

Oficina: espaço de resistência nas correlações de força e espaço de liberdade no universo dos saberes



Raquel Stela de Sá*

Resumo Abstract

Com este artigo tenho a intenção de discutir a oficina como modalidade enriquecedora do ato educativo. Para isto, inicialmente, apresento como e quando surgiu o Núcleo de Alfabetização Técnica, um grupo de professores e alunos que pretendia trabalhar os diversos tipos de saberes de forma não disciplinar. Em seguida, exponho as estratégias de ação das oficinas, que são os frutos do “metabolismo” de um trabalho, cuja prática vem sendo desenvolvida e o referencial teórico com o qual foi possível estabelecer um diálogo. Por último, discuto a “Oficina do Corpo e Movimento: (Des) Construindo o

With this article I have the intention of discussing the workshop as increasing modality of educational act. For this, I present how and when appeared the Technical Apprenticeship nucleus, a teachers and students group that would intend to work the several kinds of knowledge in a non discipline form. As follows, I present the strategies of action of the workshops that are result of the mixing of a work, which the practice was developed and the reference in which was possible to establish a dialog. At last, I discuss the “Body and movement workshop: (dis) building the discipline”, as a strategy of a

* Professora Aposentada do CED/UFSC, Mestre em Educação/CED/UFSC, Doutoranda em ergonomia/CTC/UFSC e Membro do Núcleo de Alfabetização Técnica/CED/UFSC.

Disciplinamento” como estratégia de um trabalho não disciplinar na Educação Física, procurando ir além dela.

work non discipline in Physical Education, looking for going beyond it.

Introdução: O Núcleo de Alfabetização Técnica¹

O que me espanta é que em nossa sociedade a arte só tenha relação com objetos e não com os indivíduos ou com a vida; e também que a arte seja um domínio especializado, o domínio dos especialistas que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que um quadro ou uma casa são objetos artísticos, mas não a nossa vida?

Michel Foucault

O Núcleo de Alfabetização Técnica (NAT/CED/UFSC) surgiu em 1990, a partir do desejo de um grupo de professores e estudantes preocupados em aprofundar estudos relativos aos limites (organização hierárquica das funções, das relações e do

conhecimento) impostos pela escolarização à compreensão de mundo dos que são por ela formados. Para o pequeno grupo, que começava a sentir o desejo de instituir sua própria caminhada, havia já um fragmento de história que dava condições de possibilidade para pensar e fazer coisas de natureza diferenciada, sem a necessidade de modelos e fórmulas.

Após várias investidas tentando propor alternativas metodológicas para aproximar os temas dos programas escolares à realidade vivida pelos estudantes e professores de escolas públicas, foi-se delineando uma outra modalidade de trabalho educativo, baseada no próprio “pensar-fazer-sentir pedagógico”: a **oficina**.

Conforme Pey (1997, p. 47-8) a oficina caracteriza-se por:

... projetos vivenciais, onde a dialogicidade é essencial na relação entre as pessoas. É desse

tipo de relação dialógica que se obtém uma força coletiva de produção de saber superior que a soma das forças individuais; que produzem saberes em autorias e obras. Na produção da oficina não se parte da reprodução do conhecimento, mas da produção de um saber de resistência aos saberes disciplinares, transmitidos nas instituições formais de ensino. O estímulo à realização de atos poderes, e a liberdade, para o desejo tomar a direção que insistir, permite às pessoas desenvolver trabalho de investigação de saberes, ao invés de tarefas rotineiras; que se articulam no âmbito dos saberes práticos, tecnológicos, científicos, artísticos, artesanais, intuitivos, literários e outros, sem colocar qualquer ordem hierárquica no trato deles. Isto significa que acaba não havendo a parcialidade dos saberes imprópriamente designados pela pedagogia como universais, utilizados na programação das disciplinas curriculares.

Por que oficina? Porque a prática da oficina, desenvolvida ao longo do tempo, foi demonstrando, cada vez mais, que nela não se podia ficar restrito às informações técnica e científica. Era preciso ir além, criar características próprias, diferenciadas daquelas que ocorriam nas

atividades formais de ensino tradicional, quebrando com as amarras e a rigidez dos conteúdos escolares determinados como sendo propriedade das disciplinas.

À medida que ia se desenvolvendo o trabalho de oficinas junto a grupos diferenciados, constituía-se um fazer educativo que se afastava, gradativamente, do fazer escolar-disciplinar. Dessa maneira, as oficinas foram se tornando ferramentas de investigação, de produção de saberes, com vistas à construção de uma outra política de verdade no discurso da educação, no qual saberes locais, desqualificados pelo discurso educacional vigente conseguiam se fazer enunciado. O grupo que trabalhava com as oficinas começou a desconfiar que seria conveniente atentar para a memória do nosso desgosto vivido nas organizações institucionais, mais do que projetar o futuro da libertação dos professores.

