, gostaria que vocês se referissem --de vez em quando-- à atualidade de um trabalho a que vocês denominam "Projeto Inajã".. O Prof. Sebastiani e o Prof. Adriano se referiam a ele; há pouco conversávamos sobre características deste Projeto.. Me pareceu que a realização de vocês tem contribuído para a formação de professores que estão atuando em municípios do interior Mato Grosso.. Pronto... aí pode estar uma primeira consideração sobre o trabalho extensionista:- o Projeto Inajã está contribuindo para a refeitura deste país.. Através do trabalho de vocês, penso que a UNICAMP pode orgulhar-se de estar dando esta contribuição.. Puxa vida, não é pouca coisa a formação/aperfeiçoamento de cerca de 300 professores, ao longo dos 10 anos de projeto Inajã; não é pouca coisa esse trabalho de

aperfeiçoamento científico transdisciplinar a partir das condições reais imediatas destes --assim chamados-- professores leigos. Penso que é importante este trabalho de re-capacitação... e, vejam, a postura filosôfica subjacente ao Projeto já os considera capacitados. Vejo com simpatia esta postura: a formação de Seres Humanos nunca parte do zero; é mesmo re-capacitação...

Considero que um compromisso desta qualidade qualifica pessoas e também quadros técnicos de prefeituras do nosso Brasil interior. Do ponto de vista da instituição universitária (UNICAMP)... haveria que buscarmos formas de presentificar isso. Quero dizer o seguinte:- não há como medir comparativamente esse enorme esforço, nem há como compará-lo àquela forma institucional clássica de valorização acadêmica; ou seja, recapacitação de pessoas e qualificação de quadros técnicos em pequenas prefeituras não se pode equivaler com "x" artigos publicados em revistas especializadas internacionais. São parâmetros diferentes.

(AN) - sim, a repercussão e a contribuição ocorrem em níveis muito diferentes. O foro no qual repercute a qualificação oferecida pelo Projeto Inajá é de outro tipo; envolve fatores extra instituição universitária...

João Meyer (JM) - pois é, gente, tenho pensado alguns pontos. Submeto à apreciação de vocês. A instituição universidade tem tido critérios em que prepondera o que Paulo dizia: o que vale... na verdade o que conta é publicar artigo em revista norte-americana ou européia. Esse Projeto de EXTENSÃO estaria, então, colocando outro critério, outra medida de valor. Ou seja, a Universidade teria, então, não apenas um critério preponderante para valorizar a atuação de cientistas.

Permitam-me comentar uma situação. Um colega nosso aqui da Matemática, o Prof. Rodney, foi convidado, recentemente, por algumas instâncias do Paraná para rediscutir a licenciatura na formação do docente matemático. E ele se perguntava, na ocasião:- *"mas por que eu? como é que essa gente veio me descobrir aqui? se eu nem sou paranaense..."*. Pois vejam. Ele foi trabalhar junto a um grande grupo e descobriu, lá, que havia vários Coordenadores de Licenciatura que, no passado, ao longo dos anos, foram alunos nossos aqui, no Instituto de Matemática, nos cursos "irregulares" oferecidos pela especialização. Muita gente foi re-capacitada e veio crescendo, de modo a influir qualitativamente na estruturação do ensino no estado inteiro. Vejam... o alcance de um trabalho de alguns anos. Parte da surpresa dele se baseia no seguinte:- esse mesmo trabalho, de anos, feito na especialização não é devidamente valorizado aqui, por nossa instituição universitária. Ao longo do tempo o Prof. Rodney veio colocando esse trabalho nos relatórios periódicos... mas sem merecer a devida ressonância intra-instituição.

(AN) - me permite, Johnny, um certo paralelo com a tua citação. Em algumas das pequenas prefeituras do interior daquele Mato Grosso, podemos encontrar técnicos re-capacitados pelo Projeto Inajá. Em alguns

municípios, nós temos notícia, o próprio Secretariado Municipal conta com gente egressa do Inajá...

Eduardo Sebastiani (ES) - uma outra situação, talvez semelhante a esta, me ocorreu recentemente. Comento também no intuito de observarmos a repercussão de certos envolvimento científico-educativos... Fui convidado por um grupo na Bahia, da região de Ilhéus, para elaborar um projeto educativo. A maioria dos membros do grupo eram fazendeiros. Eles queriam um projeto educativo que atendesse a necessidades das professoras que lecionam nas fazendas. Eu fui lá, contactei com o grupo das professoras, percebi que eram todas "professoras-leigas" e comecei a trabalhar em moldes semelhantes àqueles em que trabalhamos no começo do Inajá. Minhas questões iniciais eram:- um grupo daqui da universidade faz uma proposta após contatos/discussão com pessoas de lá; em seguida constituímos um curso longo e seriado requalificando pessoas e a Secretaria Estadual de Educação reconhece e convalida. Para surpresa nossa, quando a proposta foi levada à Secretaria de Educação eles reagiram da seguinte forma: *"estas professoras são todas leigas, são remuneradas como tal. A partir do momento em que forem capacitadas, nós teremos que pagar-lhes salário de profissionais e nós não temos previsão orçamentária para isso."* Concluiu-se, a partir daí, que as professoras não podiam cursar uma proposta desse porte. Vejam... também nesse nível (o da vontade política), não há reconhecimento da ação educativa.

(PF) - surge algo interessante, Sebastiani, a partir desta tua menção sobre a vontade política... isso me provoca reflexões sobre o exercício do poder. Há pouco, Adriano mencionava trechos de uma reflexão, de trinta anos atrás, ocasião em que eu era parte de um grande grupo (ou uma geração, para ser mais exato) que era poder e estava no poder... Penso que podemos refletir sobre isso, também. O compromisso do intelectual, o exercício de um certo poder... próprio ao segundo ou terceiro escalão de governos.

Estamos vivendo um tempo em que a intelectualidade está no poder. Diferente de outras épocas, em que a formação intelectual era quase apenas sinônimo de função técnica, nesse nosso tempo a intelectualidade é governo. Nós todos, cuja formação profissional nos define como intelectuais, somos não apenas envolvidos pela questão do poder mas, além disso, em várias circunstâncias devemos nos posicionar sobre o exercício do governo. E creio que isso se relaciona, em certos aspectos, com o curso da reflexão em que vínhamos conversando.

Eu iniciaria dizendo algo assim... me chama a atenção que inúmeros conhecidos nossos, com alguns deles trilhamos caminhos comuns na década de 60 ou 70, estejam fazendo opções que nos parecem reacionárias. Penso que é importante comentarmos isso. Nossa reflexão retoma algumas questões de nossa história... os anos 60 foram muito importantes, creio que muitas das questões que hoje discutimos foram colocadas ali, com certa densidade histórica. Ao comentarmos isso, refletimos sobre as mudanças havidas. Claro... é evidente que todo Sujeito tem direito (eu até diria: o dever) de viver mudando, vida é sinônimo de transformação. Mesmo quando algum Sujeito queira mudar-se segundo direções declaradamente de direita... é claro que ele

tem esse direito. Agora... a meu ver... toda mudança implica num dever ético de PRIMEIRO o Sujeito saber por que está mudando, e em que direção e SEGUNDO assumir que está mudando e assumir que quer transformar-se segundo aquela opção. O que não dá pra engolir sem protestar é que um Sujeito aceite opções e mudanças sem assumir que mudou em relação ao que era.

No nosso contexto, década de 90, me chama a atenção o seguinte:- inúmeros intelectuais estão mudando, não apenas aderindo a posições reacionárias mas, além de fazê-lo, pretendem dizer-nos que "ser de esquerda" é que mudou. E, segundo ouço de alguns deles, "ser de esquerda" mudou com eles...mudou na direção em que eles vão indo. A meu ver uma PRIMEIRA CRÍTICA se coloca, já, aí:- se o camarada mudou neste rumo (e, portanto, não naquele) é porque quis mudar. Assim como tinha todo direito de optar, esse camarada tem, também, o dever ético de assumir-se e dizer:- minha posição atual é esta. Ora... não se assumindo e não se posicionando, embora agindo...

(AN) - seriam atitudes de teor bastante pragmático...veremos...

(PF) - tenho visto algo muito grave. Em lugar de assumir-se e dizer "mudei...minha atual posição é esta" há muita gente que busca, simplesmente, descaracterizar e desqualificar aquilo que, até ontem, ele (ou ela) próprio assumira. Resulta, então, uma certa arrogância que dificulta o diálogo, dificulta o debate. Com base nesta arrogância que busca desqualificar/descharacterizar toda alteridade é que certo tipo de intelectual assumiu e exerce o poder.

(AN) - há uma certa coerência interna nisso, Paulo. Veja... se eu assumo posições reacionárias hoje, em nome de um certo pragmatismo denominado "governabilidade" e vem alguém e me diz que isso é descontinuo em relação a posturas que assumi no passado..., OU EU ADMITO que mudei e assumo isso (mesmo que discuta) OU EU não admito ter mudado e tento desqualificar o poder de análise desse alguém. E aí, com arrogância, eu digo que meus interlocutores OU CONCORDAM COMIGO e estão lúcidos OU PENSAM DIFERENTE DE MIM e, por isso mesmo, são desqualificáveis.

(PF) - UMA SEGUNDA CRÍTICA que eu faço é a seguinte: cada vez mais esse tipo de Sujeito (que necessita da arrogância em lugar de assumir-se) vem se apresentando à sociedade como "*a futura sou eu*". Claro... talvez no sentido em que tu observaste, Adriano, é, de novo, coerente: eles desaparecem com a responsabilidade histórica, no lugar dela ficam os ajustes e as oportunidades no mercado mundial; em seguida, proclamam sua atual postura como um "inevitável".

(JM) - ou talvez, Paulo, pudéssemos complementar esta coerência com o seguinte: o próprio cerne da proposta desse tipo de Sujeito é a arrogância. Ela afirma as relações desiguais na sociedade recusando-se a discutir os porquês das diferenças. Ora... é arrogante quem tem poder e cargo hierárquico para sê-lo. O exercício da arrogância substitui o debate. Os argumentos alternativos não chegam até eles, não atingem a hierarquia. A prepotência tenta substituir a existência de posições

diversificadas e, enfim, a arrogância confirma quem já está montado num cargo. A arrogância se torna, assim, o conteúdo das interações.

