

GISELE PANDOLFO BRAGA

VIVÊNCIAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL
NA PERSPECTIVA ESPINOSANA

Porto Alegre

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GISELE PANDOLFO BRAGA

VIVÊNCIAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL
NA PERSPECTIVA ESPINOSANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Filippozzi Martini

Porto Alegre

2006

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer ...

... ao Colégio Militar de Porto Alegre, que acolheu de pronto a proposta de transformação da prática pedagógica do PROPEN em uma prática que contempla a multidimensionalidade do Ser, possibilitando este trabalho de pesquisa;

... a todos os alunos que participaram do Projeto, que sempre me cercaram de muito carinho durante nossa convivência e que cresceram comigo ao mesmo tempo em que me fizeram crescer;

... ao meu marido, aos meus filhos e aos meus pais, que estiveram ao meu lado o tempo todo, sempre me apoiando e incentivando, mesmo tendo, muitas vezes, que ceder aos livros um tempo precioso do nosso convívio;

... a minha orientadora, que acreditou em mim e na minha proposta de trabalho e que contribuiu para o desenvolvimento de um conhecimento que se faz presente nas páginas desta dissertação.

RESUMO

Desde a Modernidade, a Educação vem pautando suas práticas no racionalismo exacerbado, excluindo da vida do aluno a sensibilidade e a emoção. Os resultados deste culto à divisão mente/corpo se fazem presentes hoje na sociedade através do sentimento de incompletude e de busca do ser humano, da crescente violência e indiferença da sociedade, e da desvalorização das questões referentes à ética e à espiritualidade.

Como uma tentativa de resgate da completude do Ser, e do alcance da consequente cura da sociedade, surge um novo paradigma, o qual busca a reintegração mente-corpo através da abordagem multidimensional do homem e da educação integral.

Este trabalho de pesquisa enfoca o Projeto de Potencialização e Enriquecimento – PROPEN – do Colégio Militar de Porto Alegre, o qual é direcionado a alunos que apresentam indicadores de altas habilidades e que, através das contribuições desta nova proposta educacional, a abordagem holística, ampliou seu fazer pedagógico de modo a contemplar não apenas o lado racional do aluno, mas sim o seu Ser integral – seus aspectos mental, físico, emocional e espiritual.

Tomando como base do trabalho as Ferramentas para Pensar de Edward de Bono e o legado filosófico que Espinosa nos deixou em sua Ética, esta investigação busca analisar algumas atividades propostas por este projeto aos seus alunos, a fim de esclarecer seus reflexos, seu alcance e sua validade.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas bioeletrografias registradas antes e depois das atividades propostas, as quais são analisadas sob a luz da Semiótica, e a análise de questionários respondidos pelos alunos e por seus pais.

Os achados desta pesquisa apontam que a educação pelo sensível e pelo autoconhecimento, através de práticas que buscam a integração mente-corpo, configura-se em uma contribuição positiva para a formação do indivíduo como um todo, ampliando sua perspectiva em relação a si mesmo e aos seus semelhantes.

Palavras-chave: educação integral, autoconhecimento, altas habilidades

ABSTRACT

Since Modernity, Education has been developing its practice based on exaggerated rationalism, excluding sensitivity and emotion from students' life. The results of this cult of mind/body division can be seen today through man's feeling of incompleteness and search, through increasing violence and indifference in society and through the devaluation of questions concerning ethics and spirituality.

As an attempt to rescue the completeness of the Being, and the consequent cure for society, a new paradigm rises, one which searches for mind-body integration through the multidimensional approach of man and integral education.

This research focus on *Projeto de Potencialização e Enriquecimento* (Enrichment and Potential Development Project) – *PROPEN* – held by *Colégio Militar de Porto Alegre* (Porto Alegre Military School), which is directed to students who present traits indicative of talent potential, and which has broadened its pedagogical practice, through the contributions of holistic approach in order to encompass not only the rational side of students but also their whole Being – their mental, physical, emotional and spiritual aspects.

Taking as basis for work development the Thinking Tools created by Edward de Bono and the legacy that Spinoza left us in his *Ethics*, this investigation aims at analyzing some activities proposed by this Project to its participants, in order to throw light on its reflections, reach and validity.

Kirlian photographs taken before and after the activities proposed, which are analyzed in the light of Semiotics, and the analysis of questionnaires answered by the students and by their parents were used as research instruments.

The findings of this research suggest that the education that searches for the development of sensitivity and self-knowledge, by means of practices that aim at mind-body integration, contributes positively to the growth of the person as a whole, broadening their perspective in relation to themselves and to others alike.

Key-words: integral education, self-knowledge, high abilities

Para determinar em que aspecto a alma humana difere das outras e é mais excelente, é-nos necessário conhecer a natureza do seu objeto, tal como dissemos, isto é, o corpo humano. Não posso todavia explicar aqui, e isso não é necessário para o que pretendo demonstrar. Digo, entretanto, que, quanto mais apto é um deles comparativamente aos outros para agir e ser passivo de várias maneiras e ao mesmo tempo, tanto mais a alma deste corpo está apta, comparativamente às outras, para perceber várias coisas ao mesmo tempo; e quanto mais as ações de um corpo dependem dele só, e quanto menos há outros corpos que concorrem com ele na ação, tanto mais a alma deste corpo é apta a conhecer distintamente. Assim, podemos conhecer a superioridade de uma alma sobre as outras.
(ESPINOSA, 2000, Parte II, p. 145)

Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará assim uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto. A não ser assim, ele se assemelhará, com seus conhecimentos profissionais, mais a um cão ensinado do que a uma criatura harmoniosamente desenvolvida. Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade.
(EINSTEIN, 1981, p.213)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. ECOS DA MODERNIDADE	13
2. EDUCAÇÃO PODE SER MUITO MAIS	17
3. DO RACIONAL AO SENSÍVEL: O AMADURECIMENTO DE UMA PRÁTICA	23
3.1. O Colégio Militar de Porto Alegre e a Criação do Projeto	23
3.2. Altas Habilidades: Uma Revisão de Literatura	25
3.3. Um Projeto em Transformação	33
3.3.1. Da Teoria à Prática	39
3.3.1.1. Máscaras de Gesso	39
3.3.1.2. Dilemas Morais e Éticos: Debate Sobre o Desarmamento	44
3.3.1.3. Eu-Casa	45
3.3.1.4. Campanha Social	52
3.4. O Que se Pretende	57
4. A ANTEVISÃO DE ESPINOSA	59
5. TRILHANDO UM CAMINHO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE OS PENSAMENTOS DE EDWARD DE BONO E ESPINOSA	62
5.1. Em Busca de um Pensamento Mais Efetivo	62
5.2. Ferramentas para Pensar e Autoconhecimento	66
5.3. Um Caminho a Seguir	75
6. REFLEXOS DAS VIVÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO	78
6.1. Dois Olhares Sobre um Projeto: A Visão dos Pais e dos Alunos	80
6.2. Cirando do Sensível: Semiótica, Pensamento Espinosano e Bioeletrografia ..	80
6.2.1. O Bero do Sentido	80
6.2.1.1. Os Cinco Sentidos e o Sentido	82
6.2.2. O Campo Energético: Uma Articulação Com o Sentido de <i>Conatus</i>	82
6.2.3. A Bioeletrografia	86
6.2.3.1. O Que é	87
6.2.3.2. Sobre a Interpretação	89
6.2.3.3. Entendendo a Bioeletrografia	91
6.2.3.4. A Bioeletrografia como Instrumento de Pesquisa	95
6.2.4. O Testemunho Bioeletrográfico	98
6.2.4.1. Sobre o Procedimento	99

6.2.4.2. Sobre o Que Observar	100
7. DESVELANDO AS EXPERIÊNCIAS	102
7.1. O Perfil do Grupo ao Iniciar o Projeto	102
7.2. Aprofundando o Olhar: o Acompanhamento de Quatro Alunos	108
7.2.1. Caracterizando o Encontro	108
7.2.2. Os Quatro Alunos ao Chegarem no Projeto	112
7.2.3. Vivências e Depoimentos Inconsciente: os Pares de Bioeletrografias dos alunos	118
7.2.3.1. A Desconstrução e a Reconstrução do Halo Energético	118
7.2.3.2. Primeira Experiência Bioeletrografada – Histórias em Quadrinhos	120
7.2.3.3. Segunda Experiência Bioeletrografada – Dramatização	135
7.2.3.4. Terceira Experiência Bioeletrografada – Meditação	148
7.2.3.5. Quarta Experiência Bioeletrografada – Jogo dos 6 Chapéus .	165
7.2.3.6. Comentário Final	176
7.2.4. A Construção do <i>Conatus</i> ao Longo do Tempo	177
7.2.4.1. Comentário Final	182
7.3. O Grupo Total de Alunos e a Aproximação das Suas Bioeletrografias de Chegada	183
7.4. Vivências e o Depoimento Consciente: Os Depoimentos Escritos dos Alunos e dos seus Pais	189
7.4.1. O Projeto em Si	191
7.4.2. O Aluno Como Indivíduo	195
7.4.3. A Interação do Aluno com o Mundo e com o Outro	200
7.4.4. Comentário Final	203
8. CONCLUSÃO	206
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211
10. APÊNDICES	215
11. ANEXOS	245

INTRODUÇÃO

Se pensar no início da minha formação acadêmica, a presente dissertação de mestrado em Educação traduz todo um processo de transformação interior. Na hora de escolher a área de atuação profissional, optei pelo curso de Tradutor e Interpretador de Inglês/Português da UFRGS. Na minha percepção, eu seria um instrumento que facilitaria a disseminação do conhecimento entre as culturas e do entendimento entre as pessoas.

Como tradutora, vivia cercada de dicionários e livros (coisa que muito me agrada), mas era só; meu mundo era delimitado pelas esquinas de uma mesa que transbordava em livros. O calor humano, a troca, a interação, o olho no olho faziam falta... Apenas a abordagem hermenêutico-compreensiva de sentido não era mais suficiente. Busquei, então, a experiência pedagógica e passei a lecionar inglês.

A partir de então, a questão do fazer pedagógico, das relações de sentido que permeiam esta atividade e o próprio desenvolvimento e construção do ser humano despertaram em mim um grande interesse e passaram a direcionar minha busca pessoal e profissional.

Porém, ao longo da experiência como professora, deparei-me com situações que muito me inquietaram, tais como as manifestações de isolamento e de falta de comprometimento das pessoas a minha volta e a forma conteudista e prioritariamente racional com que a maioria das aulas eram ministradas nas escolas.

Sendo assim, o trabalho de pesquisa que ora apresento é o resultado de uma caminhada pessoal de busca de conhecimento e de sentido para uma prática pedagógica que deixava muitos questionamentos e lacunas: a abordagem tradicional da educação.

Tendo como universo de pesquisa o Projeto de Potencialização e Enriquecimento – PROPEN, do Colégio Militar de Porto Alegre, o olhar desta investigação está direcionado para a análise dos fundamentos teóricos e da prática pedagógica deste projeto, a qual foi aprofundada e ampliada com vistas a oferecer ao aluno uma aprendizagem mais completa, buscando desenvolver o seu autoconhecimento e resgatar o seu Eu sensível. Dada esta nova proposta pedagógica, esta investigação busca esclarecer questões como: Qual a validade desta prática? Que tipo de resultado pode ser associado a ela? Qual o significado desta experiência para quem dela participa?

O PROPEN é um projeto extracurricular, direcionado a crianças e adolescentes que apresentam algum talento mais pronunciado, ou indicadores de altas habilidades, mas que pode ser aplicado a qualquer universo de pessoas, uma vez que tem por objetivo final, o

resgate da inteireza e do equilíbrio do Ser e não o desenvolvimento de habilidades individuais, sejam elas mentais ou corporais.

O estágio de desenvolvimento atual do PROPEN, ou seja, sua prática pedagógica de abordagem integral, passa por uma história de redirecionamento pedagógico motivado por uma necessidade pessoal interna de significação e sensibilidade, assim como pelo estudo e avaliação dos resultados da herança da modernidade na Educação.

Desta forma, no primeiro capítulo deste trabalho, “Ecos da Modernidade”, trago à discussão as consequências da divisão mente/corpo, do pensamento cartesiano, as quais influenciaram toda a sociedade e consequentemente o modo de pensar e fazer a Educação. É neste berço, então, que encontramos a origem do problema deste trabalho de pesquisa. Existe um déficit pedagógico que vem prejudicando a formação do indivíduo e da sociedade como um todo, e o ser humano está carente de um redirecionamento neste sentido.

Frente a esta questão, o segundo capítulo propõe uma reformulação do processo ensino-aprendizagem por meio da abordagem holística da Educação. Através deste capítulo, poderemos perceber que “A Educação pode Ser Muito Mais” se agregar a sua prática diária a busca pela sensibilização e pelo autoconhecimento dos indivíduos através da abordagem multidimensional do Ser.

Dentro desta perspectiva, o terceiro capítulo faz um breve relato sobre a contextualização do Projeto, esclarecendo alguns aspectos em relação ao meio em que está inserido, propõe uma discussão em relação às altas habilidades e passa a discorrer sobre as modificações que foram implementadas no Projeto.

Nas linhas dedicadas às altas habilidades, é colocado o fato de que o déficit pedagógico mencionado anteriormente atinge não apenas a educação formal, mas também projetos que visam o trabalho com crianças e adolescentes talentosos. Além desta questão, são discutidos alguns mitos e realidades em relação aos indivíduos considerados talentosos e a atenção que a eles é ou deve ser dedicada.

Ao trazer à discussão as novas linhas de trabalho do Projeto, são enfocados os critérios de seleção dos alunos, os novos objetivos propostos e, como ilustração do seu presente fazer pedagógico, é feita a descrição de quatro atividades que foram propostas aos alunos.

Em face desta nova abordagem do Projeto, a necessidade de um maior aprofundamento teórico e de um maior conhecimento sobre as condições da alma humana trouxeram a contribuição do filósofo Espinosa. No quarto capítulo, intitulado “A Antevisão de Espinosa”, a contemporaneidade das ideias deste autor é trazida à tona, bem como os pontos de confluência entre o seu pensamento e os novos objetivos do Projeto.

Uma vez introduzida a contribuição filosófica de Espinosa para o Projeto, o quinto capítulo propõe uma aproximação entre o pensamento deste filósofo e as ideias de Edward de Bono, cuja metodologia embasa o Projeto desde a sua criação. Através desta aproximação, verifica-se que, mesmo estando temporalmente não distantes, estes dois autores apresentam concepções bastante semelhantes no que se refere ao papel da emoção e dos sentimentos como condicionantes da ação do homem no mundo.

Em face desta identificação, este capítulo adentra numa análise detalhada das “Ferramentas para Pensar” de Edward de Bono, as quais são utilizadas nos trabalhos do Projeto, tendo como suporte e aprofundamento as contribuições do pensamento espinosano.

A argumentação deste capítulo segue na direção de que estes dois autores propõem um aprimoramento da forma de pensar na busca do autoconhecimento, do crescimento pessoal, da liberdade e da felicidade.

No capítulo seguinte, “Reflexos das Vivências: Uma Investigação”, é feita a exposição da metodologia de pesquisa utilizada a fim de responder as questões colocadas no primeiro parágrafo desta introdução, as quais se configuram nas questões-problema desta investigação. Aponta-se o fato de esta se tratar de uma pesquisa de caráter quali-quantitativo e passa-se à descrição dos instrumentos de pesquisa.

A coleta de informações deste trabalho é feita através de dois instrumentos bastantes distintos: questionários distribuídos aos alunos e aos seus pais ao final de um ano de trabalho e o registro bioeletrográfico dos alunos antes e depois de algumas atividades propostas. Nesta perspectiva, os questionários são tratados como depoimentos conscientes em relação ao Projeto, enquanto que as bioeletrografias pretendem apontar o depoimento inconsciente dos alunos no que se refere à sua participação nos encontros propostos.

Uma vez que a Bioeletrografia se constitui em um instrumento de pesquisa ainda pouco conhecido, longe de querer fazer sua apologia, grande parte deste capítulo é dedicada ao esclarecimento deste instrumento. Sendo assim, este sexto capítulo versará sobre a definição, o uso, a configuração e a interpretação da Bioeletrografia, bem como sobre a sua aplicação no presente trabalho.

Para tanto, ainda neste capítulo, será discutida a questão do campo energético do ser humano, o qual é apresentado como sendo o berço da emergência de sentido e como um elemento que expressa em si uma possível relação com a noção de *conatus* trazida por Espinosa.

O sétimo capítulo é dedicado à análise e interpretação das informações obtidas durante a investigação. Através de bioeletrografias, será levantado o perfil inicial do grupo de alunos que participou do Projeto. A fim de aprofundar o olhar, quatro experiências, acompanhadas através

do registro bioeletrográfico de quatro alunos, serão descritas em detalhes, e suas bioeletrografias analisadas sob a luz da Semiótica, a fim de buscar um esclarecimento em relação aos processos de emergência de sentido que se dão durante as vivências propostas, as quais visam trabalhar a multidimensionalidade do Ser.

Além da investigação dos processos que ocorrem no momento das vivências integrais, este capítulo também apresenta uma discussão em relação à permanência dos traços modificados ao longo do tempo, ou seja, do crescimento continuado do indivíduo através da sua participação em práticas pedagógicas que visam a reintegração mente-corpo.

O texto tem prosseguimento através da análise de conteúdos dos questionários respondidos pelos alunos e por seus pais, tomando como referência três unidades significativas: O Projeto em Si, O Aluno Como Indivíduo e A Interação do Aluno com o Meio.

Na conclusão, é feita uma retomada dos achados mais relevantes desta pesquisa no que se refere às consequências positivas atribuídas às práticas pedagógicas integrais desenvolvidas no projeto, tanto tomadas isoladamente quanto compondo uma continuidade temporal. A partir destes achados, é levantada a importância de se estender os conhecimentos adquiridos através das práticas para a vida diária e a necessidade da formação de professores capazes de disseminar um fazer pedagógico que busque um desenvolvimento mais completo e fraterno do ser humano.

1. ECOS DA MODERNIDADE

Desde os primórdios da filosofia grega o homem ocidental tem se questionado sobre a essência e as delimitações da mente e do corpo. Já no século V a.C., Platão acreditava que, antes de se unir ao corpo e dele tornar-se prisioneira, a alma vivia no mundo das idéias. A partir deste encontro então, ocorria a composição de duas partes: uma superior (intelectiva) e a outra inferior (do corpo). É a Platão que se deve a divisão entre os mundos sensível e inteligível, sendo afirmada a preeminência do Mundo das Idéias. Naquela época, a Filosofia já começava a se dividir em vários campos: *physis*, *nomos*, *logos*, *ethos*. Aristóteles, por sua vez, critica o desprezo que Platão tinha pelo sensível e, através da noção de substância, busca superar o dualismo platônico, no sentido de uma unidade substancial entre alma e corpo. Desta forma, percebe-se, nas idéias de Aristóteles, um desejo de organicidade, de totalidade, que toma o corpo humano como modelo da realidade. Um modelo de realidade que se caracteriza por ser total e vivente, e que pode ser relacionado ao nascimento da visão holística, da concepção de conexão entre as partes.¹ Contudo, apesar dessa linha de pensamento, Aristóteles separa matéria e forma, instaurando também dualidades.

Porém, foi a partir de Descartes que a dicotomia mente/corpo foi sistematizada. Este filósofo concluiu que o universo é dualista e considerou que o homem é composto de duas partes: a substância pensante, de natureza espiritual (a mente), e a substância extensa, de natureza material (o corpo). Para Descartes, o corpo faz parte da matéria e a sua essência é a extensão, podendo ele realizar várias ações sem a intervenção da alma (mente). Em contrapartida temos a mente. Sua essência é pensar e, ao contrário do corpo, não faz parte do universo estendido. Desta forma, por volta de 1619, quando Descartes cunhou a máxima “Cogito, ergo sum”, ou seja “Penso, logo existo”, estava lançando a semente da sistematização da divisão mente/corpo mecanicista, que levou o ser humano ao reducionismo, o qual desvenda o mecanismo da parte para entender o todo, o qual prima pela especialização do conhecimento em detrimento de uma visão mais global e integral dos fenômenos do homem e da natureza.

Esta divisão cartesiana criou raízes fortes, dominou todo o pensamento e procedimento das ciências exatas, embasou a elaboração da teoria da Mecânica de Isaac Newton, foi responsável por inúmeros e incontestáveis avanços na história da humanidade, mas acabou também por influenciar, de forma contundente, o comportamento humano nas suas diversas

¹ Devido ao fato de as idéias de Aristóteles apontarem para o surgimento do holismo, e de sua conseqüente relação com o pensamento espinosano, pretendo investigar e explorar essa influência em trabalhos posteriores.

áreas de atuação e o seu acolhimento ao sensível, tendo um reflexo bem claro no desenvolvimento de todos os setores da Educação, que ainda hoje sofre com a herança dos ideais racionalistas da Modernidade.

Na análise de Morin (2000), o princípio de explicação dos fenômenos do universo trazido pela Modernidade isola os objetos, separando-os dos outros objetos, do seu ambiente e do seu observador. A partir desta colocação, Morin (2000) ressalta a presença desta atitude separatista no tratamento dado às diversas disciplinas e áreas de conhecimento.

Se trouxermos esta visão para dentro das escolas, podemos constatar que a maioria das aulas ministradas nas instituições tradicionais de ensino trabalha distintamente o corpo ou a mente do aluno. As aulas de Educação Física enfocam a capacitação física e, às vezes, a disciplina e o controle do corpo, mas não a sua capacidade de expressão, pois não desenvolvem a conexão do corpo com a consciência. Por outro lado, o mental do aluno é objetivado em sessões conteudistas, que fragmentam o conhecimento em áreas aparentemente estanques e auto-suficientes. A imaginação, a percepção e o fazer criativo não têm espaço nas salas de aula tradicionais; os sentimentos, a construção do pensamento e a intuição não estão previstos nos currículos. Como sugere Vânia Granja (1996, p. 61) “O professor é despreparado, por deficiência na sua formação, na grande maioria, para incluir em suas metodologias uma filosofia que trate da Criação, da Consciência, do Inconsciente e da ligação entre Ética e Estética.”

Este tipo de prática educacional, que sofreu a carga reducionista da ciência moderna e também a influência filosófica da revolução industrial, vem deixando sequelas na formação do indivíduo e na forma como ele vê e age em relação aos seus semelhantes e ao seu meio. Capra (2000) é um dos autores que expressa claramente sua preocupação com os reflexos do mundo moderno no indivíduo. Podemos perceber na passagem abaixo que este autor aponta o surgimento de conflitos internos oriundos da divisão mente/corpo.

A famosa frase cartesiana *Cogito ergo sum* ('penso, logo existo) tem levado o homem ocidental a igualar sua identidade apenas à sua mente, em vez de igualá-la a todo o seu organismo. Em consequência da divisão cartesiana, indivíduos, na sua maioria, têm consciência de si mesmos como *egos* isolados existindo 'dentro' de seus corpos. A mente foi separada do corpo, recebendo a inútil tarefa de controlá-lo, causando assim um conflito aparente entre a vontade consciente e os instintos involuntários. (CAPRA, 2000, p. 25)

Ao longo de sua existência, o homem desenvolve o seu ego, a sua personalidade, e isso faz com que esqueça que faz parte do Todo.

Monique Thoenig, explicita com mais detalhes estes conflitos quando coloca que a herança moderna tem criado

[...] um desequilíbrio entre o despertar para a inteligência, desenvolvida e dividida pelo mental, e o despertar para a Inteligência preexistente e primordial. (...) A criança e, conseqüentemente, o adulto, em lugar de se desenvolver unificando-se, pouco a pouco estabelecerá clivagens entre as diferentes partes de sua pessoa, entre sua intuição e seu mental, seu vivido e seu sentido, entre a realidade exterior e a sua realidade interior. (THOENIG, 1991, p. 26)

Assim, vamos formando espaços vazios no nosso interior, que guarda na sua essência a imagem da perfeição do Todo. Sabemos que a sociedade atual realmente sofre de uma busca constante, de uma ansiedade que resulta de um bloqueio ligado à emoção, ao sagrado, ao espiritual e à compreensão do universo como organismo. A humanidade estimulou a compartimentalização e a padronização, e o resultado dessa atitude foi a fragmentação da vida. E cabe aqui salientar que a principal falta de unidade no mundo é a falta de unidade na pessoa em si, como foi ressaltado acima através dos textos de Capra e Thoenig. Estamos desconectados do nosso próprio corpo e da nossa sensibilidade, e isto gera um desencontro do sujeito com ele mesmo e também com os outros. Como consequência, surge a sensação de vazio da vida, a apatia, a falta de respeito pelos outros e até mesmo por si próprio: fatores psicossociais graves que podem gerar frieza e distanciamento, e desencadear atos de níveis variados de violência. Violência esta que vem tomando dimensões cada vez mais trágicas em todas as sociedades, levando homens à semelhança de bárbaros ao mesmo tempo em que descobertas científicas e tecnológicas fazem com que a humanidade se sinta no mais alto grau de evolução.

Eis, então, a origem histórica do problema que suscitou este trabalho de pesquisa. Se a realidade educacional, a qual é diretamente responsável pela realidade social, mostra traços evidentes de carência de unidade e sentido, é dever de todo o cidadão, e principalmente do profissional da Educação, contribuir para a reversão deste quadro.

Com certeza, não está em minhas mãos – e questiono o lugar onde poderia estar – a possibilidade da grande revolução pelo sensível, pelo resgate da inteireza do Ser. Mas sei que estão ao meu alcance as micro-revoluções, aquelas que correm como lençóis de água subterrâneos, os quais, não se sabe bem onde nem quando, acabam por dar origem a uma fonte de água límpida e cristalina.

Podendo observar vários indícios da repercussão da vida pensada e vivida dentro dos padrões preconizados pela Modernidade, tanto no meu dia-a-dia quanto através da mídia, sentia que, como educadora, tinha o dever de dar uma atenção muito especial à educação do sensível, dos sentimentos e valores, a fim de buscar contrapor a sensação de isolamento, abandono e falta de comprometimento que aprisiona o homem como um todo. Como diz João-Francisco Duarte Jr. (2001), a “anestesia” que abate o homem contemporâneo precisa ser combatida, e uma das

formas mais eficazes para atingir este fim é a educação da sensibilidade, a retomada da “estesia”. E penso que um bom começo seria a retomada da estesia em relação a si mesmo, a qual traria como reflexo a estesia em relação ao outro, em relação à natureza e em relação ao cosmo.

À guisa de ilustração, apresento abaixo a expressão do sensível em relação ao que acabo de discutir, um reflexo de toda essa aflição e falta de vínculo causadas pela Modernidade.



Reprodução da mais famosa obra de Edvard Munch, *O Grito*, a qual sintetiza o sentimento dos artistas expressionistas em relação às angústias que caracterizaram psicologicamente o homem do início do século XX. Através desta tela, podemos praticamente ouvir o som da agonia do personagem causada pelas dores e pelo vazio que as transformações da sociedade moderna provocavam nas pessoas, fazendo com que se sentissem pressionadas, solitárias e sem rumo.

2. A EDUCAÇÃO PODE SER MUITO MAIS

A abordagem do ser humano integral é fruto de uma tendência que vem tomando vulto na nossa sociedade, a qual marca uma ruptura, uma transformação na evolução do conhecimento científico clássico. Edgar Morin (2000) coloca que a situação de mundo atual necessita de um princípio de explicação mais rico do que o princípio de separação ou redução, e se refere a ele como princípio da complexidade. Este princípio, além de reafirmar a necessidade dos procedimentos de distinção e análise, característicos do princípio clássico de explicação, acrescenta a necessidade de se estabelecer vínculos entre o objeto e seu ambiente, entre a coisa observada e o seu observador. Morin (2000) salienta que o todo não deve ser sacrificado à parte, ou vice-versa, mas que se deve desenvolver uma concepção que dê conta da problemática da organização e de suas inter-relações.

Esta visão mais complexa do mundo e de suas ligações internas pode bem ser caracterizada como uma mudança de paradigma nos termos colocados por Thomas Kuhn (2000). Para este autor, as ideias que dominam e orientam a construção das teorias e do conhecimento científico de uma dada época podem sofrer mudança e ceder lugar a um novo paradigma, a uma nova visão de mundo, causando uma espécie de revolução científica. Quando o paradigma vigente não dá conta da resolução dos problemas que se apresentam, a necessidade para a abertura de espaço a um novo paradigma se impõe.

Vários são os exemplos da ocorrência desta mudança de paradigma que hoje se faz presente de forma cada vez mais incisiva. Através das palavras de Carlos França (2002), podemos lembrar de algumas destas transformações que estão ocorrendo, neste sentido, em vários campos da Ciência:

O vigente paradigma newtoniano-cartesiano começa a ser 'incomodado' pelo novo paradigma holístico. A atomização, a fragmentação do homem e do mundo, começa a ser revista sob um enfoque totalizante. Diante da postura mecanicista e reducionista, propõe-se uma mundivivência da natureza mais integral e orgânica. Uma visão dos fenômenos do mundo sob uma perspectiva mais integrada, globalizante. Nos fenômenos da Física, uma abordagem quântica; nos fenômenos das Ciências Médicas, uma abordagem sistêmica; nos fenômenos da Psicologia, uma abordagem transpessoal; e assim por diante. Não que transpessoal, sistêmico ou quântico sejam termos equivalentes, mas protagonizam este holismo que começa a permear uma nova visão de mundo. (FRANÇA, 2002, p. 21)

Este novo paradigma que surge hoje, cujas ideias a cada dia vêm se fortificando através da busca do homem pela inteireza de seu ser, e da busca da ciência por questionamentos cada vez mais complexos, em todos os campos, traz com ele a necessidade de uma mudança de

enfoque em todas as áreas da sociedade, a começar pela Educação. É através dela que o homem pode atingir todos os setores da sociedade e disseminar posturas mais sensíveis e fraternas que poderão vir a transformar as relações homem-homem e homem-mundo, gerando uma compreensão entre o indivíduo e as outras partes que compõem o todo do cosmos.

Nesta proposta educacional, para que todas as facetas do Ser sejam contempladas e desenvolvidas visando o resgate do sensível, as metodologias, além do conteúdo cognitivo puro, devem contemplar o desenvolvimento sensorio-motor, as artes visuais, a dança, a dramatização, a música, a educação dos sentimentos, o desenvolvimento da auto-estima e da confiança, da meditação, da concentração, do relaxamento, do aprender a aprender e da consciência do espírito, entre outros. Devemos buscar o que o historiador Morris Bernan chamou de “reencantamento do mundo”, como explica Souza (1993) no trecho a seguir:

A palavra ‘encantamento’ não tem aqui o sentido hinduísta, de *maya*, ilusão. Ao contrário, englobaria a tarefa de reespiritualizar a humanidade, essa dama tão desorientada em meio ao ranço do racionalismo, tão sem perspectivas pelo fato de ter sempre procurado no mundo e em si mesma as marcas de um destino superior, e nada mais ter encontrado que a imagem de uma máquina perfeita. (SOUSA, 1993, p. 82)

Como esclarece Yus (2002), este “reencantamento do mundo” não seria mais do que um resgate da psique, a qual foi reprimida devido à orientação racional, utilitária e mecanicista da nossa existência, e cuja negação parece ser a chave para as crises que a humanidade começou a enfrentar a partir do final do século XX.

Tendo em vista o preocupante cenário em que a sociedade atual está inserida, penso que, como educadores ou simplesmente como cidadãos, devemos tentar restabelecer a unidade mente-corpo dos indivíduos, ou melhor dizendo, resgatar a inteireza do seu ser. Reforço aqui a utilização do termo *inteireza*, uma vez que acredito que todos os aspectos que constituem o ser humano, ou seja, o mental, o físico, o emocional e o espiritual, são apenas diferentes facetas da multidimensionalidade do ser. Dentro desta perspectiva, ao usarmos a expressão mente-corpo, não estaremos nos referindo apenas ao intelecto racional e à dimensão física do corpo, mas também aos aspectos emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos, éticos e espirituais inatos à natureza do ser humano.

Desta forma, nossas práticas educacionais, dentro e fora de sala de aula, devem buscar a harmonização de todos estes aspectos, para que, então, o indivíduo desenvolva uma visão completa do seu eu como sujeito e de todas as faces das relações sujeito-mundo e sujeito-sujeito a que ele

está exposto, incentivando a auto-estima, a responsabilidade pessoal e a potencialização individual.

O desenvolvimento de uma relação positiva entre corpo e mente, dentro da perspectiva multidimensional do ser, pode se desenvolver de várias maneiras. Uma delas é através do fazer artístico, uma vez que a arte pode estimular o ser humano a explorar diferentes aspectos de si mesmo, os quais podem ajudá-lo a descobrir seu verdadeiro Eu.

Para João-Francisco Duarte Júnior (2001), a arte revela-se como um instrumento muito importante para a educação do sensível, ajudando o indivíduo a descobrir novas formas de sentir e perceber o mundo. Através das palavras abaixo, podemos observar que, na visão de João-Francisco Duarte Júnior, a educação para a sensibilidade pode ser geradora de profundas e bem-vindas modificações no modo de pensar e agir do ser humano:

[...] investir-se numa educação do sensível significa não somente o desenvolvimento de pessoas mais plenas e inteiras em seu contato (pessoal e profissional) com o mundo, mas também a criação daquelas bases humanas sobre as quais poder-se-á erigir novos parâmetros do conhecimento, sejam eles chamados de transdisciplinares ou holísticos. E ainda a educação do sensível deverá, de maneira reflexa, implicar numa educação mais sensível em si própria, isto é, menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetidos. (DUARTE JR., 2001, p. 34)

Uma das vantagens de se trabalhar a educação do sensível através da arte é o inerente desenvolvimento concomitante da criatividade, que é um importante aspecto das dimensões humanas e que deve ser reconhecido e cultivado por todos aqueles que buscam o desenvolvimento pleno dos indivíduos. No entanto, devemos estar atentos para o fato de que, para muitos, a criatividade pertence apenas ao mundo das artes e é vista como um talento inato. Porém, como bem nos lembra Fayga Ostrower (1996), não é apenas através das artes que podemos trabalhar a criatividade. Para esta autora, o fato de a criatividade não estar tão presente nas outras áreas do conhecimento humano quanto na área das artes deve-se ao interesse meramente materialista que permeia tais áreas. Nesta perspectiva, Ostrower coloca que a transformação da expressão de várias áreas do conhecimento em meros meios sem fins não deixa espaço para o fazer criativo:

Nessas circunstâncias, como poderia o trabalho ser criativo? Pois não só se exclui do fazer o sensível, a participação interior, a possibilidade de escolha, de crescimento e de transformação, como também se exclui a conscientização espiritual que se dá no trabalho através da atuação significativa, e sobretudo significativa para si em termos humanos. (OSTROWER, 1986, p. 39-40)

Na verdade, especialistas em criatividade como Edward De Bono² (1999) e Alencar (2001) vêm corroborar a visão de Ostrower, definindo a criatividade como abrangendo uma gama de habilidades diferentes que pode ser ensinada e manifestada em todas as áreas de atuação.

Sendo assim, torna-se clara a grande colaboração que o desenvolvimento da criatividade nas mais diversas áreas da atuação humana pode emprestar ao processo de “reencantamento do mundo”, do resgate do sensível e do reencontro do sujeito com seu Eu. Como diz Ostrower (1986), os processos criativos são processos construtivos globais. Segundo esta autora, o criador é uma tomada de contato com o mundo, através do qual o sujeito muda a si mesmo. Quando o sujeito se discrimina, dentro de si e em relação aos outros, ele reestrutura seu potencial sensível e racional em níveis mais complexos. Desta maneira, ele alcança novas formas de equilíbrio interior, e, na sua busca de identidade, pode trilhar o caminho da individualização da personalidade, da construção da subjetividade.

Também no sentido do desenvolvimento de autoconhecimento multidimensional, uma das características que distingue a educação holística³ é o reconhecimento da dimensão espiritual do indivíduo, e é através da conexão intrapessoal e transpessoal que a Educação pode desenvolver a experiência transcendental.

Não podemos deixar de contemplar aqui o bem-estar e o autoconhecimento provenientes do trabalho com os aspectos transcendentais do ser. O reconhecimento e o uso de técnicas que estão baseadas na manipulação da energia corporal própria e do outro, o cultivo do contato com o Eu superior e o respeito à intuição, por exemplo, proporcionam ao indivíduo, além de um aumento da sua capacidade de conhecer, uma forma de contato mais direto com o todo.

Em relação à intuição, Yus diz que:

A cognição linear implica um processo seqüencial e observável, enquanto que a intuição é um conhecimento direto, sem os filtros da lógica, sem mediador. [...] Para Hart, existe uma necessidade absoluta de um processo não racional e intuitivo na aprendizagem, na resolução de problemas, na criatividade e, assim, o bem-estar psicológico é convincente. (YUS, 2002, p. 82)

² Edward de Bono nasceu em Malta, em 1933. Possui M.D. em Medicina (Neurologia) e Ph.D. em Filosofia e Psicologia. Foi professor nas universidades de Oxford, Cambridge, Londres e Harvard. É expoente nos campos do pensamento produtivo, do ensino da criatividade e do pensamento construtivo como método educacional. Também foi o criador dos conceitos de Pensamento Paralelo e Pensamento Lateral.

³ Holístico/holismo – “Tudo o que está relacionado com o holismo vem do grego *holon*, que se refere a um universo feito de conjuntos integrados, que não pode ser reduzido a simples somas de suas partes” (YUS, 2002, p. 15)

Sabemos que o cultivo de uma percepção mais acurada da intuição não é uma tarefa simples, pois não depende de uma técnica como a meditação ou a visualização, sendo sua característica básica o seu caráter irracional e irreflexivo. Para tal, é necessário que o sujeito consiga se libertar dos condicionamentos que o cérebro sofre a partir das limitações impostas pelas diferentes faces da cultura e que ultrapasse a supervalorização do pensamento lógico, analítico e linear que tem sido estimulado pela escola tradicional. Porém, existem algumas sugestões de como trazer uma maior abertura à percepção da intuição para dentro da sala de aula. Nas palavras de Naranjo (1991, p. 119) “Toda a expressão criativa, através de qualquer meio, pode ser abordada como um método para desenvolver a intuição, embora a música se destaque entre todas [...]”. Além da música, podemos citar, ainda, a apreciação da beleza, a reflexão crítica, a quebra de rotina, o trabalho com os sonhos e com as emoções intensas e as atividades que envolvem metáforas, as quais impulsionam os indivíduos a fazer conexões e a identificar padrões.

Outra forma de desencadear um processo de resgate da inteireza do Ser é através da prática da reflexão sobre si mesmo. De acordo com Morin (2004), quando nos damos conta que somos seres frágeis e frágeis, podemos descobrir a necessidade da compreensão entre os homens. Compreensão esta que depende de uma mudança de mentalidade e que pode ser o início de uma caminhada do homem em direção à solidariedade e ao desenvolvimento da moral e da ética, elementos não enfraquecidos frente ao fortalecimento dos ideais do racionalismo. Morin coloca que a compreensão está relacionada a um conhecimento de sujeito a sujeito e diz que, através dela,

O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, 2004, p. 95)

Além desse caráter de compreensão do outro, a reflexão do indivíduo sobre si mesmo leva ao conhecimento dos seus pontos positivos e falhos, dando a ele a chance de um aprimoramento da sua personalidade. Em outras palavras, a abordagem holística da educação leva o indivíduo a uma conexão mais profunda de si mesmo; é um processo de auto-descoberta. A partir deste conhecimento, o indivíduo tem condições de analisar suas relações e transformá-las quando for apropriado.

Ocorre, neste processo, uma espécie de autoconsciência, a qual direciona nossa atenção para o que estamos sentindo internamente. Este reconhecimento daquilo que está sendo vivenciado, por sua vez, oferece uma maior grau de liberdade ao indivíduo com relação às suas ações.

Sendo assim, a abordagem holística da educação tem como objetivo buscar o desenvolvimento multidimensional do indivíduo, respeitando seus aspectos mentais, corporais, emocionais e espirituais, para que ele se sinta verdadeiramente inteiro, para que tenha a percepção de que faz parte de um todo e para que desenvolva um sentimento sensível de compreensão, fraternidade e paz consigo mesmo e com todos os seus semelhantes.

Por fim, a formação da “pessoa como um todo para um mundo como um todo”, como propõe Naranjo (1991), parece ser um caminho de aposta no potencial humano, um caminho de esperança, o qual está abrindo sua passagem através de edificações frias e amorfas que se erguem sobre a pedra fundamental da Modernidade. Um caminho pavimentado pela Educação, onde práticas pedagógicas cada vez mais sensíveis e abrangentes, ao mesmo tempo que determinam sua direção, emprestam beleza, prazer e vigor à sua paisagem. Um caminho que busca, um dia, alcançar o pote de ouro escondido atrás do arco-íris.

3. DO RACIONAL AO SENSÍVEL: O AMADURECIMENTO DE UMA PRÁTICA

Nos capítulos anteriores foi possível constatar o déficit pedagógico e social que permeia o modelo tradicional da Educação e tomar um maior contato uma nova abordagem educacional, a qual aponta para um caminho de desenvolvimento mais sensível e multidimensional do ser humano.

Através deste trabalho de pesquisa busco analisar um fazer pedagógico que se propõe a olhar para si mesmo, questionar a sua prática tradicional e a percorrer o caminho da educação visando o resgate do sensível e abordagem holística do indivíduo, tendo como objetivo final responder questões como: Qual a validade desta prática? Que tipo de resultado pode ser associado a ela? Qual o significado desta experiência para quem dela participa?

O universo de pesquisa desta investigação enfoca os alunos do Projeto de Potencialização e Enriquecimento – PROPEN –, o qual é desenvolvido no Colégio Militar de Porto Alegre.