Sabíamos o que não queríamos, ou seja, não queríamos mandar, nem ser mandados, o que significava não (in) formar, nem sermos (in) formados; não queríamos basear o trabalho pedagógico exclusivamente nos "conhecimentos sistematicamente elaborados"; não queríamos que o

fio condutor de nosso trabalho fosse de matriz teórica alheia (Pey, 1997).

Alicerçando-nos nos princípios libertários², buscamos romper com os mecanismos que condicionam a ação escolar, procurando promover situações convencionais nas quais pudessem circular diversos tipos de saberes, autorias, criatividade, auto-realização, solidariedade, liberdade e dialogicidade, possibilitando o desenvolvimento de indivíduos autônomos.

Procurando ser coerentes com a filosofia libertária, as oficinas com base na dialogicidade buscam dar conta da produção de um saber que, resguardando as autorias coletivas, assegure em seu desenvolvimento a não hierarquia de funções e o estabelecimento de relações mais horizontais entre as pessoas.

A investigação dessas possibilidades, até agora desenvolvida pelos pesquisadores associados ao Núcleo de Alfabetização Técnica, evidencia três eixos básicos: concepção libertária da educação, abordagem não disciplinar do processo educativo e relações dialógicas no ato de conhecer em interação. Esses eixos de investigação foram se consolidando ao longo dos últimos anos, fazendo avançar a pesquisa com o trabalho das oficinas.

Possibilidades instituintes passaram a se instaurar à medida que, nas nossas práticas educativas, nos dispúnhamos a construir espaços de liberdade enquanto estudávamos, elevando o ato de estudar à escala humana.

A vontade de saber aguçava em nós leituras “condenadas” pela racionalidade científica aceita em nosso meio acadêmico. O que nos interessava ler não era apenas o que os autores defendiam, mas também as suas vidas, para que pudéssemos compreender a coerência entre o que dizem e o que fazem.

Enquanto isso, instituíamos uma modalidade de trabalho educativo, produzíamos oficinas, pensando seus limites e possibilidades na escola e fora dela. Continuávamos nos experimentando no desafio de um trabalho educativo que procurava resistir aos mecanismos disciplinares da organização institucional. Buscávamos e fomos/somos procurados para interlocuções com grupos, os mais variados. Conviemos com os grupos, produzindo oficinas e ampliando saberes em função daqueles que conosco protagonizam a mesma oficina (Pey, 1977).

O NAT já desenvolveu várias oficinas como: Entendendo o CLIC

da Máquina Fotográfica; As Cores da Sombra; Produção e Reciclagem de Papel; Produção de Sabão e Derivados; Sexualidade Nossa de cada Dia; Explorando o Corpo; A Invenção dos Números; Etnobotânica; Oficina do Pão; Resíduos Sólidos Urbanos – uma Questão Ambiental e Oficina do Corpo e Movimento: (des) Construindo o Disciplinamento. Tais saberes permitem invenções, imprimindo uma diferença que é acentuada pelas possibilidades iguais que cada um possui de buscar as formas de compreender, através da fotografia, das cores, do papel, do sabão, da sexualidade, do corpo, dos números, das plantas, do pão, do meio ambiente, a existência da diversidade para conviver com ela, sem precisar fazer uso do juízo de valor.

Nossas experiências com oficinas, permitiu-nos aprender os limites da igualdade, da liberdade, da solidariedade, da autoformação, da auto-organização e das relações dialógicas no âmbito educacional, fazendo com que pudéssemos experimentar o oposto das relações baseadas nos mecanismos disciplinares. Isto tem nos levado a conviver em núcleos de investigação, substituindo as angústias, as culpas e os medos, pela segurança e pela independência.

São os resultados positivos dessa prática como contribuição à educação que nos animam a divulgar os princípios desta experiência. Uma educação que trabalhe no sentido do “cultivo de modos de expressão”, permitindo ao indivíduo tomar decisões a partir das suas características, da compreensão de seus limites e de suas possibilidades.

Estratégia de ação das oficinas

A oficina é fruto do “metabolismo” entre um trabalho, uma prática sendo desenvolvida, e um referencial com o qual se possa estabelecer um diálogo. A oficina rejeita o esquadramento do tempo, do espaço, dos corpos e dos saberes, partindo de curiosidades, indagações, explorações, vivências, “situações limite” de quem participa. Convida as pessoas a se afastarem do modelo de organização hierárquica, da classificação, dos discursos hegemônicos. Por isso mesmo, ela pressupõe a experiência pessoal, abrindo possibilidade de não se generalizar/universalizar, valorizando a história e a memória, o que exige troca de experiências com grupos de reciprocidade, de

interesses e respeito ao mundo cultural do outro. Como prática “convivencial”, a oficina é “... *uma ferramenta moderna que está a serviço da pessoa integrada na coletividade e não a serviço de um corpo de especialistas*” (Illich, 1993, p. 10). Para esse autor, a “convivencialidade” designa o oposto do que se chama produtividade, isto é, baseia-se em relações autônomas e criadoras entre as pessoas e sua ambiência.