(ES) - É uma forma de não abrir-se, é uma forma de garantir que suas posições não sejam atingidas em questionamentos fundamentais. Quem interage e faz questão de fazê-lo "de cima pra baixo" está, na verdade, apenas confirmando as próprias chances de discurso hegemônico...

(PF) - Há uma outra crítica que tenho feito a alguns intelectuais, gente erudita, que exerce o governo em primeiro ou segundo escalão sob este prisma; digo que eles estão apenas afirmando "*o futuro sou eu, a única direção desta sociedade é o meu atual entendimento sobre o mundo*".

Tenho refletido algo assim, vejam. Sendo profundamente participante deste mundo e desta sociedade qualquer Fulano pode vir a ser usado. Ou seja, um Fulano está suscetível a que a direita se organize em torno ao nome e à obra dele; neste caso ela, direita, se organiza pensando assim: *neste momento, este Fulano é adequado ou é menos perigoso para a expansão e permanência de nosso projeto de sociedade*. Isso pode ocorrer. Qualquer Fulano pode vir a receber este tipo de convite ou sedução, querendo ou não querendo. Se este Fulano concorda ou discorda é outra coisa. Ele vai tornar público se concorda ou não. No entanto...segundo tenho pensado... há algo muito grave ocorrendo: a direita se organiza, vem até Fulano, lhe diz "*olhe, meu Senhor, nós resolvemos que a sua pessoa e a sua trajetória pública serão uma espécie de limite, serão uma espécie de bandeira que está no máximo limite de nossa aceitação*". Este Fulano opta por aceitar tal proposta. O que é grave é que a partir daí ele não explicita: - *optei, resolvi tentar caminho através desta proposta que recebi*. Não explicitando esta sua opção... à qual este Fulano tem todo direito, se assim o quiser... o que ocorre então é que surge uma certa arrogância. A partir da qual desaparece o debate...

(AN) -Este seria, Paulo, um equivalente muito atual daquela *invasão cultural* que tua reflexão mencionava nos anos 60, na Extensão ou Comunicação. Há um pressuposto que justificava a *invasão cultural* e permitia, até, que ela fosse vista como necessidade cultural; esse pressuposto é a desconsideração que desqualifica a alteridade. E que é, também, anti-científica. Baseia-se num certo desdém que falseia as proposições alternativas. No sentido "freireano" mas, antes de Freire, me lembro da intelectual Rosa de Luxemburgo que era do grupo e da geração que inventou uma forma de estado, na Rússia pós-1917: *só dialogamos e praticamos democracia com quem é alternativo e se nos opõe*...

(PF) - ... pois vejam, comento com vocês algo que me ocorreu recentemente. Me telefonou de Brasília, do Ministério da Educação, uma Assessora. Identificou-se, lembrou-me gentilmente de certa ocasião em que havíamos estado juntos, em certo evento. E aí ela comentou comigo que eles, de uma das Coordenações no Ministério, haviam remetido por Correio um trabalho que era uma reflexão proposta por eles. E terminou dizendo que solicitava a mim uma leitura crítica, se possível algumas

anotações sugestivas; disse-me, também, que haviam feito tal sugestão a vários outros intelectuais.

Eu então disse a esta Assessora que me parecia inviável, naquele momento, ler e rabiscar algumas anotações e críticas. E disse mais. Procurei explicar-lhe as razões pelas quais o pedido me parecera inviável. PRIMEIRO, eu dizia, a Senhora me remeteu bastante papel; uns tres kilos em textos, ao redor de mil páginas... Confesso à Senhora, eu disse, que nesta altura de meus compromissos a leitura atenta de todo este material é inviável. Expliquei brevemente a ela que meu médico está me fazendo descobrir que "a idade existe" e, em nome desta "descoberta", ele está sugerindo cada vez mais uma menor quantidade de esforço. SEGUNDO, minha Senhora, devo dizer-lhe que não lerei por opção. Muito embora, eu lhe afirmei, tenho enorme simpatia (em nome do passado, justamente) pelo Senhor Ministro da Educação, devo dizer-lhe que minha opção de contribuir para com a qualidade da Educação passa, hoje, por outros canais, por outras opções. Vale dizer, eu discordo fundamentalmente das opções que embasam a criação e a aplicação destas propostas. Penso que sou e continuarei sendo amigo do Senhor Ministro numa perspectiva pessoal; mas a nossa atual interpretação sobre a administração em Educação é radicalmente diferente. Tenho motivos estruturais para discordar da visão de mundo (e da coalisão de poder) em que se gestaram tais propostas. É no engendramento mesmo destas proposições que eu tenho discordâncias. Se eu me pronunciasse sobre elas agora, no modo de interação que me é proposto, qualquer opinião minha seria usada. Mesmo que eu discordasse de algumas questões eu estaria sendo usado sob uma forma que não concordo.

Ela, então, em lugar de ouvir-me e discutir... era isso que eu supunha, ela ouviria e, em seguida, discordaria, discutiria... mas não, ela então me disse assim: "olhe, professor, proponho que acabemos com esta conversa. Porque eu comecei a ficar com raiva".

Eu, aí, assustei. Eu esperava dela uma discussão, mesmo que fosse discussão acirrada. Mas nunca supus que ela se fizesse raivosa pelo simples fato de eu expor uma posição discordante e expor minhas razões para tanto. Eu lhe disse: "está bem, minha Senhora. Me assusta que quem propõe uma interação e faz um pedido venha, depois, enraivecer-se em lugar de discutir". Sugeri que terminássemos mesmo.

Eu me pus a refletir. Tentei correlacionar tipos de postura com o macrodesempenho da presença neoliberal. Uma primeira questão que me ocorre é o crescimento desta presença no âmbito político-ideológico, muito mais do que no âmbito econômico. Comento com vocês uma observação minha, em torno a isso: hoje em dia, é crescente o número de gente (madura ou jovem) sem esperança...

(AN) - ...pensando e agindo como se sua atuação os inserisse num mundo naturalizado, mundo regido por determinações naturais. Agem sem o pressuposto histórico, agem movidos pelo desinteresse e apatia. Agem como se sua atuação fosse impotente para interferir no curso histórico dos acontecimentos...

(PF) - e, vejam, essa desesperança, esse imobilismo, coincide bastante com um certo fatalismo muito frequente nas explicações neo-liberais. Mas, vejamos, onde é que comparece este fatalismo? Permitam-me fazer uma breve comparação...

Um dos méritos deste atual governo é chamar nossa atenção (e chamar a atenção do Mercosul) sobre um grande risco econômico. Qual risco? Chamou-se a atenção para a irresponsável condução desta economia de risco, esses trilhões de dólares que andam pelo mundo, andam sem pátria, buscando paraíso fiscal. Um caso recente desta irresponsabilidade econômica foi o México. De segunda feira para outra segunda feira há trilhões de dólares que viajam, nem sequer se materializam em papel-moeda, apenas existem nos fax, apenas existem nas telas de computador. Esse tipo de economia irresponsável afunda um país. Foi dito pelos atuais governantes: "pode-se buscar meios pelos quais os governos interferem nisso." Quem paga o preço e as perdas dessa irresponsabilidade econômica são as elites econômicas. E estas podem. Nesta situação, as elites agem "em nome do país e do bem comum". E estão buscando formas histórico-econômicas para interferir.

No entanto, quando a ação humana e governamental deve incidir sobre a crescente pobreza e a alienação das camadas populares... aí comparece o fatalismo. Sobre o desemprego, sobre a pauperização é comum ouvirmos: *é uma fatalidade deste final de século, no mundo*. Ou então, quando os meios de comunicação recentemente nos lembraram, de novo, que a situação no meio rural é conflitiva e violenta, ouvimos as frases de tipo: *é o enfrentamento natural entre o Brasil arcaico e o Brasil moderno*. As coisas são apresentadas como se acontecessem completamente fora das ações e das opções humanas e governamentais. É fatalidade.

Notem... Quando está em jogo interesses econômicos que afetam diretamente as elites, fala-se em *disciplinar o capital andarilho e não-produtivo*. Quando está em jogo a crescente pauperização das maiorias, fala-se em *problema do mundo, fatalismo do final do século*.

(JM) - ... esta fatalização do discurso irresponsabiliza a ação humana. Quando mencionamos problemas sofridos pelas maiorias... cada vez mais comum é ouvirmos as já desgastadas comparações: *o problema social na Itália está deste ou daquele jeito... o nível de desemprego na França está crescendo...* Quando ouço isto, vindo de um governante, me parece um convite ao imobilismo. Quando ouço isso vindo de parte dos governantes, eu fico me perguntando: *em lugar do fatalismo que imobiliza, faz falta que os governos encaminhem reflexões e posicionamentos para, justamente, mobilizar/provocar as forças vivas da sociedade civil*. Muitos dados estatísticos, muito perfil comparativo, muita informação desvinculada da possibilidade de ação formadora servem e embasam uma certa conformidade com parâmetros do FMI, ou do chamado consenso de Washington...

(AN) - me permite, Johnny, retomar alguns dos "fios condutores" de nossa reflexão. Nossa conversa sobre A ATUALIZAÇÃO DO TRABALHO DO CIENTISTA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA buscou melhor "definição" do trabalho intelectual. Não apenas do intelectual, o Sujeito mas, também,

da presença do trabalho intelectual. Em outros termos, nossa conversa vai caracterizando o envolvimento da produção científica/universitária com questões/problemas da sociedade.

PRIMEIRO PONTO, o Paulo sublinhava que, tendo em vista seu engajamento, o cientista vai mudando. Penso que uma espécie de conclusão que se pode tirar daí é que o trabalho intelectual é algo mais do que apenas "ganha-pão" de algumas pessoas. O trabalho intelectual é fomento. Vai mudando e pode transformar-se dentro do próprio compromisso científico com a sociedade. É amplo, nós sabemos, é muito amplo o alcance da contribuição científica à sociedade humana; é também ampla a inserção do trabalho intelectual-científico nos movimentos de mudar os critérios, mudar os símbolos com os quais uma sociedade pensa a si mesma. Que é que estou tratando de realçar aí?. Estou realçando o seguinte: é através de trabalho intelectual que uma sociedade não fica apenas à mercê da indústria da consciência. O trabalho intelectual dentro de uma sociedade liberta-a de ser apenas prisioneira dos mass-media.