A fim de proporcionar uma maior compreensão da realidade deste projeto, as páginas seguintes são reservadas a alguns esclarecimentos quanto ao contexto onde está inserido, a sua criação, as suas características primeiras e a sua transformação em busca do Ser integral.

3.1. O COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE (CMPA) E A CRIAÇÃO DO PROJETO

O Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), fundado em 1912, possui noventa e quatro anos de história, sendo que, em seu prédio, funcionou anteriormente, entre 1883 e 1911, a Escola Militar do Rio Grande do Sul. Atualmente, é um dos doze colégios integrantes do Sistema Colégio Militar do Brasil.

No Casarão da Varzea (como o prédio do CMPA é carinhosamente conhecido pela comunidade), na Escola Militar, funcionou o primeiro curso superior do Estado. Ali nasceu a UFRGS, através do capitão professor João Parobé e de outros cinco tenentes professores que fundaram e construíram a Escola de Engenharia. Ali teve início o culto ao tradicionalismo gaúcho, com o major professor Cezimbra Jacques, seu atual patrono. Ali nasceu a Escola de Educação Física da UFRGS, sob a inspiração e direção do capitão professor Amaro da Silveira. Seu time de futebol foi o primeiro campeão da cidade de Porto Alegre. Enfim, há toda uma história de integração entre o Casarão da Varzea e a comunidade, a educação e a cultura do Rio Grande do Sul.

O nome “Colégio Militar” se deve ao fato de este estabelecimento ser mantido com verbas do Exército e por sua estrutura administrativa (não-docente) ser composta, prioritariamente, por militares, sendo uma escola que ministra a Educação Básica normal no País, dentro dos parâmetros da LDB e com as particularidades previstas na Lei de Ensino do Exército.

O CMPA possui cento e cinco professores, dos quais setenta e quatro são civis concursados e apenas trinta e um são militares. Dos militares, vinte e sete foram formados por faculdades civis e, após alguns anos de cátedra civil, prestaram concurso para o Quadro Complementar de Oficiais, para exercer funções de magistério. Entre os professores civis que não possuem dedicação exclusiva, a maioria dá aulas em outros colégios e faculdades de Porto Alegre e cidades vizinhas.

O Colégio inicia seu ano escolar com cerca de 1000 alunos, sendo que, via de regra, aproximadamente 57% deles são meninos e 43% são meninas. O ingresso se dá na 5ª Série do Ensino Fundamental e na 1ª Série do Ensino Médio, através de concurso público aberto a toda a população. Em face do caráter assistencial da norma legal que rege todo o Sistema Colégio Militar do Brasil, os militares transferidos para a sua área de abrangência, desde o soldado até o general, têm direito a pleitear matrícula direta para seus dependentes em qualquer série, submetendo-se, porém, à existência de vagas.

Apesar do que possa parecer indicar seu nome, o Colégio Militar não se dedica ao ensino das artes belicas e nem tem por objetivo precípua a preparação para a carreira militar, sendo esta apenas uma opção de seus alunos. A corroborar esta afirmativa está o fato de que, entre seus cerca de cento e cinquenta formandos a cada ano, uma média de apenas 15% se dirigem às profissões militares, sendo que os restantes 85% se dirigem às profissões civis.

O diferencial de sua proposta pedagógica, que o particulariza, é a busca de uma educação que visa não só proporcionar uma sólida base em conteúdos, mas também preparar o jovem para a vida cidadã que encontrará ao sair do Colégio, com todas as suas exigências normais em valores morais e afetivos, ordem, disciplina e respeito, tudo dentro de um clima de amizade e camaradagem.

Dentro desta perspectiva de preparar o aluno para a vida da melhor forma possível, em 1994, levando em conta o fato de que o atendimento especial a pessoas que apresentam altas habilidades é garantido por várias leis nacionais e internacionais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), o então Diretor de Ensino Preparatório e Assistencial do Exército (cujas diretorias coordenam os 12 Colégios Militares que existem no Brasil), procurou a Associação Brasileira para Superdotados - ABSD e, sob a orientação da então

Presidente Dra. Marsyl Mettrau, determinou que os Colégios Militares iniciassem um projeto visando apoiar e enriquecer os alunos que apresentam indicadores de altas habilidades.

Em julho de 1996, o Colégio Militar de Porto Alegre – CMPA foi o segundo Colégio Militar a ser contemplado com o curso de capacitação para o trabalho com alunos portadores de altas habilidades, ministrado pela Associação Brasileira para Superdotados, o qual foi realizado por vários professores interessados no Projeto. No ano seguinte, o Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades – PRODEP – já estava funcionando e atendendo cerca de 30 alunos.

Sendo assim, uma vez que o universo de pesquisa do presente trabalho é constituído por um grupo de alunos que apresenta indicadores de altas habilidades, torna-se necessário levantar alguns aspectos sobre o que tem sido dito em relação a este público, a fim de caracterizar, de forma mais precisa, alguns aspectos que podem fazer parte do perfil de seus componentes.

3.2. ALTAS HABILIDADES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Tradicionalmente, o trabalho com pessoas que apresentam de altas habilidades não tem uma filosofia diferente daquela empregada na educação regular. Este ramo da educação também sofreu as consequências da Modernidade, e as formas de trabalho direcionadas para este público normalmente reforçam a dicotomia mente/corpo. Podemos citar como exemplo da forma como o ideal racionalista está arraigado nesta prática educacional a própria nomenclatura utilizada por vários estudiosos da área. Muitos autores dividem as crianças e adolescentes com altas habilidades em superdotados e talentosos. Aqueles ditos superdotados demonstram um domínio maior de habilidades acadêmicas como matemática e linguagem, enquanto que os sujeitos que apresentam habilidades mais desenvolvidas em áreas tidas como não acadêmicas – caso da arte, do atletismo e da música – são designados como talentosos. Felizmente, hoje em dia, como nos aponta Winner (1998), esta distinção está sendo debatida e repensada a fim de unir estas pessoas em um só grupo, uma vez que essa dicotomia (mente/corpo) não faz sentido, pois todas estas crianças e adolescentes apresentam um maior desempenho em alguma área do conhecimento humano, seja ela do pensar ou do fazer.

As pessoas que apresentam indicadores de altas habilidades compõem de 3 a 5% da população (Guenther, 2000, p. 30) e vêm despertando o interesse de estudiosos há vários séculos. Como exemplo do antigo interesse do homem por esta questão, podemos citar as propostas de Plão, que defendia a ideia de que aqueles indivíduos com inteligência superior deveriam ser identificados na tenra infância e ter suas habilidades cultivadas e aprimoradas em benefício do Estado.

Oowski (1989, p. 14), que trabalha esta questão de forma bastante aprofundada em sua tese de doutorado, coloca que Platão, nos séculos V e IV a.C., apontou que algumas poucas pessoas nascem com uma ‘alma de ouro’, e que esses indivíduos seriam os guardiões da cidade-estado ou República, pois só eles tinham condições para serem os filósofos.

Outro exemplo nos é apresentado pelos chineses, há mais de 2000 anos a.C., quando submetiam crianças a exames competitivos, selecionando as que se destacavam por sua inteligência superior e destinando-lhes um atendimento especial. “Divinas” era o termo usado para definir estas crianças, e o seu reconhecimento e encaminhamento à corte era tido como presságio de prosperidade nacional.

Ao longo das quatro últimas décadas, a questão das altas habilidades tem conquistando, um crescente interesse por parte de educadores, psicólogos e neurocientistas, além de profissionais de outras áreas. Isto se deve à conscientização de que as pessoas que apresentam altas habilidades constituem um grupo distinto, que tem características especiais, as quais devem ser cuidadas e cultivadas em prol do desenvolvimento pessoal e social. Segundo Zenita Guenther (2000, p.22), a escola deveria preocupar-se “menos em oferecer o máximo do mesmo a todos, e mais em proporcionar a cada um aquilo de que ele necessita para o seu próprio crescimento, de acordo com suas características próprias e individuais.”

No que se refere aos aspectos legais, o atendimento especial aos alunos com altas habilidades é garantido por várias leis nacionais e internacionais. No Brasil, já em 1971, o Art. 9º da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71) previa o assunto.

Mais recentemente, a última edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seus artigos nº. 58 a 60, disciplinou a Educação Especial, cujo detalhamento foi posteriormente realizado através da Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001, a qual instituiu as Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica. Esta Resolução (ANEXO 1), em seu Art. 3º, reza que:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Porém, apesar de estar amparado legalmente, a pessoa que tem altas habilidades ainda sofre fortes preconceitos, especialmente no Brasil. Parte do sistema educacional negligencia

esta área e oferece séria resistência à implementação de programas que venham a beneficiar alunos com talentos especiais nos diversos campos do saber e do fazer.

Uma das ideias errôneas que sustentam tal procedimento é a de que os alunos talentosos têm recursos suficientes para crescerem sozinhos, que não necessitam de atenção e práticas especiais dadas as suas condições privilegiadas no campo da inteligência e da criatividade.

Porém, isto não é uma regra. Vários fatores, como a repetição excessiva dos conteúdos, aulas monótonas, pressão exercida pelo grupo, didática e/ou metodologia inadequada, entre outros, podem contribuir para que estes alunos apresentem baixo rendimento escolar e seus talentos acabem por ser desperdiçados. Muitas vezes, as crianças e adolescentes com altas habilidades apresentam um desempenho abaixo da sua capacidade a fim de obter aceitação social, a fim de não se sentirem tão diferentes do grupo ao qual querem pertencer. Segundo a Dra. Eunice Soriano de Alencar,

[...] o que se observa é que nem todos que se caracterizam por alta habilidade intelectual tornam-se adultos produtivos. Muitos deles, em função de características do próprio contexto familiar, educacional e social apresentam apenas um desempenho medíocre e, mesmo, abaixo da média. (ALENCAR, 2001, p. 125-6)

Segundo Winner (1998) é muito comum que crianças com altas habilidades fiquem entediadas e inquietas em uma sala de aula que não seja desafiadora e que, assim, terminem sendo classificadas como apresentando transtorno de atenção ou hiperatividade, sendo que, às vezes, o problema realmente existe.

Surge, então, uma outra questão que é a falsa noção de que alta habilidade em uma determinada área significa alta habilidade geral. Ao contrário disso, como é colocado por Winner (1998, p. 45) “a noção de que superdotação acadêmica pode coexistir com distúrbios de aprendizagem acadêmicos não está mais em discussão.”

Outra ideia bastante comum, apresentada por Osowski (1989) e por outros autores, é a de que dar atenção especial a alunos portadores de altas habilidades é “melhorar os melhores” e gerar, assim, um tipo de elitização no ensino. Seria como se a atenção despendida a eles fosse proporcionalmente retirada daqueles alunos considerados medianos ou abaixo da média, criando um distanciamento cada vez maior entre os extremos e uma elitização de poucos, reforçando, desta forma, os interesses de uma sociedade capitalista.

Porém, penso que esta é uma visão um tanto reducionista. As pessoas que apresentam altas habilidades estão presentes em todas as camadas sociais; o que os diferencia são as oportunidades de aprendizagem, que sem dúvida são bem mais abundantes nas classes mais

favorecidas. Sendo assim, a criação de programas especiais para pessoas com altas habilidades de todas as classes sociais é, ao contrário do que muitos pensam, uma oportunidade a mais que as pessoas de classes menos favorecidas têm para mostrarem seus talentos, serem reconhecidas e galgarem um lugar melhor na sociedade, independente do tipo de ideal político que possam preconizar. Este trabalho diferenciado pode, sim, reforçar as estruturas de poder das elites, se for oferecido apenas às classes privilegiadas, mas também pode, por outro lado, principalmente se for oferecido desde o nível básico da educação, ser a via de acesso das classes mais baixas a este mesmo poder, gerando gradativamente, uma transformação na sociedade atual. Mas, para que isso ocorra, é necessário que sejam superados o preconceito e a falta de informação em relação às altas habilidades e que sejam destinados para este fim verbas e mão-de-obra especializada.

Corroborando este ponto de vista, Winner (1998) aponta que vários programas para crianças com altas habilidades têm sido eliminados em nome do igualitarismo e ressalta que a eliminação destes programas feriria mais as crianças menos privilegiadas, uma vez que normalmente frequentam as piores escolas. Fora este fato, esta autora chama a atenção para o fato de que além de frequentarem as melhores escolas, as crianças com altas habilidades pertencentes às classes mais privilegiadas possuem pais que dispõem de outros recursos para buscar alternativas para a educação de seus filhos. Fato que não ocorre com as classes menos privilegiadas, as quais não dispõem de outras opções além do que a escola pública, ou programas públicos, possam oferecer. Como aponta Winner (1998, p. 198): “Abandonar a educação dos superdotados significa abandonar as crianças pobres e minoritárias muito mais completamente do que os filhos dos afluentes”.

Desta forma, pode-se salientar a importância e a relevância de se proporcionar aos portadores de altas habilidades um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, seja através de programas de enriquecimento, de atividades diferenciadas, de avanço escolar ou de algum outro tipo de atuação. O sistema educacional deve focar e alocar esforços especiais aos alunos que apresentam necessidades especiais – estejam eles em uma extremidade (com dificuldade de aprendizagem), no meio ou na outra extremidade (com altas habilidades) da curva que representa o nível de inteligência⁴ dos seres humanos. As pessoas são diferentes entre si e apresentam necessidades diferentes, merecendo uma atenção diferenciada para que possam se desenvolver da melhor forma possível. Além disso, as crianças e adolescentes com altas habilidades são diferentes dos outros e sabem disso. E, como relata Winner (1998), a menos

⁴ O presente trabalho não tem por objetivo discorrer sobre as várias teorias que abordam a inteligência, uma vez que seu enfoque principal não é a questão das altas habilidades, mas a análise dos reflexos de uma prática pedagógica integral.

que possam encontrar outros sujeitos como elas, que também tenham paixão por domínio e aprendizagem, eles tendem a se tornar isolados, solitários e desencorajados. Também podem se tornar arrogantes ou, por outro lado, subempreendedores e com baixa auto-estima.

Sendo assim, penso que não é pelo fato de os alunos de altas habilidades poderem “tirar de letra” os conteúdos escolares (o que muitas vezes não ocorre, como já foi visto anteriormente), que o seu sucesso deva ser visto como uma meta já atingida, como se houvesse um limite, um caminho estanque para o desenvolvimento e o conhecimento de cada um. Se o aluno pode ir além, em qualquer sentido, é dever do educador, e também da sociedade, fornecer os meios para que possa continuar seu caminho.

Como aponta Guenther (2000),

Nós, educadores, estamos trabalhando em educação, e nossa tarefa é encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita para se tornar o melhor ser humano que pode vir a ser. (GUENTHER, 2000, p. 20)

Porém, os poucos trabalhos e projetos que têm como público-alvo crianças e adolescentes que apresentam indicadores de altas habilidades, quase que em sua totalidade, como já foi relatado no início deste capítulo, também não divergem da prática educacional de visão fragmentada herdada da Modernidade, evidenciando um *déficit* pedagógico no processo de educação destes sujeitos. Alguns se dedicam a desenvolver ainda mais a habilidade especial que o aluno já apresenta - seja ela motora, cognitiva, musical, ou outra - direcionando e concentrando seus esforços em um ponto particular, ressaltando e valorizando uma parte do indivíduo em detrimento do todo que compõe seu ser. Se dermos mais ênfase a uma faceta que por si só já se destaca na complexidade de um indivíduo, a tendência é causar ou agravar uma desarmonia em relação aos outros aspectos do seu desenvolvimento, levando a tensões emocionais que podem dificultar o seu entendimento de si mesmo e do mundo. Outros projetos, ainda, têm por objetivo um desenvolvimento mais acadêmico das pessoas que apresentam altas habilidades, valorizando meramente as habilidades matemáticas e verbais, esquecendo que a inteligência deve ser vista como multidimensional e que pode ser expressada e valorizada de diversas formas. Mesmo depois da ampliação da definição de altas habilidades como contemplando não só as habilidades matemáticas e de linguagem, mas também as artes, o atletismo, a liderança, a criatividade, etc, os programas continuaram a utilizar como único critério de admissão o QI ou o desempenho escolar.

Segundo Winner (1998) os pesquisadores estão começando a perceber que altas habilidades e QI elevado não são a mesma coisa, e que uma pessoa pode ter uma habilidade

bastante desenvolvida em uma certa área e, mesmo assim, não ter um QI alto. Através destas pesquisas, está sendo desenvolvida uma visão mais ampla e multidimensional do que significa ter altas habilidades, e a supervalorização do mental, do racional está perdendo seu lugar de hegemonia.

Porém, no que se refere à educação das pessoas que apresentam altas habilidades no Brasil, existem alguns trabalhos que já apresentam abordagens mais abrangentes, como é o exemplo do CEDET – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, situado na cidade de Lavras no estado de Minas Gerais, fundado (em 1993) e coordenado pela Dr^a. Zenita Guenther.

O CEDET surgiu como um esforço comunitário, recebeu apoio do Rotary Clube Lavras Sul, e com o tempo foi incorporado à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Lavras. Desde o início, este Centro foi idealizado como um órgão público, a fim de que o seu atendimento não fosse limitado às classes mais abastadas, encontrando-se vinculado à Secretaria Municipal de Educação. O CEDET oferece um programa de enriquecimento a crianças e adolescentes talentosos e reúne participantes de vários colégios públicos do local. No ano de 2000, este Centro já contava com mais de 800 participantes.

O trabalho educacional do CEDET é feito através de um plano de ação para cada criança ou adolescente, de acordo com os seus talentos, habilidades e interesses, mas não tem por objetivo apenas o máximo desenvolvimento das características de dotação das pessoas com altas habilidades, visando também a formação integral das crianças e adolescentes talentosos. Mais especificamente na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, poucos são os exemplos efetivamente práticos de um trabalho com pessoas que apresentam altas habilidades:

- O CEDEPAH (Centro de Desenvolvimento, Estudo e Pesquisa nas Altas Habilidades) da FADERS (Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul) – O CEDEPAH tem como proposta de atuação:
 - Identificação da Pessoa Portadora de Altas Habilidades e seu acompanhamento, bem como de sua família e assessoria às escolas;
 - Formação de grupos de crianças, adolescentes e adultos com objetivo de trocas vivenciais, expressão do pensamento e experiências criativas;
 - Atendimento às famílias para facilitar o reconhecimento e uso de suas potencialidades e capacidades diante dos diversos desafios do processo de educar seus filhos com altas habilidades;

- Ações que viabilizem sensibilizar a comunidade, despertando-a para um processo reflexivo e esclarecedor sobre questões pertinentes à pessoa Portadora de Altas Habilidades e sua integração educacional e social.
- Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank – Faz alguns anos que esta escola trabalha com o ingresso escolar precoce de crianças de cinco anos já alfabetizadas, as quais formam uma turma especial de alunos, mas que segue o currículo normal da escola a partir do 2º ou 3º ano do ensino Fundamental. Além deste trabalho, em agosto de 2005, a Escola dará início a um projeto destinado ao trabalho com crianças que apresentam altas habilidades. Este projeto será oferecido no contra-turno, para crianças das séries da Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental. Neste projeto, os alunos serão separados de acordo com a idade e com os seus interesses para participarem de encontros semanais visando o enriquecimento curricular. Este projeto tem como prioridade atender os alunos da própria escola, mas estará aberto a atender crianças com altas habilidades que chegarem até ele via Secretaria de Educação. Concomitante ao trabalho com os alunos, o projeto do Colégio Anne Frank tem por objetivo dar suporte aos professores das turmas regulares que possuem entre seus componentes crianças que apresentam altas habilidades e também criar uma rede com a comunidade para poder encaminhar adequadamente estes alunos.
- PROPEN (Projeto de Potencialização e Enriquecimento do Colégio Militar de Porto Alegre – CMPA) – Projeto alvo desta pesquisa, cuja prática e objetivos serão explicitados mais adiante neste trabalho.

Trazendo à discussão a importância de se reservar uma atenção especial ao desenvolvimento de programas que contemplem as pessoas que possuem altas habilidades, Cohen e Ambrose (1993, apud VIEIRA, 1999, p. 12), “relatam que a teoria que embasa o trabalho educacional com as pessoas portadoras de altas habilidades tem seu foco, basicamente, em três áreas: na área de superdotação, da inteligência e da criatividade.” Para Landau (1990, p. 3, apud ALENCAR, 2001, p. 142), “os objetivos de qualquer programa de enriquecimento devem ser os de cultivar talentos, promover interesses, desafiar potenciais e despertar a criatividade do superdotado. Uma tarefa difícil e fascinante”.

Porém, minha experiência como educadora e como pessoa me levou a uma outra abordagem no que se refere ao trabalho com as pessoas que apresentam indicadores de altas

habilidades. Lembrando aqui os ensinamentos da Dr^a Marsyl Mettrau (2000), a inteligência é [grifo meu] um patrimônio social, mas penso que devemos salientar que este patrimônio social necessita ser cultivado em estruturas sólidas e sadias para que possa florescer e produzir seus melhores frutos. O desenvolvimento e o uso de um talento especial de forma indiscriminada e desvinculada da noção de ética, moral, solidariedade e amor pode acabar por gerar egoísmos e prejudicar o ser humano. Como diz Guenther (2000, p.17), “A cada momento tem-se testemunho de quanta criatividade, inteligência, liderança, capacidade e energia mental são desviados para ações contra a humanidade, contra a sociedade e até mesmo contra os próprios indivíduos envolvidos.” A corrupção, o narcotráfico, o terrorismo, o crime organizado e a agressão à Natureza podem nos apresentar vários exemplos de pessoas talentosas que se desenvolveram sem valores claros, sem o questionamento do que é “certo” ou do que é “errado” dentro de um dado sistema, dando margem a uma série de atos que caminham em direção oposta ao bem estar do ser humano e à preservação do nosso planeta.

Devemos reconhecer o fato de que pessoas que apresentam uma capacidade superior, um talento especial, em maior probabilidade de ascender a postos de comando e de ter influência sobre decisões que podem afetar uma sociedade e, em um estágio mais amplo, a própria humanidade. Como dizia Helena Antipoff, “cuidar e assistir a crianças e adolescentes bem dotados é predeterminar de certo modo os rumos da futura sociedade.” (ANTIPOFF, apud UFRGS; SANTAROSA, 1989, p. 5).

Desta forma, uma vez identificada a presença da visão reducionista não apenas no ensino regular como também nas práticas educacionais para crianças e adolescentes com altas habilidades, a problemática emocional que gira em torno desses sujeitos e também a importância deste grupo perante a sociedade e o seu futuro, passei a me questionar sobre uma forma de reduzir esta lacuna pedagógica. Como nos coloca Winner (1998) as crianças com altas habilidades são o nosso “capital humano, uma promessa para o nosso futuro”. Porém, ela ressalta que não é possível fazer uma conexão direta entre altas habilidades precoces e eminência adulta, apontando que: “Bem acima de nível de habilidade, papéis importantes são desempenhados por personalidade, motivação, ambiente familiar, oportunidades e pelo acaso.” (WINNER, 1998, p.18) Foi, então, a partir desta reflexão, que comecei a buscar elementos para implementar mudanças no fazer pedagógico do projeto do qual faço parte. Comecei, assim, a planejar a minha micro-revolução. Como desenvolver uma prática mais abrangente e significativa para estes sujeitos? Por que não investir nestas pessoas, dando-lhes bases humanas, éticas e morais mais sólidas? Por que não tentar promover nestas pessoas um maior equilíbrio físico, mental, emocional e espiritual para que usem seus talentos e deem sua

contribuição de maneira construtiva para si mesmos e para a sociedade? Podemos cuidar da sua formação a fim de que exerçam sua influência, seu futuro possível poder de direção ou decisão, em prol de uma comunidade mais justa e sadia?

Encontrei suporte para este novo modo de pensar as altas habilidades em Alencar e Fleith (2001), e também em Ennersen (2000), que ressaltam a importância de uma visão mais abrangente em relação aos trabalhos e projetos dedicados a esta realidade chamada de altas habilidades, afirmando que um desenvolvimento emocional saudável é tão importante quanto a realização acadêmica. Estas autoras ressaltam também a necessidade de se perceber o sujeito sob uma visão holística, respeitando as suas diversas perspectivas. Ennersen explicita esta ideia na seguinte passagem:

Desta forma, o currículo e a educação de alunos superdotados que realmente visem à ‘criança como um todo’ têm que ser suficientemente flexíveis para ajudar os alunos a pensar sobre eles mesmos, suas metas, as formas como eles podem fazer contribuições para seu mundo, para ajudá-los a compreender seu íntimo cognitivo, emocional, psicomotor e espiritual e para ajudá-los a responder suas perguntas sobre sua identidade e sabedoria. (ENNERSEN, 2000, p. 15)

Assim, comecei minha jornada pela busca da sensibilidade, da reintegração mente-corpo e da abordagem da educação integral do Ser, no ímpeto de poder levar àquelas crianças e adolescentes que estão sob minha responsabilidade, uma outra perspectiva, uma maior amplitude de consciência, um maior equilíbrio entre seus aspectos mentais, físicos, emocionais e espirituais.

3.3. UM PROJETO EM TRANSFORMAÇÃO

Em 1996, quando da sua criação, o Projeto destinado às crianças e adolescentes que apresentam indicadores de altas habilidades, desenvolvido no Colégio Militar, tinha por objetivo:

- oferecer aos participantes de diferentes níveis e áreas curriculares uma metodologia criativa, reflexiva, lúdica e crítica que não pretende ser um modelo acadêmico, mas que poderá auxiliar qualquer área acadêmica;
- promover e ampliar a interação verbal entre os participantes;
- favorecer trocas sócio-afetivas entre os integrantes dos grupos;
- aumentar sentimentos positivos de apreciação por diferentes formas de pensar;
- desenvolver a capacidade de argumentação e expressão de ideias; e

- facilitar o uso deliberado e consciente das habilidades intelectuais para análise e busca de alternativas nas soluções de problemas ou questões da vida diária.

O trabalho com os alunos era baseado quase que exclusivamente na primeira etapa da metodologia “Aprender a Pensar”, criada pelo Dr. Edward de Bono (Programa CoRT Thinking⁵, Cambridge, 1973). Este processo visa proporcionar o desenvolvimento intelectual e criativo através do uso de “ferramentas para pensar”, as quais estimulam o desenvolvimento da análise, da busca de alternativas e das soluções de problemas, utilizando a expressão verbal, gestual e plástica, entre outras.

A seleção dos alunos que participavam do Projeto, o qual tem início na 6ª série do Ensino Fundamental, era baseada nos seguintes procedimentos:

- análise do histórico escolar de 1ª a 4ª série;
- resultado do teste Raven;
- aplicação do teste “Minhas Mãos” de Helena Antipoff;
- análise da média obtida pelo aluno no ano anterior (5ª série do Ensino Fundamental); e
- indicação direta dos professores da 5ª série do Ensino Fundamental.

Através da análise dos itens que compõem o processo de seleção, podemos perceber uma tendência à maior valorização da área puramente acadêmica do conhecimento, ou seja, das habilidades lógico-matemáticas e verbais. Desta forma, verifica-se que o Projeto estava inserido em um contexto bastante tradicional de desenvolvimento, o qual reforçava a divisão mente/corpo e um desenvolvimento mais apurado do cognitivismo.

O Projeto adotava, e mantém ainda hoje, como definição de altas habilidades o modelo trágico elaborado por J. S. Renzulli (1985), o qual considera como indicador básico de alta habilidade a interação entre três traços: a habilidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade. Por *habilidade acima da média* este autor entende a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação à média no que se refere a qualquer campo do saber ou do fazer. Através do termo *envolvimento com a tarefa*, ele se refere ao expressivo interesse, motivação e empenho pessoal que um sujeito demonstra na realização de diferentes tarefas em diversas áreas. Por fim, no traço *criatividade*, Renzulli abrange a demonstração de comportamentos criativos no que diz respeito ao pensar ou ao fazer, os quais podem ser

⁵ O nome *CoRT Thinking* deriva das iniciais da expressão *Cognitive Research Trust*, onde foi introduzida também a primeira vogal a fim de tornar a sigla pronunciável.

expressos das mais diversas formas: através da fala, da escrita, da música, do esporte, das artes e/ou do raciocínio lógico-matemático entre outras.

Segundo este mesmo autor, para caracterizar-se como portador de altas habilidades o sujeito deve, obrigatoriamente, apresentar estes três traços ao mesmo tempo e de forma continuada, não importando o fato de um traço ser mais pronunciado do que os outros. Em uma fase inicial, então, o sujeito é considerado como possuidor de indicadores de altas habilidades. Posteriormente, estes indicadores são confirmados ou não, através de um acompanhamento e de observações realizadas em diferentes situações da sua vida cotidiana e profissional, definindo a real inserção do sujeito no grupo dos portadores de altas habilidades.

Em 1999, fui chamada para integrar a equipe deste Projeto, junto com três outras professoras. Com o passar do tempo, por motivos diversos, essas professoras foram se desvinculando do Projeto, o qual, desde o segundo semestre de 2001, é composto por um chefe e por mim, que atuo como professora dinamizadora, planejando e conduzindo os encontros junto aos alunos.

O trabalho no Projeto era interessante, mas não satisfazia minhas necessidades internas como educadora. Podia-se perceber uma falta de clareza em termos de propósitos do projeto como um todo e da sua efetividade. Nestas condições, fica difícil, para um profissional da educação, motivar seus alunos para o trabalho. O que surge é um sentimento de frustração e culpa por se estar usando o tempo do aluno com alguma coisa que se questiona intimamente.

Frente a este quadro, aos poucos, através da vivência do Projeto, percebi que a prática pedagógica utilizada com aqueles sujeitos poderia ser aprofundada e ampliada no sentido da introdução de uma abordagem educacional integral do ser humano, abrindo espaço para a expressão dos aspectos mentais, físicos, emocionais e espirituais dos seus participantes.

Diversos autores nas áreas da Filosofia, da Educação, da Psicologia e da Sociologia passaram a iluminar e nortear meu caminho na busca da educação do ser integral, e me forneceram subsídios e suporte para as mudanças que eu começava a introduzir na metodologia e na abordagem do Projeto.

Como resultado desta busca, mesmo encontrando-se inseridos em um contexto tradicional de educação, os alunos deste Projeto, que a partir de 2001 passou a ser denominado PROPEN – Projeto de Potencialização e Enriquecimento, começaram a participar de experiências que visam a integrar mente-corpo, que por si só já oferecem ao aluno participante uma outra realidade educacional, uma outra perspectiva de ensino/aprendizagem, a qual difere bastante daquela vivenciada por eles no dia-a-dia do colégio.

Na realidade, esta alternativa oferecida ao aluno se evidencia em todos os aspectos do Projeto, a começar pelo local dos encontros. Enquanto as aulas curriculares são ministradas em salas de aula tradicionais, onde os alunos estão dispostos em fileiras e o professor tem lugar de destaque sobre um tablado, o PROPEN conta com uma sala especial. Além de se encontrar em um local separado das salas de aula comuns, a sala do Projeto oferece aos alunos um ambiente de estar com sofás e poltronas, plantas e cadeiras colocadas em círculo – do qual a professora faz parte. As paredes são decoradas com trabalhos dos próprios alunos e fotografias de momentos marcantes de grupos de alunos e ex-alunos, o que empresta à sala um tom acolhedor e pessoal que muito agrada aos participantes, além de favorecer os objetivos do Projeto. O tipo de ambiente cultivado na sala do Projeto pode ser observado através das fotografias que seguem.



Sala do PROPEN



Sala do PROPEN



Sala do PROPEN



Sala do PROPEN

O ingresso do aluno no Projeto continua acontecendo no início da 6ª série do Ensino Fundamental porque, nesta etapa, ainda apresentam uma boa receptividade à influência do adulto, e, ao mesmo tempo, começam a despertar para a diversificação de interesses e absorção de valores.

Para que o aluno possa participar do PROPEN, é feito um processo de seleção que é composto por vários itens:

- um questionário, baseado no trabalho apresentado pela Dra. Zenita Guenther (2000) no seu livro *Desenvolver Capacidades e Talentos*, que é distribuído a cada professor, monitor, orientador e psicólogo da 5ª série do Ensino Fundamental no início do 2º semestre

do ano. Este questionário apresenta vários traços de personalidade e de comportamento, que são observados pelos profissionais que cercam os alunos de 5ª série. As várias informações obtidas em relação a cada sujeito são, no final do ano, analisadas e passam a representar o item de maior peso para a participação de um aluno no Projeto a partir do início do próximo ano;

- o teste Raven, aplicado pela Seção Psicopedagógica quando um aluno ingressa no Colégio;
- a análise do histórico escolar do aluno, com a média obtida na série anterior (5ª série);
- a aplicação do teste “Minhas Mãos” de Helena Antipoff, que visa observar a criatividade e a fluência verbal do aluno; e
- a idade, uma vez que alguns alunos que já estão cursando a 6ª ou mesmo a 7ª série do Ensino Fundamental retornam à 5ª série para poderem ingressar no Colégio Militar, o qual abre concurso para ingresso apenas na 5ª série do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio.

Através da adoção do questionário idealizado pela Dra. Zenita Guenther como instrumento de seleção, e do seu destaque como sendo o item de maior peso para escolha dos alunos, pode-se obter uma maior flexibilização no que diz respeito aos alunos que participam do Projeto. Este questionário não visa identificar apenas aqueles alunos com habilidades superiores nas áreas lógico-matemática ou verbal. Seus vários itens dão um panorama geral das características que normalmente estão presentes em um sujeito com indicadores de altas habilidades também nas áreas ditas não acadêmicas. Por meio do agrupamento de itens específicos, podemos identificar alunos que apresentam sinais de capacidade e talento nas seguintes áreas: capacidade e inteligência geral, talento verbal, capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático), criatividade acentuada e/ou talento artístico, talento psicossocial e talento psicomotor.

A análise e o cruzamento de todos estes dados dá origem, então, a um universo de mais ou menos trinta alunos de 6ª série por ano, que são divididos em dois grupos de trabalho e que passam a ter um encontro semanal com 1h e 30min de duração durante dois anos consecutivos, cumprindo a primeira etapa do Projeto, a qual é chamada Dinamização.

Uma outra questão importante a ser colocada é o caráter totalmente voluntário do Projeto. As crianças e adolescentes são convidados a entrar no PROPEN, e a sua participação neste Projeto não está vinculada ao estudo curricular normal, isto é, os trabalhos são desenvolvidos no contraturno e não em relação alguma com notas, pontos de participação ou incentivos de qualquer tipo – práticas estas integradas e bastante valorizadas no Sistema Colégio Militar.

Cabe aqui também esclarecer que o Projeto trabalha com crianças e adolescentes que apresentam indicadores de altas habilidades. Como já foi dito anteriormente, a Organização Mundial de Saúde estima que as pessoas portadoras de altas habilidades representem de 3 a 5% da população, e o PROPEN não tem a pretensão de poder encontrar cerca de trinta alunos que apresentam altas habilidades matriculados no CMPA a cada ano.

Devido às modificações introduzidas no Projeto por causa da busca de uma atuação pedagógica mais significativa, apenas parte do trabalho desenvolvido no Projeto continua sendo baseado nas “Ferramentas para Pensar” de Edward de Bono, às quais são inerentes ao Projeto e formam seus alicerces desde quando foi criado pela Dr^a Marsyl Mettrau. A utilização destas ferramentas visa proporcionar ao aluno uma maior capacidade de compreensão, de organização, de análise de situações e de problemas, e de tomada de decisão.

Embora estas ferramentas, as quais sugerem o mecanicismo no próprio nome, possam parecer fórmulas rígidas e exclusivamente racionais, todas as atividades do grupo são desenvolvidas de forma dinâmica, lúdica, estimulando a criatividade, o pensamento lateral e o fazer artístico, buscando o lado sensível dos indivíduos e o autoconhecimento, contando com toda uma atmosfera que envolve um grupo unido, que é auto-sustentado pela cumplicidade em relação ao que ocorre nos encontros e por um espaço “sem censura” – sem censura, e não sem limites! Um espaço onde o aluno pode expressar o que pensa sobre qualquer assunto, desde que não falte com o respeito com quem quer que seja. É a racionalidade sendo trabalhada com sensibilidade e emoção.

Além disso, desde 2001, os encontros do Projeto visam trabalhar também o despertar da consciência, a educação dos sentimentos, a percepção da intuição e o desenvolvimento de valores morais e éticos, entre outros. Desta forma, aos poucos, fui integrando os conteúdos a serem trabalhados no Projeto (Ferramentas para Pensar) com vivências que proporcionassem aos alunos uma melhor noção de si mesmos como indivíduos e como parte do grupo e do mundo, buscando sempre um ambiente afetivo e harmonioso, onde as relações interpessoais atuassem como suporte para o crescimento de cada indivíduo.

Nas atividades desenvolvidas, temos utilizado técnicas que privilegiam o desenvolvimento sensorio-motor, o fazer artístico (envolvendo não apenas as artes visuais, mas ainda o teatro, a dança, a música e a literatura), o debate, o desenvolvimento da auto-estima e da confiança, da meditação, da concentração, de olhares e pontos de vista diversificados, da consciência do eu e do outro e do respeito pelas diferenças. Também são desenvolvidas práticas de ação social e comunitária e discussões de dilemas éticos. Permeando todas as atividades, faz-se presente o

cultivo e o estímulo da criatividade, a qual é um dos fatores que mais impulsionam o desenvolvimento humano.

3.3.1. Da Teoria à Prática

Como exemplo de alguns destes tipos de propostas de trabalho, passarei a fazer um breve relato de alguns encontros vivenciados pelo grupo. Neste primeiro momento, apenas a título de ilustração da prática pedagógica desenvolvida no Projeto, apresentarei a descrição de algumas experiências e produções dos alunos, sem entrar na questão interpretativa deste material. Uma análise detalhada e interpretativa será dedicada a outras vivências⁶, que serão relatadas mais adiante, dado o fato de terem sido acompanhadas através de um dos instrumentos usados para a coleta de dados desta pesquisa.

3.3.1.1. Máscaras de Gesso

Uma das atividades mais esperadas pelo grupo é a confecção de máscaras de gesso. Na verdade, esta atividade dura quatro encontros. No primeiro dia, o grupo é dividido em dois. Metade dos alunos faz a máscara enquanto a outra metade recebe. Assim, são formados pares de trabalho. Durante uma hora e meia, um aluno se entrega completamente aos cuidados do outro. Permanece quieto e em silêncio, enquanto seu colega trabalha em seu rosto. A entrega e confiança no outro são aqui essenciais. Regões delicadas como olhos, nariz e boca são o merecimento do outro. Resta à pessoa que está recebendo a máscara ter paciência e concentração além de também confiar no cuidado e no trabalho do seu colega, uma vez que a máscara que será dele está sendo feita por um colega.

A pessoa que está fazendo a máscara do seu colega passa uma hora e meia lidando com a responsabilidade de cuidar e de atender às necessidades do outro. É também um trabalho de concentração e de dedicação ao seu colega; é um esforço no sentido de dar o melhor de si pelo outro, pela máscara que o outro vai usar.

⁶ Por “vivência”, entende-se uma experiência que é vivida por um indivíduo com grande intensidade, a qual situa-se no “aqui e agora” e engloba funções emocionais, cinestésicas e orgânicas. Definição trazida por Rolando Toro em 1968.



É muito bonito ver essa interação; é quase uma simbiose destes dois alunos dedicando uma atenção enorme para um fim comum. Praticamente não se ouve conversa, apenas a música de fundo, cada um centrado no seu trabalho.

O segundo encontro tem as mesmas características do primeiro, sendo que os pares são invertidos: aquele que fez a máscara do colega no primeiro encontro, desta vez, recebe a sua. O mesmo caráter de cumplicidade do primeiro encontro emana pelo ar.

O próximo encontro é destinado ao acabamento das máscaras. É hora de cada aluno trabalhar a sua própria máscara. Depois de serem levemente lixadas, chega o momento da pintura.

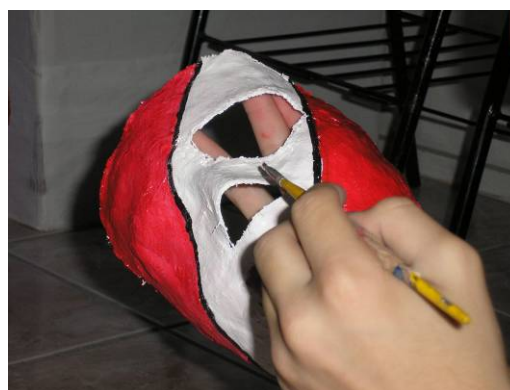


Vários potes de tinta são espalhados pelo chão e os alunos começam o seu trabalho sem saberem para que servirá a sua máscara. É uma etapa de criação livre, onde tento não dar nenhuma dica do que vai acontecer a seguir, para que a produção da pintura venha o mais de dentro possível, o menos influenciada por ideias pré-concebidas possível.

Alguns alunos imediatamente se dirigem para certas cores e começam a pintar. Outros tantos ficam mirando as máscaras como quem espera que delas venha a inspiração. Alguns planejam a pintura, riscando a máscara com lápis cuidadosamente, enquanto outros partem para o pincel de imediato.



Aos poucos, as máscaras, que eram todas brancas, vão se diferenciando em cores e expressão. Não há cópias. Todas as máscaras tornam-se diferentes e únicas, como são, na verdade, seus criadores.



Terminado o encontro, ficam na sala caras e bocas a secar, emprestando ao ambiente uma riqueza de emoções e sensações.



A esta altura, os alunos mal podem esperar pela conclusão do trabalho: E agora? O que vamos fazer com as máscaras?

Chega, então, o encontro final desta atividade com as máscaras. O aluno, ao chegar na sala do PROPEN, é convidado a pegar sua máscara e contemplá-la por alguns minutos. Depois disso, é feita a proposta de trabalho. Cada aluno deve descrever a personalidade que está representada em sua máscara; essa máscara deve ter um nome, um caráter, traços de personalidade, etc.