Compreender os diversos tipos de saberes sob o prisma das relações convivenciais é se permitir a produção e a invenção de existências, de possibilidades e limites, onde cada um de nós é modelo de si mesmo.

Conforme Prevé (1997) conviver é exercitar a capacidade de cada um se constituir como pessoa livre, solidária e autônoma, uma capacidade de instituir os desejos, rompendo com a institucionalização das necessidades, produto de uma sociedade consumista, que se utiliza do corpo e do movimento como dispositivo de consumo, perdendo seu valor como prática corporal que faz parte de um modo singular de expressão e, portanto, da própria cultura.

A oficina propõe-se a romper com a separação disciplinar entre trabalho e lazer, teoria e prática, porque pressupõe uma atividade diversificada e prazerosa, não se reduzindo à sucessão de tarefas rotineiras que caracterizam a chamada tarefa escolar.

Pey (1997) salienta que para haver compreensão da separação entre teoria e prática é necessário que se tenha claro todas as formas iniciais de civilização, ou seja, que o momento técnico é anterior ao conhecimento científico e, provavelmente, o momento artístico lhe é anterior. Esta diferença entre teoria e prática, o trabalho com oficinas pretende reverter, já que os saberes práticos cotidianos das pessoas deixam suas impressões históricas na produção do saber. O próprio ato de fazer alguma coisa faz com que o indivíduo lide com vários tipos de saberes, técnicas e percepções, ou seja, possibilita a interação entre teoria e prática. Finalmente, e mais importante de tudo o que já foi dito, a oficina procura romper com a organização curricular dos conteúdos por disciplinas.

A escola, utilizando mecanismos disciplinares, caracteriza-se por uma tecnologia que, aplicada ao domínio

da pedagogia, frustra as multiplicidades, compromete o ato de conhecer a partir de conjuntos de práticas que submetem, o mais eficientemente possível, os indivíduos às normas institucionais; estimula o desenvolvimento de atitudes que bloqueiam suas pulsões de liberdade, autoconfiança e autodeterminação. Sob vários aspectos, a oficina procura alargar os estreitos caminhos por onde a educação escolar se move. As pessoas são criativas no momento em que conseguem dizer o que gostam, e ver pontes entre o que gostam e o que poderiam fazer. Começam, então, a imaginar o que querem fazer, começam a criar, a produzir (Corrêa, 1997).

Concretamente, os educadores que desejarem desenvolver a modalidade educativa em instituições escolares, em forma de oficina, terão de lutar por um espaço-tempo curricular mais flexível, diversificação dos planos de estudo e autonomia de gestão sua e dos estudantes. Precisarão alargar as fronteiras da escola para um espaço de produção e circulação dos conhecimentos, conforme seus desejos.

Para Barenblitt (1984, p. 163)

... o desejo é essencial e imanentemente produtivo, gera e é gerado no processo mesmo de invenção, metamorfose ou criação do novo (...) Instituinte é o processo mobilizado por forças produtivo-desejante-revolucionárias que tende a fundar instituições e transformá-las, como parte do devir das potências e materialidades sociais. No transcurso do funcionamento do processo de institucionalização, o instituinte inventa instituídos e logo os metamorfoseia ou cancela, de acordo com as exigências do devir social.

A expansão democrática do conhecimento para todos depende, fundamentalmente, de assegurar a sua socialização e comunicação, pondo-o à disposição de todos, e não do cumprimento de programas uniformes pensados por alguns, para todos.

A oficina procura trabalhar com relações não hierárquicas, nas quais é possível viver “atos-poderes”, ou seja, revestir de poder o ato de quem age, resgatando o sentido da poesia³, exigindo que a subjetividade humana se torne visível.

Através da livre expressão, os saberes, as formas de ver e sentir vêm à tona junto com as fantasias e sonhos.

Saberes que se produzem nas relações. Relações que se produzem quando se constituem de formas diferentes. Diferenças que se produzem nas convivências. Convivência. Um jeito de caracterizar uma prática chamada oficina, onde as pessoas juntas, independente de qualquer rótulo que as associe a uma função ou a uma qualificação, possam pensar, desenvolver e produzir saberes ao mesmo tempo que são produzidas pelos saberes que produzem (Prevé, 1997, p. 169-70).

Abrem-se, portanto, as portas da percepção e da imaginação, alimentadas muito mais pelas dúvidas que pelas certezas. A dúvida afirma a liberdade; não é uma suspensão da realidade, mas um poder contra a figura mistificada do real, contra a preponderância do poder e das suas formas ilusórias. A fé, o erro e a falsidade da existência ética da verdade podem existir somente a partir da destruição da prisão do conhecimento. O poder está, pois, antes do conhecer. Está em todos os casos.