Quando penso em trabalho intelectual dentro da sociedade estou pensando nas professoras, nas enfermeiras, nos advogados, nos terapeutas, nos sindicalistas, nos animadores culturais, nos comunicadores, nos psicólogos, nos agentes de saúde, nos pesquisadores, nos agentes de O.N.Gs., nos jornalistas, nos artistas, nas assistentes sociais... e tantos outros, Homens e Mulheres, cuja atuação lida com instrumento simbólico-conceitual. Vale dizer, estou retomando a concepção que Paulo Freire explicitou no que se refere à atuação educativa como prática de liberdade.

SEGUNDO PONTO, atuando em EXTENSÃO/PESQUISA a universidade contribui para o permanente esforço de incrementar iniciativas, espaços, eventos, reuniões e outras formas de hábito intelectual... nos quais o conhecimento de Mundo seja burilado, seja utilizado através de exercício crítico. Penso que esse aprimoramento contraria o exercício cultural mais usual, aquele que apenas "faz a cabeça" do cidadão. A universidade estimula espaços e sugere hábitos que fortalecem o trabalho intelectual. Ou seja, ela (universidade) não apenas oferece ciência através de oferecer produto científico. Dizendo em outras palavras: a extensão universitária pode ser uma participação que não apenas transmite conhecimento mas, além disso, a extensão (fazendo-se pesquisa) estimula o exercício de saberes. Mesmo os saberes de natureza não-científica podem ser exercidos sob o fértil impulso do trabalho intelectual. E além disso não basta, penso eu, incrementar as formas de trabalho intelectual. É importante sofisticar. É importante tornar versátil, tornar flexível e atraente o ato de pensar e o ato de sistematizar criticamente o que está sendo pensado. Toda aquela gente/profissional que mencionei acima está diretamente envolvida com o trabalho intelectual de produzir (e não apenas consumir) saberes...

(PF) - estou refletindo e escrevendo um livro, provavelmente será denominado... FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES FUNDAMENTAIS À PRÁTICA EDUCATIVA. Estou defendendo algumas posições. Por exemplo: é necessário não apenas o

saber científico mas, também, é necessária uma certa sabedoria. Ao mesmo tempo em que defendo a via rigorosa pela qual o saber científico busca a realidade, eu me posiciono, também, pela necessidade daquela sabedoria que entra pelos poros. Pensemos... quando o (a) professor (a) sai de casa, vai ao local de trabalho..., eu farejo uma certa sabedoria embutida nos procedimentos dele. A que me refiro?. Me refiro a um certo "feeling" não definido pela rigorosidade da via científica; este "feeling" lhe diz ao professor: *mudar é lento; transformar é difícil mas, ao mesmo tempo, é possível e é compatível com minha atividade profissional.* Incorpora-se isso.

Claro, se vocês quiserem, poderemos montar um semestre de estudos e buscar a fundamentação epistemológica e científica para isso que foi incorporado. No entanto, eu estou buscando aquele "feeling" pelo qual o (a) professor (a) sabe que é capaz de saber isso. Enfim, sustento que faz parte da formação docente incorporar alguns "feeling" desta qualidade. Pois é esta qualidade de sabedoria que lhe confirma ao professor, à professora que ele (ela) é capaz de saber e de assumir posições favoráveis à mudança. Tendo em vista as mudanças é que, além de trabalhar na educação, pode-se solidarizar com outras posturas profissionais.

Em seguida, busco aprimorar àquela sabedoria. Como Ser Humano, cada educador (a) se sabe ontologicamente não-acabado. O exercício da profissão se aloja dentro deste saber ontológico. A prática educativa se fundamenta a partir destes termos: existe necessidade da relação educador-educando é justamente porque nós, Seres Humanos, somos inconclusos; sabendo disso, o Ser Humano desenvolve práticas de prosseguir-se.

(AN) - E para delimitar rumos e conteúdos deste prosseguimento é que a educação carece da pesquisa. O trabalho intelectual se alimenta de curiosidades e faz pesquisa. Não se contenta apenas em ser "do contra". Nem é apenas "a favor". Mais amplo e mais profundo do que isso, o trabalho intelectual fecunda a alimentação entre as reivindicações sociais e os hábitos culturais... propicia um espelhamento mútuo entre as lutas pela qualidade da vida e o gosto de produzir cultura, circular saberes; ENFIM, trata-se de sermos a cultura com que nós nos prosseguimos e não apenas consumirmos cultura...

(PF) - Pois é nessa junção que se fundamenta a prática educativa de qualquer profissional, de qualquer área de ciência. Seres não-acabados se sabem inacabados e buscam maneiras de prosseguir sua própria feitura. Sim e, vejam, além de profundamente ligadas, a educação e a pesquisa são (por assim dizê-lo) parte da definição de Ser Humano. Eu percebo que a jabuticabeira lá de casa é também inconclusa, ela se modifica a cada estação; no entanto, não posso mencionar uma educação da jabuticabeira... muito menos uma pesquisa em que ela seja agente.

Ainda na questão da formação do educador... hoje em dia, mais até do que no passado, eu priorizo a dimensão ética. Na formação de um matemático... por exemplo... a formação ética é mais importante do que

os conteúdos. Eu até diria, provocativamente, que o conteúdo não pode ser pensado sem o suporte ético.

(ES) - gosto de realçar isso que você diz, Paulo. Penso que é importante esta sabedoria. Concorde com a ênfase que você dá. Ela é muito importante. Cada dia é mais incompleto aquele professor que apenas domina os conteúdos formais.

Pergunto, em seguida, para nós mesmos: como é que o (a), educador (a) adquire esta sabedoria?. Quais fatores jogam aí?. O fator histórico, o fator cultural e --algo em que eu presto bastante atenção-- a postura. Ao relacionar-se com seus educandos, cada docente explicita posturas...

(PF) - ...mas sem dúvida você está certo. Olhe, me permita comentar um trechinho deste livro. Quando eu era muito jovem, pré-adolescente, eu era alguém que não confiava em si mesmo. Eu me sentia inibido, me sentia tolhido pela grande limitação financeira. Além disso, eu era bem mais velho do que meus colegas de sala de aula pois comecei a estudar mais velho do que a maioria deles, eu teria uns 16 anos e eles uns 12. Pois bem, um determinado dia eu trouxe um dever de casa solicitado pelo professor; creio que era uma redação. Dias depois disso, o professor traz os cadernos nossos. Traz de casa já corrigido. Ele tinha por hábito colocar todos os cadernos em cima da mesa e, abrindo cada caderno, chama o aluno e faz algum tipo de comentário. Em geral, comentando a partir da própria correção feita. Quando chega minha vez eu me levanto, vou aproximando-me da mesa do professor prestando enorme atenção em cada mínimo detalhe da expressão dele. Pois ele então "reolha" o caderno, observa a anotação que ele já havia feito e, sem pronunciar palavra, ele me entrega e simplesmente balança a cabeça afirmadoramente. Digo a vocês o seguinte: esse gesto dele, de balançar a cabeça, eu o guardo comigo hoje, sessenta anos decorridos; e naquela ocasião esse gesto me valeu mais do que o número 10 colocado sobre o papel. Que é que houve ali, naquela interação educador-educando?. Um gesto dele veio me dizer que eu não era tão inferior quanto eu supunha. Me sugeriu que eu podia fazer coisas, me desafiou a prosseguir fazendo.

Creio que é nessa direção que você, Sebastiani, estava refletindo. Na suas interações você cria saberes. E não apenas transmite conteúdos. Isso não está nos livros.

Outro saber que é fundamental mas que livro nenhum contém eu diria deste modo:- aprender, do ponto de vista histórico, precedeu o ensinar. Foi aprendendo que se aprendeu a ensinar. E não o contrário. A prática fundante do ensino é o aprendizado. Tendo reconhecido que aprenderam o Homem e a Mulher descobriram que, embutido no aprendizado, vinha a capacidade de ensinar. Um problemão surgiu quando se burocratizou a relação educador-educando. Neste caso, preocupou-se com sistematizar apenas o ensinável...

(AN) - ...surgiram as várias metodologias, algumas brigando com outras, cada qual tentando ser mais fiel ora ao conteúdo, ora ao aprendiz, ora à relação... Nesta ótica, a aguçidade criativa do ato de

aprender foi sendo substituída pela burocratização metodológica dos saberes... resumidos em conteúdos.

(PF) - ...e foi-se relegando o aprendizado. O educador se esqueceu do aprender. Burocratizado de tal forma, o processo de ensinar foi ficando mutilado...

(AN) - tornando-se mero sinônimo de transmitir.

(ES) - a esse respeito, eu gosto de mencionar a didática de algumas etnias. Como é que o índio se sabe ensinando? Quando está fazendo. Ele age, ele faz, e alguns observam. O ato de fazer não exige muita falação...

(JM) - e não se resume em blocos de conteúdos. O índio mais idoso faz uma peneira, ou pinta um objeto, ou faz outro instrumento qualquer. Ele o faz de um jeito quando a ação educativa é para pesca. Ele o faz de outro jeito quando a ação educativa é para plantio. E ele o fará de um terceiro modo quando... E assim por diante. O interesse e a motivação permanecem vinculados ao ato de aprender. Eu analiso da seguinte maneira: *"se a pesca ou o plantio ou, ainda, a ritualização de pescar-plantar são importantes pra nós, tribo, então o aprendizado de pescar/plantar/ritualizar é aprendizado de nossa forma de ser gente."* Nas etnias não existe: "aula teórica sobre pesca". Nem existe: "conteúdos principais sobre a pesca". Não faz sentido: "aula prática sobre pescar". O que existe e faz muito sentido é a História Humana: - *"nossa tribo tem pescado assim ou assado, em tais e tais circunstâncias, segundo tais rituais"*. O que adultos fazem é o que nos faz sermos gente, índio... e é importante aprendermos porque é importante ser gente. Isso faz sentido.