O susto é grande; os alunos acham que não vão conseguir cumprir tal tarefa. Porém, aos poucos, começamos a perceber alguns olhinhos brilhando e logo a seguir outros e mais outros. O empenho na tarefa é total. Alguns alunos utilizam mais de uma folha descrevendo a composição da personalidade que “mora” nas máscaras.

Como encerramento, através de sorteio, são formados grupos de três ou quatro alunos que terão que apresentar uma pequena encenação teatral onde aqueles personagens (as máscaras) têm que interagir em uma situação criada por eles.

Normalmente os teatros são bem divertidos e contam com a presença de caricaturas como super-heróis, anjos e demônios, entre outros.



Julgo que o trabalho com máscaras é importante porque mexe com a existência social do ser humano, manifestando-a através de símbolos. Elas permitem que as pessoas entrem em contato com forças que estão no seu mundo interior, dando-se conta das diferentes *personas* (ou máscaras) que utilizam no seu dia-a-dia. E tomar contato ou consciência da própria *persona* é imprescindível para qualquer processo de autoconhecimento.



3.3.1.2. Dilemas Morais e Éticos: Debate Sobre o Desarmamento

A questão moral não se limita a momentos raros da vida; conflitos morais variados surgem na vida diária, surgem a todo o momento, sempre que alguém emite a sua opinião a favor ou contra um dado comportamento, situação, pessoa ou objeto. Por que não, então, trazer estas questões morais diretamente para a sala de aula? Por que não promover situações de discussão que possam ajudar as crianças e os adolescentes a formarem suas opiniões e seus valores de um modo mais consciente? Por que não utilizar a sala de aula como um espaço onde podem exercitar a sua argumentação e a sustentação dos seus pontos de vista?

Dentro desta proposta, foi colocado para os alunos do PROPEN o seguinte dilema:

Como vocês já devem ter visto na televisão ou lido nos jornais, está em discussão no Congresso, o Estatuto do Desarmamento. Este Estatuto prevê uma série de restrições à comercialização e ao porte de armas, sendo uma delas a impossibilidade de um cidadão comum, um civil, comprar ou portar arma. Imaginem que vocês fazem parte desse Congresso e têm poder de voto sobre essa lei. Vocês aprovariam essa lei ou não? Por quê?

A atividade teve prosseguimento através de uma hora de debate, onde não emiti opinião de qualquer espécie interferindo apenas para manter a ordem da discussão quando necessário. Deve-se observar ainda que esta atividade foi proposta há cerca de um ano, e que os alunos não tinham na época acesso a essa profusão de opiniões sobre o tema do desarmamento as quais, há pouco tempo, inundaram os meios de comunicação diariamente. As opiniões e sentimentos trazidos ao debate brotaram deles mesmos, demonstrando uma boa articulação da realidade e das causas e consequências das ações de cada indivíduo, bem como dos interesses não explícitos que estão vinculados à questão do desarmamento.

Pude perceber que durante o debate os alunos estavam imbuídos de um sentimento de importância e responsabilidade como se deles realmente dependesse o resultado da votação da lei sobre o desarmamento. Pude observar a mudança do registro verbal que utilizavam, bem como a impostação de voz e a gestualística. Os dois pontos de vista foram defendidos com níveis cada vez mais aprofundados de consciência e de alcance em relação às consequências da aprovação ou rejeição dessa lei, sendo pautados por ideias que buscavam promover a preservação da vida e dos direitos humanos. A transcrição da fala dos alunos pode ser vista no Apêndice A.

Cabe aqui ressaltar que o posicionamento perante um dilema não é uma atitude simples. Para que uma escolha seja feita, na intenção de solucionar um dilema ou tomar uma decisão em relação a algum problema, desencadeia-se um processo lógico, que pode gerar inclusive uma crise emocional. Devido à contradição que se instaura, ocorre um desequilíbrio no sistema de

valores da pessoa, o qual só é sanado através do esclarecimento de suas crenças, do reconhecimento das prioridades de seus valores e da tomada de decisão em si, a qual a pessoa deve justificar principalmente para si mesma, seja confirmando seus valores anteriores ou reordenando-os.

Penso que a Educação tem o compromisso de formar o cidadão para que ele possa (sobre)viver em sociedade, respeitando seu inerente pluralismo, valorizando as diferenças individuais e de grupo, e exercendo os seus direitos de escolha.

Dois dias após a experiência, fui procurada por uma mãe que fez questão de ressaltar a importância de se abrir espaço para discussões que exercitem o pensar ético e a argumentação. Ressaltou a importância que seu filho deu ao debate e observou que a atividade gerou discussões sobre o tema também em casa.

3.3.1.3. Eu-Casa

Esta foi uma experiência proposta a partir da crônica “Gente-casa” de Luís Fernando Veríssimo.

Ao chegarem em aula, os alunos receberam uma cópia da crônica de Luís Fernando Veríssimo, a qual é transcrita abaixo.

Existe gente-casa e gente-apartamento. Não tem nada a ver com o tamanho: há pessoas pequenas que você sabe, só de olhar, que dentro têm dois pisos e escadaria, e pessoas grandes com um interior apertado, sala e quitinete. Também não tem nada a ver com caráter. Gente-casa não é necessariamente melhor do que gente-apartamento. A casa que alguns têm por dentro pode estar abandonada, a pessoa pode ser apenas uma fachada para uma armadilha ou um bordel. Já uma pessoa-apartamento pode ter um interior simples, mas bem ajeitado e agradável. É muito melhor conviver com um dois quartos, sala, cozinha e dependências do que com um labirinto. Algumas pessoas não são apenas casas. São mansões. Com sótão e porão e tudo que eles comportam, inclusive baús antigos, fantasmas e alguns ratos. É fascinante quando alguém que você não imaginava ser mais do que um apartamento com, vá lá, uma suíte, de repente se revela um sobrado com pátio interno, adega e solário. É sempre arriscado prejulgar: você pode começar um relacionamento com alguém pensando que é um quarto-e-sala conjugado e se descobrir perdido em corredores escuros, e quando abre uma porta, dá no quarto de uma tia louca. Pensando bem, todo mundo tem uma casa por dentro, ou no mínimo, bem lá no fundo, um porão. Ninguém é simples. Tudo, afinal, é só

a ponta de um iceberg (salvo ponta de iceberg, que pode ser uma outra coisa) e muitas vezes quem aparenta ser apenas uma cobertura funcional com qrt. sal. lavab. e coz. só está escondendo suas masmorras.

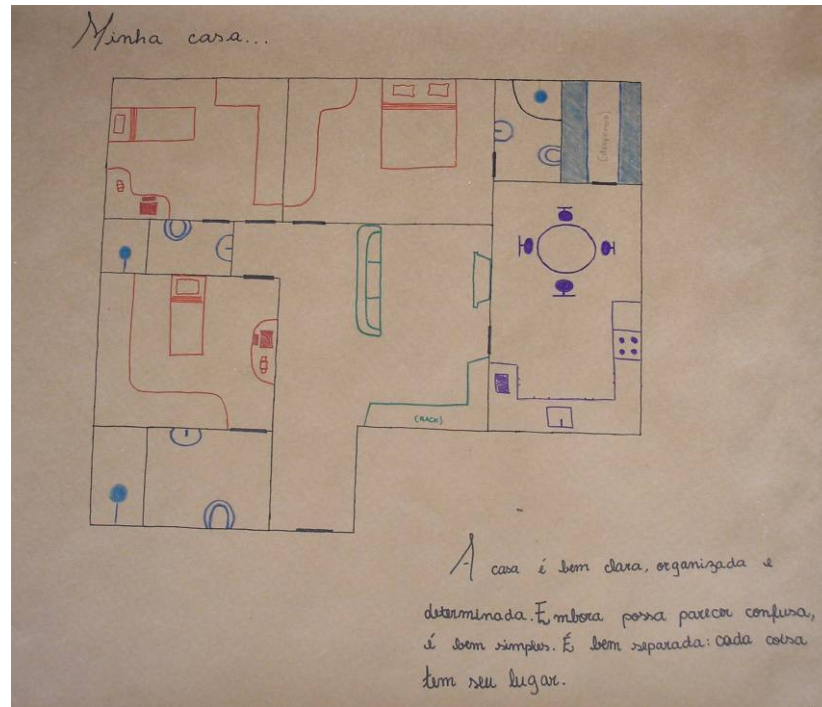
A leitura do texto foi dividida entre alguns voluntários e, após a conclusão, foi aberta a discussão sobre o que o grupo entendeu do texto. A primeira reação foi de surpresa. Jamais tinham imaginado vincular pessoas a moradias, mas aos poucos foram relendo trechos do texto e relatando suas experiências pessoais em relação a pessoas que haviam conhecido, a filmes, etc.

Porém, surpresa maior foi quando ouviram a proposta de trabalho. A partir do que havia sido discutido, deveriam desenhar uma casa, dividindo e descrevendo peças, de uma maneira que refletisse o modo de ser deles, as características de cada um.

Depois de algumas frases como “Tã brincando!” ou “Como é que a gente vai fazer isso?”, os alunos aceitaram o desafio, e a criatividade começou a circular. Dedicaram-se ao trabalho com afinco, alguns com maior destreza do que outros, mas todos conseguiram colocar seu Eu em suas casas. Várias vezes pararam para refletir como agiam, ou como pensavam, e qual peça da casa poderia refletir tal procedimento. Alguns utilizaram várias cores, outros deixaram o desenho em preto e branco; algumas casas eram complexas e outras apresentavam um traçado simples e direto. Mas o interessante é que, conhecendo os alunos, mesmo sem a identificação dos trabalhos, eu poderia arriscar a sua autoria com grande chance de acerto. Os sujeitos estavam ali estampados e estavam satisfeitos com o resultado; haviam cumprido uma tarefa que julgavam impossível.

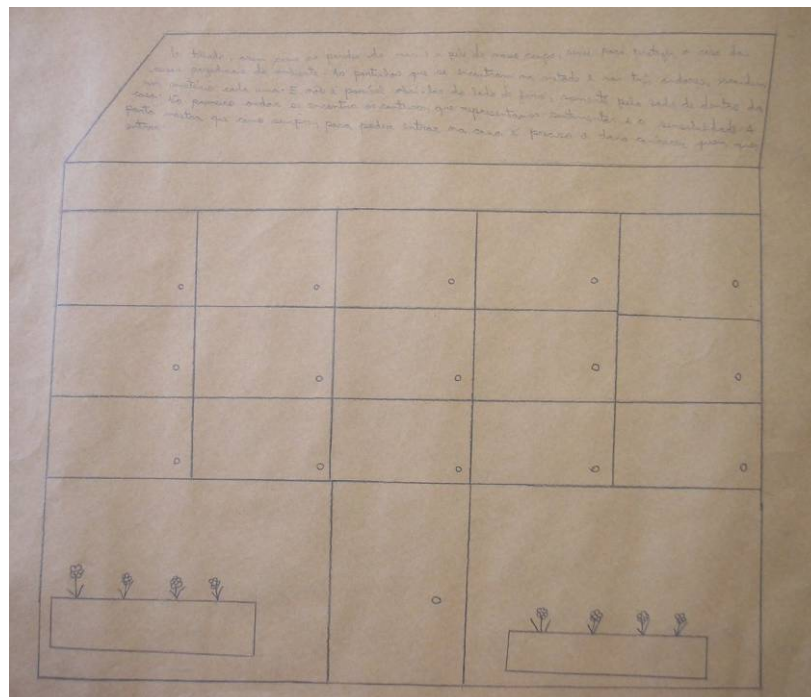
A conclusão da atividade foi a exposição individual de cada trabalho para o grupo, seguida dos comentários e questionamentos dos colegas. Logo após, os Eu-casas foram espalhados pelas paredes da sala do Projeto.

Segue abaixo, a fotografia de algumas das produções dos alunos com as respectivas transcrições.



Transcrição:

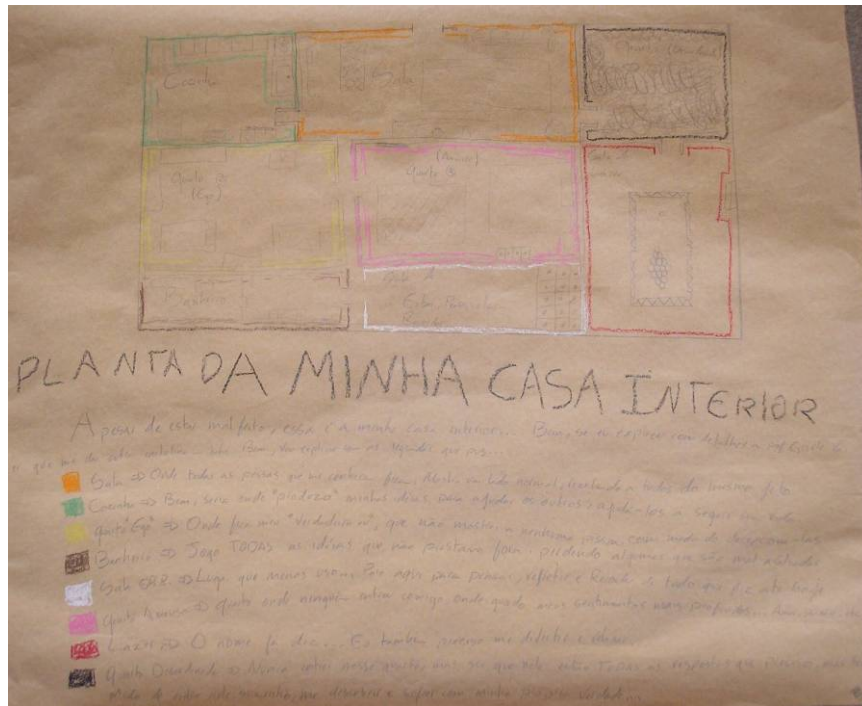
Minha casa... A casa é bem clara, organizada e determinada. Embora possa parecer confusa, é bem simples. É bem separada: cada coisa tem seu lugar.



Transcrição:

O telhado, assim como as paredes da casa, é a pele do nosso corpo, serve para proteger a casa das coisas prejudiciais do ambiente. As portinhas que se encontram na

metade e nos três andares, escondem um mistério cada uma. E não é possível abri-las do lado de fora, somente pelo lado de dentro da casa. No primeiro andar se encontra os canteiros, que representam os sentimentos e a sensibilidade. A porta mostra que, como sempre, para poder entrar na casa, é preciso o dono conhecer quem quer entrar.



Transcrição:

Planta da minha casa interior

Apesar de estar mal feito, essa é a minha casa interior... Bem, se eu explicar com detalhes a prof. Gisele vai ter que me dar outra cartolina... hehe. Bem, vou explicar com as legendas que pus...

 Sala

Onde todas as pessoas que me conhecem ficam. Mostro um lado normal, recebendo a todos do mesmo jeito.

 Cozinha

Bem, seria onde “produzo” minhas idéias para ajudar os outros, ajudá-los a seguir sua vida.

 Quarto “Ego”

Onde fica meu “verdadeiro eu”, que não mostrei a nenhuma pessoa, com medo de decepcioná-las.

Pátio – Local para que os amigos cheguem – “Sempre cabe mais um”

Sala – Para que o pessoal já tenha espaço para ficar

Cozinha – Pois é sempre necessário renovar os pensamentos

Sala de jantar – Porque não sou só eu que renovo os pensamentos

Área de serviço – Porque sempre é necessário “lavar a roupa suja”

Corredor – Pois sempre há um caminho para seguir

Meu quarto – É sempre necessário receber quem precisa

Closet – Pois é sempre necessário mudar (mas só por fora) e porque os verdadeiros amigos suportam todas as mudanças

Banheiro – Porque sempre é necessário botar algo para fora: raiva, ódio

Sapatos – Pois sempre é possível diminuir e crescer

Quarto de hóspedes – Amigos... eu quero sempre mais que ontem

Quarto de hóspedes – Amigos... eu quero sempre mais que hoje

Sala da TV – Porque sempre há coisas novas acontecendo

Meu refúgio – Porque esse é só meu. É meu lugar para refletir, é meu lugar para sentir, é meu lugar para pensar no que fiz

Banheiro – Porque estou precisando extravasar as energias

Banheiro – Os outros também têm seus momentos de por alguns sentimentos para fora

Sala de jogos – Porque todo mundo precisa de uma diversão, não é?

Canto do descanso – Porque depois de um dia “atordoado” nada melhor do que chegar em casa e... descansar

Quarto da empregada – Porque todo mundo merece um canto de descanso

Banheiro da empregada – Expelir o stress adquirido durante o dia

Despensa – Porque sempre tenho energias de última hora para festas improvisadas

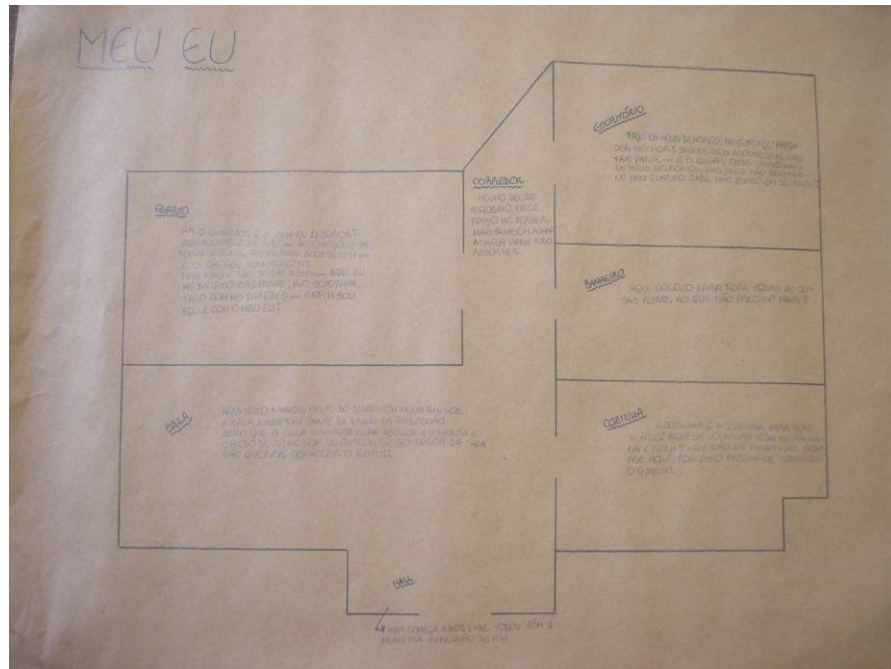
Garagem – Porque [tem] sempre um lugar para guardar os segredos

Subsolo = Coração

Piscina – Lágrimas de saudade de um momento de intensa felicidade

Quiosque – Pois sempre tem pessoas para assistirem esses momentos

Salão de festas – Porque a união faz a ... festa!!!



Transcrição:

Meu Eu

Hall – Aqui começa tudo! Onde todos têm a primeira impressão de mim.

Sala – Aqui passo a maior parte do tempo com meus amigos. A sala ainda faz parte da primeira impressão. Acho que a sala significa numa pessoa a simpatia e o modo de lidar com os outros. Se gostarem da sala vão querer conhecer o resto.

Corredor – Mesmo sendo pequeno, nele posso me perder, mas também achar a saída para tudo resolver.

Cozinha – A cozinha é a cozinha para todo mundo! Aqui se localiza toda a minha gana e gula! Mas não dá para ficar sempre por aqui, por isso precisa-se conhecer o o quarto.

Quarto – Ah, o quarto! É o bem eu interior! Aqui acontece de tudo... As emoções se fortalecem... as brigas acontecem... e os choros permanecem! Mas não é tão triste assim... Aqui eu me divirto bastante, rio sozinha, falo com as paredes... Enfim, sou feliz com o meu eu!

Escritório – Faço os meus deveres, me esforço para ser melhor! Insucessos acontecem, mas fazem parte... É o lugar onde canso mais os meus neurônios, mas eles são felizes no meu quarto, onde não penso em deveres!

Banheiro – Aqui coloco para fora todas as coisas ruins, as que não preciso mais!

Os comentários pós-atividade foram feitos no sentido de que o trabalho foi muito bom porque jamais haviam pensado em relacionar eles mesmos a uma casa. Assim, tiveram que olhar para dentro, refletir, tirar conclusões e fazer associações sobre seu modo de ser.

Pode-se perceber, através dos desenhos e das suas explicações, que o grupo é composto por um universo bastante heterogêneo, que se expressa de diversas formas e sente o mundo diferentemente. Esta diversidade, e o contato e o intercâmbio entre estas várias personalidades, enriquece muito o trabalho e ajuda os alunos a se abrirem mais, a enxergarem o outro como ele é e a aceitarem as diferenças.

3.3.1.4. Campanha Social

Uma das atividades desenvolvida pelos alunos do PROPEN foi batizada por eles de “Um Dia da Criança Diferente”.

Foi lançada para o grupo a proposta de que os alunos do Projeto planejassem e executassem uma campanha para proporcionar um dia da criança mais feliz para as crianças de alguma entidade assistencial. O grupo acolheu a ideia de imediato e, no encontro seguinte, foi traçado o planejamento das estratégias que seriam usadas e deu-se início ao trabalho.

Ao longo de um mês e meio o grupo ficou engajado nesta tarefa. Os alunos começaram nomeando comissões para a divulgação da campanha em cada série do EF e do EM. Logo após, passaram a forrar e decorar grandes caixas, que serviriam para recolher as doações e que foram espalhadas pelo Colégio junto com cartazes que solicitavam a doação de agasalhos, brinquedos, materiais escolares e guloseimas para o Dia da Criança.

No encontro seguinte, recolhemos as doações que estavam nas caixas e juntamos às doações dos próprios alunos. Como havia pouca quantidade de balas e pirulitos nas doações, e um dos objetivos traçados pelos alunos era o de dar um saquinho de guloseimas para cada criança da instituição, o grupo decidiu investir em um apelo mais direcionado para arrecadar guloseimas. Desta forma, foi criada uma boneca que recebeu o nome de Maria Baleira, a qual foi colocada no balcão do bar da escola.



Na verdade, esta boneca era uma urna de coleta de balas e pirulitos: as pessoas colocavam suas doações diretamente na boca da Maria Baleira, as quais iam se acumulando na sua barriga. O cartaz que acompanhava a boneca dizia o seguinte: “Quantas balas você comprou? Será que UMA faria falta? Essa bala pode fazer UMA criança feliz... Deposite sua doação na urna para sentir-se UMA nova pessoa, fazendo UMA criança sorrir neste 12 de outubro.”

A ênfase e a repetição da palavra “uma” tinha por objetivo mostrar que o gesto seria muito simples; bastava doar apenas uma das tantas balas compradas. Esta estratégia foi realmente um sucesso; a maioria dos alunos queria “alimentar” a boneca com pelo menos uma balinha, o que garantiu que pudéssemos fazer saquinhos com balas variadas para todas as crianças que frequentavam a instituição.

Ao longo da campanha, outras ideias foram sendo agregadas, as quais deram um aspecto bastante diferenciado à atividade. A partir do contato com os brinquedos doados, pode-se perceber que o estado em que a maioria se encontrava não era o que se poderia chamar de atraente. Alguns brinquedos estavam sujos, outros arrebitados, a maioria das bonecas estavam desgrenhadas e tinham roupas descosturadas ou rasgadas, entre outros vários problemas. Após a apreciação do grupo, foi levantada a questão: por que não limpar e arrumar esses brinquedos?



E assim foi feito. Os alunos limparam os brinquedos, pentearam e emparelharam o cabelo das bonecas, lavaram e costuraram suas roupinhas, consertaram carrinhos, reconstruíram marionetes, etc. Enquanto trabalhavam, às vezes, voltavam a sua própria primeira infância e contavam histórias sobre os brinquedos que haviam doado e que agora estavam deixando em condições para que outras crianças pudessem com eles brincar e, quem sabe, construir novas histórias semelhantes às que eles haviam criado.

Foram momentos muito bonitos, que se caracterizaram por doação não apenas de objetos, mas de tempo, de cuidado, de respeito, de emoção e de carinho.

Além de levarem as doações, os alunos pediram para interagir com as crianças. Então, planejaram atividades de pintura (que seriam feitas com os lápis de cor e de cera que haviam sido recolhidos através das doações, os quais foram todos apontados por eles e separados por cores) e também um lanche coletivo para fazer com as crianças (com bolos, negrinhos, branquinhos, biscoitos e refrigerantes que eles trariam de casa).

Chegou, então, o momento esperado por todos: a visita à creche mantida pelo Instituto Espírita Dias da Cruz. Esta foi a entidade escolhida devido à proximidade com o Colégio e à faixa etária das crianças com que trabalham.

Estavam todos ansiosos. Carregamos o ônibus do Colégio com todas as caixas de roupas e brinquedos, com as balas (que haviam sido ensacadas e enfeitadas com fitas coloridas) e com as travessas que continham o lanche. Um pouco antes de o ônibus sair, alguns alunos avistaram um menininho que estava sentado na calçada perto da carrocinha de cachorro-quente do seu pai. “Por que não damos um brinquedo para aquele menino?”, perguntou um dos alunos. O ônibus virou uma festa, e este mesmo aluno pegou um caminhãozinho de bombeiro de uma das caixas, saiu do ônibus e entregou ao menino. Este foi o primeiro sorriso e abraço que receberam... seguido do sorriso do pai do menino, que acenava sem parar. E assim, partiu o ônibus.

Quando chegamos no Instituto Dias da Cruz, fomos muito bem recebidos pelas pessoas responsáveis pela creche, as quais já estavam a nossa espera. Os alunos estavam meio tímidos; não sabiam muito bem o que esperar nem como agir. Descarregamos o ônibus e entramos nas instalações da creche. As crianças estavam todas sentadas nas mesinhas, prontas para o lanche. Fomos, então, apresentados a elas e os alunos começaram a ajudar as atendentes a fazerem bandejinhas sortidas para colocar nas mesinhas.



A partir de então, começaram a se aproximar mais das crianças. Espalharam-se, sentaram com as crianças e lancharam com elas. Após o lanche, conduziram a atividade de pintura que haviam planejado, estimulando e observando o trabalho que as crianças desenvolviam. Muitos deles ganharam pinturas com dedicatórias para levar como lembrança.

Concluída esta atividade, chegou a hora da aula de educação física de um grupo de crianças, da qual fomos convidados a participar. Mais uma surpresa: as crianças queriam mostrar aos alunos do Colégio Militar que elas também sabiam fazer exercícios de ordem unida. Primeiro foram comandados pela professora, mas logo em seguida um dos alunos do Projeto, que era comandante do batalhão de alunos da sua série, assumiu o lugar da professora e continuou o exercício. Foi, então, que todos os alunos do Projeto colocaram-se em forma ao lado das crianças e participaram da ordem unida junto com elas. Podia-se ver no rosto das crianças a importância e o significado daquele momento para elas.



Começou a brincadeira do Ovo Podre, e os alunos participaram. Um pouco se admiravam com a situação de estarem ali, um pouco assumiam seu lado criança. Durante a visita ao resto das instalações da creche, os alunos dançaram samba com as crianças (admirando-se de que as meninas dançavam muito melhor que eles), tocaram e cantaram várias músicas, jogaram futebol, embalsaram nenezinhos e conversaram muito com as crianças.

Os alunos estavam eufóricos e muito felizes. O único senão era em relação aos brinquedos. Eles queriam muito ver as crianças recebendo, se alegrando e usufruindo todo o carinho que colocaram nas caixas. Mas a coordenadora da creche disse que não poderia fazer a distribuição naquele momento porque tinha que separar as doações de acordo com a idade e as reais necessidades de cada criança.

Ainda assim, tiveram uma amostra de como seria a reação das crianças. Uma menina conseguiu pegar uma boneca - quase maior que ela - e não largou mais de jeito nenhum; andava arrastando a boneca para cima e para baixo na maior felicidade. Acho que foi um conforto para os alunos...

Assim acabou a manhã, sem que ninguém percebesse o passar do tempo. Era hora de ir embora, pois todos tinham aula à tarde. O rompimento do vínculo afetivo que se estabeleceu entre os alunos e as crianças foi um pouco doloroso. Ninguém queria ir embora. Chegaram a fazer abaixo assinado (contando até com a assinatura da coordenadora da creche) e pedir de joelhos para que eu deixasse que ficassem mais. Mas não tínhamos mais tempo e os compromissos nos aguardavam. Tivemos que partir, mas levamos conosco lembranças e emoções que marcaram Um Dia da Criança Diferente.



Parte do encontro seguinte foi dedicada à elaboração de uma avaliação da atividade de forma individual e escrita, onde pode ser verificada a emoção e o contentamento que os alunos obtiveram a partir desta experiência. (ANEXO B)

O movimento feito na direção da ação social através desta atividade acabou por despertar em duas alunas o desejo de continuar a trabalhar com crianças carentes, o que as levou a candidatarem-se ao trabalho voluntário. Na verdade, este trabalho voluntário não pode ser feito na instituição que visitamos, devido às limitações da própria entidade visitada com relação à delicadeza da situação do trabalho infantil no nosso país. Porém, o encaminhamento das meninas foi feito via Parceiros Voluntários.

Um fato curioso com relação a esta atividade foi também relatado pela mãe de um outro aluno. Conta essa mãe, que nosso aluno mora com os pais e a avó, a qual desde a perda de seu marido estava em estado de depressão, não demonstrando interesse por nada. Ao ver o neto tão dedicado e entusiasmado com a atividade com as crianças carentes, saiu de seu mundo de tristeza para ajudá-lo, falando com suas amigas sobre a campanha e conseguindo doações. Aos poucos, essa avó foi retomando suas tarefas e redescobrando a vida. Essa mãe veio agradecer ao PROPEN pelo trabalho com o filho e pelo reflexo que teve na avó.

3.4. O QUE SE PRETENDE

Através de práticas mais abrangentes e diversificadas como as que foram ilustradas acima, busco caminhar na direção dos novos objetivos do Projeto que são os seguintes:

- ✓ que o aluno consiga atingir um conhecimento maior e mais profundo de si mesmo, de seus mecanismos, de suas potencialidades em todos os aspectos, de seus vínculos com o mundo exterior e do seu papel social;

- ✓ que atinja um maior equilíbrio como ser humano, promovendo, assim, sua saúde mental, emocional, física e espiritual, e fazendo, conseqüentemente, com que se sinta inteiro e feliz para que possa produzir o melhor para si, para a sociedade, para o homem;
- ✓ que preze, cultive e dissemine a paz entre os diferentes seres e povos de forma consciente e ética; e
- ✓ que cresça como pessoa e como cidadão e que ajude aqueles que o cercam a crescer junto com ele.

E foi através da busca de maiores subsídios e de um entendimento cada vez mais profundo com relação a estas práticas, e aos objetivos que norteiam o Projeto, que tive a grata surpresa de tomar conhecimento do legado de Baruch de Espinosa, sobre o qual farei algumas colocações no próximo capítulo.

4. A ANTEVISÃO DE ESPINOSA

Buscando cada vez mais práticas que estimulem a interação mente-corpo, a ampliação da consciência dos próprios atos e o autoconhecimento, posso dizer que hoje em dia os encontros do PROPEN são diariamente “inspirados” e “supervisionados” por Espinosa. Surge, então, a pergunta: - Mas por que Espinosa?

Em plena Idade Moderna, no século XVII, nascia em Amsterdã o filósofo Baruch de Espinosa (1632-1677), filho de pais judeus portugueses que buscaram refúgio nesta cidade devido à perseguição católica.

Ainda que tenha tido uma vida não muito longa, morrendo de tuberculose aos 44 anos de idade, Espinosa desenvolveu ideias um tanto polêmicas para a sua época, as quais lhe renderam a exclusão social e a excomunhão.

Embora tenha sido contemporâneo de filósofos como Blaise Pascal, Gottfried Wilhelm Leibniz e René Descartes, e como estes esteja relacionado entre os racionalistas, Espinosa apresentou uma independência intelectual marcante, não seguindo a ideia cartesiana da divisão mente/corpo. Como aponta Huberto Rohden (2002, p. 14), “Para Espinosa, porém, não existe essa divisão entre as ‘razões do coração’ e as ‘razões da razão’”. A concepção de homem de Espinosa passa pela inteireza do ser. Segundo as palavras do próprio filósofo, escritas em sua principal obra *Ética Demonstrada à Maneira dos Geômetras* (ESPINOSA, 2002, Parte II, p. 136), a qual servirá de base para este estudo, “[...] substância pensante e substância extensa são uma mesma substância, ora compreendida sob um atributo, ora sob outro.” Em outras palavras, o atributo Extensão é aquele que dá origem ao corpo, enquanto que o atributo Pensamento dá origem à alma, ou mente. Porém, ainda que manifestados diferenciadamente, os dois são expressões de uma mesma e única substância e estão sob as mesmas leis e sob os mesmos princípios.

Nesta mesma obra, além de ressaltar a indivisibilidade do Ser, Espinosa aprofunda suas ideias a respeito do homem e da sua ação no mundo, e destaca a importância da educação dos sentimentos e do autoconhecimento na busca da real felicidade. Nas palavras de Marilena Chauí: “A filosofia de Espinosa é uma ética da alegria, da felicidade, do contentamento intelectual e da liberdade individual e política.” (CHAUI, 1995, p. 52) A percepção de Roger Scruton (2001) também aponta nesta direção. Para este autor, o sistema moral de Espinosa tem por objetivo nos mostrar o verdadeiro caminho para a felicidade. Scruton ressalta que, para Espinosa, as circunstâncias sociais, políticas e materiais de um homem não são garantia nem impedimento para que ele alcance a felicidade e a paz de espírito; os recursos necessários

para isso estão dentro do próprio homem, sendo ele mesmo o responsável por traçar o seu destino, a sua desgraça e a sua felicidade.

Na concepção de Scruton,

A parte mais original da filosofia de Espinosa consiste em sua tentativa de responder aos três problemas que esboçamos – o problema do espírito e do corpo, o da existência individual e o da liberdade – e, ao fazê-lo, reconciliar a busca de felicidade com o conhecimento de Deus. (SCRUTON, 2001, p. 64)

Através da preocupação de Espinosa com temas como a felicidade, o autoconhecimento, a solidariedade e a totalidade do Ser, entre outros, podemos perceber que este autor anteviu a importância de questões que hoje são imprescindíveis ao nosso mundo e que estão atraindo cada vez mais a atenção de profissionais de diversas áreas.

Em um outro aspecto, além da antecipação e preocupação com fatos tão atuais, na minha leitura de Espinosa pude encontrar passagens – como o trecho que transcrevo a seguir, bem como aquele usado como epígrafe deste trabalho –, que me instigaram também a fazer uma aproximação do pensar deste filósofo com o tema das altas habilidades.

E de fato, aquele que, como a criança ou o rapaz, tem um corpo possuidor de pouquíssima aptidão e depende em máximo grau das coisas exteriores, tem a alma quase inconsciente de si própria, de Deus e das coisas. Pelo contrário, aquele que tem o corpo apto para grande número de coisas tem uma alma que, considerada em si mesma, é enormemente consciente de si própria, de Deus e das coisas. Nesta vida, pois, nos esforçamos antes de mais nada para que o corpo da infância se transforme, tanto quanto comporte a sua natureza e lhe convém, em outro que tenha grande número de aptidões e que se refira a uma alma consciente em alto grau de si mesma, de Deus e das coisas; (ESPINOSA, 2000, Parte V, pág. 403)

Estaria Espinosa subentendendo a importância das altas habilidades para o desenvolvimento do ser humano e para a conseguinte conquista da liberdade e da felicidade? Estariam estas pessoas que possuem habilidades mais desenvolvidas sendo colocadas como que constituindo um terreno mais fértil para o desenvolvimento da autoconsciência e do autoconhecimento? Para Espinosa, a essência da alma é refletida na sua potência interna para pensar, na inteligência, e “os corpos se distinguem uns dos outros em relação ao movimento e ao repouso, à velocidade e à lentidão” (2002, Parte II, p. 145-6). Fica, então, a questão: Estas passagens de Espinosa poderiam ser lidas como se referindo a uma maior aptidão, a uma maior agilidade e inteligência, ou estariam se referindo simplesmente à diversidade do ser humano? Ou quem sabe apenas a um certo grau de autonomia? Porém, dentro da diversidade, estão

aqueles com altas habilidades e, sem dúvida, um elevado grau de autonomia é uma das características que constituem este grupo.

Desta forma, devido à convergência de várias ideias apresentadas por Espinosa e de vários objetivos colimados no projeto desenvolvido no Colégio Militar de Porto Alegre, busquei inspiração nos ensinamentos que este autor deixou registrados em sua *Ética* para refletir sobre uma ação pedagógica que é uma expressão do significado de um filosofar cuja contemporaneidade identifique.

5. TRILHANDO UM CAMINHO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE OS PENSAMENTOS DE EDWARD DE BONO E ESPINOSA

5.1. EM BUSCA DE UM PENSAMENTO MAIS EFETIVO

Uma vez identificada a postura teórico-compreensiva de Espinosa em relação ao fato de que a autoconsciência e o autoconhecimento devem ser desenvolvidos em máximo grau, passarei a fazer uma espécie de diálogo ou contraponto entre as idéias trabalhadas no primeiro ano do Projeto, as quais são apoiadas nas contribuições de Edward de Bono, e algumas idéias presentes na *Ética* de Espinosa, estando estas expressas através das palavras do próprio Espinosa, de Gilles Deleuze e de Marilena Chauí.

Resgatando o que já foi dito em outra ocasião, o primeiro ano do Projeto visa desenvolver várias habilidades através do trabalho com algumas “ferramentas para pensar” idealizadas pelo Dr. Edward de Bono (1976), as quais visam dinamizar a organização do pensamento.

Como aponta este autor, o desenvolvimento gerado pela Modernidade acabou por trazer aos indivíduos uma oferta imensa de opções e oportunidades, que permeiam uma sociedade extremamente complexa, gerando uma pressão constante e a crescente necessidade de limpidez de pensamento e de tomada de decisão. Dentro deste contexto, torna-se inquestionável a importância de se desenvolver um pensar que seja o mais efetivo possível, não no sentido de deslindar problemas e questões, mas no sentido de ver as coisas com mais clareza, de direcionar para uma experiência um olhar interno, a fim de explorá-la, compreendê-la, ampliá-la e, finalmente, atuar sobre ela.

Este modo de conceber o pensamento, proposta por De Bono (1976), remete-nos à questão de “idéia adequada” elaborada por Espinosa, a qual se refere a uma idéia que, “enquanto é considerada em si mesma, sem relação com o objeto, tem todas as propriedades ou denominações intrínsecas de uma idéia verdadeira” (ESPINOSA, 2002, Parte II, p. 130) e tem por oposição a “idéia inadequada”.

Marilena Chauí, nos trechos citados abaixo, coloca de forma bastante clara as noções de idéia adequada e idéia inadequada elaboradas por Espinosa:

Nas idéias inadequadas ou imaginativas, somos passivos: as imagens se formam em nós em decorrência da ação das coisas exteriores sobre nós. Nossa atividade se reduz a associar imagens que nos parecem semelhantes e a separar as que nos parecem diferentes, para com elas formarmos idéias imaginativas gerais ou universais sobre a realidade e sobre nós próprios. As idéias imaginativas ou inadequadas não são falsas

em si mesmas, pois correspondem ao modo como realmente as coisas exteriores nos afetam: são parciais e confusas porque se formam em nós sem que conheçamos as causas verdadeiras que as produziram.

[...]

Nas idéias adequadas ou intelectuais, somos plenamente ativos: nosso intelecto, por uma força que lhe é própria, conhece por si mesmo as causas e efeitos das idéias, a gênese necessária delas, os nexos que formam com outras em conexões e ordens internas e necessárias. Na razão as idéias adequadas nos oferecem sistemas de relações (aquilo que os cientistas chamam de leis da realidade); na intuição intelectual, oferecem-nos o conhecimento de essências singulares, isto é, a natureza e a realidade íntimas e verdadeiras de alguma coisa. (CHAUI, 1995, p. 39)

Surge, então, a inevitável pergunta: como chegamos a uma idéia adequada? O caminho apontado por Espinosa é a Razão. Não a razão pura não preconizada pelos racionalistas, mas uma razão que busca libertar o Ser das causas da ignorância, que tem por essência e objeto o conhecimento. Conhecimento este que Espinosa divide em três gêneros, como pode ser visto a abaixo:

Por tudo que se disse acima, aparece claramente que temos inúmeras percepções e formamos noções gerais, que se originam: 1^o) dos objetos singulares que nos são apresentados pelos sentidos de maneira truncada, confusa e desordenada para o entendimento (vide corolário da Proposição XXIX); por essa razão, tomei o hábito de chamar a essas percepções “conhecimento por experiência vaga”; 2^o) dos sinais, por exemplo, do fato de que, lendo ou ouvindo certas palavras, recordamo-nos coisas e delas e delas formamos idéias semelhantes àquelas pelas quais imaginamos as coisas (vide escólio da Proposição XVIII). Para o futuro, chamarei a essas duas maneiras de considerar as coisas: “conhecimento do primeiro gênero, opinião ou imaginação”. 3^o) Enfim, do fato de que temos noções comuns e idéias adequadas das propriedades das coisas (ver corolário da Proposição XXXVIII, Proposição XXXIX, seu corolário, e Proposição XL) chamarei a esse modo “razão e conhecimento do segundo gênero”. Além desses dois gêneros de conhecimento, há ainda um terceiro, como mostrarei depois, o qual denominaremos “ciência intuitiva”. Esse gênero de conhecimento procede da idéia adequada da essência formal de certos atributos de Deus ao conhecimento adequado da essência das coisas. (ESPINOSA, 2002, Parte II, p. 175)

Marilena Chaui, mais uma vez, é bastante elucidativa no que se refere aos três gêneros de conhecimento estabelecidos por Espinosa na seguinte passagem:

Espinosa distingue três gêneros de conhecimento: a imaginação, a razão e a intuição intelectual.