A investigação, por meio de um trabalho com oficinas, é um trabalho possível como **atitude e postura** que procuram permitir aos indivíduos libertarem-se das cadeias das disciplinas e do disciplinamento.

Foucault (1978) explica que, para recusar e criticar o que somos, devemos ter descoberto como fomos constituídos e refletir sobre que “novo sujeito podemos ser”, experimentando outras alternativas de organização educacional que promovam novas formas de construir a subjetividade. Este autor salienta ainda que é preciso questionar nossa tendência em “não ver esses processos” acontecendo, em achar que tudo é “natural”. Questionar a evidência de uma forma de experiência significa libertá-la para nossos fins, abrir novas possibilidades para o pensamento e ação.

Interrogado sobre essa questão, Foucault (1984, p. 13-5) escreve:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (...) Parece-me que seria melhor perceber agora de que maneira, um tanto cegamente, e por meio de fragmentos sucessivos e diferentes,

eu me conduzi nessa empreitada de uma história da verdade: analisar, não os comportamentos, nem as idéias, não as sociedades, nem suas 'ideologias', mas as problematizações das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam.

Essa arte de ver os problemas, Foucault relaciona à "escolha político-ética" que um indivíduo faz, determinando qual é o real perigo que ele precisa enfrentar, a escolha de ver aquilo contra o qual nós temos de lutar para libertarmo-nos. A beleza de nossa liberdade, portanto, está no perigo. Ver o que se faria nessas situações é mudar o próprio modo de vida, mudança que envolve o próprio modo de ver.

Lutas contra o processo de trabalho e os seus modos de sobre-codificação do tempo; lutas para um outro habitat e uma outra maneira de conceber a socialidade doméstica, a vizinhança, a cooperação entre os segmentos do socius (...) Trata-se de conjugar positivamente a crítica da ciência e a contestação da exploração (Guattari e Negri, 1984, p. 51).

A liberdade consiste em apresentar uma diversidade que é essencial num mundo onde toda e

qualquer possibilidade de liberdade e de verdade chegou a desaparecer de outro modo, absorvida como estava na totalidade do poder. "Só a erupção do outro, de uma ontologia alternativa na esfera institucional do político pode então permitir voltar a dar sentido à libertação e conseqüentemente fundar uma prática social de transformação" (Guattari e Negri, 1984, p. 103).

Para Foucault, definir as condições nas quais o ser humano "problematiza" o que ele é, e o mundo no qual ele vive, é a tarefa de uma história do pensamento. Para ele, pensar é problematizar. Isto é, pensar é fazer com que o ver e o falar atinjam os seus limites próprios, de tal forma, que os dois estejam no limite comum que os relaciona um ao outro, separando-os. Pensar é, portanto, aquilo que se faz no entremeio do ver e do falar. Ele esclarece que pensamento é liberdade quanto aquilo que se faz, o movimento pelo qual nos diferenciamos dessa ação, a estabelecemos como um objeto e refletimos sobre ela como um problema.

Ousar a inovação, portanto, é assumir o diferente, resistindo à hegemonia. Resistir ao poder disciplinar é opor-se à capacidade de produzir, de deixar-se produzir, de produzir-se.

Trata-se de ativar os saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. Trata-se da insurreição dos saberes, não tanto contra os conteúdos, os métodos e os conceitos de uma ciência, mas de uma insurreição dos saberes, antes de tudo, contra os efeitos de poder centralizadores que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa (Foucault, 1978, p. 171).

O que interessa produzir nas oficinas são espaços de **resistência**, a nível das correlações de forças (poder); e, espaços de **liberdade**, a nível do pensar (saber) e do viver, identificando os procedimentos precisos de governo que o sujeito é objetivado para si e para os outros (subjetividade).

Nesse papel de propor estratégias, de detectar tecnologias, de desafiar o instituído, de pensar o passado-presente-futuro, Foucault é um eminente educador: utilizando ferramentas metodológicas do pensamento que desmistificam o caminho único das verdades

universais, totalitárias, aponta-nos uma gama infinita de pequenas possibilidades concretas, isoladas, particulares, de relações diferenciadas que levam a buscar compreender saberes que, ao longo do tempo, foram “desqualificados”, instigando-nos a empreender uma aventura em relação à nossa própria experiência cotidiana.

É na história real que tencionamos explorar e experimentar a imensidão de universos do possível que nos são solicitados de todo o lado. Que mil espécies de flores desabrochem nos terrenos que pretendem minar a exploração capitalística! Que mil espécies de máquinas de vida, de arte, de solidariedade e de ação varram a arrogância estúpida e esclerótica das velhas organizações! (Guattari e Negri, 1984, p. 69).