Nós, professores de matemática, temos sido: lúdicos, ou intuitivos, ou somos rigoristas/formalistas, ou somos estetas... eu diria que estas seriam as quatro grandes correntes ou grandes linhas. Estamos tentando superar aquela postura embutida, aquilo que o Sebastiani menciona, quando dizia: *"eu dou cálculo"*... Vejam: - o objeto a que se reduz o conteúdo está no final do período. *"eu dou álgebra"*. O educando nem chega a ser objeto indireto. Penso que estaremos superando a nós mesmos e estaremos aprimorando a nossa formação quando exercitarmos o *aprender matemática*. Seria mais adequado no plural: *exercitar os aprenderes em matemática*. Ou seja, há um universo de atitudes, de posturas, de condições através de que o aluno concretiza seu aprender. Cito um exemplo "doméstico": a Leninha aprende através de conversar; mesmo que, às vezes, a sós, fazendo algum trabalho ela vai pronunciando e vai "se apropriando". Meu filho aprende através de ouvir. Creio que ele desenvolveu um enorme poder de concentração; vai à aula, ouve e depois, sem necessidade de estudo, sai-se muito bem, desempenha tão bem que me faz estranhar. Eu mesmo, talvez mais calvinista, aprendo melhor através de redigir, necessito escrever, necessito elaborar alguma forma de síntese gráfica. Vejam... são formas de "aprenderes" que nós nem sempre reconhecemos em nosso estudante.

(ES) - Tenho ouvido diretores (as) de escolas. E muitos deles (delas) comentam que nosso fruto, os professores matemáticos formados pela UNICAMP, têm que fazer uma certa superação. A que me refiro?. Temos formado matemáticos cujo saber se fixa em torno ao conteúdo. Talvez pelas nossas posturas... o aluno que se torna professor na rede pública vai exigir dos seus alunos um quantum de conteúdos.

(JM) - comento com vocês algo interessante que está me desafiando, instigando. Meu orientando, Pedro Paulo, está fazendo tese em uma etnia indígena. Ele se ofereceu como co-adjutor de educadores índios. Ele se coloca perguntas de tipo: "*o que o índio precisa na matemática dos brancos?*". Precisa, dizem os índios, de saber cálculo bancário, saber juros monetários, saber fazer negócio... Em seguida, o que Pedro Paulo faz?. Ele busca na cultura da etnia elementos culturais nos quais esteja presente/esteja pensado o cálculo, a lógica. Localizando, a partir daí ele então discute cálculo, discute juros monetários, etc, dentro de parâmetros culturais daquela etnia. Os educadores índios, assessorados por essa postura do Pedro Paulo, enfrentam dificuldades matemáticas da seguinte forma: buscando na própria tradição cultural modos e mecanismos de reflexão. Usa-se a cultura da comunidade para trazer elementos/questões matemáticas. Esse "uso" envolve gestos, envolve costumes, envolve situações geográficas, envolve maneiras de transformar a Natureza...etc.

Sandro Tonso (ST) - gostaria de propor mais um outro direcionamento dentro deste nosso debate. Não sou do campo matemático, tenho estudado Educação Ambiental, minhas questões me levam pra esse campo.

Tenho considerado que a Educação Ambiental exige-nos a co-relação necessária entre conteúdos e valores. Penso que isso pode ser dito assim: conteúdos e postura ética. Na relação com o estudante, cada educador explicita não apenas o valor numérico-quantitativo... por exemplo, aquele "10" que o Paulo obteve na redação dele; mais do que isso, explicita-se uma base ético-moral sobre a qual as interações científicas ocorrem. A questão, segundo eu entendo, é nós focalizarmos o conteúdo desde suas conotações éticas...

(PF) - exato. E, veja, não se trata de desprezo ao conteúdo. É impossível desconsiderá-los. Eles, conteúdos, são imprescindíveis. Mas não como depósito. Não como acúmulo depositado que, num futuro sabe Deus quando, vem à tona.

Coloco-lhes uma pergunta: suponhamos alguns meninos, destes meninos que nascem/crescem dentro da Cultura Popular submissa. Pois bem, esses meninos vivem submissamente num lar autoritário. De igual forma vivem uma escolaridade autoritária. E o mesmo lhes ocorre na experiência universitária... Segundo minha reflexão hipotética, considerem que 5 destes meninos se rebelam, tentam reverter o quadro de submissão. Os outros 5 permanecem submissos, acomodados, permanecem tentando ser "os melhores da classe".

Em que direção vou refletindo?. Vou refletindo a autenticidade no aprendizado. Autenticidade que não me é revelada

através de conteúdos. Mas, sim, me é revelada dentro e durante o processo pelo qual eu, aprendendo, apreendo. Vale dizer, autenticidade tem que ver com produzir um certo saber. O esforço por aprender é que, como dizia o Johnny, me ensinou a aprender. Esse esforço e esse "aprender a aprender" é que possivelmente pode fazer alguém rebelde ou, então, fazer outro alguém domesticado. A maneira como eu, estudante, me vi produzindo me levou a coincidir ontologicamente comigo mesmo. Explicando certos fenômenos, analisando certos objetos eu fui indo ao encontro daquele gosto ontológico de ser eu mesmo. Ao mesmo tempo... por mais que algum adulto tenha querido domesticar minha curiosidade, eu fui gostando e me acostumando a usá-la com autodeterminação. Por outro lado, se eu não saboreio, se eu não vou ao encontro de mim mesmo resta-me, apenas, aquela esperteza mecânica de tentar sempre "ser o melhor da classe".

Retomo à afirmação do Sandro: não foram os conteúdos que me levaram a contactar e saborear minha capacidade ontológica de aprender. Sem desconsiderá-los nunca, os conteúdos foram sendo por mim assimilados segundo critérios éticos não autoritários...

(ST) - e aí eu recoloco a pergunta que já foi colocada: e como passar isso?, e como passar estes critérios éticos?. Percebam o nosso ato ambíguo... usamos o verbo "passar", como sinônimo de transmitir...

(AN) - quando o Sebastiani mencionou isso ele disse: *e como adquirir essa qualidade de saber?*. Eu fiquei ruminando sobre esse "adquirir". Naquele momento eu não me pronunciei, fiquei buscando alternativas. E que tal exercer?. Critérios éticos são ocasião de exercício...

(ST) - que referem-se a práticas, sempre. Penso em duas formas de exercício. Uma do aluno que observa seu professor, enquanto este professa alguma questão: observa gestos, observa posturas. Uma segunda forma de exercício seria aquela do próprio aluno, na medida em que ele age. Neste contexto, os conteúdos têm importância muito grande.

(ES) - Quero enfatizar algo que o Johnny disse. Penso que é importante aquele "reconhecemos formas de aprenderes". Sabemos que eles existem. Devemos respeitar. Devemos inclusive pesquisar isso, aprimorando a dimensão educativa de nossa opção profissional.

Há algo sobre que eu gostaria de ouvir o Paulo. Nós, em matemática, temos compreendido de forma cíclica o CONTEÚDO e a FORMA. Associamos determinado conteúdo a determinada forma em que ele foi modelado. Se mudarmos a forma, estamos mudando o conteúdo. O que eu vejo num problema ou numa questão é a forma pela qual foi modelado um certo conteúdo. A partir daí... se eu demonstrar o mesmo conteúdo sob diferentes formas então estarei facilitando que haja diferentes aprenderes. Penso que, ao longo da História, as revoluções na matemática foram revoluções na forma: o conteúdo permanece...

(AN) - e os Sujeitos Humanos foram aprendendo diferentemente à medida em que tiveram acesso a conteúdos sob outra ótica, sob outra forma... ou, ainda, como já foi mencionado aqui: sob outra mirada ética.

(ES) - Estamos re-estudando o Bachelard, Adriano e eu. Essa questão da forma e do modelo é comentada por ele. Para citar um exemplo que ele estuda:— quando as geometrias não-euclidianas foram apresentadas esta apresentação mudou a forma, mudou para uma visão mais geral. O conteúdo permaneceu. Ninguém destruiu a geometria euclidiana. Houve, sim, uma re-concepção mais globalizante.

(JM) - se bem que, fazendo uma correlação, as revoluções na Educação foram mudança de conteúdo também...

(ES) - na Educação sim... muda-se também o conteúdo. Por exemplo, quando se apresentou como proposta a matemática moderna, isso tombou tudo o que houve antes...

(JM) - me permitam citar um exemplo. Talvez até nos faça melhor humorados. É um exemplo concreto. A meu ver, é uma situação de não-respeito à diferença entre aprenderes. Eduardo me corrija, se me esqueço de algum detalhe importante...

Uma determinada instituição de fundo cristão-educativo pretendia evangelizar. E, nesse espírito, elaborou uma cartilha matemática emprestando situações bíblicas. Coisas desse tipo... se, nas bodas de Canaã, Cristo quisesse oferecer um copo de vinho para cada adulto, quanto de vinho bom ele teria proporcionalmente transformado a partir de quanta quantidade de água?? Ou, então, algo assim: no sermão da montanha, quanto teria sido a potenciação múltipla pela qual Cristo garantiu dois pães e meio a cada ouvinte. E por aí adiante. Se cada um dos 12 apóstolos pescou 6 peixes e Cristo pescasse 8 peixes, quanto peixe faltaria para alimentar... etc, etc. O que chamou atenção em especial e foi por mim considerado não-respeito, dizia assim: *um exemplo de um conjunto vazio? conjunto vazio é o túmulo de Jesus, momentos após a ressurreição.*

(ST) - gostaria de provocar-lhe, em torno a esse seu encaminhamento. Penso que tal tipo de material didático é aplicado em pessoas cujo conhecimento básico provem de um "fundo-cultural-cristão". Pergunto: qual tipo de não-respeito você viu ali?.