A imaginação opera com as *idéias inadequadas*, isto é, imagens confusas e obscuras provenientes de nossa experiência sensorial e de nossa memória. A idéia inadequada ou imaginativa é uma *opinião* em que depositamos nossa confiança enquanto nenhuma outra imagem a puser em dúvida.

A razão conhece adequadamente as *noções comuns*, isto é, as leis necessárias ou as relações necessárias entre um todo e suas partes, bem como as relações necessárias entre as partes de um mesmo todo (na linguagem contemporânea, a noção comum corresponde ao que chamamos de *estrutura*).

A intuição intelectual alcança as *idéias adequadas*, isto é, as idéias das coisas enquanto essências singulares, conhecendo sua natureza íntima por conhecer suas causas e efeitos necessários, assim como suas relações internas necessárias com outras e com a Natureza inteira. Ao contrário da opinião, a idéia adequada é uma *certeza* intelectual que nos faz saber que sabemos. (CHAUI, 1995, p. 38-9)

Para Espinosa, apenas o segundo e o terceiro gênero de conhecimento levam às idéias adequadas, necessariamente verdadeiras, enquanto que o primeiro gênero seria a única causa da falsidade, das paixões que não têm causa adequada e das afecções. Segundo Espinosa, é exatamente aí que se encontra o maior obstáculo que o homem enfrenta na sua busca pelo conhecimento, pelo equilíbrio, pela liberdade e pela felicidade.

De Bono (1976) também demonstra especial preocupação com as emoções, apontando que a emoção pode tanto vir antes como depois de uma percepção clara, mas que a emoção que precede a percepção leva ao preconceito e à má vontade. Ele também ressalta que, na prática, é muito difícil pensar primeiro e sentir depois e que a grande tendência é sentir primeiro e depois usar o pensamento para justificar e dar suporte ao sentimento. Citando Edward de Bono, “...without thinking, feeling is a tyranny.”⁷ (1976, p. 41)

Esta frase de Edward de Bono pode ser perfeitamente acolhida pelas idéias de Espinosa e poderia, inclusive, ser vista como um enunciado que transmite de forma enxuta e direta as considerações feitas por este filósofo no que se refere às paixões. Espinosa aponta que todas as nossas tendências e desejos são paixões, quando têm por origem idéias inadequadas, ou seja, idéias confusas ou mutiladas. Uma vez que este tipo de paixão impede a alma de pensar adequadamente, misturando imagens criadas pela mente e afecções, ou seja, sensações vividas pelo corpo de forma inadequada, sem que seja reconhecida a sua causa verdadeira, ela acaba sendo nociva ao homem, exercendo sobre ele sua “autoridade tirânica” como diria Edward de Bono. Para Espinosa, a alma de um indivíduo é passiva e sofre a ação das paixões se as idéias inadequadas constituem a maior parte dela, atestando a sua impotência.

Na concepção de Espinosa, não há vontade que seja absolutamente livre; ela será sempre determinada por uma causa que, por sua vez, será determinada por uma causa anterior. Pode-se verificar isso através dos seguintes excertos:

[...] os homens se enganam em julgar-se livres; e essa opinião consiste somente em que eles têm consciência de suas ações e ignoram as causas pelas quais são determinadas. O que constitui, pois, a sua idéia de liberdade é não conhecerem eles nenhuma causa de suas ações. Pois, dizem eles com efeito: que as ações humanas dependem da vontade, mas são palavras as quais não corresponde idéia alguma. (ESPINOSA, 2002, Parte III, p. 169)

[...] a experiência, pois, faz ver, tão claramente quanto a Razão, que os homens se supõem livres só por serem conscientes de suas ações e ignorantes das causas pelas quais são determinadas; e, além disso, que os decretos da alma não são nada mais que os próprios apetites e variam conseqüentemente segundo a disposição variável do corpo. Cada um, com efeito, governa tudo segundo a sua afeição, e aqueles que, ademais, são dominados por afecções contrárias não sabem o que querem;

⁷ Traduzindo a frase de Edward de Bono, temos: “... sem o pensamento, o sentimento é uma tirania.”

finalmente, aqueles que não têm afecção são impelidos, de um lado ou de outro, pelo mais leve motivo. (ESPINOSA, 2002, Parte III, p. 202)

Como podemos ver, o homem só pode ser livre na medida em que tem idéias adequadas, ou seja, na medida em que, através da clareza de pensamento, da Razão, conhece adequadamente a causa de seus desejos e de suas ações e toma atitudes que são verdadeiras em relação a sua alma. Citando Edward de Bono, “*Thinking arranges and rearranges perception and experience so that we may have a clearer view of things.*”⁸ (DE BONO, 1976, p. 41)

Portanto, para Espinosa, é por meio do conhecimento da capacidade intelectual de pensar que podemos atingir as idéias adequadas; através da reflexão podemos perceber internamente nossa potência para o verdadeiro. Edward De Bono, seguindo um raciocínio similar ao de Espinosa, traz a idéia de que, para escapar das armadilhas engendradas pelos sentimentos, um indivíduo deve trilhar o caminho do pensamento e, a fim de auxiliar as pessoas a entrarem em contato mais profundo e concreto com seu pensamento, propõe várias “ferramentas para pensar” como formas de ampliar a consciência do pensamento, ou seja, a metacognição.⁹

De Bono aponta que um dos fatores principais na busca pela clareza de pensamento, que aqui aproximo à Razão de Espinosa, é o fato de se aprender a direcionar a atenção para todos os pontos relevantes e interessantes de uma dada situação. Desta maneira, o sentimento não terá a hegemonia do pensamento do indivíduo, o qual passará a considerar outros fatores da situação. Este autor sustenta que o sentimento pode inclusive mudar a partir de uma percepção mais ampliada e acrescenta que é muito difícil para um indivíduo dar-se conta de como o seu sentimento pode estar errado e, por isso, costuma confiar nele e segui-lo sem dúvidas.

Espinosa já nos alertava sobre essa ilusão e dependência que o indivíduo tem em relação ao seu sentimento dizendo: “Chamo de ‘servidão’ a impotência do homem para governar e refrear suas paixões. Com efeito, submetido às paixões, o homem não é autônomo, mas depende da fortuna, de tal modo estando sob o seu poder que muitas vezes é forçado a fazer o pior, mesmo que veja o melhor.” (ESPINOSA, 2002, Parte IV, p. 283)

Tendo em vista uma abordagem mais direta do que foi discutido acima, o quadro a seguir retoma os pontos de convergência entre os pensamentos de Edward De Bono e Espinosa:

De Bono – Ferramentas para Pensar	Espinosa - Ética
A importância de se desenvolver um pensar	Idéia adequada – Idéia que, “enquanto é

⁸ Traduzindo a frase de Edward de Bono, temos: “O pensamento organiza e reorganiza a percepção e a experiência de modo que possamos ter uma visão mais clara das coisas.”

⁹ Termo criado em 1995 por Flavell, que define o conhecimento e a consciência do sujeito sobre seus próprios processos cognitivos.

<p>que seja o mais efetivo possível, no sentido de ver as coisas com mais clareza, para compreender a experiência e atuar sobre ela.</p>	<p>considerada em si mesma, sem relação com o objeto, tem todas as propriedades ou denominações intrínsecas de uma ideia verdadeira.” X Ideia inadequada</p>
<p>Aponta preocupação com as emoções – a emoção que precede a percepção leva ao preconceito e a mándole.</p> <p>“Without thinking, feeling is a tyranny.”</p>	<p>Para chegarmos às ideias adequadas devemos desenvolver o uso da Razão.*</p> <p>Conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiência vaga; sinais (sentidos /imaginação) Paixões (ideias inadequadas) - Noções comuns e ideias adequadas (Razão) - Ciência intuitiva (intuição intelectual)
<p>Devemos aprender a direcionar a atenção para todos os pontos relevantes e interessantes de uma situação. Assim, o sentimento não terá a hegemonia do pensamento do indivíduo.</p> <p>Para escapar das armadilhas dos sentimentos, deve-se trilhar o caminho do pensamento.</p>	<p>Quando a alma sofre a ação das paixões ela é passiva e pensa ser livre.</p> <p>*Os homens são inconscientes da causa de suas ações.</p> <p>“Chamo de ‘servidão’ a impotência do homem para governar e refrear suas paixões.”</p>
<p>Propõe a metacognição através das suas Ferramentas para Pensar, a fim de auxiliar o indivíduo a entrar em contato mais profundo e concreto com seu pensamento.</p>	<p>Propõe o aprimoramento do uso da Razão para que possamos conhecer as causas verdadeiras das nossas ações para que possamos ser livres e felizes.</p>

5.2. FERRAMENTAS PARA PENSAR E AUTOCONHECIMENTO

Citando Edward de Bono, “*It may be better to learn in an open fashion rather than let thinking be only an expression of emotional discontent.*”¹⁰ (1976, p. 20) Dentro deste contexto, passarei a discutir algumas das “Ferramentas para Pensar” propostas por Edward de Bono, as quais são utilizadas no Projeto, procurando apontar a convergência dos objetivos dessas ferramentas e da Razão maior idealizada por Espinosa: a crescente clareza da mente na

¹⁰ Traduzindo a frase de Edward de Bono, temos: “Pode ser melhor aprender de uma maneira aberta do que deixar que o pensamento seja apenas uma expressão do descontentamento emocional.”

busca do autoconhecimento e do consequente domínio das paixões – caminho árduo que, na concepção deste filósofo, leva à verdadeira liberdade, à ação e à felicidade.

Na primeira etapa do Projeto, são trabalhadas as Ferramentas sugeridas por Edward De Bono (2000) na primeira etapa de seu Programa CoRT *Thinking* (*Cognitive Research Trust Thinking*), o qual é composto por seis etapas: CoRT 1 – *Breadth* (Amplitude), CoRT 2 – *Organization* (Organização), CoRT 3 – *Interaction* (Interação), CoRT 4 – *Creativity* (Criatividade), CoRT 5 – *Information & Feeling* (Informação & Sentimento) e CoRT 6 – *Action* (Ação).

Em seu programa CoRT *Thinking* 1 – *Breadth* (Amplitude), as ferramentas propostas por Edward de Bono têm a finalidade de encorajar o aluno a ampliar o seu pensamento e desestimular opiniões e decisões apaixonadas, ou seja, tomadas sob a influência de um primeiro impacto, sem uma consideração mais aprofundada. Nesta etapa, as Ferramentas para Pensar¹¹ trabalhadas são as seguintes:

- PNI (Positivo, Negativo, Interessante) – Estimula a busca de pontos positivos, negativos e interessantes de uma ideia ao invés de uma aceitação ou rejeição imediata. Os pontos interessantes são aqueles que, a princípio, não são nem positivos nem negativos, mas que merecem uma maior consideração. A reação mais comum entre as pessoas é de imediatamente gostar ou não gostar, aprovar ou desaprovar alguma coisa ou alguém, e esta ferramenta auxilia na superação de uma reação puramente emocional, a qual limita e reduz a visão que se tem de uma dada situação. Edward de Bono ressalta ainda que essa ferramenta não tem por objetivo evitar uma tomada de decisão ou um comprometimento, mas visa dar subsídios para que a decisão ou posicionamento seja tomado depois da análise dos dois lados da questão. Sabemos que devemos analisar os fatores positivos e negativos de uma situação, mas não é isso que ocorre na prática; não pensamos nos aspectos positivos e negativos quando uma ideia parece boa ou ruim a primeira vista – somos levados pela emoção e, então, julgamos e decidimos precipitadamente.

O PNI é uma ferramenta bastante simples, mas importante, a qual pode ser associada ao seguinte pensamento de Espinosa:

Quanto ao bom e ao mau, não indicam também nada de positivo nas coisas, pelo menos se consideradas em si mesmas, e não são senão modos de pensar ou noções que formamos porque comparamos as coisas entre si. Uma só coisa pode ser ao mesmo tempo boa e má, e também indiferente. (ESPINOSA, 2000, Parte IV, p. 286)

¹¹ As siglas utilizadas para a representação das Ferramentas para Pensar aqui apresentadas foram traduzidas e adaptadas por Marsyl Bulkool Mettrau.

Através do PNI (Positivo, Negativo, Interessante) podemos nos dar conta da ambigüidade inerente às coisas e aos fatos, uma vez que somos seres que valoramos.

- CTF (Considerar Todos os Fatores) – Estimula uma análise mais ampla, tentando trazer à consciência o maior número possível de fatores envolvidos em uma dada situação ou fato. Normalmente as pessoas limitam-se a considerar os fatores mais óbvios e imediatos, analisando fatores que demonstram interesses mais pessoais, mais egoístas. Através desta ferramenta, os alunos tentam levantar fatores que afetem a si próprios, as outras pessoas e a sociedade como um todo, dependendo da amplitude da questão em discussão. A ênfase da ferramenta é justamente nos fatores que foram negligenciados, os quais são trazidos à tona através do relato do trabalho de diferentes grupos. Quando não consideramos o maior número de fatores possível, a tendência é planejar algo ou tomar uma decisão que, no momento, parece funcionar muito bem, mas que, com o tempo, tende a apresentar falhas.

O CTF (Considerar Todos os Fatores) é diferente do PNI (Positivo, Negativo, Interessante) pelo fato de o PNI ser referente a reações que temos frente a uma ideia, enquanto que no CTF explora-se uma situação antes de se ter uma ideia. É uma ferramenta que se mostra muito útil antes de uma decisão ou de um planejamento.

Dentro da proposta de Espinosa, onde a utilização da Razão na busca do bem comum, daquilo que é útil a todos, é essencial ao desenvolvimento do ser, a prática do CTF (Considerar Todos os Fatores) parece ser uma contribuição positiva, uma vez que através desta ferramenta podemos levantar fatores importantes que nos auxiliem a optar por um caminho que seja mais democrático, menos egoísta, e que nos leve ao encontro de ações adequadas e mais solidárias.

Espinosa nos aponta que através de ações mais solidárias, que levam em consideração o fato da existência de um outro sujeito e da adequação das nossas ações em relação ao contexto que nos cerca, acabamos por agir sobre nós mesmos, sobre nossa própria alegria e auto-imagem. Segundo este autor,

Se alguém fez alguma coisa que imagina afetar de alegria os outros, será, ele próprio, afetado de uma alegria concomitante à ideia de si mesmo como causa, isto é, contemplar-se-á a si mesmo com alegria. Mas se ele fez qualquer coisa que imagina afetar os outros de tristeza, contemplar-se-á, ao contrário, com tristeza. (ESPINOSA, 2000, Parte II, p. 227)

- REGRAS – Busca a análise do propósito e dos princípios básicos envolvidos em uma regra e, para isto, resgata a utilização das duas ferramentas anteriores. São levantados através desta ferramenta os vários tipos de regras existentes, sua variada abrangência, duração, validade e necessidade. Dada a existência de uma regra, é necessário que possamos compreendê-la a fim de poder obedecê-la ou contestá-la, propondo uma atualização, reformulação ou até mesmo sua extinção.

Deleuze (1970), aprofundando a discussão sobre a moral na questão das regras aponta que uma lei, ou seja, que uma regra soa como uma imposição moral, como um “é preciso” sem fundamentos, uma vez que não a compreendemos. Nesta perspectiva, ele ressalta que há uma diferença entre o conhecimento e a moral, ou seja, entre a relação mandamento-obediência e a relação conhecido-conhecimento.

Desta forma, podemos relacionar o trabalho com esta ferramenta para a busca e compreensão das origens e razões de uma regra às seguintes palavras de Espinosa: “À medida que a alma conhece as coisas como necessárias, tem maior poder sobre as afecções, ou, em outras palavras, sofre menos a ação delas.” (ESPINOSA, 2000, Parte V, p. 376)

Uma vez que conhecemos a gênese de uma regra e compreendemos sua necessidade, podemos cumpri-la com a serenidade que o conhecimento nos traz, ou contestá-la com a convicção que o mesmo conhecimento pode nos trazer.

- S/C (Sequência e Consequência) – Estimula a reflexão sobre consequências imediatas, a curto, médio e longo prazo de uma determinada ação, plano, invenção ou decisão.

O que diferencia o S/C (Sequência e Consequência) do CTF (Considerar Todos os Fatores) é o fato de que o CTF preocupa-se com fatores operantes no momento enquanto que o S/C está relacionado com tudo o que pode acontecer depois da decisão ter sido tomada. Às vezes, uma decisão ou ação pode parecer boa se apenas suas consequências imediatas forem levadas em consideração, mas, se as consequências forem analisadas em um maior espaço de tempo, esta mesma decisão ou ação pode revelar-se, por exemplo, insustentável ou apresentar prejuízos superiores aos benefícios visados anteriormente. O inverso também pode ocorrer, revelando grandes benefícios mais distantes no tempo para uma ação ou decisão que parece não valer tanto a pena no momento. Neste sentido, para uma maior abrangência e flexibilidade de pensamento, o aluno trabalha com consequências imediatas, a curto prazo (1-5 anos), a médio prazo (5-25 anos) e a longo prazo (mais de 25 anos).

Na visão de Espinosa, esta questão de causa e consequência é de vital importância para o crescimento do ser, para que se consiga formar idéias adequadas e verdadeiras através da análise do que realmente move cada ação e sentimento. Pois a vontade do homem não é livre, mas determinada por uma causa que na maior parte das vezes não é do seu próprio conhecimento. Em várias passagens, Espinosa chama a atenção para o fato de que “Nada existe de cuja natureza não se siga algum efeito” (ESPINOSA, 2000, Parte I, p. 116), ressalta que “... a idéia de cada coisa causada depende do conhecimento da causa de que ela é efeito” (ESPINOSA, 2000, Parte II, p. 135) e aponta que “...o homem (Proposições XVII e XVIII, Parte II) tem consciência de si mesmo pelas afecções que o determinam a agir...” (ESPINOSA, 2000, Parte III, p. 227)

- PMO (Propósitos, Metas e Objetivos) – Enfatiza a idéia de propósito. Salienta a importância da definição de objetivos e da clareza de pensamento em relação às metas e aos propósitos. Esta ferramenta ajuda os alunos a examinarem deliberadamente qual é a intenção por trás de uma ação, ampliando a percepção de uma dada situação.

A diferença entre *propósitos*, *metas* e *objetivos* é bastante sutil e não é um ponto central da ferramenta. Aos alunos é dada a informação de que, no contexto das Ferramentas para Pensar, os *propósitos* indicariam uma intenção, uma direção mais geral; que as *metas* seriam o objeto do esforço de cada um, uma espécie de alvo a ser atingido; e que os *objetivos* seriam pontos claros e definidos a serem atingidos ao longo do caminho.

Esta ferramenta chama a atenção para o fato de que para atingirmos nosso propósito precisamos ter metas claras e, a fim de atingi-las, devemos buscar nossos objetivos.

Além disso, ela busca distinguir entre propósitos e reações. Muitas vezes nossos atos são reflexos de hábitos ou de atitudes sustentadas apenas por uma postura “Maria vai com as outras”, pela mera repetição de padrões de comportamento sem uma tomada de consciência prévia. Este tipo de ação está ligada à conjunção *porque*; são apenas reações causadas por uma ação anterior. Já as ações pensadas, que contam com objetivos claros e conscientes, estão ligadas à conjunção *a fim de*, ou seja, em uma finalidade consciente que lhes é inerente.

Procurando ter claros nossos propósitos e tendo consciência de que nossos atos podem ser reflexo de reações automáticas, servis ou sem causa verdadeira – nos termos de Espinosa – teremos chance de chegar a um conhecimento próprio que nos leve a agir adequadamente, ou seja, de forma livre e verdadeira.

A importância dada ao trabalho com a clareza de propósitos através desta ferramenta de Edward de Bono encontra uma clara correspondência nas colocações de Espinosa, o qual ressalta que “[...] somos movidos de muitos modos, pelas causas exteriores, e que, semelhantes às ondas do mar, movidas por ventos contrários, flutuamos ignorantes do que nos acontecerá e de qual será nosso destino.” (ESPINOSA, 2000, Parte III, p. 259)

A fim de que possamos amenizar essas causas exteriores, Espinosa aponta que:

[...] cada um tem o poder de se conhecer a si mesmo e de conhecer as suas afecções de maneira clara e distinta, senão absolutamente, pelo menos em parte de maneira clara e distinta, e, por conseguinte, de fazer com que tenha menos ocasião de sofrer-las. Devemos trabalhar sobretudo para isso, para conhecer tanto quanto possível cada paixão clara e distintamente, de modo que a alma seja determinada por cada paixão a pensar o que percebe clara e distintamente, no que ela encontra pleno contentamento; e, por conseguinte, a separar a afecção do pensamento da causa exterior e associá-las a pensamentos verdadeiros. (ESPINOSA, 2000, Parte V, p. 375)

- PLANEJAMENTO – Visa fornecer ao aluno a oportunidade de integrar várias ferramentas como o PMO (Propósitos, Metas e Objetivos), a S/C (Sequência e Consequência), o CTF (Considerar Todos os Fatores) e o PMI (Positivo, Negativo e Interessante). Estes não são os únicos processos mentais envolvidos em um planejamento, mas são essenciais ao êxito de um plano. A consciência de que todos estes aspectos fazem parte de um bom planejamento é trabalhada no sentido de ampliar a habilidade de planejar, e não no de fornecer uma “receita” de planejamento.
- PB (Prioridade Básica) – Estimula a organização de possibilidades e alternativas de acordo com prioridades. A ênfase está no processo de poder eleger os principais fatores, objetivos, consequências, ideias, etc, podendo, esta ferramenta, ser utilizada com qualquer uma das apresentadas no Programa.

Edward de Bono argumenta que se tentamos trabalhar direto com os pontos que nos parecem ser os mais importantes, temos uma imagem mais restrita do quadro que se apresenta. Por outro lado, se partimos de uma imagem bem mais ampla, temos mais condições de eleger as reais prioridades. Se alguém não consegue eleger suas prioridades, tende a considerar apenas as ideias que em uma importância óbvia a primeira vista.

Também é importante ressaltar que a PB (Prioridade Básica) pode variar de pessoa para pessoa, que não há uma resposta absoluta e que o julgamento depende totalmente da situação. Como dizia Espinosa (2000), o bom e o mau não são inerentes às coisas em si.

No momento em que prioridades diferentes são apontadas em trabalhos em grupo, ocorre um direcionamento de atenção para a existência da diversidade de realidades, necessidades e pontos de vista.

No trecho abaixo, Espinosa destaca a real presença da diversidade entre os indivíduos e aponta que, a partir dela, surgem as paixões referentes a cada um, as quais levam a escolhas e ações diversificadas.

Mas o desejo é a própria natureza ou essência de cada um (escólio da Prop. IX); portanto, o desejo de cada um é diferente do desejo do outro, tanto quanto a natureza ou essência de um difere da essência do outro. [...] e assim, a alegria ou tristeza de um difere da alegria ou tristeza do outro, tanto quanto a natureza ou a essência de um difere da essência do outro; conseqüentemente, uma paixão qualquer de cada indivíduo difere da paixão de um outro. (ESPINOSA, 2000, Parte III, p. 256)

- APO (Alternativas, Possibilidades e Opções) – Estimula a busca de novas alternativas e escolhas, ao invés de gerar o sentimento de se estar sempre restrito aos mesmos fatores. Um esforço deliberado, no sentido de encontrar novas alternativas, pode acabar por transformar toda uma situação, uma vez que nem sempre a melhor alternativa é a mais óbvia e imediata.

O trabalho com esta ferramenta amplia não apenas o leque de alternativas de ação para uma dada situação como também a possibilidade de explicação para um dado fato ou comportamento. Quando nos deparamos com uma explicação óbvia para um dado acontecimento, dificilmente tentamos encontrar outras possibilidades. Neste sentido, esta ferramenta representa um auxílio para que possamos superar e ir além das nossas inclinações naturais. Nas palavras de Edward de Bono (2000), “*The APC [APO – Alternativas, Possibilidades e Opções] is an antidote to emotional reaction.*”¹² Ela evita que nos apaixonemos por uma primeira ideia como se fosse a única e que aceitemos explicações óbvias e de “fácil digestão” para fatos e para a nossa própria ação, bem como para a dos nossos semelhantes.

Ao lado das ferramentas S/C (Seqüência e Conseqüência) e PMO (Propósitos, Metas e Objetivos), a APO (Alternativas, Possibilidades e Opções) parece ser umas das ferramentas mais importantes na busca do conhecimento na concepção apresentada por Espinosa. Uma análise mais apurada das causas das nossas ações, dos motivos que nos levam a agir de uma ou de outra forma, das explicações por trás de nossas atitudes é a forma que temos para atingir o conhecimento através do uso da Razão e a conseqüente liberdade.

Em relação ao agir inconsequente, sem o conhecimento real das causas que geraram tal ação, Espinosa é bastante enérgico e vincula o conhecimento e o não conhecimento a termos como *servidão* e *liberdade* como pode ser visto no excerto que segue:

[...] veremos facilmente em que aspecto o homem conduzido unicamente pela paixão ou pela opinião difere de um homem conduzido pela Razão. O primeiro, queira ou não, não sabe de modo algum o que faz; o segundo, ao contrário, só obedece a si mesmo, e pratica aquilo que sabe ser-lhe primordial na vida e que, por essa razão mais deseja. Chamo pois ‘servo’ ao primeiro, e ao segundo chamo ‘livre’ [...] (ESPINOSA, 2000, Parte IV, p. 349-50)

- **DECISÃO** – Oferece uma oportunidade para que o aluno reúna as duas últimas ferramentas – APO (Alternativas, Possibilidades e Opções) e PB (Prioridade Básica), mas também pode congrega a utilização da maioria das ferramentas anteriores.

Nossa vida é feita de uma sucessão de decisões que tomamos em todos os setores: decisões mais fáceis, mais difíceis, mais pessoais ou mais coletivas. Os aspectos trazidos à tona pelas ferramentas anteriores ajudam a ampliar a visão da circunstância em questão, de modo que uma decisão seja tomada da forma mais segura e acertada possível.

Mais uma vez, deve-se salientar que a intenção desta ferramenta não é de ditar valores ou regras para uma tomada de decisão, mas a de aumentar a consciência das opiniões e reações individuais frente a uma situação para, então, dar ao sujeito condições de poder fazer uma escolha de acordo com valores pessoais verdadeiros. É importante conhecermos a razão real por trás de cada decisão que tomamos, entendermos que ao optar por uma coisa podemos perder outra e termos consciência de que não tomar uma decisão é também uma forma de ação.

Tendo esta clareza de pensamento, as pessoas tendem a tomar decisões que são realmente úteis para os seus objetivos, para a sua sobrevivência, para a sua felicidade e também a dos seus semelhantes.

De acordo com Espinosa, aquele que tem real consciência e conhecimento do que lhe é útil, e por isso produz ideias e ações adequadas, produz também o que é útil ao seu semelhante.

Podemos verificar seu pensamento através da seguinte citação:

Daqui se segue que os homens que são governados pela Razão, isto é, aqueles que procuram o que lhes é útil sendo guiados pela Razão, não desejarão coisa alguma para eles mesmos que não desejem também para os outros homens, e assim são justos, confiantes e honestos. (ESPINOSA, 2000, Parte IV, p. 303-4)

¹² A tradução da frase de Edward de Bono seria: “A ferramenta APO é um antídoto à reação emocional.”

- OPV (Outros Pontos de Vista) – Chama atenção para a existência e a importância do ponto de vista de outras pessoas. Considerar o ponto de vista de outras pessoas, envolvidas ou não na questão, também é uma forma de ampliar as informações sobre uma situação.

O ponto de vista de uma pessoa é formado a partir de suas vivências, interesses, valores, desejos, conhecimento, cultura, etc, e isso garante uma grande diversidade de opiniões. Espinosa coloca de forma bastante clara a dificuldade existente no distanciamento do Eu em prol do outro:

[...] compreendemos facilmente que, no estado natural, não há nada que seja bom ou mau, pois, nesse estado natural, cada um consulta apenas a sua própria utilidade e, seguindo o seu engenho, decreta o que é bom e o que é mau, não tendo outra regra senão o seu interesse, e, enfim, não é obrigado por nenhuma lei a obedecer a ninguém senão a si mesmo. (ESPINOSA, 2000, Parte IV, p. 322)

Portanto, colocar-se no lugar do outro a fim de poder compreender seus posicionamentos, ideias e ações não é uma tarefa fácil. Muitas pessoas têm dificuldade em distanciar-se do seu egoísmo e analisar a situação de uma forma mais imparcial, dando atenção a aspectos levantados e defendidos por outras pessoas. Porém, uma vez que essa atitude passa a fazer parte do processo de pensamento de uma pessoa, ela tende a procurar conhecer o ponto de vista dos outros deliberadamente, a fim de ter um panorama maior da situação em questão.

Fica clara, assim, a importante contribuição que esta ferramenta traz para uma maior flexibilização do pensamento, a qual é pautada pela luta contra o egoísmo em prol de uma visão mais equilibrada e mais solidária, visando o bem comum através do uso da Razão, como podemos verificar no seguinte trecho de Espinosa:

[...] os homens, eu digo, não podem desejar coisa mais valiosa para a conservação do seu ser do que convirem todos em tudo, de maneira que as almas e os corpos de todos componham, de certa maneira, uma só alma e um só corpo, e que todos se esforcem em conjunto por conservar seu ser; e que todos em conjunto procurem a utilidade comum a todos. Daqui se segue que os homens que são governados pela Razão, isto é, aqueles que procuram o que lhes é útil sendo guiados pela Razão, não desejarão coisa alguma para eles mesmos que não desejem também para os outros homens, e assim são justos, confiantes e honestos. (ESPINOSA, 2000, Parte IV, p. 303-4)

5.3. UM CAMINHO A SEGUIR

Assim como a prática pedagógica desenvolvida atualmente no PROPEN visa a integração mente-corpo, também este trabalho de pesquisa busca uma aproximação entre teoria e prática, seguindo o mesmo paradigma de uma visão multidimensional e complexa do ser humano, das coisas e do universo.

O diálogo estabelecido entre as ideias propostas por Espinosa e por Edward de Bono mostrou-se, a meu ver, bastante profícuo no sentido de que foi possível reafirmar a atualidade e a relevância das propostas de Espinosa, um filósofo do século XVII que pode andar lado a lado com pensadores dos séculos XX e XXI no que se refere à visão de mundo e ao conhecimento do espírito humano.

Além disso, o exercício de vincular algumas colocações da ética espinosana, com sua profundidade e nuances, a uma prática um tanto direta e dinâmica, como a das Ferramentas para Pensar de Edward de Bono, revelou a real complementaridade que pode ser usufruída quando a teoria empresta suas ideias à prática, e a prática, por sua vez, dá corpo à teoria.

Falando em termos espinosanos, uma vez que o homem é formado por uma única substância que se manifesta ora através do atributo do pensamento e ora através do atributo da extensão, poderíamos fazer uma transferência e dizer que a teoria está para o atributo do pensamento assim como a prática está para o atributo da extensão, e que as duas juntas dão origem à prática pedagógica. Desta forma, a ação dos atributos produz regiões diferenciadas de realidade, mas essas regiões exprimem sempre o mesmo Ser, que aqui estaria representado na busca por uma melhor formação do ser humano, ou seja, por um fazer pedagógico mais efetivo.

Sendo assim, quando hoje penso em alguns dos principais objetivos estabelecidos para o trabalho no PROPEN, é possível perceber reflexos do filosofar de Espinosa.

Retomando os objetivos finais do Projeto, após a participação ao longo dos dois anos de trabalho, esperamos:

- ✓ que o aluno consiga atingir um conhecimento maior e mais profundo de si mesmo, de seus mecanismos, de suas potencialidades em todos os aspectos, de seus vínculos com o mundo exterior e do seu papel social;
- ✓ que atinja um maior equilíbrio como ser humano, promovendo, assim, sua saúde mental, emocional, física e espiritual, e conseqüentemente, fazendo com que se sinta inteiro e feliz para que possa produzir o melhor para si, para a sociedade, para o homem;
- ✓ que preze, cultive e dissemine a paz entre os diferentes seres e povos de forma consciente e ética; e
- ✓ que cresça como pessoa e como cidadão e que ajude aqueles que o cercam a crescer junto com ele.

Espinosa, através de várias passagens de sua *Ética*, faz colocações sobre a importância do autoconhecimento, do equilíbrio, da consciência social, da paz, da ética e da busca da felicidade.

Ele nos chama a atenção para o fato de que muitas vezes o nosso conhecimento sobre o que é bom ou mau pode ser ofuscado ou reprimido por desejos que nascem das paixões pelas quais somos dominados.

Espinosa aprofunda esta ideia dizendo que enquanto os homens são dominados pelas paixões, eles podem ser diferentes por natureza e contrários uns aos outros. Através desta colocação, pode-se perceber a alusão feita pelo filósofo quanto à origem dos desentendimentos e das guerras entre os homens. Por outro lado, ele também aponta a solução para um entendimento entre os indivíduos e os povos quando coloca que os homens só fazem o que é necessariamente bom para a natureza humana, isto é, o que concorda com a natureza de todo homem, quando estão sob a direção da Razão e são, conseqüentemente livres e ativos.

Neste sentido, o verdadeiro conhecimento das causas das nossas ações, sejam elas mentais ou corporais, são de total importância para que possamos agir ativamente no mundo, tomando as ideias do nosso caminhar de forma consciente. Para tanto, Espinosa aponta que “é necessário conhecer tanto a impotência como a potência da nossa natureza, a fim de que possamos determinar o que pode a Razão e o que não pode no governo das afecções;” (ESPINOSA, 2000, Parte IV, p. 301) e ressalta que aquele que conhece a si mesmo e a suas afecções de forma verdadeira, tem as condições básicas para ir em busca da sua liberdade e felicidade, uma vez que o conhecimento verdadeiro das causas dos atos e das coisas traz a alegria, que deve ser considerada como uma transição para uma maior perfeição.

Porém, cabe aqui lembrar que, para Espinosa, “A felicidade não é o prêmio da virtude, mas a própria virtude; e não gozamos dela porque refreamos as nossas paixões, mas, ao contrário, porque gozamos dela que nos é possível refrear as paixões.” (ESPINOSA, 2000, Parte V, p. 406) Desta forma, embora Espinosa afirme que a sua *Ética* não tem a responsabilidade de mostrar a maneira pela qual podemos levar o entendimento à perfeição, ou seja, o caminho que conduz a tal perfeição, tanto no atributo do pensamento quanto da extensão, e a conseqüente felicidade, ele nos deixa algumas pistas importantes sobre como encarar a vida e agir no mundo. Enfatiza a importância da amizade e da união entre os homens, embora reconheça que isso demande “arte” e “vigilância” e coloca que “Para alcançar o amor entre os homens é necessário, antes de mais nada, aquilo que se refere à religião e à moralidade.”¹³ (ESPINOSA, Parte IV, p. 361). Podemos perceber o caminho indicado por Espinosa a partir da seguinte passagem:

¹³ Espinosa refere à *religião* todos os deveres e as ações de que somos causa enquanto temos a ideia de Deus ou enquanto conhecemos Deus. E chama de *moralidade* o desejo de fazer o bem que tira sua origem do fato de que vivemos dirigidos pela Razão. (ESPINOSA, 2000, Parte IV, p. 319-20)

O melhor, pois, que temos a fazer, enquanto não temos um conhecimento perfeito das nossas afecções, é conceber uma conduta reta na vida, ou, em outras palavras, princípios certos de vida, imprimi-los na memória e aplicá-los continuamente às coisas particulares que se encontram freqüentemente na vida, a fim de que a nossa imaginação seja largamente influenciada por eles. Por exemplo, inserimos entre as regras da vida que o ódio deve ser vencido pelo amor e pela generosidade, e não compensado por um ódio recíproco. [...] Do mesmo modo, deve-se pensar na firmeza da alma para afastar o temor; deve-se enumerar e imaginar muitas vezes os perigos comuns da vida e como se pode evitá-los e superá-los pela presença de espírito e força de ânimo. Mas deve-se notar que, ordenando nossos pensamentos e imagens, é preciso sempre atender no que há de bom em cada coisa, a fim de que sejamos assim sempre determinados a agir por uma paixão de alegria. [...] Portanto, quem cuida de governar suas paixões e seus apetites unicamente pelo amor da liberdade, esforçar-se-á tanto quanto pode, por conhecer as virtudes e suas causas e por encher o ânimo daquela felicidade que nasce do conhecimento verdadeiro das afecções; mas de modo algum se esforçará por contemplar os vícios dos homens, nem por imprecisar contra eles, nem por gozar da falsa aparência de liberdade. E quem observar com atenção essa regra (o que não é difícil) e a exercitar, certamente poderá em breve espaço de tempo dirigir suas ações segundo o império da Razão. (ESPINOSA, 2000, Parte V, p. 380-82)

Estes são os pilares sobre os quais estão estruturadas e planejadas as vivências propostas pelo PROPEN, uma vez que as ferramentas trabalhadas visam a ampliação da consciência do sujeito sobre si mesmo e sobre suas ações. Uma vez que o sujeito pode observar a si próprio e ao mundo de forma mais apurada, espera-se que desenvolva uma maior habilidade para atingir seus objetivos, respeitando os seus semelhantes e buscando o bem comum.

6. REFLEXOS DAS VIVÊNCIAS: UMA INVESTIGAÇÃO

Ao longo destes 6 anos de vivência da prática e da trajetória pedagógica do Projeto, o retorno por parte dos pais e dos alunos tem se mostrado muito positivo. Vários indícios têm sido observados e vários depoimentos têm sido feitos relatando um crescimento das crianças e adolescentes em relação à socialização, à criatividade, à independência de pensamento, à liderança, à autoconfiança, ao respeito pelo outro e ao sentimento de união e comprometimento.

O carinho que estas crianças e adolescentes nutrem pelo Projeto é visível e declarado, e torna-se notório pelo fato de praticamente não haver evasão ao longo dos dois anos de encontros. Encontros estes que, como já foi dito anteriormente, não lhes rende nada que possam ver ou tocar, como graus, promoções ou medalhas, e cuja única recompensa pela atenção e pelo tempo que lhe dedicam é a convivência com o grupo e algo que, muitas vezes, não sabem explicar, mas apenas sentir.

Diante deste panorama, senti a necessidade de investigar mais profundamente a prática pedagógica do Projeto e refletir de forma mais sistemática sobre o real alcance dos seus objetivos e sobre o verdadeiro significado que tem para os seus participantes. Sendo assim, este projeto de pesquisa tem por objetivo analisar e questionar uma prática educacional extracurricular e de abordagem integral para alunos que apresentam indicadores de altas habilidades – o PROPEN do Colégio Militar de Porto Alegre – a fim de buscar respostas para questões como: Qual a validade desta prática? Que tipo de resultado pode ser associado a ela? Qual o significado desta experiência para quem dela participa?

A fim de proceder a tal investigação, optei por desenvolver uma pesquisa qualitativa. O cunho principal deste estudo é interpretativo uma vez que busca primordialmente elucidar os significados emergentes a partir da participação dos alunos nas vivências do PROPEN. Porém, além da abordagem interpretativa, esta pesquisa lança mão da utilização de alguns dados quantitativos. Dados estes que têm por objetivo aprofundar e enriquecer a compreensão dos significados elaborados por estes sujeitos em relação às ações nas quais estão empenhados. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, vários autores, entre eles “Evertson e Green, admitem e utilizam a técnica de observação sistemática na investigação qualitativa na sequência de uma fase ou de uma pesquisa exploratória que tenha permitido elaborar uma grelha com características de observação previamente definidas” (LESSARD-HÉBERT, 2005, p. 144).

Sendo assim, penso que esta dualidade de paradigmas investigativos – o interpretativo e o quantitativo – seja utilizada de forma complementar e enriquecedora neste estudo, uma vez que representam um *continuum* epistemológico e não uma dicotomia.

O modo de investigação adotado é o *estudo de caso único*, uma vez que enfoca o projeto desenvolvido no Colégio Militar de Porto Alegre como uma *unidade*, a qual será analisada de forma mais aprofundada no que diz respeito aos seus objetivos e ao modo como influencia os alunos que dele participam. A postura do investigador é de alguém que se encontra inserido no campo de observação e tem participação ativa na vida dos sujeitos observados, planejando e dinamizando as atividades, mas que não sofre a ação destas da mesma forma que os participantes do grupo, uma vez que não é ele próprio, sujeito das vivências propostas – fato este que direcionaria a investigação para o modo da pesquisa-ação.

Outro fator importante, que define a presente investigação como *estudo de caso único*, é o fato de que está diretamente vinculada a uma teoria de aprendizagem e que, por tentar abordar a relação entre as perspectivas do sujeito e a ação vivenciada de forma aprofundada, está baseada em uma triangulação de dados.

O universo desta pesquisa é composto por 28 alunos da 6ª série do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Porto Alegre, sendo 14 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Estes alunos são descendentes de diversas etnias, oriundos das várias classes sociais e estão na faixa de 11 a 14 anos de idade.

As técnicas de coletas de dados utilizadas são o inquérito, proveniente de duas fontes de informação diferenciadas, e a observação participante/direta. Optei por utilizar o termo *observação participante/direta* porque os dados – que visam auxiliar na compreensão da emergência de significado – são coletados ao longo das vivências, em seu pleno desenvolvimento e com a presença do investigador, o qual participa da ação de forma explícita, consciente e intencional. Por outro lado, as informações obtidas através desta observação são analisadas a partir de categorias de classificação pré-determinadas, que geram dados qualitativos e, portanto, a técnica utilizada também se insere na observação direta.