Resumindo, conforme Pey (1997) dependendo do caráter que a ela se dê, a oficina pode ser uma prática de educação organizacional autogerida (abolindo hierarquias, autoritarismo e diferenciação de salários); de educação organizacional de democracia direta (na qual não se confunde participação, como ato que está revestido de poder, com representação, ou seja, delegação do poder a outrem); de educação dialógica (na qual não se desautoriza

o saber de ninguém); que relaciona o vivenciar, o pensar e o sentir (envolvendo experiências do cotidiano, do pensamento e de sentimentos); que possibilite repensar a distinção entre ciência e saber, instituído e instituinte, poder e saber (ampliando o sentido da informação acadêmica para além das idéias dominantes – ocupando o espaço do não dito, esquecido, desconfiando dos consensos).

A oficina do corpo e movimento: (des) construindo o disciplinamento

Meu interesse especial por esta temática da corporeidade se confunde com a construção de minha ação pedagógica como professora de Educação Física. Minha paixão pelo estudo da corporeidade moveu-me sempre na direção de superar os limites dos conteúdos escolares de uma Educação Física tradicional. Minha formação profissional havia me ensinado a deixar a vida para depois, confundia retalhos de informação com saber, educação com escolarização. À medida que, por um lado, convivía com a arte, a poesia, a tecnologia e a história

sobre o corpo e, por outro, convivía com profissionais de várias áreas que viviam e produziam oficinas, questionava cada vez mais a instituição escolar e seus mecanismos disciplinares.

Por ter trabalhado muitos anos com a disciplina de Recreação no curso de formação de professores de Educação Física, muito cedo iniciou o meu questionamento sobre a forma de um ensino apenas técnico e mecanicista.

A compreensão que me proporcionou o estudo da ludicidade, do jogo, do lazer, transformou o tema corporeidade em meu objeto de pesquisa em educação. A prática, que inicialmente era apenas mais uma atividade para dar conta de um conteúdo escolar, foi se ampliando e com ela a necessidade de buscar informações em outras áreas de conhecimento, nas experiências de vida das pessoas e nas minhas relações com os outros. Sentia a necessidade de trabalhar um tipo de expressão com o corpo que não dependesse de modelos. Precisava buscar, na história dos discursos sobre o corpo, o seu submetimento às formas nas relações de poder que se estabeleciam e como era construída a subjetividade dos indivíduos.

Na oficina que venho desenvolvendo, desde 1990, juntamente com os outros integrantes do NAT, ora existe a busca pela história do corpo no que se refere ao público e ao privado, ora existe a busca pela memória da oficina, ora existe a busca por mim mesma, como eixo de orientação para a investigação. Nessa perspectiva de trabalho, o corpo deixa de ser objeto e passa a ser compreendido como um campo vivo de observação e ação, possibilitando desfazer as certezas cristalizadas pela história universal, permitindo propor a reflexão no âmbito do corpo como produção social.

A oficina que se propõe discute os diversos tipos de saberes com as pessoas, na qualidade de indivíduos que possuem experiências a serem trocadas, numa relação de respeito por sua história de vida. Parte-se, portanto, de um saber/fazer, procurando relacioná-lo com a vida. O papel mais importante da oficina é o de questionar acerca dos rótulos que são inventados sobre o corpo e o movimento, frutos de uma construção histórica que produz um determinado tipo de subjetividade. É uma experiência, portanto, que faz um trabalho diferenciado, sugerindo formas de análise que interroguem as evidências e as

familiaridades sobre o corpo, até então, aceitas como “naturais”. É uma prática corporal que procura resgatar com os participantes a visão de ser humano em sua multidimensionalidade – a corporeidade.

Dentre as pessoas que participam da oficina, é possível identificar alguns “corpos mutantes” ou “eus anônimos”, que não se deixam subjetivar facilmente, resistindo contra os jogos de poder institucional, desmanchando certos discursos de verdade, isto é, procurando alternativas de sobrevivência fora das regras e padrões usuais de funcionamento da sociedade (Guerra, 1994).

Busca-se produzir, através da oficina, uma prática educativa, um outro saber sobre o corpo e o movimento como corporeidade, levando em conta outras dimensões da subjetividade que se baseiam na expressão corporal, na ludicidade, na motricidade, na música, na dramatização, na arte e na poesia. Essas práticas são trabalhadas como “ferramentas metodológicas” ou formas de criação e comunicação dialógica de expressão da corporeidade.