(JM) - em situações de tipo... os 12 pescaram 6 peixes cada um e o Cristo pescou 8, então quantos peixes faltaram para alcançar... vejo que é didático, pode ser que facilite muito, adequando. Perfeito. Penso que é diferente aquele caso do exemplo de conjunto vazio: o túmulo de Cristo, após a ressurreição. O que é diferente, neste caso? Ora, pra você confirmar a noção de conjunto vazio através de um túmulo desabitado, penso que é fundamental aceitar a ressurreição, naqueles moldes, naquela forma (como sublinhou o Sebastiani) que o cristianismo propõe. Portanto, comprovar a existência de um conjunto vazio ---algo que, em si, nada tem a ver com o credo cristão--- com um túmulo desabitado é falso. Por que? Porque sabemos que todo túmulo é,

por definição, habitado. A não ser que, acatando a proposta cristã, aceitemos a possibilidade de um tumulto desabitado.

Onde que eu vi o não-respeito? No fato de vincular a fé de todos os envolvidos a um aprendizado de tipo matemático. Pra mim, isso é inculcar valor de forma subliminar, conduzindo através de colocação emocional uma questão (um problema) racional.

(ST) - perfeito. Concorde que esse exemplo age pelo subliminar. Me pergunto o seguinte: quando nós, há pouco, mencionávamos a educação através dos gestos e exemplos seria também uma atuação subliminar?.

(ES) - sem dúvida. A cada contato humano nós estamos veiculando gestos, posturas e convicções. Fazemos isso explícita e implicitamente, sempre. O problema que Johnny realça aqui é o seguinte: o estudante tem sua capacidade de escolha. Isso não pode ser conduzido, não pode ser manipulado subliminarmente...

(AN) - no caso do conteúdo referente a um conjunto vazio, é certo que esta concepção faz parte da cultura humana. Pertence à espécie humana. Quando um professor leciona esse (e outros) tópicos da tradição cultural, ele está facilitando que seu estudante tenha acesso a conteúdos. Se, subliminarmente, esse professor trabalha inculcando concepções "embutidas" dentro de postulados matemáticos o que ele está desrespeitando é a capacidade de opção (no acesso à tradição).

(PF) - meus amigos, vivi recentemente uma situação que tinha algo em comum com este exemplo citado. Conto a situação e, ao mesmo tempo, explico minha posição sobre isso.

A convite de uma grande universidade dos Estados Unidos eu viajei, estive lá alguns dias e recebi um prêmio, uma espécie de condecoração. Um daqueles dias, almoçando com o reitor da universidade, ele gentilmente me solicitava um parecer, me perguntava gentilmente uma sugestão para uma boa universidade atual. E eu comentava o seguinte: - *meu caro Professor, há algo a ser evitado. Algo que faz com que uma instituição universitária se torne chata, chatíssima. Esse algo a ser evitado é que a universidade se proponha a ser, toda ela, todo mundo, caracterizado num perfil de esquerda. Se há algo que torna chatíssima e, portanto, obsoleta uma universidade é que ela se proponha a uniformizar-se: todo mundo de esquerda ou todo mundo de direita. O grande problema disso é que a uniformidade camufla a diferença e pretende impedir espaços de opções.* E, durante nossa conversa, eu acrescentava algo assim: - *um papel da universidade nesta sociedade é trabalhar com a diferença. E, trabalhando, mostrar que a diversidade é, em si, pedagógica. Atiça a curiosidade. Aprimora a capacidade e a firmeza das opções.* Na sequência, como que concluindo, eu lhe dizia: *a mim me parece extremamente monótono se a universidade coordenada pelo Sr. passasse a exigir que funcionários, estudantes, professores e administradores fossem todos de esquerda. Penso que seria de uma chatice insuportável.*

E eu dizia isso tendo em vista a absoluta hegemonia do pensamento conservador neo-liberal entre eles. Nos textos escritos, nas publicações, na bibliografia dos vários cursos, na seleção de docentes... tudo ali era valorizado pelo credo único do conservadurismo neo-liberal. Procurei ressaltar para ele o papel fundamental da escolha, da opção. Penso... eu lhe dizia... que o estudante precisa viver o momento da opção. E vivê-lo não apenas emocionalmente. Escolher é fazer rupturas. Isso exige o Ser Humano por inteiro, para que amadureça harmoniosamente.

Este reitor, sem dúvida um bom intelectual, me dizia algo assim: *para nós, professor, os filhos da cultura média norte-americana, a própria idéia de ruptura é ameaçante. Somos formados num espírito de continuidade ou descontinuidade. A primeira delas é altamente valorizada. E ele acrescentava aspectos interessantes, de tipo assim: recentemente, de alguns poucos anos pra cá, alguns setores, algumas pessoas têm refletido e escrito sobre a pluralidade, sobre a multiculturalidade. A multiplicidade cultural tem sido uma espécie de imposição que a realidade nos faz acatar, de alguns anos pra cá. Entretanto, este é um avanço muito difícil. Ainda nos é muito difícil aceitarmos o óbvio: - nossa realidade social e cultural é múltipla e não existe um padrão único e superior ao qual deveríamos olhar e buscar.*

(ES) - De fato, de poucos anos pra cá, as Secretarias e Coordenações educacionais deles têm sido levadas a se preocupar com o "multicultural". É um fenômeno visível, hoje. Dentro da sala de aula cada professor se depara com realidades etno-culturais muito diversificadas e isso não pode ser normatizado pela referência ao padrão anglo-saxão que teria sido, segundo alguns, a matriz. Penso que esse reitor estava correto: é muito difícil você trabalhar um grupo em sala de aula, respeitar as diferentes formas de ser Ser Humano e, buscando um percurso comum, não agir como dominador...

(AN) - me faz lembrar, Eduardo, daquela imagem mítica grega do leito de Procusto (EM GREGO, PROCUSTO = AQUELE QUE ESTICA). Até ser combatido pelo herói Teseu, esse Procusto abordava as pessoas que passassem pelo seu caminho da seguinte forma: - prendia cada pessoa num certo leito e esticava ou cortava as pernas da pessoa, conforme esta fosse menor ou maior do que a medida. O nome Polipêmon, daquele monstro, passou a ser sinônimo de *perversão do ideal ao conformismo...*

No que isso se refere à Multiculturalidade, que agora "virou moda"? Pelo pouco que eu a conheço... a nação norte-americana tem, como uma de suas características, buscar oferecer condições equitativas aos seus cidadãos. Assim sendo, busca-se oferecer iguais condições nos serviços públicos de saúde, escola, apoio jurídico, etc. No entanto, esta busca de equidade se norteia por um certo referencial com características antropológicas, econômicas, jurídicas, etc; são características baseadas numa certa "lógica"... anglo-saxã, se posso expressar-me desta forma.

No entanto, do ponto de vista da cidadania esta forma de equidade é insuficiente. Acaba sendo um leito de Procusto. Por que?.

Porque aquela nação vem sendo configurada por uma enorme diversidade etno-lógica. Não basta, portanto, a equidade referendada por uma única concepção... de corpo saudável (*nos serviços de saúde*), de corpo que reflete e apreende (*nos serviços de educação*), de corpo que interage a partir de limites consensuais coletivos (*nos serviços jurídicos*)... e assim por diante. A multiculturalidade pode vir a ser um avanço, um progresso cultural. Em que sentido estou pensando? A Multiculturalidade propõe parâmetros interculturais, portanto diversos. E mais, ela pode manter a equitatividade no/do espaço público norteando-se por referências pluri-lógicas. Concordo com o prof. Sebastiani: isso é difícil, é uma tentativa custosa. Buscar a igualdade e reconhecer que há diversas formas de constitui-la... é algo estranho à lógica ocidental... que tem sido branca, cristã, se possível loira é de olhos claros, racional e só depois emotiva-intuitiva...

(JM) - o grande perigo, talvez o grande medo é, no caso norteamericano, romper com o dominador que, muitas vezes, está situado dentro de cada pessoa. Aceitar trabalhar a realidade como multiplicidade pode ser, em algumas circunstâncias, trabalhar contra convicções muito interiorizadas...

Retomo aquele exemplo que nós mesmos citamos. Aquela cartilha matemática com exemplos bíblicos. No exemplo do sepulcro vazio poderia caber duas hipóteses: é exemplo de CONJUNTO VAZIO o túmulo de Cristo... se o estudante optar e aceitar o credo cristão; ou, então, é exemplo de CONJUNTO UNITÁRIO o túmulo de Cristo... se o estudante fizer outra opção de credo religioso. Ou seja, eu, educador, posso demonstrar meus valores e opções através de gestos mas não devo usar da autoridade que o cargo e a formação me conferem para conduzir a experiência de aprender em um leito único, única opção...

De forma semelhante, como eu dizia há pouco, eu posso ensinar matemática e optar por uma linha intuicionista. No entanto, ao dizer/fazer: *eu dou cálculo, ou eu dou álgebra* eu não devo confundir o conteúdo da álgebra com uma abordagem intuicionista. Penso que se fizer isso, estarei abusando de meu cargo e menosprezando a capacidade do estudante. Menosprezar no sentido de impedir que ele (estudante) descubra seus valores.

Penso que este tipo de postura faz com que aluno e professor utilizem do livro de forma construtiva. Em que sentido estou pensando? Naquela relação em que o professor vai apresentando o livro (e o material didático, em geral) e vai afirmando algo assim: - É O SEGUINTE, MEUS CAROS ESTUDANTES: PARA MIM, PARA MINHA EXPERIÊNCIA DE MATEMÁTICO OS TÓPICOS IMPORTANTES SÃO ESTES... E EU OS TENHO COMPREENDIDO DESTA FORMA. AGORA, A PARTIR DAQUI, VOCÊS ESTUDANTES VÃO BUSCAR NO LIVRO (E NO MATERIAL DIDÁTICO) O QUE ESTÁ SENDO IMPORTANTE PARA VOSSA EXPERIÊNCIA DE APRENDER A APRENDER (como diz o Paulo) O que o estudante faz, então? Ele é estimulado a "usar e abusar" da matemática. Na pesquisa que fizer... ou no projeto de iniciação científica que estiver desenvolvendo... ou na docência que ele pratica, pra defender um orçamento e independência econômica... a matemática vai comparecer como importante componente vital para refletir/compreender situações.

(AN) - num sentido mais amplo, do trabalho intelectual, você estaria dizendo que educadores e educandos "se nutrem" da cultura não apenas como consumidores de padrões ou estilos. O acervo cultural da humanidade passa a ser revisitado com mais frequência, com mais liberdade e com originalidade, conforme cada época e conforme cada geração segundo seus problemas. Com base nisso aí, Johnny, você repensa a questão da avaliação...