Como instrumentos de registro de dados, a presente investigação utiliza: 1) um inquérito escrito, ou seja, um questionário destinado aos alunos participantes do Projeto; 2) uma adaptação deste primeiro questionário, a qual é destinada aos pais destes mesmos alunos; e 3) a bioeletrografia¹⁴ (discutida em detalhes mais adiante neste mesmo capítulo) de algumas

¹⁴ A bioeletrografia é uma imagem fotográfica que é obtida através de um equipamento especial chamado Máquina Kirlian. Esta máquina produz uma descarga elétrica que, em contato com o campo energético que envolve qualquer corpo, produz uma luminosidade a qual imprime uma imagem em uma película fotográfica.

vivências propostas no Projeto.

Passarei, então, a descrever os instrumentos de pesquisa utilizados, dando maior ênfase ao registro bioeletrográfico, dada a sua complexidade, importância e entrosamento teórico-filosófico com o tema deste trabalho.

6.1. DOIS OLHARES SOBRE UM PROJETO: A VISÃO DOS PAIS E DOS ALUNOS

Um questionário, composto por 2 questões abertas (ANEXOS B), foi aplicado aos alunos ao término do primeiro ano de encontros, visando a opinião subjetiva de cada aluno sobre o significado que o Projeto teve para si mesmo ou para o seu dia-a-dia ao longo deste período. Na mesma ocasião, uma adaptação do mesmo questionário (ANEXO C) foi distribuída aos pais dos alunos, perguntando a sua opinião sobre o Projeto em relação ao que puderam observar em seus filhos. A intenção foi a de que o questionário fosse o mais aberto possível, de modo que não induzisse as respostas dos sujeitos da pesquisa através de categorias já previamente determinadas pelo observador.

As respostas dadas a estes questionários serão tratadas através de análise de conteúdo, tendo como base unidades significativas que foram identificadas a partir da leitura e análise das respostas dadas pelos alunos e por seus pais.

6.2. CIRANDA DO SENSÍVEL: SEMIÓTICA, PENSAMENTO ESPINOSANO E BIOELETROGRAFIA

6.2.1. O Berço do Sentido

Landowski (1996) sustenta que o universo inteiro é uma espécie de texto que lemos continuamente, não só com nossos olhos, mas com os cinco sentidos. Esta afirmação coloca nosso corpo em posição de sujeito, de “leitor” do mundo; o corpo passa a construir sentido, uma vez que é ele que primeiro entra em contato com a realidade exterior através de seus órgãos de percepção e obtém os dados para a elaboração de sentido. Porém, o sentido não é obtido apenas através de signos convencionados, ele também diz respeito a processos intersomáticos que se referem à “sensibilidade” do sujeito, à sua habilidade de sentir, às conexões que faz após uma dada leitura.

Trazendo à discussão a análise de Deleuze (1997) em relação à natureza dos signos para Espinosa, podemos resgatar, também através deste autor, a importância que é dada ao papel desempenhado pelo corpo na construção do sentido. Deleuze destaca que, para Espinosa,

Os signos *não têm por referente direto objetos*. São estados de corpo (afecções) e variações de potência (affectos) que remetem uns aos outros. Os signos remetem aos signos. Têm por referente misturas confusas de corpos e variações obscuras de potência, segundo uma ordem que é a do Acaso ou do encontro fortuito entre os corpos. Os signos são efeitos: efeito de um corpo sobre o outro no espaço, ou afecção; efeito de uma afecção sobre uma duração, ou affecto. (DELEUZE, 1997, p. 158-9)

Esta ideia nos remete novamente a Landowski, que afirma que “coexistiriam, independentemente uma da outra, duas formas de relacionamento com o mundo: uma por meio dos sentidos, mas sem sentido, e a outra com sentido, mas além dos sentidos.” (LANDOWSKI, 1996, p. 31)

É exatamente a segunda forma que se é enfocada neste estudo. Aos cinco sentidos, passo a propor o acréscimo de um outro elemento, o qual poderia ser chamado de “campo energético” do sujeito. Este outro elemento, aqui sugerido, estaria diretamente relacionado ao modo de sentir do sujeito. Não um sentir restrito às simples sensações, que chegam através dos cinco sentidos, mas um sentir elaborado, internalizado, que resulta da influência recíproca existente entre o mundo e o sujeito e que acaba por constituir esse sujeito.

Para a abordagem semiótica, o sentido nunca é dado. Nas palavras de Landowski, o sentido “se constrói, se define e se apreende apenas ‘em situação’ – no ato –, isto é, na singularidade das circunstâncias próprias a cada encontro específico entre o mundo e um sujeito dado, ou entre determinados sujeitos.” (LANDOWSKI, 1996, p. 28)

Esta forma mais abrangente de elaboração de sentido também encontra ressonância na filosofia espinosana (2000), quando este autor nos traz a noção da interação dos corpos e ressalta que a ação de um corpo sobre o outro é determinante da ideia que se forma a partir deste encontro, ou seja, do sentido que aquela experiência vem a ter para cada um e do modo como afeta diretamente a sua potência como indivíduo, ou seja, a força que tem para perseverar na sua existência – o *conatus*.

Em outras palavras, a elaboração de sentido, ou o reflexo da interação entre os corpos, nos termos de Espinosa, está diretamente relacionada a uma “força” chamada *conatus*, a qual passo aqui a aproximar da noção de campo energético do sujeito.

6.2.1.1. Os Cinco Sentidos e o Sentido

Desta forma, o campo energético designa o “local” onde todas as informações e sensações que o sujeito obtém ou resgata a partir de uma dada leitura verbal ou não-verbal, a partir do seu encontro com outros corpos, se combinariam para oportunizar a emergência de sentido. Os cinco sentidos seriam, assim, apenas mediadores do sentido, fariam a homogeneização entre o exteroceptivo e o interoceptivo; eles não dariam conta, por si só da significação.

Surge daí a ideia de que os cinco sentidos estariam ligados ao sentir puro (não ainda com sentido) ou, segundo Raúl Dorra (1999), estariam ligados ao perceber, enquanto que o “campo energético”, como proponho aqui, estaria relacionado diretamente ao sentir proprioceptivo, à categoria única que surgiria a partir da leitura do texto, sendo este sentir, sim, carregado de sentido, um sentido mais global, envolvendo corpo e mente.

Em termos espinosanos, podemos dizer que o que é percebido através dos cinco sentidos, ou seja, apenas pelo corpo, não daria conta da significação real de uma dada experiência, pois estaria apoiada em ideias inadequadas ou, em outros termos, em ideias geradas pelo primeiro gênero de conhecimento. Apenas o uso do corpo, não é suficiente para que o sujeito forme um sentido adequado da interação vivenciada, embora a compreensão das afecções por ele sofridas seja essencial à construção do conhecimento. Como diz Espinosa: “A alma não se conhece a si própria senão à medida que percebe as ideias das afecções do corpo.” (ESPINOSA, 2000, Parte II, p. 160) Porém, cabe ressaltar que Espinosa coloca de forma clara que o que determina a alma a pensar é um modo do pensamento e não um modo da extensão, ou seja, o corpo, mas que a ordem e a conexão das ideias na alma são reguladas pela ordem e concatenação das afecções do corpo e vice-versa. Este autor também coloca que na medida do possível, a alma esforça-se em imaginar o que ajuda ou facilita a potência de agir do corpo. É a unidade mente/corpo em busca da continuidade da existência e do constante fortalecimento do *conatus*.

6.2.2. O Campo Energético: Uma Articulação Com o Sentido de *Conatus*

A fim de caracterizar mais profundamente este “campo energético”, o qual é aqui apresentado como sendo o berço do sentido, e ao qual vinculo a noção de *conatus* trazida por Espinosa, passarei a traçar algumas considerações teóricas a respeito da sua constituição, do seu registro através da Bioeletrografia (fotografia Kirlian) e da sua aproximação com a ideia de *conatus*. Porém, é importante ressaltar que esta aproximação entre o *conatus* (elemento do âmbito das ideias) e o campo energético (elemento do âmbito do real) se constitui apenas em uma das várias leituras possíveis em relação a estes dois fenômenos e que, de modo algum, tem a pretensão de tomar um pelo outro indistintamente, afirmando uma equivalência única e definitiva. A

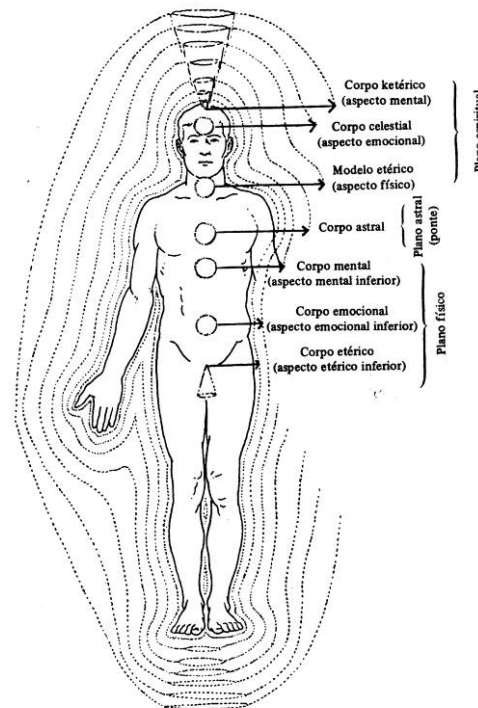
aproximação “*conatus* – campo energético” representa uma perspectiva particular, uma tentativa interdisciplinar de busca de uma melhor compreensão para o fenómeno de oscilação de disposição e força do ser em relação ao mundo e à vida.

O campo de energia, o qual envolve todo e qualquer corpo – animado ou inanimado – vem sendo estudado há muito tempo. Embora apenas ultimamente o mundo ocidental tenha demonstrando um maior interesse por ele, o campo energético tem sido reconhecido e estudado pelos orientais desde a antiguidade, constituindo a essência de sua filosofia e medicina, além de embasar várias práticas culturais.

Na verdade, as mais recentes descobertas da Física hoje vêm resgatar esse conhecimento oriental milenar que se baseia na noção de que o universo todo é um oceano de energias e que, como coloca Capra (2000), “está, pois, empenhado em movimento e atividade incessantes, numa permanente dança cósmica de energia.” Porém, de acordo com o grau de condensação de energia, ou seja, com sua frequência vibratória, os objetos e os fenómenos se apresentam para nós ou mais ou menos detectável através dos nossos cinco sentidos. Como exemplo, podemos citar o espectro de cores, o qual apresenta cores visíveis que vão do vermelho ao violeta e cores que não percebemos através dos nossos órgãos sensoriais como o infravermelho e o ultravioleta. Sendo assim, os dados sensoriais, cuja existência é inquestionável, não são prova suficiente da existência do mundo externo.

O mesmo ocorre com o campo energético que envolve os corpos. Embora apenas poucas pessoas aleguem ter a capacidade de poder detectar este campo a olho nu, sua existência é comprovada e seu estudo é cada vez mais difundido.

No ocidente, um excelente exemplo deste tipo de estudo é o trabalho desenvolvido pela física e ex-pesquisadora da NASA Bárbara Ann Brennan. Brennan (1987), assim como tantos outros estudiosos do assunto, apresenta-nos a concepção dos corpos múltiplos, segundo a qual o homem, na verdade, não é constituído apenas pelo corpo físico, como é usualmente concebido. Nesta concepção, o corpo integral do homem é composto também por vários corpos energéticos que se interpenetram e se organizam em camadas sucessivas. Ao todo, como pode ser visto na figura abaixo, a autora descreve sete corpos energéticos, sendo que os três primeiros – o corpo ético, o emocional e o mental – são aqueles que estão associados a energias relacionadas com o mundo físico. Segundo Brennan (1987), este campo energético, que é formado pela junção de todos os corpos energéticos, cerca e penetra o corpo físico do ser, emitindo sua vibração característica própria, a qual pode ser medida com instrumentos especiais e até mesmo parcialmente fotografada através da Bioeletrografia.



Os vários corpos do homem - figura extraída do livro *Mãos de Luz* de Barbara Brennan (1987, p. 75)

Conforme descreve Brennan (1987), e outros estudiosos como Richard Gerber (1999), Walter Kilner (1987), Christine Page (2001) e Konstantin Korotkov (1999) este campo de energia está intimamente ligado à saúde e ao bem-estar do sujeito, uma vez que nele ocorrem as mais fortes e profundas interações nas quais estão localizados o início e o fim dos distúrbios psicobiológicos, emocionais e mesmo físicos. Se a pessoa não for sadia, no sentido amplo da palavra, o problema se evidenciará no campo de energia como um fluxo desequilibrado e/ou como uma energia estagnada que deixou de fluir. Em consequência disto, o campo energético de um indivíduo varia em extensão e configuração de acordo com seu estado físico e/ou mental. Isto ocorre porque os males psíquicos e biofísicos do homem se manifestam primeiro na diminuição ou perturbação do seu campo de energia, podendo até mesmo ser detectados antes de invadir o corpo físico, e só posteriormente se manifestam no corpo ou na mente.

Estas teorias e constatações sobre o aumento ou a diminuição do campo energético vão diretamente ao encontro da noção de *conatus* elaborada por Espinosa. Para este autor, como aponta Deleuze, toda a coisa existente esforça-se em perseverar na existência, em persistir no seu ser: “cada corpo na extensão, cada alma ou cada ideia no pensamento.” (DELEUZE, 1970, p. 30) Espinosa coloca o *conatus* como sendo a essência atual do corpo e da alma, o qual

possui uma duração ilimitada até que causas exteriores mais fortes e mais poderosas o destruam, até que seja ultrapassado pela potência de causas exteriores que lhe sejam contrárias.

Esta força ou potência interna que impulsiona o ser a continuar a existir e a agir está diretamente subordinada às relações estabelecidas a partir do encontro dele com outros seres, a partir do encontro de um corpo com outro, de uma ideia com outra, e isto faz com que esta força varie de potência, aumentando e diminuindo, de acordo com as impressões e ideias que surgem a partir deste encontro, a partir do sentido que é ali construído. “Mas porque este esforço nos leva a actuar diferentemente segundo os objetos encontrados, devemos dizer que ele está, a cada instante, determinado pelas afectões que nos vêm dos objetos.” (DELEUZE, 1970, p. 30).

Sendo assim, percebemos que o *conatus* pode sofrer grandes mudanças, passando de uma maior perfeição a uma menor perfeição, ou ao contrário, ora fortalecendo-se ora enfraquecendo-se, assim como ocorre com o campo energético do sujeito. Nas palavras de Deleuze:

[...] quando encontramos um corpo exterior que não concorda com o nosso (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração, uma fixação: dizemos nesse caso que a nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de **tristeza**. Pelo contrário, quando encontramos um corpo que convém com a nossa natureza, e cuja relação se compõe com a nossa, dizemos que a sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afectam são então de **alegria** (aumenta ou é favorecida a nossa potência de agir). (DELEUZE, 1970, p. 40)

Ao trabalhar a noção de *conatus*, Espinosa reforça a concepção da unidade corpo/mente, estabelecendo um paralelismo entre o aumento e a diminuição da potência do corpo e da alma, relacionando o que acontece ao corpo com o que acontece ao espírito (mente) e vice-versa:

Se alguma coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de agir do nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, facilita ou reduz a potência de pensar da nossa alma. (ESPINOSA, 2000, p. 208)

A título de ilustração, o quadro abaixo salienta os pontos de convergência entre o *conatus* e o campo energético.

CAMPO ENERGÉTICO	CONATUS
O campo de energia está intimamente ligado à saúde e ao bem-estar do sujeito, uma vez que nele ocorrem as mais fortes e profundas interações nas quais estão localizados o início e o fim dos distúrbios psicológicos, emocionais	Esta força ou potência interna que impulsiona o ser a continuar a existir e a agir está diretamente subordinada às relações estabelecidas a partir do encontro dele com outros seres, a partir do encontro de um

e mesmo físicos. Sendo assim, os males psíquicos e biofísicos do homem se manifestam primeiro na diminuição ou perturbação do seu campo de energia, podendo ser constatados antes de invadir o corpo físico.	corpo com outro, de uma idéia com outra, e isto faz com que esta força varie de potência, aumentando e diminuindo, de acordo com as impressões e idéias que surgem a partir deste encontro.
O campo energético aumenta ou diminui de acordo com um fluxo de energia saudável ou prejudicial. (Bem ou mal estar)	Nosso <i>conatus</i> pode ser aumentado ou diminuído quando encontramos um corpo ou idéia que compete ou não com a nossa.

Analisando, através do pensamento espinosano, a importância que tem a repercussão do encontro entre os corpos e entre as idéias, o efeito de maior alegria ou tristeza que geram, e a noção de que há uma correspondência entre os acontecimentos corporais e psíquicos, decidi buscar a contribuição da Bioeletrografia como instrumento de pesquisa. Através dela, procurei registrar alguns destes movimentos no campo energético dos alunos, ou seja, algumas destas passagens do *conatus* de um estado para outro, que por ventura venham a ocorrer durante os encontros do PROPEN.

A fim de municiar o leitor com as informações necessárias à compreensão do porquê da minha escolha pela Bioeletrografia e de como ela pode auxiliar nesta pesquisa, passarei a fazer algumas colocações referentes a aspectos relevantes do registro bioeletrográfico.

6.2.3. A Bioeletrografia

Antes de dar início à exposição das características e processos inerentes ao registro bioeletrográfico, gostaria de salientar que não pretendo fazer aqui a apologia da Bioeletrografia ou fotografia Kirlian. A extensão da abordagem deste fenômeno no trabalho, e o detalhamento em relação aos seus processos, não somente traduzem um cuidado que julgo necessário à introdução de um instrumento de pesquisa relativamente novo, o qual ainda não é de uso muito frequente nas pesquisas acadêmicas, mas que demonstra ser um instrumento que tem sua parcela de contribuição, principalmente quando a pesquisa busca trazer à luz práticas pedagógicas que têm por objetivo trabalhar o aluno dentro de uma perspectiva multidimensional.

6.2.3.1. O Que É

A história da pesquisa e do desenvolvimento da Bioeletrografia é bastante longa, remontando ao século XVIII, e sua evolução cronológica, baseada nas informações encontradas no site da IUMAB – International Union of Medical and Applied Bioeletrography (União Internacional de Bioeletrografia Médica e Aplicada), não será tratada no corpo do trabalho dada sua extensão, mas pode ser verificada através do Anexo B. Para maior esclarecimento, a IUMAB é a entidade máxima, a nível mundial, da Bioeletrografia, a qual foi registrada pela UNESCO em 1987, possui sede na Finlândia, e está atualmente reconhecida pela ONU.

A Bioeletrografia ou Foto Kirlian é uma técnica que utiliza um dispositivo que gera um campo eletromagnético vibratório, o qual é conduzido para uma placa metálica isolada, em cima da qual é colocada uma película fotográfica. Diretamente em cima da película, dentro de uma câmara escura, é colocado o objeto a ser fotografado. Quando a foto é revelada, aparece em torno do objeto um halo luminoso, o qual é estático nos minerais e vibrante, dinâmico e mutável nos seres vivos.

Atualmente existem duas teorias mais aceitas sobre o que é o Efeito Bioeletrográfico, as quais podem, inclusive, ser vistas como complementares: a do físico russo Dr. Konstantin Korotkov e a do físico brasileiro Newton Milhomens.

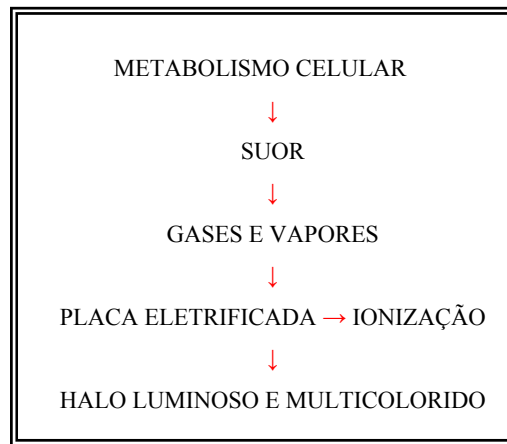
A pesquisa do Dr. Konstantin Korotkov (1999) sobre a Ionização dos Gases e Vapores (IGV) exalados pelos corpos veio esclarecer muitas das coisas que se passam quando tiramos uma Bioeletrografia. Segundo este autor, o efeito se deve, principalmente, ao suor: fluido que nossa pele exala ininterruptamente através dos poros e, nos dedos, através das papilas digitais.

De acordo com a teoria de Korotkov (1999), todos os componentes do suor, tanto orgânicos quanto inorgânicos, são, em última análise, componentes do sangue, do líquido intersticial e do citoplasma. As células excretam ácido úrico (degradação dos nucleotídeos do DNA), uréia (degradação das proteínas), fosfatos, bicarbonatos de sódio e potássio, sedimentações orgânicas de estados inflamatórios, infecciosos, e degenerativos, entre outros fluidos, além de sedimentações de genes que sofreram mutações (o que significa a existência de células cancerígenas – mesmo aquelas ainda não detectáveis pelos exames laboratoriais tradicionais). Desta forma, através dos gases e vapores que são liberados pelas papilas digitais, estas atividades celulares estão diretamente relacionadas ao tipo de formação que ocorre no registro bioeletrográfico.

Quanto à área psicológica, podemos dizer que diversas alterações no ritmo respiratório, circulatório e até mesmo na parte elétrica das células, que são provenientes de todas as alterações psíquicas tais como excitações, depressões, estresse, etc, também são excretadas pelo suor como diversos tipos de fluidos orgânicos e/ou inorgânicos. Desta forma, a partir do metabolismo celular são emitidos gases e vapores que, em contato com a placa eletrificada de uma Máquina

Kirlian, se ionizam e, ao se ionizarem, provocam o surgimento do halo luminoso e multicolorido ao redor do corpo ou do objeto que está sendo bioeletrografado. De acordo com esta teoria, as cores que aparecem numa Bioeletrografia, nada mais seriam do que o espectro luminescente da ionização dos diversos gases e vapores que constantemente estão sendo emanados por qualquer corpo.

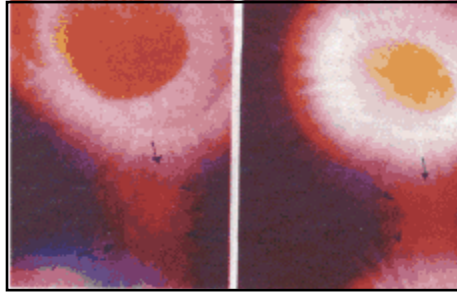
O esquema a seguir coloca de forma clara o que ocorre segundo a teoria de Korotkov:



O fenômeno bioeletrográfico segundo a teoria de Korotkov.

Por outro lado, existe a teoria do físico Newton Milhomens (1999) a respeito do Efeito Kirlian ou Bioeletrográfico, o qual reconhece a preciosa contribuição do físico russo para a elucidação do fenômeno da Bioeletrografia e para o avanço da técnica, mas ressalta outros fatores que devem ser considerados ao analisarmos mais detalhadamente tudo o que é emitido pelo corpo humano. Várias pesquisas nos apontam, que, além dos gases e vapores exalados pelos corpos orgânicos, existe também a emissão de um campo energético bio-elétrico, bioeletromagnético, bio-energético ou de um outro tipo de energia talvez ainda para nós desconhecida, muito semelhante à energia eletromagnética, a qual não pode ser considerada eletromagnética uma vez que não segue, na íntegra, as leis do eletromagnetismo.

Esta posição defendida por Newton Milhomens faz parte das hipóteses atualmente aceitas a nível internacional e consegue dar conta de registros bioeletrográficos que mostram curadores psíquicos e médiuns transmitindo uma espécie de fluido a um outro indivíduo, como pode ser observado na imagem abaixo:



Passagem de um fluido de um indivíduo para outro. Imagem retirada do livro *Fotos Kirlian: A Comprovação Científica*, página 69, de Newton Milhomens.

6.2.3.2. Sobre a Interpretação

Ao longo dos vários anos de pesquisa, Newton Milhomens desenvolveu uma técnica de interpretação das bioeletrografias, a qual abrange a área psicológica, médica e parapsicológica. A fim de atingir padrões mais seguros de interpretação, Milhomens percorreu um longo caminho. Em primeiro lugar, para estabelecer um padrão fixo de observação, Milhomens definiu as variáveis inerentes ao processo da máquina de Bioeletrografia: voltagem de saída, frequência de pulso, pressão do dedo no filme, tempo de exposição e a própria marca e especificações do filme utilizado. Assim, criou o “Padrão Newton Milhomens” de Bioeletrografia.

Feito isto, Milhomens entrou em contato com 28 psicólogos e solicitou que lhe fizessem uma relação dos problemas psicológicos mais comuns no seu dia-a-dia, principalmente, daqueles nos quais estivessem trabalhando na ocasião. A partir das categorias fornecidas (por exemplo: depressão, fobia, conflitos emocionais, etc.), o físico rotulou escaninhos onde passou a armazenar bioeletrografias de pacientes que já tinham um laudo psicológico definido e que eram encaminhados a ele através dos mesmos psicólogos. Acumulou bioeletrografias dos diferentes problemas psicológicos durante um ano. Passado este tempo, abriu os escaninhos e começou a analisar as características comuns entre as bioeletrografias de cada categoria de problema psicológico apontada pelos psicólogos, buscando identificar nelas um padrão que pudesse vincular a cada problema psicológico.

Uma vez identificados esses sinais por categoria, Milhomens voltou a procurar os psicólogos e propôs que fizessem o caminho oposto, ou seja, que ele fizesse a bioeletrografia dos pacientes antes de os psicólogos darem o laudo. Com isso, ele teria a chance de percorrer o caminho inverso de sua teoria de interpretação e testar sua abrangência e eficácia.

Assim, Milhomens fazia a bioeletrografia do paciente e, de acordo com o que havia observado nas bioeletrografias guardadas nos escaninhos, fazia um relatório sobre o possível

problema psicobgico do paciente. Feito isso, encaminhava seu parecer para os psicólogos, que, ao longo do trabalho com o paciente, faziam seu laudo. Depois, era feita a comparação das conclusões. Através deste processo, Milhomens obteve uma coincidência de 98% entre o seu diagnóstico e o diagnóstico dos psicólogos.

Este mesmo procedimento foi repetido por mais de três anos e também foi repetida a alta coincidência de resultados, nunca, porém, ultrapassando o índice de 98%.

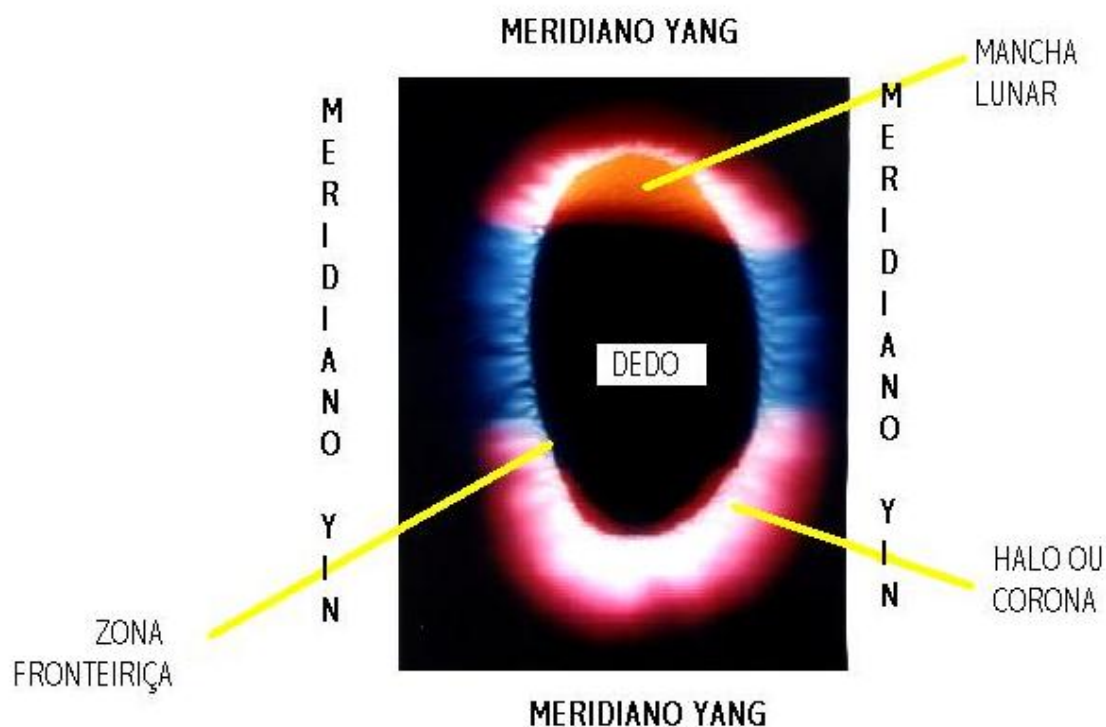
Algum tempo mais tarde, Milhomens empenhou-se em descobrir padrões de interpretação nas bioeletrografias que pudessem ser relacionadas à área médica. Repetiu, então, tudo o que tinha sido feito para a área psicobgica e conseguiu encontrar alguns detalhes característicos, com uma grande margem de certeza (em torno de 99%), de problemas bem caracterizados de intoxicação, inflamação, infecção, processos degenerativos e dor de uma maneira geral. Porém, os diagnósticos não contemplavam a especificação dos órgãos afetados. Mais tarde, aprofundando seus estudos através de mapas de acupuntura e reflexologia, Milhomens conseguiu mapear, através dos meridianos do extremo dos dedos dos pés e das mãos os órgãos que estariam apresentando as sensibilidade físicas por ele detectadas.

Em 1986, durante o “I Congresso Brasileiro de Kirliangrafia”, em Curitiba (PR), o “Padrão Newton Milhomens” foi escolhido como padrão oficial brasileiro de Kirliangrafia e o diagnóstico através das bioeletrografias, atualmente, tem parâmetros também relativos a alergias, ao diagnóstico do câncer e ao estudo do tempo de permanência do campo energético do ser vivo após a morte.

Porém, uma vez que esta investigação não tangencia a área da saúde física, ocupando-se apenas com a área psicobgica, estes assuntos não serão abordados neste trabalho, nem tampouco serão apresentadas bioeletrografias que comportem tais diagnósticos.

6.2.3.3. Entendendo a Bioeletrografia

Para uma melhor compreensão do que seja uma bioeletrografia, pode-se observar no esquema abaixo as várias partes que a compõem, a partir da análise das quais é feita a interpretação.



Partes de uma bioeletrografia

O halo energético, ou corona, é a parte da bioeletrografia que interessa mais especificamente a esse estudo, uma vez que representa o campo energético do corpo em si, a sua energia vital, ou o seu *conatus*, como diria Espinosa.

O halo energético que aparece em torno do objeto bioeletrografado – normalmente a polpa dos dedos da mão – varia de cor, intensidade, tamanho, configuração e aspecto de acordo com a pessoa que está sendo fotografada e seu estado físico, emocional e mental. Este jogo de sinais, cores, luzes e sombras que compõem o registro do halo energético de um dado corpo através da Bioeletrografia pode ser totalmente acolhido pela reflexão quase poética concebida por Deleuze ao descrever as transições, as passagens vividas através de encontros, de uma potência para a outra.

Os efeitos ou signos são *sombras* que se movem na superfície dos corpos, sempre entre dois corpos. A sombra está sempre na borda. É sempre um corpo que faz sombra a um outro corpo. Por isso conhecemos os corpos pela sombra que fazem sobre nós, e é por nossa sombra que nos conhecemos, a nós mesmos e ao nosso corpo. Os signos são efeitos de luz num espaço preenchido por coisas que vão se chocando ao acaso. [...] Em Espinosa, ao contrário [de Leibniz], tudo é luz, e o Sombrio não passa de sombra, um mero efeito de luz, um limite da luz sobre os corpos que o refletem (afecção) ou o absorvem (afecto) [...] Em vez de uma luz que sai dos graus de sombra por acumulação do vermelho, tem-se uma luz que cria graus de sombra azul. O claro-escuro é ele mesmo um efeito de esclarecimento ou de assombreamento da sombra: as variações de potência ou signos vetoriais constituem

os graus de claro-escuro, já que o aumento de potência é um esclarecimento, a diminuição de potência, um assombreamento. (DELEUZE, 1997, p. 159)

Utilizarei as bioeletrografias que apresento a seguir para ilustrar algumas transformações que podem ocorrer no halo energético do corpo e a sua relativa interpretação, tendo por base os estudos de Newton Milhomens.

Segundo este autor, o halo está diretamente ligado à força vital, à autoconfiança e à autoestima do indivíduo. Quando ele se apresenta forte, reluzente e sem falhas, com uma faixa de luz branca grande e definida, significa que o sujeito está bem, ou seja, que o seu *conatus* está vivenciando um momento dentro das paixões de alegria. Porém, se o halo apresentar uma faixa de branco reduzida ou fraca, falhas no seu contorno, ou mesmo cores fracas e esmorecidas, a bioeletrografia revela que a potência deste sujeito está enfraquecida por paixões de tristeza, ou seja, seu ser está carente de luz.

Podemos perceber nas fotos abaixo que as paixões de tristeza como a angústia, a raiva e a melancolia, entre tantas outras, acabam corroendo o halo energético do sujeito, ou seja, acabam realmente reduzindo o seu *conatus*, a sua potência, trazendo a sombra para onde anteriormente havia luz.

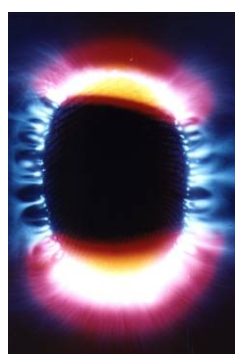
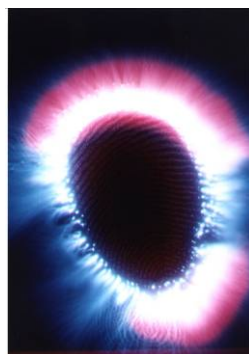
Tomando a bioeletrografia utilizada no esquema acima como exemplo de um halo que representa um campo energético harmonioso e saudável, podemos evidenciar algumas das variações que podem ocorrer no halo energético através das bioeletrografias apresentadas abaixo.



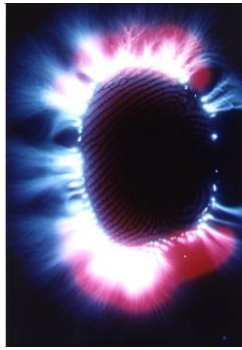
Tristeza/baixa auto-estima



Stress/perda de energia

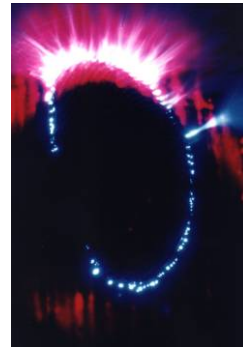


Preocupações/angústia

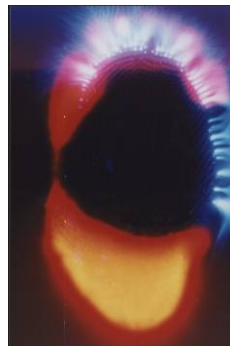


Tendência à depressão

Conflitos emocionais



Depressão/ira/tendência à autodestruição

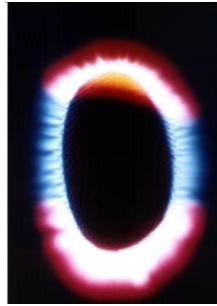


Energia descentralizada (dispersa)

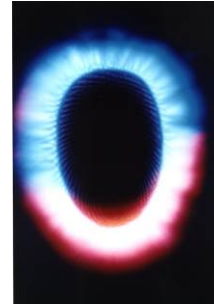
Outra característica do halo que é bastante significativa é a contraposição das cores azul e vermelho/rosa, as quais nos remetem ao legado da cultura oriental. A cor azul é associada à energia *yin*, enquanto que as cores vermelho e/ou rosa são associadas à energia *yang*. O *yin* e o *yang* constituem o par primordial de opostos, que através de um movimento cíclico e contínuo busca o equilíbrio que dá condições para o movimento e o desenvolvimento de todas as coisas. A energia *yin* está relacionada com o feminino, o passivo, o intuitivo, o psíquico, o oculto, o religioso e o místico. Por outro lado, a energia *yang* está relacionada com o masculino, o ativo, o racional, a atividade física, a agressividade e a competição.

Através da disposição e da intensidade destas cores na bioeletrografia, podemos analisar o estado do sujeito em relação a estas polaridades e verificar um eventual desequilíbrio destas energias, o que indica que o sujeito não está sabendo agir adequadamente na busca de sua harmonia de ação no mundo.

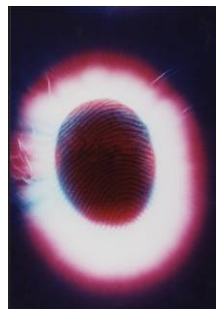
Como coloca Capra (2000, p. 87), “A medicina tradicional chinesa também se baseia no equilíbrio do *yin* e do *yang* no corpo humano, sendo qualquer doença encarada como um rompimento desse equilíbrio.” As configurações do *yin* e do *yang* podem ser observadas nas bioeletrografias abaixo.



Equilíbrio yin/yang



Pseudo-equilíbrio yin/yang



Excesso de yang



Excesso de yin

A ocorrência destas transformações que se registram no halo energético como reflexo dos encontros entre os corpos, ou mudanças de *conatus*, é bem ilustrada através da seguinte colocação de Espinosa:

Quando uma parte fluida do corpo humano é determinada por um corpo exterior de maneira que muitas vezes entra em choque com uma parte mole, ela muda a superfície desta e lhe imprime, por assim dizer, certos vestígios do corpo exterior que a impele. (ESPINOSA, 2000, Parte II, p. 151)

Deleuze também deixa bem clara a ideia do efeito dos encontros dos corpos e ideias na seguinte passagem:

Quando um corpo encontra um outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto sucede que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, como um decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes. (...) A ordem das causas é pois uma ordem de composição e decomposição de relações, que afecta infinitamente toda a natureza. Mas nós, enquanto seres conscientes, apenas recolhemos os **efeitos dessas** composições e decomposições: sentimos **alegria** quando um corpo se encontra com o nosso e com ele se compõe, quando uma ideia se encontra com a nossa alma e com ela se compõe; sentimos **tristeza**, ao contrário, quando um corpo ou uma ideia ameaçam a nossa própria coerência. Estamos numa tal situação que recolhemos somente «o que sobrevém» ao nosso corpo, «o que sobrevém» à nossa alma, isto é, o efeito de uma ideia sobre a nossa. (DELEUZE, 1970, p.27-8)

Em resumo, a bioeletrografia registra o estado em que se encontra o campo energético de um indivíduo, ou em termos espinosanos o seu *conatus*, em um dado momento.

De posse desta relação, a fim de capturar este momento em algumas vivências dos alunos do PROPEN, o presente estudo utilizará bioeletrografias obtidas através de uma máquina de fabricação do físico Newton Milhomens, seguindo os padrões de execução por ele sugeridos. A interpretação destes registros, levando em conta suas variações, também será feita com base nas descobertas e contribuições de Newton Milhomens, as quais têm sido aplicadas por médicos, psicólogos e terapeutas em várias partes do mundo.

6.2.3.4. A Bioeletrografia Como Instrumento de Pesquisa

Apoiando-me na teoria de Thomas Kuhn (2000), que discute as anomalias científicas, as quais contrariam as expectativas paradigmáticas vigentes e levam a um reajuste de paradigma até serem aceitas cientificamente, decidi utilizar a Bioeletrografia como um instrumento científico para analisar o reflexo que as vivências e discussões propostas pelo PROPEN causam nos alunos. Embora não seja ainda, de fato, um instrumento de pesquisa com tradição na investigação acadêmica, a Bioeletrografia vem sendo crescentemente empregada na elaboração de monografias, dissertações e teses, sem mencionar artigos científicos. Com este intuito, algumas das áreas, fora do campo da Educação, onde este instrumento de pesquisa já se fez presente são as seguintes:

- Educação Física – Dissertação de mestrado de Renato Eduardo Correia Ribeiro Coutinho na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da Saúde, Escola de Educação Física e Desportos: *Contribuição para o estudo das alterações kirliangráficas na atividade desportiva*, 1989.
- Engenharia – Dissertação apresentada por Maria Inês Bez Kroeger ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como do grau de Mestre em Engenharia de Produção – Área de concentração: Ergonomia. *Fatores que influem no trabalho do terapeuta natural durante o atendimento de trabalhadores com depressão*, 2003.
 - Monografia apresentada por Auri Silveira da Silva ao Curso de Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho (Pós-Graduação Lato-Sensu) da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico: *Foto Kirlian, uma nova ferramenta da engenharia de segurança: realidade ou ficção?*

- Agronomia – Tese de Doutorado apresentada por Antônio Dias Robaina a Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, na Universidade Federal de Pelotas: *Avaliação de Eletrofotografias como Método de Estimar a Qualidade Fisiológica de Sementes de Milho*, 1998.

Mais especificamente na área da Educação, podemos citar, em ordem cronológica, os seguintes trabalhos:

- Dissertação de Mestrado de Viviane França Dias apresentada a Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: *Ansiedade e Agressividade Infantil sob o Enfoque da Psicologia Transpessoal : uma Interpretação Kirlianográfica*, 1999.

A dissertação de mestrado da Prof. Dra. Viviane França Dias, versa sobre a ansiedade e a agressividade infantil. Sua investigação propõe o acompanhamento de quatorze crianças da pré-escola de 4 a 5 anos, duas ou três vezes por semana, durante um período de cinco meses. O trabalho com este grupo é feito no sentido de proporcionar às crianças experiências holísticas baseadas na Psicologia Transpessoal, a fim de buscar uma mudança de valores e comportamento que levem a uma redução da ansiedade e da agressividade.

Na sua pesquisa, a Kirlianografia é utilizada como instrumento de acompanhamento deste trabalho, onde foram registradas fotografias Kirlian antes e depois do período de intervenção. A análise e interpretação destas fotografias foram baseadas nos parâmetros preconizados por Newton Milhomens.