Por essa razão, o termo atividade não dá mais conta dos inúmeros

desdobramentos possíveis dessa prática vivencial. Com cada grupo é preciso agir de forma diferenciada, problematizando questões referentes ao corpo e ao movimento, ao longo da vivência. Nessa experiência, o fazer torna-se saber-fazer. Todo o processo é compartilhado e as discussões ocorrem no momento em que as pessoas participantes atribuem razão de ser às oficinas, ou seja, discute-se o que se deseja no momento em que o desejo ocorre. Sendo assim, o desejo é o construtor do caminho trilhado pelo grupo e, como força criadora que é, faz com que grupos diferentes trilhem caminhos diferentes (Sartori, 1997).

O trabalho realizado inicia-se sempre tomando como referência o corpo e o movimento, no entanto, o que muda nos grupos são os valores dados às coisas, às dúvidas, aos modos de busca de respostas e de expressão, aos interesses. Afinal, as pessoas são diferentes, portanto, têm histórias de vida diferentes e maneiras singulares de ser. A corporeidade tem, assim, uma *intencionalidade* que é dialógica, isto é, age de acordo com suas intenções. O movimento humano é, pois, a manifestação viva da corporeidade.

Conforme Santin (1994) é necessário ter uma verdadeira

compreensão de corpo, de movimento, de sensibilidade e de ludicidade, começando pela tentativa de redimensionamento do “*sentido do humano*”. Precisa-se, portanto, transformar a situação opressora das aulas de Educação Física, desobstruindo o caminho da autonomia, identificando as situações opressoras, descobrindo o que impede a comunicação e reforça a submissão dos indivíduos. Pensa-se que as circunstâncias que estão sendo tratadas podem transformar-se em “*assuntos*” que servirão para atuação dos participantes deste processo. Qualquer interação comunicativa pressupõe que os homens se reconheçam mutuamente como indivíduos criativos e autônomos, que “falam, sentem e atuam” por meio de experiências significativas.

Santin (1994) explica que a ação comunicativa, pela qual o homem se torna visível aos outros, acontece pelo “gesto” e pela “palavra”, que são fenômenos corporais e possuem significado. Portanto, o *gesto e a palavra* são mediadores do universo intencional do ser humano, implicando “comunicação expressivas”. A perspectiva dessa concepção menos autoritária é a ampliação do significado do movimento para significados mais

expressivos, mais comunicativos, mais exploratórios.

O objetivo das oficinas é a extinção das relações de dominação e exploração que subsistem entre os diferentes grupos que trabalham e vivem dentro e fora das instituições, de forma a permitir que a liberdade e a responsabilidade possam emergir para configurações sociais integradas num modelo cada vez mais autogestionário. Os fenômenos de reação contra um modelo de corpo/movimento produzido na sociedade capitalista implica a emergência de conflitos entre grupos, favorecendo o aparecimento de outros *grupos informais*.

A Oficina é um espaço que não pretende preencher as lacunas deixadas pela escola. É um jeito de caracterizar uma prática na qual as pessoas juntas, independente de qualquer rótulo que as associe a uma *função/qualificação*, possam pensar em desenvolver e *produzir saberes* ao mesmo tempo em que são produzidas pelos saberes que produzem. Tanto para os oficinairos, quanto para aqueles que fazem a oficina, a necessidade para criar é essencial, pois isto propicia o transitar pelos saberes (autorizados ou não) sem que haja os limites impostos pelas disciplinas,

refletindo, pensando e sentindo as harmonias possíveis (Prevé, 1997). Essa autora explica que a Oficina é um modo de fazer diferenciado, que marca alguns lugares e pessoas por onde passa, apontando para a possibilidade de produzir vontades de saber/fazer com liberdade, autonomia e solidariedade. Vontade de instituir de poder o ato de quem faz, sem a necessidade de exercer domínios sobre aquele que não sabe, mas que pode apreender na relação com o grupo, isto é, numa *prática de convivência*, em que o fazer humano não se distancie da sua produção, da sua *autoria*.

Para um trabalho de oficina é essencial, portanto, que o oficinairo tenha claro qual a linha que vai nortear o seu trabalho, por conhecê-la profundamente e/ou nela acreditar, para, em consequência disso, a utilizar. Se isso não ocorrer, os participantes não conseguirão compreendê-la, por falta de sentido, impossibilitando que aponte para uma *direção* e que seja desencadeado um processo que contribua para a transformação social.

Nesse momento, uma das alternativas viáveis pode ser a de *instituir coisas singulares* em termos de corpo/movimento com

função educativa dentro ou fora da escola, ou seja, a partir de um processo de *autoformação e autodidatismo* poderão surgir – da compulsoriedade do encontro na escola e do desejo da convivência a partir dela – esses novos saberes (Pey, 1997).