(JM) - sim, as questões da prova avaliativa buscam saber noções e reflexões de tipo: EU, ESTUDANDO, NECESSITEI DE MATEMÁTICA NESTA E NAQUELA FORMA; BUSQUEI NO LIVRO BASE DE REFLETIR TAL E TAL SITUAÇÃO; NA ATIVIDADE TAL EU FUI ESTUDAR, PORQUE SEM O CONHECIMENTO MATEMÁTICO EU NÃO AVANÇARIA. E eu, docente, sempre analiso. Sempre faço observações correlacionando o esforço do aluno com o "corpus teórico" da matemática. Busco facilitar que cada estudante perceba a proporção entre o esforço dele e o conjunto de conhecimentos matemáticos que a humanidade dispõe...

(PF) - pois pra mim, Johnny, esta poderia ser chamada de postura democrática. Você tem direito de expor-se, eu até diria que o educador deve desnudar-se. Chamo isso, esse desnudamento, de força pedagógica, é o discurso do corpo inteiro. O educando vai captando a sua expressão e a sua trajetória como profissional humano competente. Ao mesmo tempo, esse educando vai percebendo-se a si mesmo. Podendo, inclusive, perceber diferenças que, buriladas, o levarão a buscar trajetória não-idêntica ao profissional Johnny.

Continuando, quero comentar-lhes algo com que tenho me ocupado. Estou refletido muito sobre aquilo que poderíamos denominar DISCURSO ONTOLÓGICO FUNDANTE. A cada etapa de teus trabalhos e evolução tu te referes a um certo discurso fundante. Por exemplo, como explicitou o matemático agora, através de percorrer este ou aquele conteúdo ele, educador, se refere a algo fundante... de tipo:- COMO É QUE TU TE POSICIONAS EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO DE UMA NATUREZA HUMANA?. Não como a priori. Natureza Humana não pré-existe às condições em que ela se faz...

(AN) - este fator, Paulo, aumenta a responsabilidade e a densidade das nossas interações educativas...

(PF) - A natureza humana não é imóvel. Para constituir-se, necessita da vida social e da existência histórica. Ela muda na história e através da história e esta mudança no tempo histórico-social requer profundidade e amplidão de experiências; ou seja, mudança na natureza humana não é coisa de 50 anos apenas.

(AN) - ...no plano do desenvolvimento cultural de uma sociedade, Paulo isso que você afirmava explicita uma enorme energia social (SE POSSO EXPRESSAR-ME ASSIM). Segundo lhe compreendo, você explicita a dimensão coletiva e pública que "se alimenta" de conflitos entre interesses e os supera na medida em que faz cultura. Coletivamente e de forma pública uma sociedade vai fazendo opções: para fazer opções mais legítimas ela se alimenta de conflitos e os supera. Pensando a partir de tuas colocações, mestre Paulo, as mudanças na natureza humana ---sendo lentas--- se exprimem culturalmente através de sínteses e síncreses. Fazemos sínteses coletivas através de enorme trabalho

intelectual. Em sociedade produzimos uma certa densidade cultural que é, a meu ver, a contínua superação do conflito entre interesses. Um elemento constitutivo desse esforço imenso é esta densidade cultural, fruto de permanentes referências recíprocas. Estou tentando, Paulo, "puxar" aquela tua concepção de superação...

(PF) - Ainda nesse rumo, eu nos perguntaria: E O QUE É QUE NÓS PODERÍAMOS TER AGORA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA NOSSA NATUREZA?. Penso que viemos inventando um conjunto de suportes que configuram o mundo; em seguida inventamos as mãos liberadas e estas fizeram a gente, fizeram aparecer concomitantemente a necessidade de linguagem. E mais: nós viemos inventando a escolha e o ajuizamento ético para diferenciar estas e aquelas escolhas... AGORA, o que eu considero fundamental surgir nas interações humanas é a seguinte percepção que é histórica e epistemológica: inventando a ética, nós nos transformamos em Seres éticos; e exatamente porque inventamos a ética é que podemos romper com ela. Cito uma imagem, um exemplo hipotético para elucidar melhor o que estou dizendo: não se sabe e eu creio que não se saberá nunca de um caso havido em que um grupo de leões assassinou barbaramente outro grupo de leões e, depois, compareceu no velório levando flores ou pêsames aos familiares. Nunca se soube disso. Entre Humanos isso ocorre. Nós, Humanos, podemos romper com procedimentos éticos na medida em que se tornou ético este e não aquele procedimento...

Lhes comento, meus amigos, questões que tenho refletido atualmente. Carecemos uma presença maior da ética nos procedimentos. Mais acentuado que em outros tempos, talvez, o procedimento ético é urgente para que o Humano possa se reconhecer humanizando-se. Desde meninos, desde meninas na primeira escola isso é urgente. Educar é vislumbrar e pesar TANTO a possibilidade de trair a ética (coisa de Humanos convivendo com Humanos) COMO, também, educar é vislumbrar e pesar a necessidade de não trair a ética (coisa que humaniza os Humanos).

Me parece que a educação hoje em dia está sendo tentada a esvaziar-se de procedimentos éticos. E, neste caso, que é que resulta?. Sobra-lhe apenas educar pessoas para a imediatez prática, sobra-lhe apenas saber aquilo que tecnicamente pode ser feito. A educação, nesta perspectiva, resumiu-se a apenas atualizar tecnicamente bem os educandos. O bom cirurgião, educado nesta perspectiva, necessita apenas de um saber técnico atualizado. O bom educador, nesta ótica, é aquele que metodologicamente desempenha bem as finalidades de correlacionar custos e benefícios educacionais. Portanto, ainda sob esta perspectiva, se o profissional tem um bom domínio técnico... e atualizado... esse profissional está plenamente maduro para o seu papel social.

O que é que se perde, aí?. Perde-se a força utópica da ética. Ouço algumas vezes por aí, em discursos desta perspectiva: *não podemos, atualmente, buscar validar práticas educativas conforme princípios utópicos. E por que?. Porque isso produziu o Chile.* E se referem àquele Chile dos anos 60, de Frei e de Salvador Allende...

(AN) - ...perde-se aquela enorme energia social coletiva de produzir cultura, através de que uma sociedade faz opções públicas. Opções públicas e políticas é um treco amplo, vocês bem sabem. Não se faz opções político-públicas apenas para sermos bons consumidores. Mas...sendo históricos e não-concluídos... somos algo mais do que "mercado consumidor". Necessitamos de algo mais do que consumir bem e bastante. Nível de consumo ou renda per capita não é sinônimo de cidadania saudável.

(PF) - Agora, vejam vocês. E critiquem. Pensem nos anos 60, aqueles anos de revolução nos paradigmas com que as sociedades se pensavam a si mesmas; um pensador que se dissesse "de esquerda" e professasse esta postura básica em relação à educação, em relação ao progresso científico e cultural era duramente criticado, em seguida era considerado "ingênuo de direita". Com benevolência... diríamos que era um inocente útil

Hoje em dia, desfazendo-se de vínculos históricos, é possível dizer-se progressista e afirmar aquelas opções a que, grosso modo, temos denominado neo-liberais.

(JM) - ...sim, e algo de mais peso. Hoje em dia é possível confessar estas posturas neo-liberais e afirmar: *eu sou o futuro, minha tendência não é apenas "uma tendência, entre outras", ela é caminho único para nossa sociedade.* Desfez-se também de ser "de esquerda" ou "de direita". Afirma-se um credo único, um caminho de mão única. Certos slogans são repetidos como apagador da memória... o comunismo caiu, o muro de Berlim se desfez, Marx foi uma ilusão... resta-nos apenas aquela inevitável adequação conformada com esse capitalismo que nos é oferecido pelo FMI... No fundo, de forma religiosa eu diria, afirma-se um credo único como uma ética inevitável...

(PF) - exato, Johnny. E o preço disso é muito caro. Veja você: já se afirma...e há quem acredite... que a direção do desenvolvimento não é questão política, nem é questão de mais técnica (até porque em país subdesenvolvido se fabrica, para exportação, coisa altamente sofisticada). Ora, se o desenvolvimento não é questão política, nem é questão de opção tecnológica... resta apenas a subordinação à ética do mercado. Pois é isso mesmo que podemos criticar: a ética do mercado é perversa, é irracional, ela desumaniza imensas maiorias da humanidade.

Coloquemos esta reflexão em termos muito atuais. POR UM LADO é preciso --se diz-- é importante disciplinar o capital internacional, regulamentar o capital irresponsável que transita sem pátria entre elites. POR OUTRO LADO o desemprego, as migrações de desterrados e a alienação é tudo fatalidade, é produto natural deste fim de século... não há como as sociedades regularem isso.

Isso, esse tipo de argumento, vai impregnando como uma equação, como uma constante. Tomemos um exemplo: a Reforma Agrária. Ela é uma necessidade do ponto de vista da produção, ela não é uma fatalidade. E por que?. A Reforma Agrária pode ser disciplinada porque o Estado pode

(e deve) policiar os Sem-Terra. Neste momento, para policiar, mesmo o mais liberal dos neo-liberais afirma a importância decisiva da presença do Estado: este deve policiar a ação técnica e política de iniciativas de tipo Sem Terra. E por que policiar iniciativas deste tipo? Porque eles (os SemTerra) optam por não adequar-se às regras de mercado. O que eles propõem já morreu: morreu o usufruto social da terra, morreu a concepção de produção vinculada à satisfação de necessidades locais imediatas. Existe só o mercado global. Como realidade única.

Outro dia, conversando com vários cientistas numa reflexão acadêmica, nós cogitávamos algo assim... Vejam, confirmam. Nós dizíamos algo assim:- *tá bem, Marx se acabou. Admitamos que se acabou a categoria de pensamento "classes sociais". Admitamos, ainda, que se acabaram os conflitos entre classes. Neste caso, alguém por favor me diga... onde é que nós colocamos o problema da espoliação? Sobre que suporte teórico refletimos a desumanização e a exclusão sócio-econômica típicas desse modelo?* Não dá pra aceitar que se acabou a espoliação, ela está viva. Nem podemos admitir que terminou a exclusão, ela cresce a olhos vistos. Onde?, me digam onde, onde e com que categorias refletimos a superação da espoliação e a superação da exclusão social, econômica...