Os dados verificados através da Kirlianografia corroboram as informações obtidas através de questionários respondidos por pais e monitores, os quais evidenciaram uma melhora significativa no comportamento das crianças.

- Tese de Livre Docência do Prof. Dr. Carlos Alberto Vidal França apresentada a Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: *Subsídios da Psicologia Transpessoal para a Educação*, 2002.

A tese de Livre Docência do Prof. Dr. Carlos França, a qual contou com Pierre Weil como um dos componentes da banca examinadora, aborda sua experiência nos últimos sete ou oito anos de atividades docentes, na graduação e pós-graduação da

Faculdade de Educação da UNICAMP, tendo como suporte teórico e prático os subsídios oferecidos pela Psicologia Transpessoal para a formação de professores.

Em sua pesquisa, o Prof. Dr. Carlos França utiliza a fotografia Kirlian como um instrumento que ajuda os alunos a entenderem seu próprio campo energético e também como instrumento de acompanhamento da sua prática pedagógica, verificando através de fotografias Kirlian obtidas antes e depois de práticas como relaxamento, respiração ritmada, meditação, entre outras.

Suas pesquisas demonstram que as referidas práticas podiam levar à redução da ansiedade, à diminuição do cansaço físico ou mental, e atenuar estados depressivos ou de dor, propiciando um ambiente mais saudável e harmonioso para o processo de ensino e aprendizagem.

- Tese de Doutorado da Prof. Dra. Viviane França Dias apresentada a Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: *A Psicologia Transpessoal na Formação de Educadores*, 2004.

6.2.4. O Testemunho Bioeletrográfico

Resgatando os conceitos discutidos acima sobre a questão do sentido e do campo energético e valendo-me de alguns conceitos da Semiótica de Greimas e seus seguidores, buscarei traçar o percurso gerativo de sentido feito pelos alunos do PROPEN, ou seja, pelos enunciatários das experiências propostas, através da análise comparativa de dois textos elaborados inconscientemente pelo próprio enunciatário – duas bioeletrografias –, sendo a primeira imagem obtida antes da experiência, e a segunda, obtida como resposta àquilo que vivenciou, como expressão do sentido que construiu a partir de uma experiência provocada por um encontro que tem por objetivo propiciar ao aluno um momento de vivência integral do ser humano. Para tanto, enfoquei as vivências ou atividades propostas como corpos e idéias – ou textos, semioticamente falando –, com os quais os alunos são convidados a interagir e a partir dos quais os alunos formam sentidos. A Bioeletrografia registra sinais, que estão presentes no “campo energético” do indivíduo, os quais foram emitidos pelo próprio ser; é uma linguagem inconsciente do corpo, rica em significado, o que garante seu status como objeto semiótico. Em outras palavras, o corpo integral do ser humano, ou seja, a integração mente/corpo, tem a habilidade de “ler” o mundo e de emitir seu próprio enunciado, que se caracteriza pelo aumento ou diminuição do *conatus*, que é o reflexo do sentido obtido através da interação sujeito-mundo ou

sujeito-sujeito em um dado momento e contexto, podendo esta emergência de sentido ser registrada através da Bioeletrografia.

Sobre as interações que condicionam a emergência de sentido, Deleuze coloca o seguinte:

Um signo, segundo Espinosa, pode ter vários sentidos. Mas é sempre um *efeito*. Um efeito é, primeiramente, o vestígio de um corpo sobre o outro, o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de um outro corpo: é um affectio – [...]. Poderíamos chamá-los, por comodidade, de signos escalares, já que exprimem o nosso estado num momento do tempo e se distinguem assim de um outro tipo de signos: é que o estado atual sempre é um corte de nossa duração e determina, a esse título, um aumento ou uma diminuição, uma expansão ou uma restrição de nossa existência na duração em relação ao estado precedente, por mais próximo que este esteja. [...] A afecção, pois, não só é o efeito instantâneo de um corpo sobre o meu mas tem também um efeito sobre minha própria duração, prazer ou dor, alegria ou tristeza. São passagens, devires, ascensões e quedas, variações contínuas de potência que vão de um estado a outro: serão chamados afectos, para falar com propriedade, e não mais afecções. São signos de crescimento e de decréscimo, signos *vetoriais* (do tipo alegria-tristeza), e não mais escalares, como as afecções, sensações ou percepções. (DELEUZE, 1997, p. 156-7)

Em uma instância mais profunda, proponho a utilização da Bioeletrografia não apenas como instrumento de acompanhamento e interpretação dos efeitos das vivências no *conatus* dos alunos, ou seja, como a possível expressão de uma energia que tem como característica a persistência na existência, mas também como uma prática que traz em si a concepção integral e holográfica do Ser.

Analisar uma prática pedagógica tendo como testemunho esta linguagem inconsciente pode ser bastante recompensador além de poder abrir um novo caminho na direção da educação do ser humano como um todo.

6.2.4.1. Sobre o Procedimento

As bioeletrografias evidenciam comportamentos que não são diretamente observáveis, uma vez que ocorrem no campo energético (*conatus*) do sujeito, mas que podem ser avaliados dentro do tempo e do espaço de uma vivência e das vivências do Projeto como um todo. Além disso, uma vez que uma bioeletrografia pode ser lida como um registro inconsciente do sentido que o sujeito faz de uma vivência proposta, e de modo algum sofre algum viés ideológico ou exige uma correta decodificação dos itens de um questionário, a qual depende da compreensão do sujeito em relação às questões ou às instruções do instrumento de pesquisa, parece-me que ela seja mais pertinente, neutra e reveladora dos processos que de fato ocorrem nas vivências.

Visto isto, a partir deste momento, passarei a descrever o processo da aplicação prática da Bioeletrografia nesta investigação. Cabe aqui colocar que todas as bioeletrografias utilizadas

neste estudo se ão do dedo indicador da m ão direita de cada indivídúo, uma vez que este dedo é utilizado como padr ão de interpreta ão para a áre a psicológica. Além disso, deve-se salientar que todas as bioeletrografias foram registradas por uma ú nica pessoa, utilizando-se uma ú nica má quina e seguindo a especifica ão do filme indicado pelo fabricante, ou seja, filme *Fuji Supéria 100 asa*. Outra informa ão importante é o fato de as bioeletrografias terem sido reveladas sempre através do mesmo laborató rio, o qual é acostumado a tratar com este tipo de registro e atende vá rios profissionais que trabalham com Bioeletrografia em Porto Alegre: *Benin Color – Laborató rio Fotográfico*.

Desta forma, com base no que foi observado acima, e tendo como norte a educa ão voltada para a multidimensionalidade do ser e as vis ões de Espinosa e Edward de Bono, busquei investigar bioeletrograficamente algumas atividades vivenciadas pelos alunos do PROPEN, procedendo da seguinte maneira: 1) no iní cio do encontro, foi feito o registro bioeletrográ fico de todos os alunos; e 2) no final do encontro, foi feito novamente o registro bioeletrográ fico de cada aluno visando constatar se houve alguma modifica ão no seu campo energé tico, o qual abordo como sendo uma possí vel express ão do *conatus*, e de que tipo seria ela; buscando uma aproxima ão com a emers ão de sentido a partir da vivê ncia. Ser á que a prá tica pedagógica integral facilita o caminho do indivídúo na busca de uma maior harmonia e felicidade? Ser á que ocorre algum tipo de fortalecimento no *conatus* do sujeito a partir da vivê ncia de propostas integrais? Espero que esta investiga ão do campo energé tico dos alunos, juntamente com a aná lise de seus depoimentos e dos depoimentos de seus pais, possa ajudar a elucidar alguns aspectos desta quest ão.

6.2.4.2. Sobre o Que Observar

A fim de direcionar o olhar durante a observa ão e interpreta ão das bioeletrografias, elaborei algumas categorias de aná lise, as quais avaliam a possí vel modifica ão do campo energé tico dos alunos frente a uma vivê ncia em particular e frente às vivê ncias como um todo ao longo do Projeto. As categorias de aná lise s ão as seguintes:

- o rompimento ou a integridade do halo energé tico antes da vivê ncia (relacionado com a força vital do sujeito, com conflitos emocionais e depress ão);
- a diminui ão, o aumento ou a conserva ão do rompimento ou da integridade do halo energé tico apó s a vivê ncia;

- a qualidade da emissão energética antes da vivência (relacionada com conflitos emocionais e com o estresse);
- a diminuição, o aumento ou a conservação da qualidade da emissão energética após a vivência;
- a quantidade de pontos brancos na zona fronteira (relacionada à preocupação e à angústia);
- a diminuição, o aumento ou a conservação da quantidade de pontos brancos na zona fronteira;
- a presença de energia centralizada ou descentralizada – dispersa – antes da vivência (relacionada com a sensibilidade e o equilíbrio emocional);
- a diminuição, o aumento ou a conservação da energia centralizada ou descentralizada – dispersa – após a vivência.
- o equilíbrio ou desequilíbrio das energias yin e yang antes da vivência (relacionado com a atividade e com a passividade do sujeito e também com melancolia e agressividade);
- a diminuição, o aumento ou a conservação do equilíbrio ou desequilíbrio das energias yin e yang após a vivência;
- a qualidade da emissão de luz branca antes da vivência (relacionada com a auto-estima e a autoconfiança); e
- a diminuição, o aumento ou a conservação da qualidade da emissão de luz branca após a vivência.

7. DESVELANDO AS EXPERIÊNCIAS

7.1. O PERFIL DO GRUPO AO INICIAR O PROJETO

A fim de conhecer melhor, como um todo, o grupo de alunos que iria compor o PROPEN no início do ano de trabalho, ou seja, meu universo de pesquisa, realizei, no segundo dia de encontro, uma bioeletrografia do dedo indicador direito de cada um dos alunos. Embora o grupo seja composto de 28 alunos, esta amostragem de identificação trabalha com um universo de 25 alunos, devido à falta de dois alunos neste encontro e ao mau posicionamento do dedo de um aluno durante a bioeletrografia, fato que invalidou o registro.

Os gráficos abaixo, acompanhados de alguns exemplos de bioeletrografias, são ilustrativos dos diferentes estados apresentados pelos alunos do Projeto no início dos trabalhos, ou seja, as informações que seguem retratam o estado inicial do campo energético do grupo, o qual me proponho investigar neste trabalho de pesquisa, buscando analisar suas alterações de potência em relação à proposta de trabalho do Projeto.

INTEGRIDADE/ROMPIMENTO DO HALO ENERGÉTICO
Total de alunos: 25

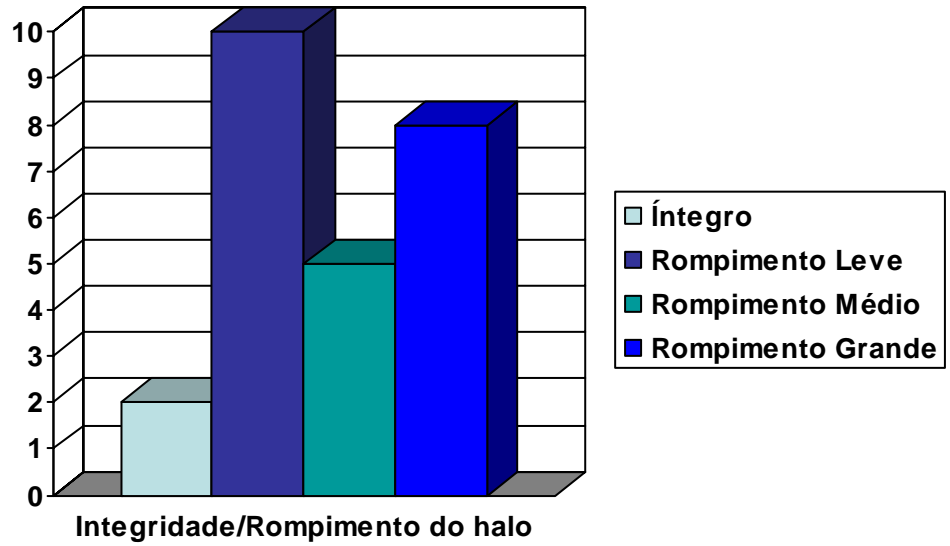


Gráfico sobre a integridade/rompimento do halo energético no primeiro registro.



Integridade do halo



Rompimento grande do halo

QUALIDADE DA EMISSÃO ENERGÉTICA
Total de alunos: 25

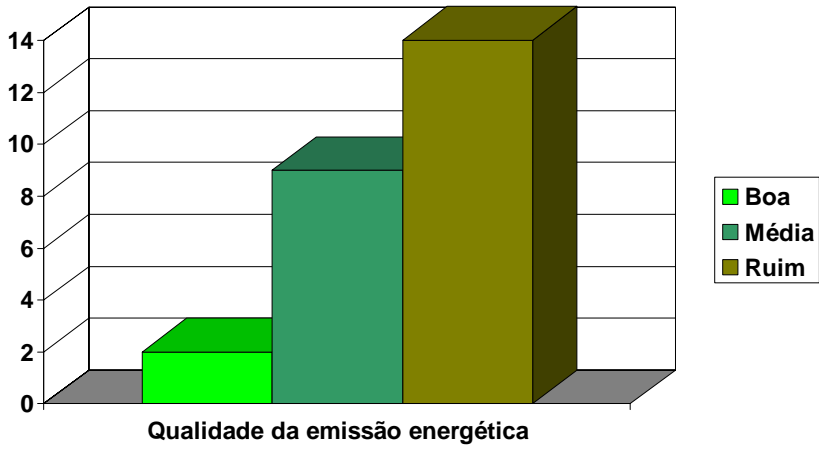


Gráfico sobre a qualidade da emissão energética no primeiro registro.



Emissão energética boa



Emissão energética ruim

PONTOS BRANCOS NA ZONA FRONTEIRIÇA
Total de alunos: 25

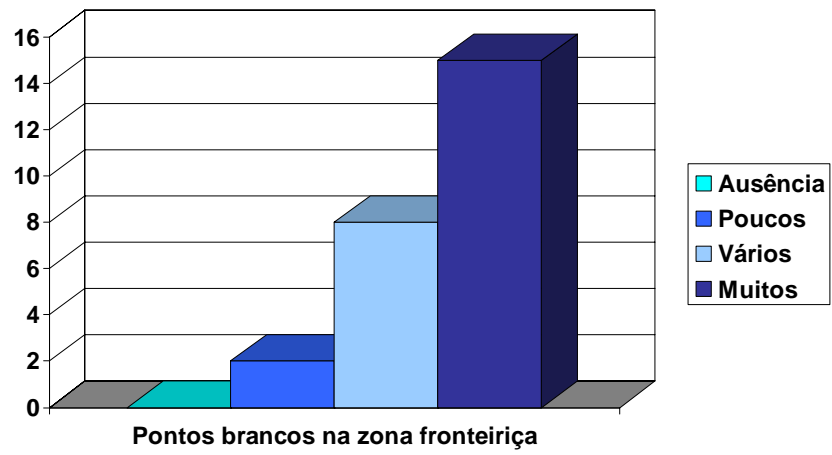
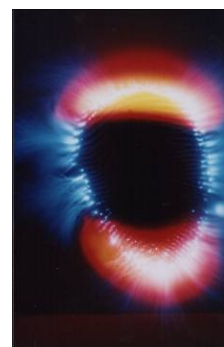


Gráfico sobre os pontos brancos na zona fronteira no primeiro registro.



Poucos pontos brancos



Muitos pontos brancos

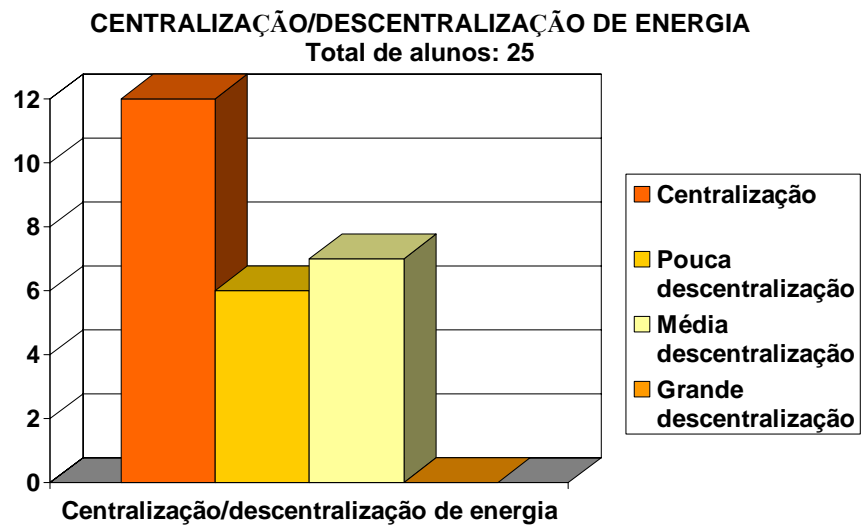


Gráfico sobre a centralização/descentralização de energia.



Energia centralizada



Energia descentralizada

EQUILÍBRIO YIN/YANG
Total de alunos: 25

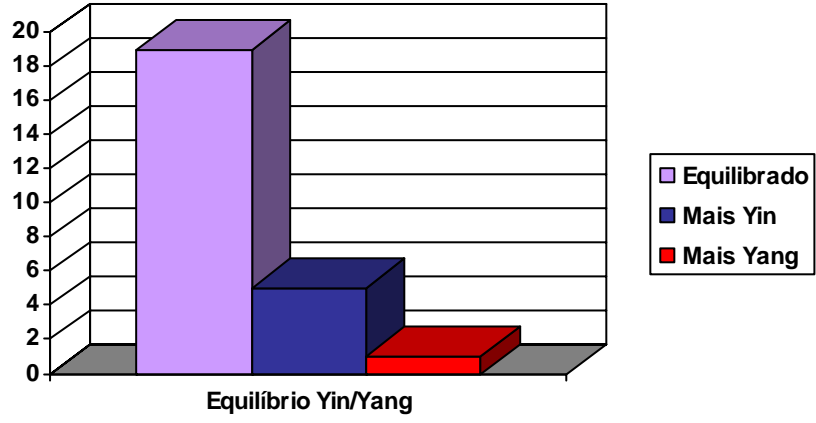


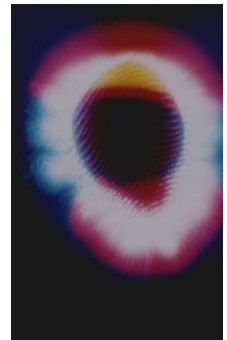
Gráfico sobre o equilíbrio yin/yang no primeiro registro



Equilibrado



Mais Yin



Mais Yang

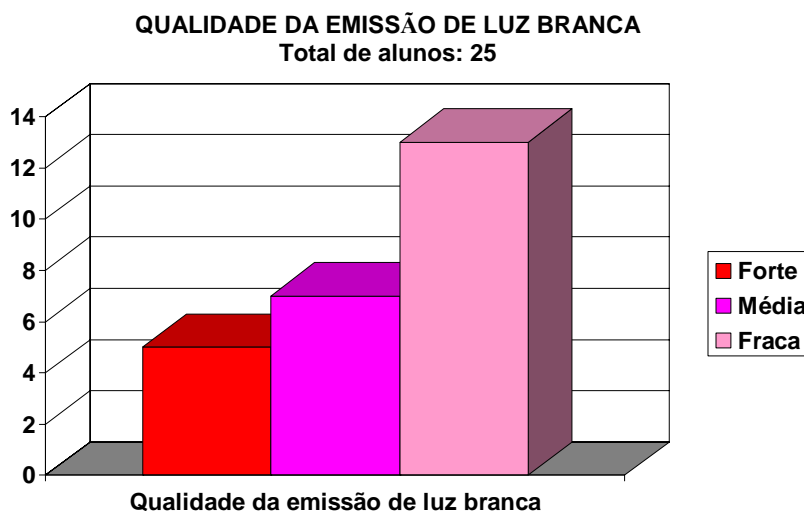
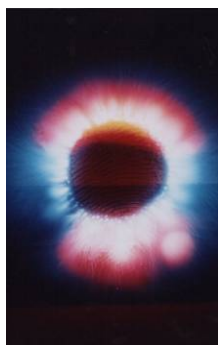


Gráfico sobre a qualidade da emissão de luz branca no primeiro registro.



Emissão de luz branca forte



Emissão de luz branca fraca

Como pode ser observado através dos gráficos acima, as crianças e adolescentes selecionados para o PROPEN, quando chegaram para começar a fazer parte dos encontros do Projeto, apresentavam indicativos de alto índice de conflitos emocionais, os quais estavam causando danos, em vários níveis, ao seu campo energético, evidenciando um *conatus* enfraquecido sob vários aspectos. Na sua maioria, conseguiam estabelecer um bom equilíbrio entre seus lados ativo e passivo, embora alguns indicassem uma pequena tendência à melancolia. Muitos evidenciavam traços de estresse e apresentavam sentimentos de autoestima e autoconfiança em níveis de médio para fraco. A grande maioria evidenciava um certo

grau de ansiedade, sendo que alguns dos alunos apresentavam tendência a um equilíbrio emocional mais frágil.

7.2. APROFUNDANDO O OLHAR: O ACOMPANHAMENTO DE QUATRO ALUNOS

Uma vez evidenciado o perfil do grupo como um todo, a fim de aprofundar a investigação, acompanharei a caminhada de quatro alunos do Projeto, dois meninos e duas meninas, descrevendo quatro das experiências que foram propostas ao grupo ao longo de um ano de encontros e interpretando, através da abordagem semiótica, as respectivas bioeletrografias obtidas nestas experiências. A escolha destes quatro alunos como representantes do grande grupo foi intencional e está baseada no fato de eles não terem faltado a nenhum dos encontros onde foi feito o registro bioeletrográfico da experiência e de serem representativos dos dois gêneros, sendo que um representante de cada gênero apresenta características de introversão e um representante de cada gênero apresenta características de extroversão. Além disso, também influenciou na escolha a intenção de selecionar um representante de cada gênero que apresentasse grandes rompimentos no halo energético por ocasião do primeiro registro bioeletrográfico e um representante de cada gênero que apresentasse médios rompimentos no halo energético por ocasião do primeiro registro bioeletrográfico. Fazer o acompanhamento de alunos que apresentassem, já no início do trabalho, um halo com pouco rompimento ou mais harmonioso, embora fossem realmente raros os casos, não me pareceu ser a melhor opção para evidenciar as possíveis mudanças no *conatus* dos alunos ao longo das vivências e para representar o trabalho desenvolvido pelo grupo como um todo, uma vez que a grande maioria dos alunos apresentavam problemas significativos de rompimento do halo quando chegaram no PROPEN para o primeiro encontro.

7.2.1. Caracterizando o Encontro

Vários semioticistas, tais como Greimas, Landowski, Fiorin, entre outros, apresentam a fratura nos acontecimentos cotidianos como sendo parte integrada à experiência estética. O fato de se propor uma atividade de abordagem integral a alunos do Ensino Fundamental, que frequentam um colégio tradicional, já causa por si só uma descontinuidade, uma quebra nos parâmetros referentes àquilo que os alunos costumeiramente esperam experienciar em sala de aula. Desta forma, a sensação de êxtase, de ruptura, nos termos referidos por Greimas (1997), começa a surgir neste momento também que começam a surgir as sensações, conceitos e concepções que

leva o aluno a percorrer o caminho da significação frente à experiência proposta, a qual, semioticamente falando, pode ser designada como um objeto estético.

É importante ressaltar que esta Estética não se refere aqui ao estudo do “belo”, mas sim a um gatilho que dispara um momento estético, como elemento articulador entre o inteligível e o sensível. Nas palavras de Ana Cláudia de Oliveira, a trajetória do estudo semiótico de Greimas,

[...] o aproxima da Estética como *estesia* – percepção através dos sentidos, do mundo exterior, faculdade que possibilita a experiência do prazer (ou do seu contrário), assim como de todas as ‘paixões’ – aquelas da ‘alma’ e também aquelas, físicas, do corpo, da ‘sensualidade’. Com esse interesse, o investigador passa a tratar não dos patamares de construção da obra, mas do que nessa impulsiona o sujeito para a conjunção recíproca com a presença do mundo. (OLIVEIRA, 1995, p. 231)

Ao deparar-se com um objeto estético, que como sugere Fiorin (1999) pode ser natural ou cultural, o sujeito afasta-se momentaneamente da realidade, do tempo e do espaço, entra em sincretismo com o objeto, vive uma outra vida e com isso vivencia um momento de estesia.

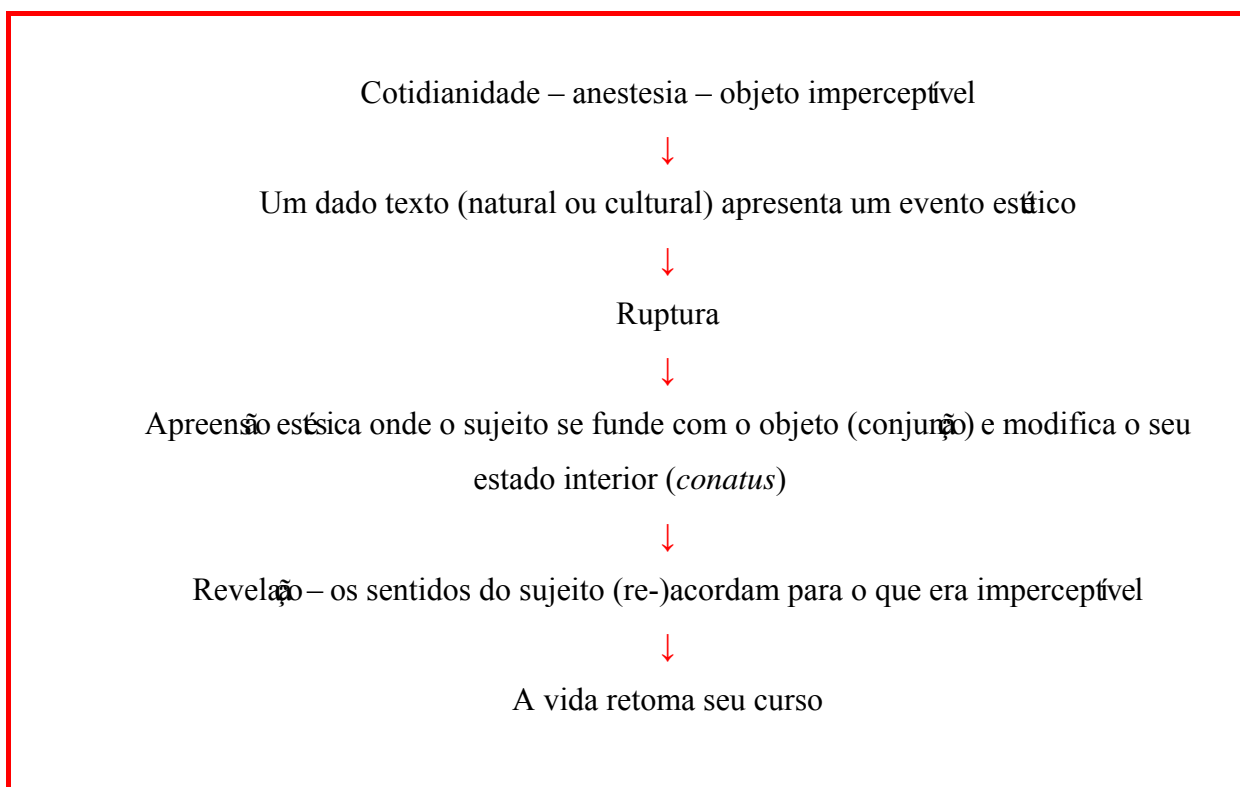
Durante o Projeto, no momento em que o aluno passa a viver o que está sendo proposto pela professora, ele se funde com o objeto (proposta da vivência) para experimentar uma surrealidade e viver novos sentimentos e pensamentos. A partir daí, este objeto adquire status de um outro sujeito, que busca forçar as estruturas sensíveis do aluno a fim de que este último forme com ele um percurso estético.

Esta experiência estética, por sua vez, gera um fenômeno de produção de significação e de sentido. Sentido este que passará a fazer parte da construção da subjetividade do sujeito, da sua busca no que se refere a construir um sentido à vida.

Sendo assim, as vivências aqui propostas serão analisadas, como já foi colocado anteriormente, como um gatilho para a estesia, o qual gera um fenômeno de produção de significação e de sentido, e que sofrerá a desconstrução por parte do aluno para logo após ser reconstruída e dotada de sentido. Sentido este que será buscado através da análise da oposição de traços apresentados nas imagens bioeletrográficas 1 e 2 de cada um dos quatro alunos, visando identificar efeitos de paixões de alegria ou de tristeza que possam ter gerado modificações no *conatus* de cada um deles, os quais tenham se tornado manifestos através do seu campo energético.

Fica claro, então, que o texto proposto pelas vivências do Projeto assume o status de objeto estético que vem tirar o aluno de sua cotidianidade, de seu estado de anestesia, onde vários objetos são imperceptíveis à sua realidade. Sendo assim, podemos retratar a dinâmica das

vivências propostas, em relação ao processo que instauram nos alunos, através do seguinte esquema:



Através das diferenças entre a primeira e a segunda bioeletrografia, através do modo como os elementos estão articulados em cada uma das imagens, buscarei analisar o efeito que a vivência – ou texto (Semiótica) ou encontro de corpos e/ou ideias (Espinosa) –, causou no aluno. Através do confronto entre os traços, busca-se o sentido. Para tanto, tomo como referência duas monografias que apresentei a esta universidade como trabalho de conclusão das disciplinas *Estudos em Semiótica Visual I* e *Estudos em Semiótica Visual II*, ministradas pela Professora Analice Dutra Pillar nos semestres 2002/1 e 2002/2. As monografias em questão são intituladas *O Berço do Sentido Além dos Sentidos* e *Uma Experiência Estésica em Sala de Aula*¹⁵ e se baseiam na análise semiótica de um par de bioeletrografias referentes ao antes e ao depois de uma vivência através da oposição de traços de significação. Dentro deste enfoque, a análise das imagens bioeletrográficas dos alunos é proposta como um todo de significação, estabelecendo relação entre as partes das imagens e também entre as partes e o todo que elas constituem.

¹⁵ Ver Referências Bibliográficas – Gisele Pandolfo Braga.

Para enfocar este sistema de relações, as imagens são analisadas nos dois planos constitutivos de toda linguagem: o da expressão e o do conteúdo, respeitando a relação de pressuposição recíproca que existe entre eles. A expressão é o plano do significante que, no caso em questão, expressa o conteúdo por meio das formas, das cores, da luminosidade e da distribuição dos elementos na imagem. O plano do conteúdo, ou do significado, é o próprio enunciado e diz respeito às motivações do enunciador, do produtor da imagem (aluno); é onde a imagem diz o que diz. A união destes dois planos, a qual é denominada *semiose*, é que permite explicar, então, a existência dos enunciados providos de sentido.

Para a análise das bioeletrografias, são trabalhados o plano da expressão e o plano do conteúdo concomitantemente, a fim de oportunizar um acompanhamento mais facilitado da discussão. No plano da expressão, são discutidos basicamente dois níveis de leitura: o eidético e o cromático. Sendo assim, a análise eidética dá conta das categorias que definem a bioeletrografia com relação à forma (contornos, traços, etc), enquanto que a análise cromática foca as bioeletrografias de acordo as cores, a luminosidade, etc.

Cabe ainda ressaltar o fato de que a Bioeletrografia pode aqui ser definida como um sistema semiótico não-lingüístico semi-simbólico pelo modo como estão articuladas as categorias da expressão e as categorias do conteúdo.

Nas palavras de Floch,

Enfim, os trabalhos recentes tanto sobre poesia quanto sobre as diferentes artes plásticas (pintura, fotografia, cartaz, etc.) têm mostrado a importância de um terceiro tipo de linguagem, interdefinível, aliás, em relação às duas precedentes (e felizmente para a coerência da teoria semiótica); os *sistemas semi-simbólicos* que se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e categorias do conteúdo. À categoria visual espacial direita/esquerda, corresponderá, por exemplo, nos painéis medievais que representam o Julgamento Final, uma categoria semântica recompensa/punição. Tais sistemas são mais correntes e atuais do que se imagina. Pensemos na associação da categoria sim/não (afirmação/negação) com a categoria de movimento da cabeça verticalidade/horizontalidade. Do mesmo modo, muitos dos êxitos do discurso publicitário, visual e/ou textual, têm por fundamento semiótico a motivação dos signos que produz essa semi-simbolização. (FLOCH, 2001, p. 29)

No caso das bioeletrografias analisadas nesta pesquisa, a semi-simbolização mencionada por Floch não está relacionada a traços culturais e/ou históricos. Ao invés disso, apresenta-se vinculada ao estudo da configuração dos sinais que as bioeletrografias podem apresentar de acordo com o estudo de especialistas como o físico Newton Milhomens.

É importante também esclarecer, que alguns traços que se fazem presentes nas bioeletrografias não são analisados neste trabalho, tendo em vista o fato de estarem

relacionados não com o estado psicológico do indivíduo e sim com a sua saúde física, a qual não faz parte dos objetivos da presente pesquisa.

7.2.2. Os Quatro Alunos ao Chegarem no Projeto

Antes de dar início à descrição das quatro experiências que tiveram acompanhamento bioeletrográfico, é importante trazer à discussão as primeiras bioeletrografias dos 4 alunos que representam o grupo, as quais foram tiradas no momento em que estes alunos chegaram no segundo encontro do PROPEN, ou seja, sem terem ainda vivenciado nenhuma experiência proposta pelo Projeto, uma vez que o primeiro encontro foi meramente burocrático. Estes alunos serão, de agora em diante, referidos como Menina 1, Menina 2, Menino 1 e Menino 2.

Seguem, então, as primeiras bioeletrografias, juntamente com suas interpretações:

Menina 1



Observando a primeira bioeletrografia da Menina 1, podemos perceber que, no plano da expressão e a nível eidético, a forma oval que representa o contorno da polpa do dedo não está completa, apresentando várias rupturas de pequeno e médio porte, principalmente nas laterais da imagem. No plano do conteúdo, estes traços sugerem que a aluna apresentava alguns bloqueios de energia no seu halo energético, enfraquecendo a sua força vital.

Podemos perceber que várias estrias do halo energético, ou seja, as faixas de emissão energética, apresentam formações curvas na sua finalização, e que se fazem presentes, ao longo do halo, várias formas que lembram chamas de vela nas duas laterais da imagem. No plano do conteúdo, este traço sugere que a aluna apresentava alguns conflitos emocionais que estavam enfraquecendo o seu campo energético.

Observa-se também, na parte inferior da imagem, a forma de uma bola branca que parece deslocar-se do halo energético para a extremidade da bioeletrografia. No plano do conteúdo, esta forma sugere um pequeno desgaste energético na energia *yang* da aluna.

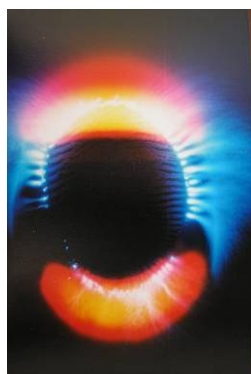
Podemos observar, na zona fronteira, ou seja, no limite entre a forma oval que representa a polpa do dedo e o halo energético, na parte inferior da imagem, uma concentração de pontos brancos luminosos. No plano do conteúdo, este traço aponta para a ideia de que a aluna trazia consigo várias preocupações, as quais estavam causando perda de energia.

Na parte superior da imagem, no interior do contorno da polpa do dedo, podemos observar uma forma de meia lua vermelha e amarela, que ainda está restrita ao contorno da polpa do dedo, mas que pode escapar deste contorno devido aos dois rompimentos do halo energético na parte superior da imagem. Na parte inferior da imagem, observa-se uma forma de meia lua vermelha e amarela, a qual também ainda está restrita ao contorno da polpa do dedo, mas que pode escapar deste contorno devido aos dois rompimentos do halo energético nas laterais da imagem. No plano do conteúdo, podemos dizer que a aluna apresentava uma sensibilidade desenvolvida, a qual estava na emergência de entrar em desequilíbrio, tornando-se uma energia dispersa, podendo prejudicar sua estabilidade emocional.

No plano da expressão e a nível cromático, observa-se que existe um equilíbrio entre o tom rosa e o tom azul no halo energético. No plano do conteúdo, este traço sugere que a aluna apresentava um equilíbrio entre as suas energias *yin* e *yang*.

Quanto à presença da luz branca, podemos dizer que ela aparece esmaecida e um pouco opaca, principalmente nas laterais da imagem. No plano do conteúdo, esta característica sugere que a aluna apresentava sentimentos de auto-estima e autoconfiança enfraquecidos.

Menina 2



Ao observarmos a bioeletrografia inicial da Menina 2, podemos perceber que, no plano da expressão e a nível eidético, na lateral esquerda, na lateral direita e na parte inferior da imagem, existem grandes rupturas no contorno da forma oval que representa a polpa do dedo.

No plano do conteúdo, este traço indica que o campo energético da aluna se apresentava enfraquecido, evidenciando vários bloqueios de energia, os quais estavam prejudicando sua energia vital.

Podemos observar que várias estrias do halo energético, ou seja, as faixas de emissão energética, apresentam formações curvas na sua finalização, principalmente nas laterais da imagem, e que se fazem presentes, ao longo do halo, várias formas que lembram chamas de vela também nas duas laterais da imagem. No plano do conteúdo, este traço sugere que a aluna apresentava conflitos emocionais que estavam enfraquecendo o seu campo energético.

Evidencia-se, na zona fronteira, ou seja, no limite entre a forma oval que representa a polpa do dedo e o halo energético, na parte inferior e nas laterais da imagem, vários pontos brancos luminosos. No plano do conteúdo, este traço aponta para a ideia de que a aluna trazia consigo várias preocupações, as quais estavam causando perda de energia, enfraquecendo seu campo energético.

Na parte superior da imagem, no interior do contorno da polpa do dedo, podemos observar uma forma de meia lua vermelha e amarela, a qual está restrita ao contorno da polpa do dedo. Na parte inferior da imagem, observa-se uma forma de meia lua vermelha e amarela, a qual ultrapassou o contorno da polpa do dedo, devido aos rompimentos do halo energético nas laterais da imagem. No plano do conteúdo, podemos dizer que a aluna apresentava uma sensibilidade desenvolvida, a qual estava desprotegida, sob a forma de energia dispersa, afetando sua estabilidade emocional.

No plano da expressão e a nível cromático, observa-se que existe um desequilíbrio entre o tom rosa e o tom azul no halo energético, ocorrendo uma pequena predominância da tonalidade azul. No plano do conteúdo, este traço sugere que a aluna apresentava desequilíbrio entre as suas energias *yin* e *yang*, apontando uma tendência mais *yin*.

Quanto à presença de luz branca, podemos dizer que ela aparece esmaecida, principalmente nas laterais da imagem e que, na parte inferior da imagem, apresenta-se quase apagada. No plano do conteúdo, esta característica sugere que a aluna apresentava sentimentos de auto-estima e autoconfiança enfraquecidos.

Menino 1



Ao observarmos a primeira bioeletrografia do Menino 1, podemos perceber que, no plano da expressão e a nível eidético, a forma oval que representa o contorno da polpa do dedo não está completa, apresentando várias rupturas de pequeno e médio porte, principalmente na lateral esquerda da imagem. No plano do conteúdo, estes traços sugerem que o aluno apresentava alguns bloqueios de energia no seu halo, os quais estavam enfraquecendo a sua força vital.

Podemos perceber que algumas estrias do halo energético, ou seja, as faixas de emissão energética, apresentam formações curvas na sua finalização, e que se fazem presentes, ao longo do halo, várias formas que lembram chamas de vela nas duas laterais da imagem. No plano do conteúdo, este traço sugere que o aluno apresentava alguns conflitos emocionais que estavam enfraquecendo o seu campo energético.

Observa-se também, na lateral direita da imagem, a forma de uma bola branca que parece deslocar-se do halo energético para a extremidade direita da bioeletrografia. No plano do conteúdo, esta forma sugere um pequeno desgaste energético na energia *yin* do aluno.

Podemos observar, na zona fronteira, ou seja, no limite entre a forma oval que representa a polpa do dedo e o halo energético, principalmente na lateral direita da imagem, uma sequência de pontos brancos luminosos, os quais parecem formar um colar de contas. No plano do conteúdo, este traço aponta para a ideia de que o aluno trazia consigo uma série de preocupações que estavam causando desgaste energético.

Na parte superior da imagem, no interior do contorno da polpa do dedo, podemos observar uma forma de meia lua vermelha e amarela, que ainda está restrita ao contorno da polpa do dedo, mas que pode escapar deste contorno devido ao rompimento do halo energético na parte superior esquerda da imagem. Na parte inferior da imagem, observa-se uma forma de meia lua vermelha e amarela, a qual também ainda está restrita ao contorno da polpa do dedo, mas que pode escapar deste contorno devido ao rompimento do halo energético que se anuncia na parte inferior esquerda da imagem. No plano do conteúdo, podemos dizer que o aluno

apresentava uma sensibilidade desenvolvida, a qual estava na emirência de ficar exposta, tornando-se uma energia dispersa, podendo prejudicar sua estabilidade emocional.

No plano da expressão e a nível cromático, observa-se que existe um equilíbrio entre o tom rosa e o tom azul no halo energético. No plano do conteúdo, este traço sugere que o aluno apresentava um equilíbrio entre as suas energias *yin* e *yang*.

Quanto à presença da luz branca, podemos dizer que ela aparece esmaecida e um pouco opaca, principalmente nas laterais da imagem. No plano do conteúdo, esta característica sugere que o aluno apresentava sentimentos de auto-estima e autoconfiança enfraquecidos.

Menino 2



Através da observação da bioeletrografia inicial do Menino 2, pode-se perceber que, no plano da expressão e a nível eidético, na lateral esquerda, na lateral direita e na parte inferior da imagem, existem grandes rupturas no contorno da forma oval que representa a polpa do dedo. No plano do conteúdo, este traço indica que o campo energético do aluno estava enfraquecido, apresentando vários bloqueios energéticos, prejudicando sua energia vital.