Temos proposto/realizado, principalmente em espaços instituintes, a oficina do *Corpo e Movimento* como prática convivencial e modalidade educativa, com os seguintes objetivos: fazer com que os participantes percebam, através de vivências com o seu corpo e de seus companheiros no espaço e no tempo, as diversas linguagens (**agir**) e emoções que os mesmos podem expressar, como modo de ser do homem (**sentir**); fazer com que percebam o corpo humano como suporte de *signos sociais* e suas relações com as questões de saber-poder na sociedade (**pensar**), principalmente no que se refere às áreas médica, militar, religiosa, escolar, esportiva entre outras. Além disso, preocupamo-nos, também, em apontar caminhos para a modificação de algumas relações com o corpo, em que cada um pode se permitir produzir coisas significativas junto com outras

pessoas, de acordo com seus desejos, suas opções de vida.

Esta experiência abre-se aos desafios, aos desejos, à curiosidade, à vontade de resistir, de ousar, instiga os seres humanos na busca constante do desconhecido. Estimula os indivíduos a não se contentarem apenas com a aquisição de hábitos, mas a desvincularem-se dos modelos, das culpabilidades, das marcas que a racionalidade escreveu em seus corpos. Uma *visão revolucionária do corpo/movimento* precisa começar pela tarefa de sua desmistificação, buscando os elementos reflexivos que auxiliem na interpretação e decodificação dos signos sociais que estão nele impregnados (Guattari, 1987).

A prática educacional não pode se basear única e exclusivamente em conteúdos fechados. Ela precisa desenvolver um processo de reflexão de educadores e educandos sobre as suas realidades concretas. Acredito que só assim é possível reconstruir constantemente um novo saber. Neste sentido, é necessário que haja um processo dialógico, no qual o principal foco seja a mudança de atitude. Uma mudança que se pode atingir com a “tematização das questões

sociais,” através de oficinas educativas. Assim, os educandos passam a ver os fatos como algo que pode ou não existir. E, refletindo, começam a distinguir entre as normas em vigor numa sociedade e aquelas que são consideradas válidas. Isso possibilita o debate sobre os problemas de interação social, entendidos pelas categorias do “PENSAR-FAZER-SENTIR”.

É preciso apontar para a possibilidade de um não autoritarismo pedagógico, ampliando os limites estreitos dos programas, a rigidez de horários e a organização disciplinar do espaço escolar, que tornam os alunos seres passivos e submissos. Constrói-se, de outra forma e coletivamente, os saberes através de práticas educativas em que se possa experimentar a “convivencialidade”, adotando uma prática de educação dialógica, autônoma, na qual o trabalho coletivo é superior à soma dos saberes individuais. Possibilita-se, conseqüentemente, o exercício da autonomia, da liberdade de agir, de fazer e de criar das pessoas, como também a prática de repensar as relações entre as pessoas, assegurando a diversidade de conhecimentos (Guerra, 1997).

O que desejamos é desenvolver uma experiência de grupo, em que se valorize a autonomia e o direito à auto-realização; o apelo ao amor, à sensualidade, à expressão corporal sem entraves; a expressão espontânea dos sentimentos; a desalienação das relações entre os indivíduos; a formação de comunidades; o direito de todos a todos os meios de existência; o repúdio ao mundo da mercadoria, do artificial e do que ele oferece; a prática do auxílio mútuo; o conhecimento de técnicas e a elaboração de contra-técnicas; um novo respeito pela vida e pelo equilíbrio da natureza; a substituição do trabalho como dever pelo trabalho como prazer; a reivindicação do prazer.

Logo que um indivíduo elimine os entraves pelos quais a dominação abafa a sua atividade autônoma, ele **age, sente e pensa** de forma mais livre. A liberdade não exclui nem a organização, nem a estrutura, pelo contrário, engendra habitualmente formas de organização não hierárquicas, autenticamente orgânicas, autocriadas, voluntárias (Bookchin, 1998). Conforme este autor, na sociedade hierárquica, não é apenas o modo de agir e de comunicar que está hierarquizado; é também o

entendimento e a sensibilidade que aplicam princípios hierárquicos no seu trabalho de organização do enorme e diverso material fornecido pelos sentidos, pela memória, pelos valores, pelas paixões e pelos pensamentos. O desejo é o sentimento humano do possível, que emerge ao mesmo tempo que a vida, e o prazer é a concretização deste possível.

Neste sentido, é preciso considerar concretamente as alternativas que podem transformar o trabalho árduo num jogo agradável e lúdico, porque o mesmo trabalho pode, em condições de liberdade e na ausência de condicionamentos sociais relevantes, ser executado com alegria, com imaginação, com criatividade e, até mesmo, de uma forma artística.

Notas

- 1 O denotativo de Alfabetização Técnica se deve ao fato do trabalho com oficinas ter sido iniciado por pessoas que tinham formação acadêmica em Ciências, gerando na prática educativa um programa de base que permitia às pessoas decidir, julgar e avaliar no domínio técnico-científico. O Núcleo mantém, convênio com várias

instituições no Brasil e no exterior, com a finalidade de intercâmbio científico, entre eles com o Museu Interativo "Espaço Ciência Viva", no Rio de Janeiro; o Museu de Arte, Ciência e Percepção Humana" Exploratório, em São Francisco – CA – USA; a Universidade de Ciências da Educação em Moçambique – África; a Associação Pedagógica "Paidéia" de Mérida – Espanha e com o Instituto de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, em Portugal.