(JM) - ... ora, Paulo. A espoliação, a exclusão crescente e a marginalização são fatalidades. E pela fatalidade ninguém responde. Não é da alçada de Humanos preocupar-se com isso...

(AN) - me faz lembrar, Johnny, de um comentário muito original do Henfil. Há anos atrás, em pleno vigor da ditadura militar, um dos nossos presidente-general foi perguntado sobre futuros planos do governo, dentro da perspectiva de mandato através daqueles atos-institucionais... A resposta do presidente-general foi um tanto evasiva: *o futuro a Deus pertence*. E então o Henfil escreveu, no Pasquim:- *num país em que os governantes dizem "o futuro a Deus pertence", os agnósticos se perguntam: e pelo passado, quem se responsabiliza?*

(JM) - você, Adriano, e o Sandro ali, mais jovens, ambos, me transmitem um tipo de sensação. Queria comentar isso. Os mais jovens, em geral, me transmitem essa sensação. De que se trata?. Trata-se do seguinte:- eu vivo reagindo, quase que a todo momento. Eu reajo emocionalmente em certas situações. Eu reajo intelectualmente contra outras situações. Eu vejo (ouço) posições de pessoas em determinadas situações e reajo. Às vezes reajo intelectualmente, às vezes reajo irracionalmente (emocionado). Me pergunto, às vezes, se ---de tanto reagir--- acabem por me denominar reacionário. E, vejam bem, eu reajo e me posiciono a partir de critérios éticos, alguns deles fruto de utopias em que acredito. Confesso a vocês que, em determinadas situações, eu tomo cuidados do seguinte teor: *estarei eu me tornando um rabugento ultrapassado...?*

(PF) - aceito este teu comentário Johnny, aceito de bom grado. Ele tem uma boa dose de sensatez, além de bem humorado. Muitas situações eu já me perguntei algo semelhante a isso, que tu dissesse. E

veja, Johnny, há algo que acompanha este "estarei ficando velho, rabugento ou ultrapassado?". Em situações deste tipo eu me vejo revendo e retomando algumas das posições fundamentais para mim, Paulo, e para a espécie humana. E aí eu interajo, discuto com base nestas posições fundamentais. Comento um exemplo: considero fundamental para o trajeto longo da espécie humana a existência e o aprimoramento da curiosidade. É fundamental. E é fantástico isso. Nós nos humanizamos a partir de desenvolver e aprimorar a curiosidade. Em seguida, nós nos humanizamos quando, com curiosidade, inventamos o saber. Terceiro, nos demos conta de que, mesmo sendo uma invenção ciente dos/nos humanos, percebemos que a curiosidade é algo inerente à vida; portanto, ela é mais ampla do que o projeto humano, ela é vital.

Prosseguindo, Johnny, eu considero fundamental que houve um momento em que nós, espécie humana, inventamos a existência ao ultrapassar a mera vitalidade. Nesta superação, a curiosidade ganhou uma densidade imensa. No campo da existência humana foi a curiosidade que nos trouxe a ciência. Vejam... estou traçando uma espécie de espiral de densidade crescente. Há curiosidades que são intuitivas, são ingênuas mas, sob o trabalho científico-intelectual, elas podem transformar-se em curiosidade epistemológica. Sob este trabalho é que ganhamos a densidade do rigor, a densidade da proximidade rigorosa ante o fenômeno. Não é, penso eu, o saber científico que é rigoroso; mesmo porque o saber científico é imediatamente transformado em técnica. O que é rigoroso é o processo de aproximação (curiosa) da realidade.

Veja, uma questão fundamental. Nosso trabalho, de educadores, é favorecer que o educando se assuma capaz de curiosidade. E se assuma capaz de momentos cada vez mais rigorosos, níveis cada vez mais complexos de saber... pois isso o situa na realidade de forma mais humana. Há pouco, Sebastiani e Adriano citavam o filósofo Bachelard. Adriano, em especial, mencionou uma concepção (de superação) trabalhada lá nos anos 60. Retomo algo de Bachelard para acrescentar alguma discordância. O Bachelard se refere a uma ruptura entre o nível de curiosidade do senso comum e o nível mais complexo, mais rigoroso. Penso diferente. Penso que ocorre uma superação e não ruptura. Ruptura, para mim, significa que haveria abandono/negação do nível senso comum...

(AN) - colocando-o como uma anterioridade a ser destruída...

(PF) - pois, ao invés disso, penso que a curiosidade evolui. Sob a ótica do trabalho intelectual-científico, ela supera o nível anterior mas sem destruí-lo. Como dizia o Sebastiani, há complementaridades, há mais abrangências.

(ST) - Gostaria de aprofundar contigo, Paulo, esta superação. Esse processo (de superação) é vital no trabalho da extensão e da pesquisa (curiosidade sistemática). Segundo minha forma de entender... essa variação entre níveis de complexidade é, antes de tudo, uma questão de contexto. Há contextos em que o senso comum tem sua validade. Há outros contextos em que o saber científico tem sua validade indiscutível...

(PF) - veja, você traz para o debate o critério da utilidade. Diferentes formas de compreensão e curiosidade são utilizadas segundo o contexto em que os humanos as exercem...

Gostaria de abordar essa superação sob outro ângulo, o ângulo da objetivação. O senso comum cotidiano alcança apenas certo grau de objetividade; quem se norteia pelo senso comum vive e sobrevive dentro deste grau de objetividade. Do ponto de vista da utilidade é perfeito o nível de conhecimento do senso comum: sua utilidade me remete ao contexto local. No entanto, do ponto de vista da existência o conhecimento científico me remete à realidade mais ampla, realidade maior do que este ou aquele contexto. Aqui é que eu situo a superação. Ela se dá através do trabalho intelectual, ela não se resume em ser "transmissão de conhecimentos"; e, o que é fundamental, ela permite que se estabeleça correlação entre o local e o mais amplo sem destruir o poder de contexto do senso comum. Esta correlação é permitida pela objetivação.

(AN) - mantendo-me em parâmetros que você coloca, Paulo, eu poderia afirmar o seguinte: *a modernidade atinge culturas locais. Se ela moderniza culturas baseadas no senso comum e destrói padrões e valores para impor outros padrões e valores, então esse tipo de modernização nem é objetiva, nem é científica. Talvez seja religiosa, como dizia o Johnny, impõe um caminho único. Neste caso, não há superação, no sentido como tu dizias...* já no texto de *EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO*. A destruição de concepções locais é castração: o Homem da cultura local fica culturalmente impedido de correlacionar o seu contexto com a realidade mais ampla. No máximo, este Homem poderá vir a ser um consumidor desenraizado, um inadequado aos padrões do mercado global.

(PF) - exato. E há algo mais, Adriano, que eu gostaria de comentar. Relembro aqui um episódio que os profs. Adão e Sebastiani nos disseram, em uma das anteriores reflexões no Clube da Rûcula. Esse fato ocorrido na presença deles é exemplar, a meu ver, para comentarmos a relação entre saber local/saber científico ou, se preferirem, senso comum/saber científico. Em termos sucintos, este episódio seria assim:- *em certa ocasião, trabalhavam os dois professores em alguma etapa do projeto Inajã, Mato Grosso. Na região em que eles trabalhavam havia uma comunidade indígena, não me recordo agora o nome da etnia. Certo dia, convidados, estes dois --Adão e Sebastiani-- acompanharam um índio enquanto este pescava. E lá foram todos, silenciosamente acomodados num barco. O índio, o pescador, empunhava seu instrumento de pesca (arco e flecha, ou arpão, ou lança... não me recordo deste detalhe). Em dado momento surge um grande peixe, visível desde o barco, bastante visível através da água cristalina do rio. O pescador se prepara. Ajeita o instrumento. Mira e aponta o dardo num determinado ponto que, aos olhos dos professores, era distante do ponto em que viam o peixe se mover. O índio atira. O arpão ou flecha é lançado num determinado ponto, entre o peixe e o barco. E pesca aquele bonito peixe.*

Momentos depois, quando surgiu oportunidade, Adão e Sebastiani curiosamente indagaram do índio o seguinte:- como é que ele fazia pra

pescar (e não errar) se ele mirava e atirava num ponto distante daquele em que os olhos situavam o peixe. Foi uma provocação pedagógica, no sentido de buscar fundamento epistemológico da ação de pescar. A resposta do pescador veio, maravilhosa:— eu mirei e atirei no ponto certo pra pescar. O problema a resolver é que olho humano erra. E assim ele se explicava muito bem, descrevendo um fenômeno.

Vejam, meus amigos, que experiência ampla e interessante. Do ponto de vista do contexto e, também, do ponto de vista da utilidade experimental da pesca... a sabedoria do jovem índio era perfeita. Ele respondeu sabiamente. No entanto, Adão e Sebastiani são cientistas, eles sabem que existe uma outra compreensão teórica do mesmo fenômeno: é a refração e a propagação das ondas luminosas. Sendo cientistas-educadores, eles desconfiam que o índio pescador não necessita saber da refração para continuar sendo um Ser Humano culto (no contexto). Mas vejam, há algo além daquele contexto. Embora "desnecessária" no contexto, embora "desimportante" à experiência de pescar... a refração e a propagação das ondas luminosas existem. É poético, até, dizê-lo... *uma teoria científica (a refração) não é explicável apenas por causa do equívoco do olhar.* Aí se coloca uma questão importante. Uma questão educativa que é fundamental para o trabalho do cientista-educador: *até que ponto... ou em que medida era necessário ao Adão e Sebastiani afirmarem algo diferente da sabedoria local daquele índio? Até que ponto... e em que medida era necessário eles afirmarem: "não meu jovem, o que houve aqui não foi equívoco do olhar."* Penso que naquele contexto não havia utilidade para o conhecimento científico. No entanto, a refração existe. Ela, como teoria e como saber mais rigoroso, pertence a toda a Humanidade. Não estou afirmando, vejam bem, que é conhecimento "melhor" ou conhecimento "superior" por ser mais rigoroso. Nem é imutável, nem é absoluto. Mas existe, está aí, disponível. Lembremo-nos da contribuição, sobretudo dos físicos deste século, sobre a historicidade do saber. Vejam... a questão da comunicação e do diálogo se coloca, a meu ver de forma central para a atuação educadora do cientista e da ciência...