Podemos observar que várias estrias do halo energético, ou seja, as faixas de emissão energética, apresentam formações curvas na sua finalização, e que se fazem presentes, ao longo do halo, várias formas que lembram chamas de vela nas duas laterais da imagem. No plano do conteúdo, este traço sugere que o aluno apresentava conflitos emocionais que estavam enfraquecendo o seu campo energético.

Podemos observar também, na parte inferior da imagem, a forma de uma bola branca que parece deslocar-se do halo energético para a extremidade inferior da bioeletrografia. No plano do conteúdo, esta forma sugere um desgaste energético na energia *yang* do aluno.

Evidencia-se, na zona fronteira, ou seja, no limite entre a forma oval que representa a polpa do dedo e o halo energético, na parte inferior e nas laterais da imagem, uma série de

pontos brancos luminosos. No plano do conteúdo, este traço aponta para a ideia de que o aluno trazia consigo várias preocupações, as quais estavam causando perda de energia.

Na parte superior da imagem, no interior do contorno da polpa do dedo, podemos observar uma forma de meia lua vermelha e amarela, a qual está restrita ao contorno da polpa do dedo. Na parte inferior da imagem, observa-se uma forma de meia lua vermelha e amarela, a qual ultrapassou o contorno da polpa do dedo, devido aos rompimentos do halo energético nas laterais e na parte inferior da imagem. No plano do conteúdo, podemos dizer que o aluno apresentava uma sensibilidade desenvolvida, a qual estava desprotegida, sob a forma de energia dispersa, afetando sua estabilidade emocional.

No plano da expressão e a nível cromático, observa-se que existe um desequilíbrio entre o tom rosa e o tom azul no halo energético, ocorrendo uma pequena predominância da tonalidade azul. No plano do conteúdo, este traço sugere que o aluno apresentava desequilíbrio entre as suas energias *yin* e *yang*, apontando para uma tendência mais *yin*.

Quanto à presença da luz branca, podemos dizer que ela aparece esmaecida e um pouco opaca, principalmente nas laterais da imagem e que, na parte inferior da imagem, apresenta-se quase apagada. No plano do conteúdo, esta característica sugere que o aluno apresentava sentimentos de auto-estima e autoconfiança enfraquecidos.

Comentário

Como pode ser observado através das bioeletrografias dos quatro alunos acima, os quais são bastante representativos do grande grupo composto pelos vinte e oito alunos do Projeto, estes quatro sujeitos selecionados para o PROPEN, quando chegaram para começar a fazer parte dos encontros do Projeto, apresentaram alto índice de conflitos emocionais e preocupações, os quais causaram danos, em vários níveis, ao seu campo energético, representando um *conatus* enfraquecido. Na sua maioria, conseguiam estabelecer um bom equilíbrio entre seus lados ativo e passivo, apresentando uma leve tendência à melancolia. Todos evidenciavam traços de desgaste energético e apresentavam auto-estima e autoconfiança em níveis médio ou médio-baixo. Os quatro alunos evidenciavam preocupações e também sensibilidade desenvolvida, sendo que a Menina 2 e o Menino 2 apresentavam tendência a um equilíbrio emocional mais frágil.

Como um primeiro panorama, as bioeletrografias destes quatro alunos, assim como as bioeletrografias do grupo como um todo, parecem confirmar o que foi colocado no início deste trabalho, ou seja: que os indivíduos atualmente sofrem de uma grande ansiedade, de um sentimento de falta gerado pela busca constante de uma parte sua que foi renegada ao crescer

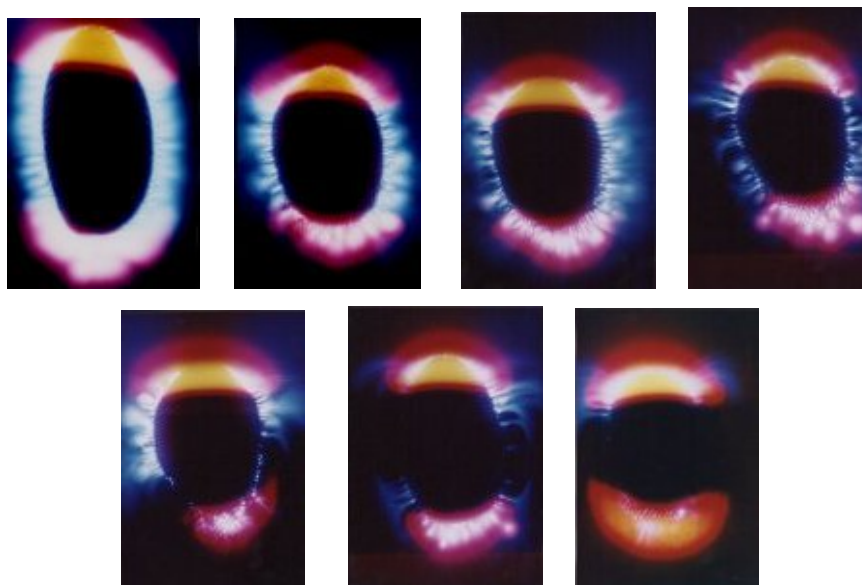
do reducionismo; e que alunos considerados como apresentando indicadores de habilidades acima da média podem apresentar, e não raro apresentam, aspectos psicobiológicos que merecem atenção.

7.2.3. Vivências e Depoimento Inconsciente: os Pares de Bioeletrografias dos Alunos

Uma vez colocado o estado inicial destes quatro alunos, passarei à descrição das experiências vivenciadas por eles juntamente com a apresentação e análise das respectivas bioeletrografias. Cabe aqui ressaltar que as experiências que serão descritas abaixo, com exceção da Meditação, foram propostas com base em alguma Ferramenta para Pensar de Edward de Bono e da sua discussão pelo grupo, sempre tendo como mediadoras as colocações de Espinosa, mesmo que anônimas, e a busca pelo autoconhecimento e pela compreensão do outro. Outro aspecto que deve ser ressaltado, é o fato de terem sido escolhidas experiências que envolvem práticas diferenciadas, ou seja, que podem retratar a resposta dos alunos a estímulos diferenciados. Serão analisadas práticas que envolvem o debate e o desenho, a dramatização, a meditação e o debate seguido de um jogo em grande grupo. Também é importante destacar o fato de que estas experiências foram distribuídas ao longo do ano buscando um espaço de tempo semelhante entre os registros, a fim de buscar retratar a caminhada destes alunos ao longo do trabalho.

7.2.3.1. A Desconstrução e a Reconstrução do Halo Energético

A fim de facilitar o acompanhamento das análises e interpretações dos pares de bioeletrografias, organizei uma sequência de bioeletrografias que ilustra o processo de desconstrução e reconstrução de um halo energético saudável. Cabe ressaltar que a sequência abaixo não faz referência ao equilíbrio entre as energias *yin* e *yang*, enfocando a integridade do halo energético em si.



O halo energético está sem rompimentos, a emissão energética está forte e parelha, e a emissão de luz branca é abundante (Imagem 1). Começam a aparecer pequenos pontos na zona fronteira e ocorre perda de energia, a qual causa falhas e irregularidades na emissão energética, e a emissão de luz branca não se apresenta tão intensa (Imagem 2). Os pontos brancos na zona fronteira se intensificam, a perda de energia continua a ocorrer e as falhas na emissão energética aumentam. Começam a aparecer pequenos rompimentos no halo energético, e a luz branca começa a ficar opaca (Imagem 3). Os rompimentos do halo aumentam e a perda de energia continua ocorrendo, acabando com partes da emissão energética, onde ficam apenas os pontos brancos na zona fronteira delimitando o início do halo. A energia sensível começa a se dispersar, a escapar do interior do contorno da polpa do dedo, e a luz branca se apresenta enfraquecida (Imagem 4). A perda de energia continua ocorrendo, e os pontos brancos na zona fronteira não se apagando, dando origem a grandes espaços escuros (rompimentos). A energia sensível fica dispersa, e a luz branca se apresenta opaca e em pequena quantidade (Imagem 5). Os pontos brancos na zona fronteira se apagam quase que totalmente e os rompimentos no halo ficam cada vez maiores. A emissão energética desaparece quase que por completo, a energia sensível continua dispersa, e a emissão de luz branca se apresenta quase inexistente (Imagem 6). O halo energético se apresenta totalmente rompido, e há apenas resquícios de emissão energética. A emissão de luz branca acaba, e a energia sensível fica totalmente dispersa (Imagem 7).

Ao observarmos a sequência de bioeletrografias acima, podemos perceber com clareza, praticamente passo-a-passo, o processo de perda energética ou de diminuição de potência de um

indivíduo. Se tomarmos a sequência inversa, teremos um caminho de reconstrução, de fortalecimento do campo energético de um indivíduo. A relevância de se evidenciar estes processos está no fato de que, a partir deles, podemos levantar informações que são de suma importância para a interpretação dos pares de bioeletrografias referentes às quatro experiências que serão analisadas no presente trabalho.

Podemos citar, por exemplo, o caso de um par de bioeletrografias composto pelas imagens 7 e 4 da sequência acima. Supondo que a imagem 7 fosse obtida antes da vivência e que a imagem 4 fosse obtida após a vivência, em uma simples descrição comparativa entre elas ficaria evidente que antes do encontro o aluno não apresentava sinais característicos de perda de energia, os quais são abundantes na imagem 4 (bolas brancas na parte inferior da bioeletrografia que parecem se deslocar para a extremidade inferior da imagem). Porém, esta informação deve ser tratada com cautela, uma vez que a perda de energia só pode ocorrer onde há energia. A imagem 7 não evidencia movimentos de perda de energia porque a energia já havia sido totalmente perdida, restando apenas algumas faixas de emissão energética. Portanto, mesmo parecendo que a vivência tenha causado um desgaste energético que não pode ser evidenciado antes da experiência, podemos dizer que houve uma melhora no campo energético do aluno, pois ele está fazendo um caminho de reconstrução do seu halo. Onde havia bloqueio energético, passa a haver atividade; onde havia escuridão, passa a haver luz.

Este mesmo tipo de raciocínio e cautela nas observações devem ser empregados também em relação a outros traços como, por exemplo, os pontos brancos na zona fronteira.

Uma vez elucidado este aspecto essencial para a análise e interpretação dos pares de bioeletrografias, podemos passar à descrição das quatro experiências que foram bioeletrografadas e ao acompanhamento do campo energético dos quatro alunos escolhidos para representar o grande grupo em relação à vivência destas experiências. Assim, poderemos buscar um sentido que pode ter emergido a partir de tal vivência, o qual pode ser associado a um aumento ou diminuição do *conatus* destes alunos.

7.2.3.2. Primeira Experiência Bioeletrografada – Histórias em Quadrinhos

Descrição da vivência

Esta experiência foi diretamente vinculada à Ferramenta para Pensar S/C – Sequência e Consequência.

Ao chegarem à sala do PROPEN, os alunos foram chamados, um a um, a fazer o seu registro bioeletrográfico do dedo indicador da mão direita. Após todos os alunos terem feito o registro, teve início a atividade.

Comecei o encontro dizendo que íamos trabalhar uma nova ferramenta, sem explicitar qual seria ela. A S/C (Sequência e Consequência) era uma ferramenta com a qual os alunos nunca haviam entrado em contato – nem com sua sigla nem com seu significado. Na verdade, as ferramentas são introduzidas aos alunos ao longo dos encontros, uma a uma, e eles não têm referências prévias a respeito do que irão trabalhar em cada encontro.

Decidi introduzir a S/C através de histórias em quadrinhos. No planejamento da atividade, selecionei historinhas da Turma da Mônica que não possuíssem fala e que fossem compostas de quatro a cinco quadrinhos. Colei estas historinhas em cartolina e recortei cada quadrinho das histórias, de modo que pudessem ser desordenadas, misturadas e remontadas posteriormente.

No encontro com os alunos, verificando o número de alunos presentes, selecionei as historinhas que, no total de quadrinhos, somassem o número igual à quantidade de alunos. Após misturá-las bem, distribuí, aleatoriamente, um quadrinho por aluno. Feito isto, expliquei que eles deveriam circular pela sala e procurar colegas que tivessem outras partes da mesma historinha e, então, colocá-las em ordem.

Bagunça geral, bolinhos de alunos, risos, questionamentos e frases do tipo: “Quem tem o Cebolinha com uma cordinha amarrada no dedo?” Aos poucos, as figuras do quadrinhos começaram a fazer mais sentido para eles, e pequenos grupos foram se formando de acordo com o que haviam decidido que formava uma história completa. Passaram, então, à ordenação dos quadrinhos.

Mais um período de inquietação, questionamentos e sugestões. Pouco tempo depois, o trabalho estava concluído: as historinhas haviam sido colocadas em uma sequência. O próximo passo seria contar a história. Assim, solicitei que cada grupo contasse aos colegas a historinha que haviam formado.

Os alunos, cada um com o quadrinho que havia recebido inicialmente, organizaram-se na sequência da história e começaram os relatos. Todos os alunos participaram, cada um dando conta da parte da história referente ao seu quadrinho.

Era chegada a hora de fazer a relação com a ferramenta a ser estudada. Assim, foi lançada a seguinte pergunta: “Como é que vocês chegaram à conclusão de que eram essas as ordens das histórias em quadrinhos?” A resposta foi imediata: “A gente olhou o que estava acontecendo em cada quadrinho e viu o que tinha acontecido antes e o que devia acontecer depois.” Então voltei a perguntar: “E como vocês podem identificar isso?” A pergunta era óbvia demais e, logo,

pode-se ouvir: “É que uma coisa causa a outra!”, “A gente vê se é dia e se é noite.”, “E a gente observa a paisagem, se é perto ou longe, ou se vai passando...”

Achei interessante o fato de terem trazido através das suas respostas três fatores tidos como essenciais aos processos de desenvolvimento: tempo, espaço e causalidade. Estavam prontos para discutir a ferramenta S/C (Sequência e Consequência). Coloquei, então, no quadro a sigla: S/C. Expliquei que aquela era a sigla da ferramenta que seria estudada naquele encontro e que as palavras a que se referia tinham tudo a ver com o que eles haviam me dito sobre a organização das historinhas. Os alunos perguntaram que tipos de palavras eram, e eu respondi que eram dois substantivos. Após algumas tentativas como “seguimento” e “série” chegaram à palavra “sequência”. A partir disto, disse que a segunda palavra estava relacionada com uma das coisas que eles disseram que utilizaram para chegar à sequência correta da história. “Causa?”, perguntaram. “Quase!”, respondi. E expliquei que normalmente temos duas coisas relacionadas: a causa e a “Consequência!”, gritaram.

Uma vez elucidada a sigla, passamos à discussão do significado e da importância desta nova ferramenta. Debates sobre a causalidade das coisas, a Lei de Ação e Reação e o alcance das consequências das ações, que podem desenrolar sequências a curto, médio e longo prazo. Acharam muito engraçado quando eu disse, de forma bem caricata, que uma simples piscada de olho hoje poderia causar o casamento de amanhã.

Ficou claro para o grupo que nada é feito, que nenhuma ação ou posição tomada, sem que daí surja uma consequência, a qual pode nem sempre ser a desejada, e que devemos estar atentos às possíveis consequências das nossas ações. Passou-se, então, a um exercício prático de consolidação da ferramenta onde foram levantadas consequências a curto, médio e longo prazo para várias situações sugeridas.

Terminada esta discussão, coloquei para os alunos a seguinte questão: “Então é assim que as coisas acontecem? Se tudo o que eu faço tem uma consequência, é porque o que eu faço já é também a consequência de alguma coisa anterior. E é por isso que é importante tentar trazer à consciência a verdadeira razão dos nossos atos e pensamentos. Concordam?” O “sim” soou em uníssono.

Os alunos estavam satisfeitos com a consciência que tomaram em relação à importância de entender suas ações de forma verdadeira e do encadeamento do antes e do depois das ações. Pareciam ter descoberto a responsabilidade que tinham sobre cada ato seu, por mais insignificantes que pudessem parecer. Então, achei que era a hora de romper algumas certezas e perguntei: “E aquilo que conhecemos como ‘intuição’, surge de onde? É consequência de quê?” Silêncio total... bocas abertas... perplexidade. “Vocês nunca sentiram algo que não podiam

explicar, que pareceu surgir do nada, e que levou vocês a tomarem um certo rumo, uma certa atitude ou decisão?”

Frente aos olhos “famintos” dos alunos, decidi dar um exemplo pessoal e relatei uma situação que ocorrera comigo há mais ou menos dois anos, envolvendo a mim e a minha filha. Contei que estava em cima da hora de levar a minha filha para o colégio e que, ao ir ao quarto pegar a bolsa para sair, olhei o meu casaco de couro pendurado no cabide. No ato de pegá-lo pensei: por que colocar casaco se esquentou tanto, e eu só vou deixar minha filha no colégio e vou voltar direto para casa? Não dei bola para os questionamentos, peguei o casaco e fui vestindo no elevador. Na rua estava realmente quente, mas, como eu já estava de casaco – e com pressa –, fui de casaco mesmo. Estacionei o carro no colégio, desci com a minha filha e, ao encontrar a professora veio a surpresa. Ela olhou minha filha, que estava usando a blusa do uniforme do colégio, a qual é cinza, e perguntou se ela havia esquecido que era o dia do aniversário da diretora da escola e que ela deveria ter vindo com uma blusa que fosse de uma das cores do arco-íris por causa da homenagem que havia sido planejada. O olhar de decepção da minha filha foi cortante. Então baixei a cabeça e percebi que eu mesma estava usando uma blusa azul arco-íris, perfeita para a ocasião. “Agora entendi o porquê do casaco!”, pensei. Levei minha filha até o vestiário feminino, tirei a blusa, coloquei nela, dobrei as mangas... Seus olhinhos brilhavam; estava pronta para a homenagem que fariam para a diretora. Então, vesti o casaco, que insistiu em sair comigo naquele dia quente, e voltei para casa realizada e feliz por ter seguido “aquela vozinha” que falava bem lá no fundo “bota o casaco...”, mesmo sem saber de onde ela havia surgido, e apesar de todo o lado racional que depôs contra ela.

Após o relato, os alunos entenderam o que eu estava querendo dizer, e vários braços começaram a se erguer. Todos queriam contar suas experiências em relação a intuições próprias ou dos pais, irmãos e amigos. E um fato importante a ressaltar é que todos realmente tinham experiências a contar...

Chegamos à conclusão que, normalmente, a intuição é como uma visão ou um sentimento repentino, que não está ligado ao raciocínio e que, às vezes, é chamada de “pressentimento”.

Conversamos, então, sobre o fato de que a intuição pode ser sentida pelo intelecto, mas que não pode ser explicada, porque a explicação depende da causalidade e não temos como dizer de onde vem ou por que vem a intuição. Apenas podemos dizer que ela ocorre, que podemos senti-la e que devemos aprender a ouvi-la. Não há uma explicação racional para ela. Assim como ela também não respeita parâmetros de tempo nem de espaço.

E assim fechamos a discussão, retomando os três fatores que os alunos tinham levantado como componentes essenciais da ferramenta S/C, os quais mostravam-se, por outro lado, insignificantes em relação à intuição.

Foi um momento fascinante, onde muitos alunos colocaram questões e dúvidas sobre assuntos e experiências que nunca haviam discutido antes por falta de espaço e abertura. Mais tarde fiquei sabendo que a discussão deste encontro suscitou muita curiosidade nos alunos com relação a temas e sentimentos inexplicáveis. Vários deles buscaram leituras ou marcaram encontros comigo para aprofundar o assunto.

Como encerramento do encontro, pedi que cada grupo fizesse, para apresentar para o grande grupo, uma história em quadrinhos retratando algum aspecto discutido no encontro.

Alguns destes trabalhos podem ser apreciados abaixo, sendo que os dois primeiros fazem referência à sequência e consequência lógica de fatos, e os dois últimos trazem a questão da intuição inserida na historinha.



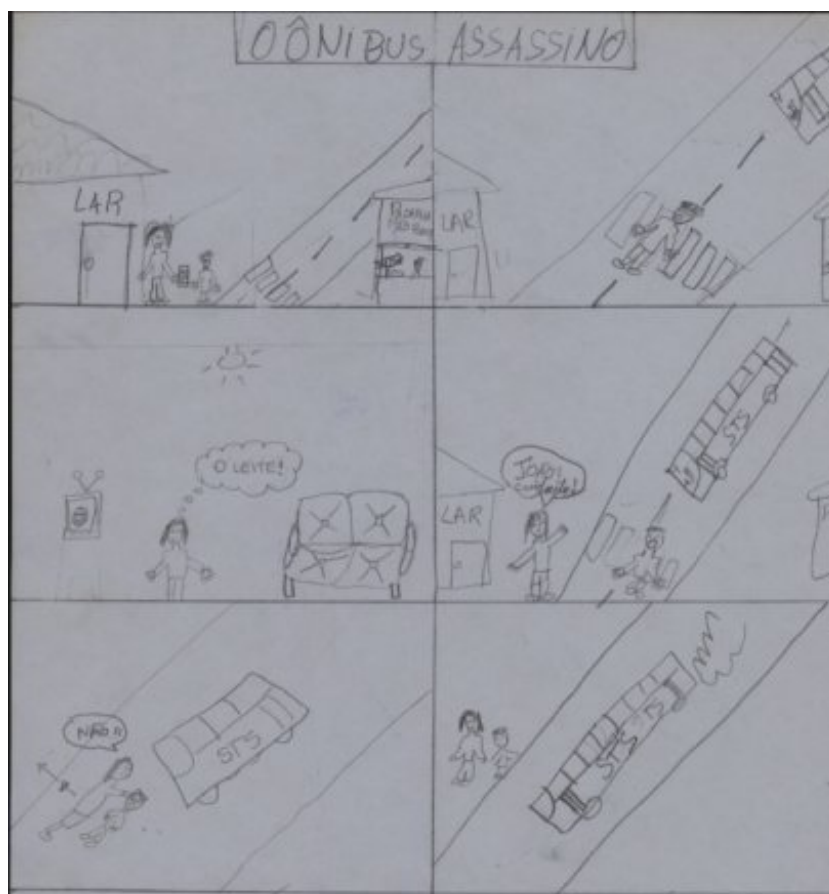
Nesta história, um médico que estava trabalhando em um hospital particular, sem saber, nega socorro médico ao próprio filho, determinando que levassem um acidentado desconhecido para um hospital público. Como consequência de seu ato tem que enfrentar a morte do filho.



Nesta história, podemos observar as conseqüências a curto, médio e longo prazo para uma menina que é viciada em drogas e compartilha a seringa com outra pessoa.



Nesta história podemos observar que, por intuição, um paciente evita sentar em um sofá na sala de espera do dentista, livrando-se, assim, de ser atingido por um lustre que cai sobre aquele sofá.



Nesta história, podemos ver que a intuição de uma mãe salva o filho de um acidente quando ela decide ir atrás dele para pedir que também comprasse leite, o qual ela havia esquecido de encomendar.

A segunda bioeletrografia de cada aluno foi obtida seguindo a formação dos pequenos grupos, após apresentarem para os colegas a história em quadrinhos que haviam criado.

Análise das bioeletrografias

Podemos observar, abaixo, as bioeletrografias obtidas através deste encontro e suas respectivas análises, enfocando cada um dos quatro alunos que representam o grande grupo. Cabe ressaltar que, durante as análises, as bioeletrografias 1 e 2 são respectivamente referidas como Bio 1 e Bio 2.

Menina 1



Menina 1 antes



Menina 1 depois

Ao observarmos as imagens referentes à Menina 1, podemos perceber que na Bio 1, no plano da expressão e a nível eidético, a forma oval que retrata o contorno da polpa do dedo apresenta um rompimento quase imperceptível na lateral esquerda da imagem. Na Bio 2, a forma oval não se apresenta completa, evidenciando também um pequeno rompimento, desta vez, na lateral direita da imagem. No plano do conteúdo, este traço aponta para a possibilidade de que, ao chegar para o encontro, esta aluna apresentava sua força vital em boas condições e que este estado permaneceu bom também após a vivência, mas que, nas duas oportunidades, havia uma tendência para o rompimento do halo energético.

Na Bio 1, pode-se observar a ocorrência de uma pequena forma que lembra a chama de uma vela no terceiro quadrante da imagem. Na Bio 2, podemos observar que a pequena forma que lembra a chama de uma vela continua presente, além de podermos apontar o surgimento de uma outra pequena forma que lembra a chama de uma vela que se apresenta colocada do lado direito da imagem, quase que simetricamente à primeira. No plano do conteúdo, podemos dizer que a aluna ao chegar para o encontro apresentava um pequeno conflito emocional, o qual permaneceu pequeno, dado o tamanho reduzido das formas, após a vivência.

Na Bio 1, as faixas de emissão energética, ou estrias, estão reduzidas na parte central do lado esquerdo da imagem. Na Bio 2, percebe-se que estas faixas estão mais alongadas. No plano do conteúdo, esta diferença de traços sugere que, a partir da experiência vivida, a aluna aumentou o seu nível de emissão energética, fortalecendo-a.

Na Bio 1, podemos observar que várias bolas brancas, na parte inferior e na lateral direita da imagem, estão se deslocando do centro para as extremidades da foto, tanto na parte azul quanto na parte rosa. Na Bio 2, observa-se uma redução na quantidade de bolas brancas que se deslocam do centro para as extremidades da imagem, restringindo-se desta vez, à parte inferior

e à parte rosa da imagem. No plano do conteúdo, esta diferença de traços traz a ideia de que a aluna chegou para o encontro com um alto grau de perda de energia, ou desgaste, principalmente física, mas também mental. Porém, após a vivência, a menina reduziu o seu nível de perda de energia, além de restringi-la ao seu aspecto físico.

Na Bio 1, podemos observar, na zona fronteira, ou seja, no limite que divide a forma oval que representa a polpa do dedo e o halo energético, vários pontos brancos luminosos, principalmente na parte inferior da imagem. Na Bio 2, observa-se que estes pontos brancos também estão presentes, principalmente na parte inferior da imagem. No plano do conteúdo, evidencia-se que a aluna, ao chegar para o encontro, trouxe com ela várias preocupações, as quais continuaram a estar presentes após sua participação na vivência.

Na Bio 1, na parte inferior, observa-se uma forma de meia lua na cor vermelho-alaranjado, ocupando praticamente um quarto da forma oval que representa a polpa do dedo. Na Bio 2, a forma de meia lua na cor vermelho-alaranjado apresenta-se um pouco menor que na Bio 1. Porém, a meia lua amarela e vermelha que ocupa a parte superior do espaço referente à polpa do dedo aumentou de tamanho da Bio 1 para a Bio 2. No plano do conteúdo, isto significa que a aluna manteve o seu nível de sensibilidade inalterado do início do encontro até o final, mantendo esta energia centralizada.

No plano da expressão e a nível cromático, percebe-se, na Bio 1, que, na emissão energética, o tom rosa/vermelho predomina sobre o tom azul. Na Bio 2, porém, percebe-se que o tom azul, na lateral direita, ocupou mais espaço em relação à Bio 1, embora ainda exista um pequeno domínio do tom rosa. No plano do conteúdo, estes traços sugerem que a aluna chegou para o encontro apresentando um pequeno desequilíbrio em relação às suas energias *yin* e *yang*, evidenciando uma leve tendência à atividade física, ou à agressividade. Após a vivência, percebe-se que a aluna buscou um maior equilíbrio entre seus lados *yin* e *yang*, ativo e passivo, obtendo uma maior harmonia.

A emissão de luz branca apresenta-se forte e brilhante tanto na Bio 1 quanto na Bio 2, sendo que, na lateral esquerda da imagem, a luz branca foi intensificada na Bio 2. No plano do conteúdo, evidencia-se que a aluna apresentava bons níveis de auto-estima e de autoconfiança tanto antes quanto depois de participar da vivência proposta.

Menina 2



Menina 2 antes



Menina 2 depois

Através da observação das imagens referentes à Menina 2, pode-se perceber que, na Bio 1, no plano da expressão e a nível eidético, a forma oval que retrata o contorno da polpa do dedo não está completa, evidenciando rompimentos pequenos e médios no halo energético, principalmente na lateral esquerda da imagem. Por outro lado, na Bio 2, podemos visualizar toda a forma oval com clareza, evidenciando o contorno completo da polpa do dedo. No plano do conteúdo, a diferença deste traço mostra que a força vital da menina, o seu campo energético, estava enfraquecida quando chegou ao encontro (Bio 1). Porém, através da Bio 2, pode-se perceber que a experiência vivida ativou e distribuiu a energia uniformemente, reforçando o seu campo, a sua força vital.

Na Bio 1 podemos perceber que as faixas que saem do centro, a partir da forma oval da polpa do dedo, as quais representam a emissão energética, apresentam algumas formações curvas na sua finalização. A Bio 2, por sua vez, apresenta as faixas de emissão energética retas do início ao fim. Outro traço importante na Bio 1 é a formação de uma bola branca que está se deslocando do centro para a extremidade da foto, ao lado direito, na parte inferior da imagem. A fuga desta bola representa uma pequena perda de energia. Na Bio 2, por sua vez, este traço desaparece. No plano do conteúdo, estas diferenças sugerem que houve um fortalecimento e uma melhor qualidade da emissão energética da aluna, além de uma redução no desgaste desta menina.

Na Bio 1, pode-se perceber na zona fronteira, ou seja, no limite entre a forma oval da polpa do dedo e o halo energético, uns poucos pontos brancos luminosos, principalmente da parte inferior e na lateral direita da imagem, os quais aparecem amenizados ou desaparecem na Bio 2. No plano do conteúdo, embora em pequena intensidade, esta oposição de traços sugere que, no final do encontro, a menina amenizou algumas preocupações que apresentava quando chegou para o encontro.

Um traço que permanece praticamente inalterado da Bio 1 para a Bio 2 é a meia lua amarela e vermelha que ocupa a parte superior do espaço referente à polpa do dedo. Percebe-se apenas que a faixa de cor vermelha passou a ser um pouco mais larga na Bio 2, e que o amarelo e o vermelho estão mais intensos. Na parte inferior da Bio 1, observa-se uma forma de meia lua nas tonalidades amarelo e vermelho que ultrapassa o limite interno do contorno da polpa do dedo devido ao rompimento do halo energético. Na Bio 2, dado o fechamento do contorno, a meia lua ficou contida no interior do contorno da polpa do dedo. No plano do conteúdo, esta oposição de traços transmite a ideia de que houve um pequeno aumento da sensibilidade da aluna, no que se refere à abertura do seu eu sensível, na Bio 2. Porém, ao mesmo tempo, o lado emocional da menina ficou mais equilibrado, as energias que estavam dispersas foram canalizadas corretamente.

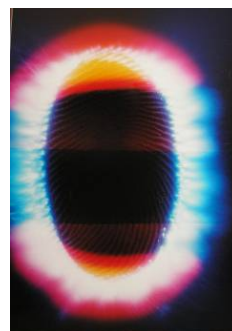
No plano da expressão e a nível cromático, na Bio 1, percebe-se, na emissão do halo energético, o predomínio da presença de tons de vermelho e do tom rosa em relação ao tom azul; a quantidade de azul é pequena e a sua tonalidade é esmaecida. Por outro lado, a Bio 2 apresenta um equilíbrio entre as cores vermelho/rosa e azul no halo energético. Além disso, as tonalidades ficaram mais nítidas e vibrantes. No plano do conteúdo, evidencia-se, então, na Bio 1, o desequilíbrio entre as energias *yin* (azul) e *yang* (rosa), entre os lados ativo e passivo, mental e corporal da menina. A modificação que se apresenta na Bio 2 transmite a ideia de que a menina, após a vivência, harmonizou e equilibrou suas energias *yin* e *yang*.

Outro traço cromático que deve ser apontado diz respeito à cor branca. Na Bio 1, ocorre a falta de luz branca em vários pontos do contorno da polpa do dedo, e, onde a luz branca se faz presente, suas estrias são um pouco esmaecidas. Na Bio 2, a luz branca se faz presente em torno de todo o contorno da polpa do dedo, sendo sua emissão mais intensa do que na Bio 1, dando brilho e luminosidade à imagem da Bio 2. No plano do conteúdo, esta modificação sugere que, antes de participar da vivência, a menina apresentava um nível de autoconfiança e autoestima um pouco enfraquecido, o qual foi modificado a partir da sua experiência, apresentando-se bem mais forte.

Menino 1



Menino 1 antes



Menino 1 depois

Através da observação das imagens referentes ao Menino 1, pode-se perceber que, no plano da expressão e a nível eidético, a Bio 1 apresenta a forma oval que representa o contorno da polpa do dedo muito bem delineada e sem rupturas. Na Bio 2, este traço permanece inalterado, evidenciando um contorno claro e completo da polpa do dedo. No plano do conteúdo, este fato mostra que o aluno chegou para o encontro com um campo energético forte, onde a energia circulava com facilidade e, após o encontro, esta característica permaneceu inalterada.

Podemos perceber que as faixas de emissão energética, tanto na Bio 1 quanto na Bio 2, são retas do início ao fim e apresentam uma distribuição uniforme ao longo de todo o halo energético. No plano do conteúdo, esta característica aponta para a ideia de que o aluno, ao chegar para o encontro, não apresentava conflitos emocionais. Após o encontro, estas condições permaneceram inalteradas.

Na Bio 1, podemos observar duas formas que sugerem a formação de uma bola branca que se afasta do halo energético em direção às extremidades da imagem: uma na parte inferior esquerda e a outra na parte superior direita da imagem, estando diagonalmente opostas. Na Bio 2, estas formações não se fazem presentes. No plano do conteúdo, esta oposição de traços sugere que, ao chegar para o encontro, o aluno apresentava tendência a um pequeno desgaste energético no seu aspecto físico. Porém, observa-se que, após o encontro, a tendência ao desgaste energético desapareceu. Tanto na Bio 1 quanto na Bio 2, percebe-se que a zona fronteira não apresenta pontos brancos luminosos em número significativo. No plano do conteúdo, podemos dizer que este aluno parecia estar livre de preocupações tanto antes quanto depois do encontro.

Na parte inferior e na parte superior da imagem, dentro do contorno que representa a polpa do dedo, podemos observar, na Bio 1 assim como na Bio 2, duas meias luas nos tons de vermelho e amarelo. Estes traços não apresentam diferenças significativas da Bio 1 para a Bio 2. No plano do conteúdo, este fato sugere que o aluno manteve o mesmo grau e forma de sensibilidade do início ao fim do encontro.

No plano da expressão e a nível cromático, pode-se observar que, na Bio 1, na emissão energética, existe um equilíbrio entre as cores azul e rosa. Na Bio 2, observa-se também o equilíbrio entre as cores azul e rosa na emissão do halo energético. No plano do conteúdo, isto aponta para a ideia de que o aluno, ao chegar para o encontro, apresentava um equilíbrio entre as suas energias *yin* e *yang*, característica que permaneceu inalterada após a sua participação na vivência.

Outro traço cromático que deve ser observado é a emissão da cor branca. Tanto na Bio 1 quanto na Bio 2, podemos observar uma forte emissão de luz branca, a qual empresta luminosidade e vibração às imagens. No plano do conteúdo, este traço sugere que o aluno apresentava, e continuou apresentando após a vivência, bons níveis de auto-estima e autoconfiança.

Menino 2



Menino 2 antes



Menino 2 depois

Podemos, observar nas imagens do Menino 2, que na Bio 1, no plano da expressão e a nível eidético, a forma oval referente ao contorno da polpa do dedo não está completa, apresentando rupturas médias e grandes no halo energético, principalmente na lateral esquerda e na parte inferior da imagem. Na Bio 2, as mesmas falhas permanecem. No plano do conteúdo, estes traços nos sugerem que a circulação de energia permaneceu a mesma antes e depois da vivência, sugerindo a presença de vários bloqueios energéticos.

Na Bio 1, podemos observar que as faixas que saem do centro, a partir da forma oval da polpa do dedo, ou seja, as estrias do halo energético, apresentam algumas formações curvas em sua formação, dando origem a formas que lembram a chama de uma vela, aparecem de forma reduzida e dão a ideia de estarem separadas umas das outras, principalmente nas laterais. Por outro lado, na Bio 2, percebe-se que estas estrias aumentaram, dando uma ideia de maior

unidade no halo energético. Além disso, quase todas as formações curvas no final das estrias desapareceram, com exceção da formação que aparece ao lado direito da imagem, cujo arco formado pela estria alcança a emissão energética da parte inferior do halo. Percebe-se também, na Bio 2, a presença de uma bola de coloração branca e rosa que está se distanciando do contorno da polpa do dedo, na parte direita inferior da imagem, juntamente com duas pequenas bolinhas, uma de cada lado da bola maior. Este traço não está presente na Bio 1. No plano do conteúdo, estas diferenças transmitem a ideia de que houve um fortalecimento, não completo, do halo energético através de uma melhora na qualidade da emissão energética do menino e que partes do halo energético, que estavam bloqueadas, passaram a apresentar circulação de energia. Além disso, as diferenças apontam que alguns conflitos emocionais que o aluno apresentava no início do encontro ficaram menos tensos.

No limite entre a forma oval que representa a polpa do dedo e o halo energético, ou seja, na zona fronteira, percebe-se, na Bio 1, uma série de pontos brancos dispostos lado a lado como em um colar de contas, que são mais evidentes no primeiro, terceiro e quarto quadrantes. Na Bio 2, estes pontos brancos desaparecem quase que na sua totalidade, com exceção de uns poucos que são visíveis na extremidade inferior da imagem. No plano do conteúdo, esta modificação de traços sugere que algumas preocupações, presentes no início do encontro, foram dissolvidas ou tornaram-se bem menos tensas após a vivência.

A formação da meia lua amarela e vermelha na parte superior da imagem se apresenta maior na Bio 2 do que na Bio 1. Na parte inferior da Bio 1, pode-se observar uma mancha disforme nas tonalidades de vermelho forte e alaranjado que escapa da parte interna do contorno da polpa do dedo devido ao rompimento do halo. Na Bio 2, encontramos o mesmo tipo de formação, porém mais reduzida e tendendo a conformar-se à parte interna da forma oval que representa a polpa do dedo, como se estivesse sendo aspirada para dentro do contorno da forma oval. No plano do conteúdo, estas modificações transmitem a ideia de que, quando chegou ao encontro, o menino estava com a sua sensibilidade exposta e com o seu lado emocional desprotegido. Após a vivência, a sua sensibilidade aumentou em relação à energia que se encontrava canalizada. A Bio 2 não apresenta a energia sensível totalmente canalizada, mas sugere de forma clara um movimento do campo energético nesta direção.

No plano da expressão e a nível cromático, na Bio 1, pode-se observar, na emissão do halo energético, uma predominância dos tons vermelho e rosa em relação ao azul. Na parte inferior da imagem, onde a mancha disforme aparece, ocorre apenas uma sugestão do tom rosa. Por outro lado, a Bio 2 apresenta maior quantidade do tom de azul em relação à Bio 1, e o tom rosa torna-se presente também na parte inferior da imagem através das bolas de cores branco e rosa que ali

esão. No plano do conteúdo, percebemos, na Bio 1, o desequilíbrio entre as energias *yin* (azul) e *yang* (rosa) do menino, entre seus lados ativo e passivo, mental e corporal. A diferença destes traços, apresentada na Bio 2, transmite a ideia de que o menino, após a vivência, desencadeou um processo de reequilíbrio dessas energias.

A incidência de luz branca também deve ser observada. Na Bio 1, a emissão de luz branca aparece enfraquecida, e muitas vezes ausente, ao longo de todo o contorno da polpa do dedo. Por outro lado, na Bio 2, percebe-se uma intensificação da luz branca, emprestando mais luminosidade à imagem. No plano do conteúdo, esta modificação sugere que o nível de autoconfiança e auto-estima do aluno foi fortalecido através da vivência.

Comentário

Após a análise comparativa das bioeletrografias 1 e 2 de cada um dos quatro alunos, podemos dizer que, nesta experiência, nenhum dos quatro alunos apresentou indício de redução de potência de qualquer espécie. Ou os aspectos analisados mantiveram as mesmas características, ou demonstraram uma modificação positiva, no sentido de um fortalecimento do campo energético. Assim, as informações levantadas sugerem que esta vivência representou um encontro alegre, como diria Espinosa, para todos os alunos, os quais experimentaram um fortalecimento na sua potência ou *conatus* em diferentes níveis. As interpretações dos pares de bioeletrografias apontam que, após a vivência:

- os quatro alunos reduziram a intensidade de perda de energia;
- três alunos fortaleceram a sua emissão energética e apresentaram maior equilíbrio entre as energias *yin* e *yang*;
- dois alunos tornaram seus conflitos emocionais e preocupações menos tensos;
- dois alunos canalizaram energias que estavam dispersas e aumentaram seus sentimentos de auto-estima e autoconfiança;
- um aluno aumentou a abertura do seu eu sensível (ao mesmo tempo em que iniciou um processo de canalização de energia dispersa; e
- um aluno fechou totalmente o seu halo energético;

Creio que o fato de a proposta do encontro ter proporcionado a eles um maior engajamento e consciência em relação a uma das coisas que subjaz o processo da vida como um todo, ou seja, a ação e reação, além de ter se configurado como um espaço onde puderam falar de assuntos que normalmente não são discutidos, desencadeou um sentimento de maior domínio sobre vários aspectos da vida, gerando maior confiança e força, e reduzindo inquietações.