- 2 Entendemos por educação libertária todas as experiências educativas queensem e vivam a liberdade, a solidariedade e a autogestão entre indivíduos e grupos, com vistas à autoformação e à autonomia dos mesmos.
- 3 Na sua origem, o termo poesia significa "poiesis" e é, de fato, fazer produzir. Poesia refere-se ao ato de poder e de fazer.

Bibliografia

- ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. *Instituição e poder: análise concreta das relações de poder nas instituições*. Rio de Janeiro: Edições Graal 2 ed., 1986.
- BARENBLITT, Gregório (coord.) *O inconsciente Institucional*. Petrópolis: Vozes, 1984.

- BOOKCHIN, Murray. *Textos Dispersos*. Lisboa: Socius, 1998.
- CORREA, Guilherme. Permanência e mudança: desejo de cientificidade nas relações entre Ciência e Escola. In: *Perspectiva*. Pedagogia Libertária. Ano 15, n. 27. CED/ Editora da UFSC, 1997.
- FERREIRA, José Maria Carvalho. *Portugal no Contexto da "Transição para o Socialismo"* (História de um Equívoco). Blumenau: Editora da FURB, 1997.
- FOUCAULT, MICHEL. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1972.
- _____. *As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Microfísica do Poder*. Machado, Roberto (org.) Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- _____. *Uso dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- GUATARRI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 3 ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.
- _____. e NEGRI, Toni. *Os Novos Espaços de Liberdade*. Coimbra: Centelha, 1987.
- _____. e ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 3 ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *As Três Ecologias*. 4 ed., Campinas, SP: Papirus, 1993.
- GUERRA, Fernando. Sentir, pensar, vivenciar nosso corpo e o Ser. In: *Perspectiva*. Pedagogia Libertária. Ano 15, n. 27. CED/ Editora da UFSC, 1997.
- ILLICH, Ivan et. al. *Educação e Liberdade*. São Paulo: Imaginário; 1990.
- _____. *A convivencialidade*. Lisboa. Publicações Europa-América, 1973.
- LEVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34 Howard., 1995.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. 2 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- PEY, Maria Oly. *Educação: O Olhar de Foucault*. Livros Livres 2. Movimento de Cultura e Autoformação. CED/ UFSC, 1995.
- _____. *Oficina de alfabetização Técnica - propondo uma modalidade de trabalho educativo*. Florianópolis: Centro de Cultura e Autoformação, 1994.
- _____. *Oficina como Modalidade Educativa*. In: *Perspectiva*.

- Pedagogia Libertária. Ano 15, n. 27. CED/ Editora da UFSC, 1997.
- PREVÉ, Ana Maria Hoepers. *Sexualidade Nossas de Cada Dia: a busca de uma prática convivencial. Projeto de Pesquisa.* CDS/UFSC. Florianópolis, 1994.
- _____. A oficina de sexualidade como busca por uma prática convivencial. In: *Perspectiva.* Pedagogia Libertária. Ano 15, n. 27. CED/ Editora da UFSC, 1997.
- SÁ, Raquel Stela de. *Corpo e Movimento: hábito ou memória.* In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* V.15, n2. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- _____. *Dominação e Autoritarismo na prática pedagógica da Educação Física e as Possibilidades de sua Superação.* (Dissertação de Mestrado em Educação) UFSC. Florianópolis, 1992.
- _____. *Experiências de uma Pedagogia Não-Autoritária: Limites e Possibilidades.* *Revista: Fragmentos de um Seminário.* São Paulo: Achiamé, 1996.
- _____. *Instituição Universitária: Abrindo a Janela do Visível e Quebrando o Universo do Enunciável.* In: *Revista Motrivivência.* Ijuí: UNIJUÍ, 1996.
- _____. *Reflexões sobre a Produção do Conhecimento na Academia.* In: *Revista Motrivivência – Pesquisa.* Ijuí: UNIJUÍ. Ano V, n. 5,6,7. Dez, 1994.
- _____. *As Relações de Saber-Poder sobre o Corpo.* In: ROMERO, Elaine. *Corpo, Mulher e Sociedade.* São Paulo: Papirus, 1995.
- SANTIN, Silvino *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento.* Porto Alegre. Edições EST/ESEF-UFGRS, 1994.
- SARTORI, Ademilde Silveira. *Fotografia: a magia da imagem.* In: *Perspectiva.* Pedagogia Libertária. Ano 15, n. 27. CED/ Editora da UFSC, 1997.