(AN) — me permite, Paulo, retomamos EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO...

HÁ UM EQUÍVOCO GNOSIOLÓGICO NA EXPRESSÃO "EXTENSÃO EDUCATIVA". ESTA EXPRESSÃO SÓ TEM SENTIDO E COERÊNCIA INTERNA SE SE TOMA A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE DOMINAÇÃO. EDUCAR E EDUCAR-SE COMO PRÁTICA DE LIBERDADE NÃO É ESTENDER ALGO DESDE UM "LUGAR SEDE DO SABER" PARA OUTRO "LUGAR SEDE DE IGNORÂNCIA" PARA SALVAR, COM AQUELE SABER, OS QUE HABITAM ESTE OUTRO LUGAR. AO CONTRÁRIO, EDUCAR E EDUCAR-SE NA PRÁTICA DE LIBERDADE É TAREFA DAQUELES QUE SABEM QUE POUCO SABEM E, POR ISTO, SABEM QUE SABEM ALGO E PODEM, ASSIM, CHEGAR A SABER MAIS DIALOGANDO COM AQUELES QUE, QUASE SEMPRE, PENSAM QUE NADA SABEM PARA QUE ESTES, TRANSFORMANDO SEU "PENSAR QUE NADA SABEM" EM "SABER QUE POUCO SABEM", POSSAM IGUALMENTE SABER MAIS. O EQUÍVOCO GNOSIOLÓGICO DA "EXTENSÃO-EDUCATIVA" ESTÁ EM QUE, SE HÁ ALGO DINÂMICO NA PRÁTICA SUGERIDA POR TAL CONCEPÇÃO, ESTE DINAMISMO SE REDUZ À PURA AÇÃO DE ESTENDER —O ESTENDER EM SI MESMO, NO QUAL O CONTEÚDO SE TORNA ESTATICO—. DESTA FORMA, O SUJEITO QUE ESTENDE É ATIVO EM FACE DE "ESPECTADORES" EM QUEM DEPOSITA O CONTEÚDO. . . .

ENTRE AS VÁRIAS CARACTERÍSTICAS DA POSTURA ANTIDIALÓGICA NOS DETEREMOS EM UMA: A INVASÃO CULTURAL. TODA INVASÃO SUGERE, OBTIVAMENTE, UM SUJEITO QUE INVADE. SEU ESPAÇO (E SEU SABER) HISTÓRICOCULTURAL, QUE LHE DÁ SUA VISÃO DE MUNDO, É O ESPAÇO DE ONDE ELE PARTE PARA SOBREPOR-SE A OUTRO ESPAÇO (E SABER) HISTÓRICO-CULTURAL, SOBREPONDO, ENTÃO, SEU SISTEMA DE VALORES. . . . AS RELAÇÕES ENTRE INVASOR—INVADIDOS SÃO RELAÇÕES AUTORITÁRIAS. O PRIMEIRO ATUA, OS SEGUNDOS TÊM A ILUSÃO DE ATUAR NA ATUAÇÃO DO PRIMEIRO; ESTE DIZ SUA PALAVRA, OS SEGUNDOS, PROIBIDOS DE DIZER A SUA, ESCUTAM A PALAVRA INVASORA QUE OS PERFILA. NA MELHOR DAS HIPÓTESES, O INVASOR PENSA SOBRE

OS INVADIDOS ; ESTES, SÃO "PENSADOS" POR AQUELE.. O INVASOR PRESCREVE, OS INVADIDOS SÃO PACIENTES DA PRESCRIÇÃO... SENDO A INVASÃO CULTURAL UM ATO, EM SI MESMO, DE CONQUISTA, NECESSITA SEMPRE DE MAIS CONQUISTA PARA MANTER-SE.. A PROPAGANDA, OS SLOGANS, OS "DEPÓSITOS" CONFORME A "EDUCAÇÃO BANCÁRIA", OS MITOS SÃO INSTRUMENTOS USADOS PELO INVASOR PARA LOGRAR SEUS OBJETIVOS; PERSUADIR OS INVADIDOS DE QUE DEVEM SER OBJETOS DA AÇÃO INVASORA, PRESAS DA CONQUISTA.. DAÍ QUE SEJA NECESSÁRIO, PARA O INVASOR, DESCARACTERIZAR A CULTURA INVADIDA, ROMPER SEU PERFIL, ENCHÊ-LA DE SUBPRODUTOS DA CULTURA INVASORA..

ESTUDANDO AS RELAÇÕES CONSTITUTIVAS DO CONHECIMENTO EM "LOS PRINCÍPIOS DE LA CIENCIA", EDUARDO NICOL, CONSIDERA AS DIMENSÕES: A GNOSIOLÓGICA, A LÓGICA, A HISTÓRICA... E ACRESCENTA UMA QUARTA, A DIMENSÃO DIALÓGICA.. TODO ATO DE PENSAR EXIGE UM SUJEITO QUE PENSA, (EXIGE) UM OBJETO PENSADO ---QUE CORRELACIONA SUJEITO E OBJETO--- E, TAMBÉM, EXIGE A COMUNICAÇÃO, QUE SE DÁ ATRAVÉS DE SIGNOS LINGÜÍSTICOS.. O MUNDO HUMANO É UM MUNDO DE COMUNICAÇÕES.. CORPO CONSCIENTE, O HOMEM ATUA, PENSA E FALA SOBRE A REALIDADE; ESTA É MEDIAÇÃO ENTRE ELE E OUTROS HOMENS... A CO-PARTICIPAÇÃO DE SUJEITOS NO ATO DE PENSAR SE DÁ, ASSIM, NA COMUNICAÇÃO.. O OBJETO (O FENÔMENO) CONHECIDO NÃO É A MERA INCIDÊNCIA TERMINATIVA DO PENSAMENTO DE UM SUJEITO, MAS É MEDIATIZADOR DE COMUNICAÇÃO.. DAÍ QUE, COMO CONTEÚDO DA COMUNICAÇÃO, O OBJETO (O FENÔMENO) NÃO POSSA SER APENAS comunicado DE UM SUJEITO A OUTRO..

TENDO ISSO EM VISTA, A TOMADA DE CONSCIÊNCIA, ULTRAPASSANDO A MERA APREENSÃO DA PRESENÇA DO OBJETO (OU DO FENÔMENO) O COLOCA, DE FORMA CRÍTICA, NUM SISTEMA DE RELAÇÕES, RECOLOCANDO-O NA TOTALIDADE EM QUE SE DEU.. SUPERANDO-SE A SI MESMA, APROFUNDANDO-SE, A TOMADA DE CONSCIÊNCIA SE TORNA CONSCIENTIZAÇÃO..

A TAREFA DO EDUCADOR É A DE PROBLEMATIZAR AOS EDUCANDOS O CONTEÚDO QUE OS MEDIATIZA.. NÃO SE LIMITA, PORTANTO, A DISSERTAR SOBRE O OBJETO (OU SOBRE O FENÔMENO); NÃO APENAS O ENTREGA, NÃO APENAS O ESTENDE (ATRAVÉS DA EXTENSÃO) COMO SE SE TRATASSE DE ALGO JÁ FEITO, ACABADO, TERMINADO.. EM CONTÍNUA COMUNICAÇÃO, O EDUCADOR, PROBLEMATIZANDO, SE ENCONTRA IGUALMENTE PROBLEMATIZADO... NO FUNDO, O PROCESSO DE PROBLEMATIZAR É A REFLEXÃO QUE ALGUÉM EXERCE SOBRE UM CONTEÚDO, FRUTO DE UM ATO, OU EXERCE SOBRE O PRÓPRIO ATO, PARA AGIREM MELHOR, INTER-RELACIONANDO-SE... A CONCEPÇÃO EDUCATIVA QUE DEFENDEMOS GIRA EM TORNO DESTA PROBLEMATIZAÇÃO HOMEM-MUNDO... NA VERDADE, NENHUM PENSADOR, COMO NENHUM CIENTISTA, ELABOROU SEU PENSAMENTO OU SISTEMATIZOU SABER CIENTÍFICO SEM TER SIDO PROBLEMATIZADO, DESAFIADO.. EMBORA ISTO NÃO SIGNIFIQUE QUE TODO HOMEM DESAFIADO SE TORNE FILÓSOFO OU CIENTISTA, SIGNIFICA, SIM, QUE O DESAFIO É FUNDAMENTAL À CONSTITUIÇÃO DO SABER... O QUE DEFENDEMOS É PRECISAMENTE ISTO:-- SE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E A ELABORAÇÃO DE PENSAMENTO RIGOROSO NÃO PODEM PRESCINDIR DE SUA MATRIZ PROBLEMATIZADORA, A APREENSÃO DESTES CONHECIMENTOS CIENTÍFICO E DO RIGOR DESTES PENSAMENTOS FILOSÓFICOS NÃO PODE, IGUALMENTE, PRESCINDIR DA PROBLEMATIZAÇÃO QUE DEVE SER FEITA EM TORNO DO PRÓPRIO SABER QUE O EDUCANDO INCORPORA..

PAULO FREIRE,
EM EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO.. PÁGS..25,26,41,42,54,65,66,77,81,82,83

Produziram este texto-reflexão os Profs. Drs.:

Adriano S. Nogueira (org.,relator) -- OFICINA AÇÕES INTERDISCIPLINARES--PRÓREITORIA DE EXTENSÃO
Eduardo Sebastiani -- IMCC -- INSTITUTO DE MATEMÁTICA, ESTATÍSTICA E CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO
João F. Meyer -- IMCC -- INSTITUTO DE MATEMÁTICA, ESTATÍSTICA E CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO
Sandro Tonso -- OFICINA DE AÇÕES INTERDISCIPLINARES EDUCAÇÃO/CIÊNCIA -- PRÓREITORIA EXTENSÃO
Paulo Freire