Espinosa ressalta que o crescimento do Ser está diretamente relacionado com sua capacidade de compreensão em relação ao que move cada ação e emoção, ou seja, o que determina a sequência de atos e emoções e a sua real consequência. Desta forma, o trabalho com a ferramenta S/C (Sequência e Consequência) parece proporcionar aos alunos a visão de uma dimensão de inter-relação entre os elementos e fatos que ocorrem na sua vida e no mundo. E esta visão facilita seu caminho em direção à formulação de ideias mais adequadas, as quais sejam um reflexo do conhecimento dos seus desejos, decisões e ações, ou seja, do seu modo de agir no mundo, enfatizando, junto com isso, a responsabilidade implícita em cada ato ou decisão tomada, a qual vai gerar uma reação que pode afetar não apenas a si próprio, mas também o outro.

Para Espinosa, não existe nada que não resulte em um efeito. Gleizer (2005, p. 20-1) ao se referir ao pensamento de Espinosa coloca que “todas as coisas finitas participam em graus diversos do dinamismo causal da Natureza, e é tal participação, como veremos, que fornecerá o fundamento de toda a teoria da afetividade.”

Desta forma, parece que a ferramenta S/C, aliada aos ensinamentos de Espinosa, mostra-se positiva em relação ao desenvolvimento da afetividade, do autoconhecimento, do respeito pelo outro e da responsabilidade pelas próprias ações.

7.2.3.3. Segunda Experiência Bioeletrografada – Dramatização

Descrição da vivência

Esta experiência teve como base a Ferramenta para Pensar identificada como Regras.

Na medida em que os alunos iam chegando à sala do PROPEN, as bioeletrografias do dedo indicador da mão direita de cada aluno iam sendo registradas. Concluída esta etapa, passou-se para a proposta da atividade propriamente dita.

O nome da nova ferramenta foi introduzido através do Jogo da Força, o qual os alunos adoram. Uma vez obtida a palavra REGRAS, eles não esconderam o seu ar de decepção: “Humm, regras... quem é que gosta de regras?” Este foi o comentário geral do grupo.

A partir de então começamos a tentar entender as regras as quais eles têm que se submeter no dia-a-dia, discutindo como elas funcionam, sua origem e como se passariam as coisas sem elas. A questão da exigência do cabelo cortado no Colégio Militar, para os meninos, foi uma das estrelas do debate. Através dessas discussões, ficou evidente que algumas regras são essenciais ao funcionamento social e que outras eram essenciais quando da sua criação, mas que podem ser questionadas atualmente. Ficou evidente, assim, que é necessário que possamos compreender

uma regra a fim de poder obedecê-la, seja por necessidade ou por tradição, ou contestá-la, propondo, neste caso, sua atualização, reformulação ou até mesmo sua extinção.

Terminada a parte da discussão, os alunos foram divididos em grupos de três ou quatro componentes através de papeizinhos coloridos para que a parte mais vivencial do encontro pudesse ser conduzida.

Formados os grupos, foi dada a tarefa:

“Imaginem que vocês fazem parte do Comitê de Boa Convivência entre Pais e Filhos e que estão encarregados de criar de cinco a dez regras para os pais e para os filhos que preservem a boa convivência entre eles. Fiquem preparados para explicar o porquê da criação de cada regra.”

O passo seguinte foi a apresentação das sugestões de regras de cada grupo e a sua respectiva explicação. O quadro abaixo aponta os tópicos levantados pelos grupos, apresentando-os de acordo com o número de vezes que foram mencionados, em ordem decrescente.

Regras para os pais	Regras para os filhos
<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os filhos (3) - Dar privacidade aos filhos (2) - Ser responsável (2) - Dar liberdade (2) - Escutar a vontade dos filhos e pensar a respeito (2) - Mostrar interesse pelas atividades dos filhos - Ter motivação - Passar seus conhecimentos da vida e de seus estudos - Entender os filhos (sentimentos) - Impor limites - Ser amigos - Orientar os filhos - Não fazer escândalos em local público - Não brigar entre si na frente dos filhos - Não descarregar o estresse nos filhos - Dar educação - Ter respeito entre si - Dar mesada para o filho aprender a administrar o dinheiro - Dar exemplo do que falam através da própria ação - Comunicar as decisões para os filhos - Confiar nos filhos - Não mexer nas coisas dos filhos - Respeitar as ideias e opiniões dos filhos - Não faltar com a verdade - Não agredir os filhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os pais (4) - Ser responsável (4) - Dar atenção aos pais (2) - Dar privacidade aos pais (2) - Entender os pais (sentimentos) (2) - Demonstrar carinho e interesse pelos ensinamentos dos pais - Aproveitar ao máximo o tempo junto com os pais - Obedecer - Ser amigo - Estudar - Entender pais cansados - Não descarregar o estresse nos pais - Não pedir mais do que a mesada - Ser educado com os pais - Ajudar nas atividades domésticas - Escutar e compreender os conselhos dos pais - Respeitar horário de estudar, de dormir, de brincar - Não esconder coisas importantes dos pais - Fazer por merecer o que quer - Não se revoltar contra os pais - Ajudar os pais quando é preciso - Cumprir com seus deveres

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Dar atenção aos filhos - Não dar mau exemplo aos filhos | |
|--|--|

Depois de as regras sugeridas terem sido debatidas em grande grupo, cada pequeno grupo voltou a se reunir para dar continuidade à tarefa. Deveriam escolher a PB (Prioridade Básica) do grupo em relação às regras apresentadas e elaborar uma dramatização que contaria com dois momentos: a representação de uma situação entre pais e filhos proposta pelo grupo, onde a regra escolhida como PB não existisse; e a mesma situação apresentada em um segundo momento, onde fosse respeitada a regra escolhida.

Os grupos escolheram a sua PB e partiram para a elaboração da dramatização. Logo o ambiente tomou uma forma diferente, com pequenos grupos agitados e dinâmicos espalhados pela sala. Discussão sobre as falas, distribuição dos papéis, ensaio, caras e bocas.

Chega a hora da apresentação. Cada grupo vai tomando a frente e dramatizando as duas versões da suposta situação vivenciada entre pais e filhos: sem a regra e com a regra.

As dramatizações encenadas sem o respeito à regra foram carregadas de agressividade, vozes alteradas e expressões de indignação. Podia perceber as reivindicações reais daqueles sujeitos em relação a algumas atitudes de seus pais estampadas em cada gesto e em cada rosto. Senti que algumas das cenas realmente já haviam sido vivenciadas por eles no seu dia-a-dia – certamente não com tal dramaticidade – e que, naquele momento, ganhavam espaço para uma elaboração, para uma espécie de trabalho de catarse. Muitos alunos colocaram ali sentimentos guardados e se fizeram, enfim, ouvir. Enquanto os atores “gritavam” sua dor, a plateia vibrava com ar de cumplicidade.

As encenações que foram feitas colocando a regra escolhida em prática trouxeram uma atmosfera completamente oposta. Criou-se uma aura de cordialidade e compreensão entre os personagens das dramatizações. Pude observar que os alunos desabrocharam, que pareciam até mesmo maiores fisicamente e que transbordavam satisfação pela conquista do seu espaço e da harmonia no relacionamento entre pais e filhos.

Foi uma atividade bastante intensa, temperada com muitas verdades internas, auto-reconhecimento e reflexão.

O registro da segunda bioeletrografia de cada aluno foi feito logo após a apresentação dramática de cada grupo. Enquanto o próximo grupo se preparava para encenar as situações criadas para os colegas, o grupo que acabara de apresentar fazia o registro bioeletrográfico.

Passemos, então, à análise das bioeletrografias referentes a esta atividade.

Análise das bioeletrografias

Menina 1



Menina 1 antes



Menina 1 depois

Através da observação das imagens referentes à Menina 1, pode-se perceber que, no plano da expressão e a nível eidético, a Bio 1, tanto na lateral esquerda quanto na lateral direita da imagem, apresenta rupturas médias e grandes no contorno da forma oval que representa a polpa do dedo. Por outro lado, na Bio 2, podemos visualizar toda a forma oval com clareza, evidenciando o contorno completo da polpa do dedo, sem rupturas. No plano do conteúdo, a diferença deste traço mostra que a força vital da menina estava enfraquecida quando chegou ao encontro e que, após a sua participação na vivência, a sua força vital foi fortalecida, e que a energia voltou a circular por todo o halo energético.

Na Bio 1, percebe-se que as faixas de emissão de energia, principalmente nas laterais da imagem, apresentam formações curvas na sua finalização, dando origem a várias formas que lembram chamas de vela. A Bio 2, por sua vez, apresenta a maior parte das faixas de emissão energética de forma mais densa e retas do início ao fim, com exceção de três formações curvas que podem ser encontradas no centro da lateral esquerda da imagem. No plano do conteúdo, evidencia-se que ocorreu um fortalecimento na emissão energética da aluna do início para o final da experiência e que, ao chegar para o encontro, a aluna apresentava conflitos emocionais que ficaram bem menos tensos após a vivência.

Na Bio 1, observa-se a formação de uma bola branca na parte inferior da imagem que está começando a se deslocar do halo energético para a extremidade inferior da foto. Na Bio 2, podemos observar também a sugestão de formações de bolas brancas na parte inferior da imagem. Além disso, também na parte inferior da imagem da Bio 2, percebe-se uma bola branca que já se despreendeu do conjunto da emissão energética do halo. Também podemos observar a formação de duas bolas brancas na lateral direita da imagem, ao centro. No plano do conteúdo, podemos

dizer que, ao chegar para o encontro, a aluna apresentava alguns indícios de desgaste energético, os quais se tornaram mais evidentes a partir da experiência vivenciada, uma vez que a energia voltou a circular por todo o halo.

Na Bio 1, percebe-se, na zona fronteira, na parte inferior da imagem, uma concentração de pontos brancos luminosos e mais um ou outro ponto branco espalhados ao longo do contorno da polpa do dedo. Na Bio 2, observa-se a presença de pontos brancos na zona fronteira, porém a concentração evidenciada na Bio 1 tornou-se mais diluída e os pontos brancos espalharam-se mais para a esquerda ao longo do halo energético. No plano do conteúdo, podemos dizer que a aluna apresentava várias preocupações ao chegar para o encontro, e que estas preocupações permaneceram após a vivência.

Na parte superior da Bio 1, podemos observar uma forma de meia lua vermelha e amarela que ultrapassa o limite interno do contorno da polpa do dedo através da ruptura do halo energético. Ainda na Bio 1, na parte inferior da imagem, observa-se outra forma de meia lua nos tons de vermelho e alaranjado, a qual também ultrapassa os limites internos do contorno da polpa do dedo tanto na lateral direita quanto na lateral esquerda. Na Bio 2, por sua vez, a forma de meia lua vermelha e amarela na parte superior da imagem, embora um pouco maior, apresenta-se contida na parte interna do contorno da polpa do dedo. A forma de meia lua nos tons de vermelho e alaranjado na parte inferior da Bio 2 também aparece contida na parte interna do contorno da polpa do dedo e seu tamanho permanece inalterado. No plano do conteúdo, esta oposição de traços transmite a ideia de que a aluna estava emocionalmente desprotegida, evidenciando energias dispersas e uma sensibilidade não canalizada quando chegou para o encontro. Após a vivência, a sua sensibilidade parece ter ficado mais equilibrada e canalizada, favorecendo seu equilíbrio emocional.

No plano da expressão e a nível cromático, na Bio 1, percebe-se que a emissão do halo energético apresenta um predomínio da tonalidade rosa sobre a azul. A Bio 2, embora ainda apresente maior quantidade de tom rosa em relação ao azul, apresenta uma intensificação na quantidade da emissão energética no tom azul. No plano do conteúdo, este fato sugere que, antes do encontro, a aluna apresentava um desequilíbrio entre as suas energias *yin* e *yang* que foi alterado após a vivência, na direção da busca de um equilíbrio maior entre estas energias.

Quanto à emissão de luz branca, podemos observar que, na Bio 1, a luz branca aparece um pouco embaciada e esmaecida, principalmente nas laterais da imagem. Na Bio 2, percebe-se que a emissão de luz branca foi intensificada, dando mais brilho e luminosidade à imagem. No plano do conteúdo, esta modificação sugere que, antes da vivência, a aluna apresentava um nível de

auto-estima e autoconfiança um pouco enfraquecido, o qual foi alterado e fortalecido a partir da sua experiência.

Menina 2



Menina 2 antes



Menina 2 depois

Ao observar as imagens referentes à Menina 2, percebe-se que, no plano da expressão e a nível eidético, a Bio 1 apresenta algumas falhas ou rompimentos médios no halo energético. Na Bio 2, porém, pode-se observar que o halo energético acompanha todo o contorno da forma oval que representa a polpa do dedo da aluna. Resta apenas a sugestão de uma abertura, quase no meio do lado esquerdo do contorno da polpa do dedo, a qual nos remete ao maior rompimento que podia ser observado na Bio 1. No plano do conteúdo, esta diferença sugere que a força vital da aluna se fortaleceu após a experiência vivenciada, apresentando um campo energético mais bem distribuído, onde há completa circulação de energia.

Na Bio 1, podemos perceber também a formação mais arredondada que se faz presente em algumas extremidades das estrias do halo energético. Algumas destas formações chegam a se encontrar nas extremidades, dando origem a marcas que lembram a forma de chamas de vela, mais especificamente na lateral esquerda da metade inferior e na lateral direita da metade superior da imagem. No momento em que as estrias, na Bio 2, apresentam-se retas do início ao fim, estes traços que marcam a Bio 1 desaparecem, dando espaço a uma emissão energética mais forte. No plano do conteúdo, estas modificações entre a Bio 1 e a Bio 2 apontam para a ideia de que, ao chegar para o encontro, a aluna trouxe consigo alguns conflitos emocionais que se tornaram evidentes através do seu campo energético, e que, a partir da vivência, esses conflitos foram amenizados e/ou superados. Podemos apontar também uma melhora na emissão energética.

Outra oposição importante de traços é a presença, na Bio 2, de algumas bolas brancas que estão se desprendendo do halo energético em direção às extremidades da imagem. Podemos

verificar a presença destas bolas principalmente no lado direito da parte inferior da imagem e no lado direito da parte superior da imagem. Na Bio 1, estas bolas não estão presentes. No plano do conteúdo, esta oposição sugere que houve um desgaste de energia física, corporal e ativa por parte da aluna após a sua vivência. Sendo assim, embora a Menina 2 tenha apresentado um reforço no seu campo energético, ao mesmo tempo, ela demonstra uma maior agitação e desgaste físico após a atividade.

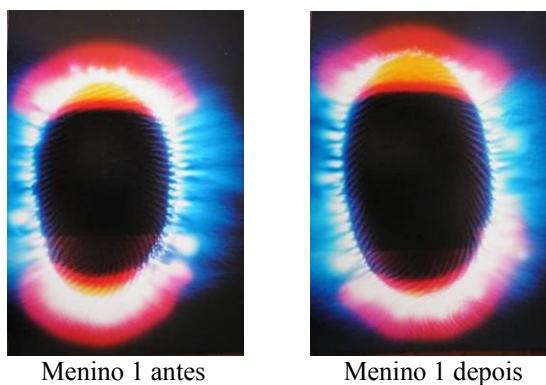
Pode-se perceber, na Bio 1, que na zona fronteira, no limite entre a forma oval da polpa do dedo e o halo energético, ocorre uma grande presença de pontos brancos, dispostos lado a lado, que dão a ideia de um colar repleto de contas, que em certas partes dá a impressão de dar mais de uma volta, e que se estende por quase todo o contorno da polpa do dedo, com exceção da zona onde aparece a meia lua amarela e vermelha na parte superior da imagem. Na Bio 2, estes pontos desaparecem da zona fronteira, deixando apenas resquícios de sua presença anterior no lado esquerdo da imagem, logo abaixo da meia lua vermelha e amarela que está na parte superior da imagem. No plano do conteúdo, advém daí a ideia de que algumas preocupações, ou angústias, que a aluna tinha consigo no início do encontro foram dissolvidas ou tornaram-se menos tensas após a vivência.

Na parte inferior da Bio 1, dentro da parte que representa a polpa do dedo, observa-se uma pequena meia lua de cor vermelho fraco, quase rosa. Na Bio 2, a forma de meia lua apresenta uma tonalidade mais forte de vermelho e uma sugestão de amarelo. Quanto à forma de meia lua na parte superior da imagem, não foi evidenciada nenhuma diferença significativa entre a Bio 1 e Bio 2. No plano do conteúdo, esta diferença sugere que a aluna teve um pequeno aumento na sua sensibilidade após a vivência, mas é importante salientar que este aumento na sensibilidade não alterou o seu equilíbrio emocional, mantendo a energia canalizada.

No plano da expressão e a nível cromático, na Bio 1, percebe-se, na emissão do halo energético, que existe um equilíbrio entre as cores rosa e azul, embora o azul esteja um pouco prejudicado devido a alguns rompimentos no halo. Na Bio 2, este equilíbrio evidencia-se de forma mais clara devido ao preenchimento das áreas que estavam rompidas na Bio 1. Outro fato importante a ser notado com relação à emissão energética é a intensificação das cores da Bio 1 para a Bio 2, principalmente na parte inferior da foto, onde encontramos, na Bio 2, uma tonalidade forte de vermelho no local onde, na Bio 1, aparecia um tom de rosa. No plano do conteúdo, estas diferenças evidenciam que, ao mesmo tempo que a emissão energética da aluna melhorou qualitativamente, houve uma pequena intensificação da energia *yang*, ativa e corporal da aluna, podendo indicar a presença de um pouco de energia agressiva.

Quanto à emissão de luz branca, percebe-se uma intensificação na concentração e na luminosidade da cor branca da Bio 1 para a Bio 2, principalmente em relação à parte inferior da Bio 1, onde esta emissão parece um pouco turva. No plano do conteúdo, esta modificação sugere que a menina alterou seus estados de autoconfiança e auto-estima, fortalecendo-os após a vivência.

Menino 1



Ao observarmos as imagens referentes ao Menino 1, pode-se perceber que, na Bio 1, no plano da expressão e a nível eidético, a forma oval que representa o contorno da polpa do dedo está completa, não apresentando rupturas. Na Bio 2, percebe-se que este traço permanece sem alteração, evidenciando um contorno claro e bem definido da polpa do dedo. No plano do conteúdo, pode-se dizer que este aluno, ao chegar para o encontro, apresentava um bom nível de energia vital, e que esta condição permaneceu inalterada após a vivência.

No que se refere às faixas de emissão energética que partem do contorno da polpa do dedo, podemos perceber muito sutilmente, ao longo das duas laterais da Bio 1, que existe a sugestão de pequenas formas que lembram a chama de uma vela, embora as faixas de emissão energética se apresentem retas do início ao fim. Na Bio 2, estas sugestões de formas que lembram chamas de vela também se fazem presentes, algumas um pouco mais distintas e outras menos distintas. No plano do conteúdo, este traço sugere que o aluno, ao chegar para o encontro, trazia consigo alguns conflitos emocionais muito sutis, os quais permaneceram com ele após a sua participação na vivência.

Na Bio 1, podemos observar a clara formação de bolas brancas que estão se afastando do contorno da polpa do dedo em direção às extremidades da imagem: duas na parte inferior direita e uma na lateral esquerda. Na Bio 2, estas formações se apresentam mais amenizadas, porém em maior quantidade, principalmente no primeiro, segundo e terceiro quadrantes. No plano do

contúdo, podemos dizer que o pequeno desgaste energético que o aluno apresentava no início do encontro permaneceu sem alterações significativas após a vivência.

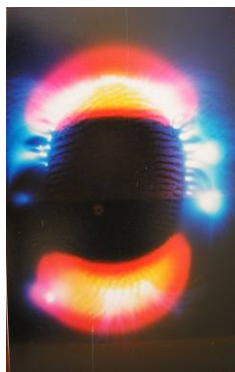
Na Bio 1, pode-se perceber na zona fronteira, principalmente no lado direito da foto, uma série de pontos brancos luminosos, os quais lembram um colar de contas, espalhados ao longo do contorno da polpa do dedo. Na Bio 2, observa-se que estes pontos brancos luminosos desapareceram, restando alguns pontos muito pequenos ainda na lateral direita da imagem. No plano do conteúdo, esta oposição de traços transmite a ideia de que, ao chegar para o encontro, o aluno apresentava várias preocupações, as quais ficaram menos tensas após sua participação na vivência.

Na Bio 1, observa-se a presença de duas formas de meia lua, as duas nas cores vermelho e amarelo, uma na parte superior e a outra na parte inferior do interior do contorno da polpa do dedo, as quais estão contidas dentro do contorno. Na Bio 2, ocorre também a presença de duas formas de meia lua, as duas nas cores vermelho e amarelo, as quais também se encontram contidas na parte interna do contorno da polpa do dedo. Porém, percebe-se um aumento significativo da meia lua superior da Bio 1 para a Bio 2. No plano do conteúdo, esta diferença aponta para a ideia de que o aluno sofreu uma alteração no que se refere ao seu eu sensível, intensificando-o. Porém, é importante ressaltar que essa intensificação de sensibilidade não afetou o seu equilíbrio emocional.

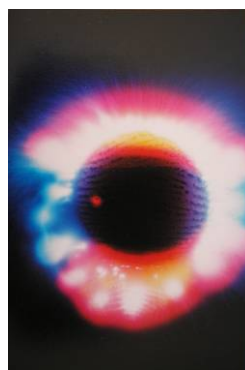
No plano da expressão e a nível cromático, podemos observar que, tanto na Bio 1 quanto na Bio 2, existe ainda um equilíbrio entre o tom de azul e o tom de rosa ao longo do halo energético, embora o tom de rosa tenha aumentado um pouco a sua proporção. No plano do conteúdo, evidencia-se, então, que ao chegar para o encontro, o aluno apresentava um equilíbrio entre suas energias *yin* e *yang*, situação que se repete após a vivência, com uma ligeira sugestão de um aumento da energia *yang* ou física.

Outro traço cromático que não apresenta diferenças significativas entre a Bio 1 e a Bio 2 é a emissão de luz branca. As duas imagens apresentam uma boa emissão de luz branca, a qual empresta luminosidade e vibração às imagens. No plano do conteúdo, evidencia-se que, tanto antes quanto depois de participar da vivência, o aluno apresentava um bom nível de auto-estima e autoconfiança.

Menino 2



Menino 2 antes



Menino 2 depois

Através da observação das imagens referentes ao Menino 2, pode-se perceber que, na Bio 1, no plano da expressão e a nível eidético, a forma oval que retrata o contorno da polpa do dedo não está completa. Ao contrário, o contorno da forma oval apresenta grandes rompimentos, descaracterizando a forma da polpa do dedo, sugerindo, no plano do conteúdo, que este menino, ao chegar para o encontro apresentava uma energia vital muito enfraquecida. Na Bio 2, por outro lado, podemos verificar que o contorno que representa a polpa do dedo foi quase que totalmente recuperado, apresentando apenas algumas falhas na lateral esquerda e na parte inferior da imagem. No plano do conteúdo, esta modificação indica que houve um reforço da força vital do menino através de uma melhor circulação e distribuição da energia após a sua participação na vivência.

Podemos perceber, na Bio 1, que as poucas faixas de emissão energética que se fazem presentes, não apresentam uma boa qualidade. A maior parte das estrias apresenta formações curvas na sua finalização, dando origem a formações que lembram chamas de vela. Deve-se notar também, a presença de duas grandes bolas brancas que se afastam do contorno da polpa do dedo em direção à extremidade da imagem, do lado esquerdo, além de outra pequena bola branca que também se distancia do contorno da polpa do dedo, na parte inferior esquerda da imagem. No plano do conteúdo, estes traços reforçam a ideia de que o campo energético está sendo prejudicado por vários conflitos emocionais e que a energia que ainda se faz presente no halo está em fuga. Na Bio 2, percebe-se que as estrias de emissão energética apresentam-se bem mais encorpadas, e com terminações retas. Pode-se observar também, várias bolas brancas afastando-se do contorno da polpa do dedo em direção às várias extremidades da imagem. No plano do conteúdo, a oposição entre estes traços aponta para a ideia de que houve, após a vivência, uma melhora na qualidade da emissão energética e sugere que vários conflitos emocionais tornaram-se menos tensos. A perda de energia aparece em grande quantidade na Bio 2, mas fica também evidente que embora esteja havendo este desgaste, a energia está sendo repostada.

Na Bio 1, percebe-se que onde há estrias de emissão energética há também a presença de pontos brancos na zona fronteira. Os mesmos tipos de pontos que foram estourando, dando espaço ao rompimento do halo energético. Na Bio 2, observa-se que os pontos brancos que se faziam presentes nas laterais da Bio 1 desapareceram, restando apenas alguns pontos brancos na parte inferior da imagem. No plano do conteúdo, isto sugere que o menino suavizou algumas preocupações que apresentava quando chegou para o encontro.

Na parte inferior da Bio 1, observa-se uma forma de meia lua nas tonalidades amarelo e vermelho que ultrapassa o limite interno do contorno do dedo devido ao rompimento do halo energético. No plano do conteúdo, evidencia-se uma tendência a um desequilíbrio nas emoções, uma sensibilidade que não está protegida. Na Bio 2, a meia lua se apresenta um pouco reduzida, mas que ainda escapa do contorno interno da forma oval que representa a polpa do dedo. A forma de meia lua vermelha e amarela presente na parte superior da imagem, na Bio 1, começa a escapar para fora do contorno interno da polpa do dedo. Na Bio 2, podemos observar que a forma de meia lua vermelha e amarela na parte superior da imagem está restrita à parte interna do contorno da polpa do dedo e aumentou um pouco de tamanho. No plano do conteúdo, esta pequena diferença de traços sugere que houve um aumento na sensibilidade do aluno (que já aparecia canalizada na Bio 1) e que, devido à volta da circulação de energia no halo após a vivência, o aluno desencadeou um processo de reequilíbrio emocional, de canalização da sua energia sensível, a qual aparecia mais dispersa na Bio 1.

No plano da expressão e a nível cromático, percebe-se na emissão energética do halo da Bio 1 que existe um predomínio da cor azul em relação à cor rosa, a qual é praticamente inexistente, a não ser por alguma sugestão deste tom na parte superior e inferior da imagem. Na Bio 2, podemos observar uma inversão em relação à quantidade relativa destas cores. A tonalidade rosa predomina, quase que eliminando a tonalidade azul do lado direito da imagem. No plano do conteúdo, estas modificações apontam para a ideia de que o aluno, ao chegar para o encontro, estava com sua energia *yin* (azul) mais pronunciada, evidenciando também, devido à qualidade da emissão como um todo, um estado melancólico e quase que exclusivamente mental. Após participar da vivência, este aluno parece ter ativado a sua energia *yang* (rosa), de atividade corporal, chegando a um estado de inversão energética.

Outro traço cromático que deve ser levando em consideração é a emissão da cor branca. Na Bio 1, ocorre a falta de iluminação da imagem devido à pequena quantidade de luz branca e a sua pequena intensidade luminosa. Por outro lado, a Bio 2 apresenta uma grande quantidade de cor branca sendo emitida em todas as direções, trazendo a luz para onde antes só havia a escuridão. No plano do conteúdo, esta modificação sugere que, antes de participar da vivência, o

aluno apresentava um nível de autoconfiança e auto-estima bastante enfraquecido, o qual foi ativado e fortalecido a partir do que vivenciou.

Cabe aqui também ressaltar que a bolinha vermelha no interior do contorno da polpa do dedo, que está presente na Bio 1 de forma pouco visível e na Bio 2 de forma bem pronunciada, não deve ser levada em consideração, uma vez que é causada por alguma partícula de sujeira no dedo do aluno ou no filme fotográfico.

Comentário

Através da análise comparativa das bioeletrografias 1 e 2 dos quatro alunos, podemos verificar que este encontro suscitou uma mobilização energética dos alunos em vários sentidos. As interpretações dos pares de bioeletrografias sugerem que, após a vivência, o campo energético dos alunos foi fortalecido nos seguintes aspectos:

- três alunos fortaleceram a sua emissão energética, tornaram seus conflitos emocionais menos tensos, fecharam seu halo energético (dois deles, completamente), e aumentaram seus sentimentos de auto-estima e autoconfiança;
- três alunos tornaram suas preocupações menos tensas e aumentaram a abertura do seu eu sensível (apresentando a energia canalizada); e
- dois alunos canalizaram energias que estavam dispersas.

Como pode ser observado acima, o aspecto dos contrastes entre as bioeletrografias 1 e 2 como um todo indica que este encontro desencadeou um fortalecimento na potência de vida dos alunos. Porém, é importante analisar alguns detalhes da manifestação energética dos alunos a partir desta vivência, os quais vêm corroborar a leitura que fiz da atuação dos alunos durante a experiência. Como foi colocado por ocasião da descrição da vivência, os alunos demonstraram uma participação bastante agitada durante as dramatizações, carregadas de sentimentos fortes e profundos. Nas bioeletrografias, este tipo de comportamento pode ser percebido através de dois aspectos verificados após a vivência:

- três alunos apresentaram um índice maior de desgaste de energia, embora parte desta energia em fuga seja indicio de uma reconstrução do halo energético; e
- três alunos modificaram o equilíbrio entre as energias *yin* e *yang*, apresentando uma intensificação da energia *yang*, representante da energia ativa, corporal e agressiva.

Com base nas informações acima, e resgatando a descrição da experiência, penso que este encontro do PROPEN pode ser melhor compreendido através da interação de duas ideias: o

conceito de catarse e a noção trazida por Espinosa de que os corpos são formados por uma série de outros corpos.

Ao chegarem para o encontro, os alunos trazem com eles pensamentos, lembranças e emoções que os perturbam e desgastam, mesmo que inconscientemente. Quando tiveram a oportunidade, através da dramatização, de entrar em contato direto com estes conflitos – que estão registrados também no seu campo energético – viveram uma espécie de catarse. Isto é, tiveram a oportunidade de trazer à esfera da consciência experiências traumáticas, suas associações afetivas e de trabalhar estes sentimentos através da dramatização. Segundo Freud, no momento em que o sujeito evoca e revive os acontecimentos traumáticos a que estas emoções se referem, ocorre a liberação, a “purgação” daquilo que gerava o desequilíbrio, e a tendência é a busca natural do reequilíbrio.

Através deste processo podemos entender a divergência apresentada entre alguns traços das bioeletrografias 2 nesta experiência. Apareceram aspectos mais ativos, agressivos e físicos, representativos da atuação dramática em si e, por outro lado, aparece a redução dos conflitos, o reforço da emissão energética, o fechamento do halo e a centralização da energia dispersa, representativos da retomada de equilíbrio.

De acordo com a ideia trazida por Espinosa, cada um dos aspectos levantados acima – pensamentos, lembranças, emoções – pode ser abordado como um componente do corpo que se integra aos outros formando o todo. E, como salienta Espinosa, cada pedaço que compõe o todo pode ser afetado de forma diferente frente a uma dada experiência, ou um dado encontro. Através da observação das bioeletrografias, podemos perceber que houve uma divergência de caminhos em relação ao aumento e a diminuição do *conatus* quando enfocamos diferentes aspectos, embora o resultado final da vivência tenha sido positivo.

O trabalho com regras pode ter trazido aos alunos um maior poder em relação à existência de limites, uma vez que discutiram, compreenderam e expressaram dramaticamente a sua necessidade. Uma vez consciente da necessidade de uma regra, o indivíduo sofre menos a sua ação e, a partir de então, consegue produzir ideias mais adequadas em relação aos aspectos que são por ela afetados.

Como ressalta Espinosa, o homem pode coexistir em paz e harmonia, desde que seja governado por leis adequadas à sua natureza racional. Desto desta perspectiva, o domínio em relação às regras mostra-se essencial para o bom desenvolvimento do indivíduo que visa não apenas o próprio interesse, mas também o bem comum, a fraternidade e a paz.

Além disso, o fato de os alunos poderem ter revivido emoções, e se identificado através das emoções expressadas pelos colegas durante a dramatização, parece ter trazido à própria consciência,

sob um outro aspecto, o modo de agir de cada um, o qual está vinculado a sua forma de sentir. E a compreensão e o domínio das emoções é uma questão chave, tanto para Edward de Bono quanto para Espinosa. Como diz Espinosa (2002, Parte V, p. 384) “Quem se conhece a si mesmo e conhece suas paixões clara e distintamente, ama a Deus, e tanto mais o ama quanto mais se compreende a si mesmo e as suas afeições.”

Espinosa coloca que é apenas através do conhecimento e controle das suas emoções que o indivíduo consegue utilizar a Razão e, com isso, gerar ideias adequadas, as quais se transformam em causas adequadas de suas ações, levando-o a desejar para os outros o que deseja a si mesmo.

7.2.3.4. Terceira Experiência Bioeletrografada – Meditação

Descrição da vivência

Esta experiência não foi diretamente relacionada com uma Ferramenta para Pensar específica. Teve por objetivo fazer uma maior aproximação do aluno com ele mesmo, com seu modo de sentir e de agir no mundo.

Nesta vivência, o sentido alcançado pelos alunos a partir desta experiência, além de ser analisado através da imagem inconsciente produzida por cada aluno (bioeletrografia), contará também, como complemento, com um texto consciente elaborado individualmente por estes quatro alunos imediatamente após a conclusão do exercício de meditação. Este texto trata-se de um pequeno poema elaborado um pouco antes da obtenção da segunda bioeletrografia. Os poemas também poderiam ser abordados através da teoria semiótica do texto, mas optei por restringir a análise semiótica às bioeletrografias, uma vez que a produção textual individual não é um elemento comum a todas as experiências analisadas nesta pesquisa.

Após registrar as bioeletrografias do dedo indicador direito de cada aluno, ao chegarem em aula, passei à meditação propriamente dita. Expliquei aos alunos que o encontro daquele dia seria baseado em uma proposta de trabalho bem diferente, que, provavelmente, a maioria nunca havia experienciado. Logo após, pedi que os alunos se espalhassem pela sala, escolhendo lugares para sentar ou deitar, tomando o cuidado de não encostarem nos colegas. Foi colocada uma música bem calma e relaxante ao fundo e, com uma voz suave e compassada, foi feita a leitura do seguinte texto, utilizado para direcionar a meditação:

Sente-se da maneira mais confortável possível e feche os olhos. Tente sentir a música suave e comece a se concentrar na sua respiração. Respire calma e profundamente... Inspire pelo nariz, expire pela boca. Outra vez, devagar... Inspira... Expira. A cada inspiração, deixe-se aprofundar cada vez mais em um estado de serenidade e

relaxamento. Mais uma vez: inspira...expira. A cada expiração, sinta suas tensões deixando o seu corpo...

Enquanto vai mais fundo a cada respiração, sinta como seu corpo começa a relaxar. Solte os músculos dos pés e das pernas. Solte a tensão das costas... Relaxe os braços e as mãos. Agora concentre sua atenção no pescoço e nos ombros, onde fica acumulado o peso de todas as preocupações... Relaxe os músculos do pescoço, solte os ombros – muitas pessoas costumam acumular muita tensão nesta área. Sinta-os tornarem-se leves, soltos e completamente relaxados. Solte os músculos da barriga para que sua respiração fique bastante relaxada e regular... cada vez mais profunda. Por fim, concentre sua atenção no seu rosto... Solte os músculos da face, relaxe a fisionomia. Continue respirando calma e profundamente e sinta a tranquilidade que este estado de relaxamento pode lhe trazer.

Agora imagine que você está sozinho... que não está mais aqui nesta sala... Que está em contato com a natureza, em um lugar muito bonito, onde você se sinta muito bem. Pode ser uma praia, um campo, um jardim, uma cachoeira, qualquer lugar. Sinta a energia que este lugar lhe traz e comece a pensar em você mesmo. Entre em contato com este ser maravilhoso e único que você é. Sinta a sua energia interior e aproveite este momento para aprender mais sobre você mesmo... Como você se reconhece como pessoa? Como está o seu relacionamento com os outros? De que maneira você se expressa? E as suas emoções, como estão? Que atenção você tem dado a elas? E o seu corpo? Como você tem tratado seu corpo? E a sua mente? E o seu ser espiritual, como está?

Aproveite esta oportunidade de contato profundo com seu eu interior e preste atenção em tudo que ele tem para transmitir. Preste atenção em cada imagem, em cada som, em cada sensação que este momento traz. Que segredos e mensagens o mais íntimo do seu ser pode lhe revelar? Fique por mais alguns instantes neste lugar, usufruindo a energia da natureza e o brilho do seu ser.

Agora, bem devagar, respeitando o seu tempo, você pode começar a voltar para esta sala. Comece a mexer os pés... as mãos... No seu ritmo, pode abrir os olhos.

Continue em silêncio até o final da atividade, mantendo vivo tudo o que sentiu, ouviu e pensou no seu lugar especial e escreva um texto ou poema intitulado “Eu Sou”, discutindo algumas das sensações vividas nesta breve meditação.

Perguntei se todos estavam se sentindo bem. Como ninguém se manifestou nesse sentido, cada aluno, ainda em silêncio, pegou lápis e papel e passou à produção textual a partir da sua experiência, da ruptura que o levou a uma reflexão sobre si mesmo, do que sentiu e da oportunidade que teve de se reconhecer como sujeito em uma experiência totalmente subjetiva e única.

Na medida em que os alunos iam terminando de escrever, as bioeletrografias finais iam sendo registradas.

Quando todos haviam terminado seus textos, deixei aberto o espaço para quem quisesse compartilhar o que havia escrito com o grupo. Não houve voluntários. Neste dia, os alunos saíram da sala do Projeto ainda em silêncio, caminhando como se estivessem flutuando e com o olhar ainda distante. Alguns deles vieram me procurar à tarde para conversar um pouco sobre o que haviam sentido e pensado durante a meditação proposta pela manhã.

Análise das bioeletrografias

Podemos observar abaixo as bioeletrografias dos quatro alunos, obtidas por ocasião deste encontro, e suas respectivas análises. Ao final da análise das duas bioeletrografias de cada aluno, poderemos observar a produção textual (transcrita *ipsis litteris*) feita por eles como encerramento da atividade proposta, a qual, no espaço dedicado ao comentário desta experiência, será utilizada em apoio à interpretação das modificações ocorridas nos pares de bioeletrografias.

Menina 1



Menina 1 antes



Menina 1 depois

No que se refere às imagens da Menina 1, no plano da expressão e a nível eidético, podemos observar que, na Bio 1, a forma oval que representa o contorno da polpa do dedo não está completa, apresentando, na lateral esquerda da imagem, uma ruptura de tamanho médio e algumas rupturas menores. Na Bio 2, podemos observar que a forma oval que retrata a polpa do dedo se apresenta completa, evidenciando o contorno da polpa do dedo com clareza. No plano do conteúdo, esta diferença entre os traços sugere que a força vital da aluna estava enfraquecida e bloqueada em alguns pontos quando chegou para o encontro. Podemos

observar que, após a vivência, a energia da aluna parece ter sido ativada, fortalecendo seu campo energético.

Na Bio 1, podemos observar, na lateral esquerda da imagem, duas faixas de emissão energética que apresentam curvas em suas finalizações, dando origem a formas que lembram chamas de vela. Na Bio 2, as faixas de emissão energética se apresentam retas do início ao fim, e as formas que lembram chamas de vela não podem ser observadas na imagem. No plano do conteúdo, isto sugere que, no início do encontro, a aluna apresentava pequenos conflitos emocionais, os quais ficaram menos tensos após a vivência.

Podemos observar, na Bio 1, várias bolas brancas, na parte inferior da imagem, que se deslocam do halo energético para as extremidades da imagem. Na Bio 2, também podemos observar, principalmente na parte inferior da imagem, bolas brancas que se deslocam do halo energético para as extremidades da imagem. Porém, estas bolas se apresentam em tamanho menor que na Bio 1. No plano do conteúdo, esta modificação sugere que houve uma redução no desgaste energético da aluna após a sua participação na vivência.

Na Bio 1, não existem pontos brancos luminosos significativos na zona fronteira. Porém, na Bio 2, podemos observar vários pontos brancos luminosos ao longo do contorno da forma oval da polpa do dedo, os quais lembram um colar de contas. No plano do conteúdo, podemos dizer que esta diferença aponta para a ideia de que, por um lado, as preocupações da aluna, após o encontro, ficaram mais tensas, e, por outro, houve uma retomada da circulação de energia onde antes havia uma falha no halo, uma melhora na emissão energética.

Na parte inferior da Bio 1, observa-se uma forma de meia lua predominantemente vermelha a qual escapa do contorno interno da polpa do dedo devido à ruptura do halo energético. Na parte superior da imagem, observa-se uma forma de meia lua, amarela e vermelha, a qual também começa a escapar para o lado externo do contorno da polpa do dedo. Na Bio 2, podemos observar que a forma de meia lua vermelha e amarela, na parte superior da imagem, aumentou de tamanho e passou a se apresentar restrita à parte interna do contorno da polpa do dedo. A forma de meia lua, na parte inferior da imagem, na Bio 2, além de um pouco reduzida em relação à Bio 1, também se apresenta contida no espaço interno do contorno da polpa do dedo. No plano do conteúdo, esta diferença sugere que, no início do encontro, o lado sensível da aluna estava desprotegido e desequilibrado. Após a vivência, porém, observa-se que, embora a sensibilidade da aluna tenha aumentado em intensidade, ela passou a ser canalizada corretamente, reequilibrando o seu lado emocional.

No plano da expressão e a nível cromático, na Bio 1, percebe-se que, na emissão do halo energético, há uma forte predominância do tom rosa sobre o tom azul, o qual pode ser observado

com clareza na lateral esquerda da imagem e apenas sutilmente na lateral direita da imagem. Na Bio 2, podemos observar que há um equilíbrio entre as cores azul e rosa no halo energético. No plano do conteúdo, esta diferença sugere que, no início do encontro, a aluna apresentava um desequilíbrio em relação às suas energias *yin* e *yang*, apresentando um lado *yang* excessivo. Após a vivência, as transformações sugerem que a aluna equilibrou suas energias *yin* e *yang*.

No que se refere à emissão de luz branca, podemos observar que na Bio 1 ela apresenta pontos de maior concentração como na parte inferior da imagem, enquanto que, na Bio 2, ela está mais distribuída, mas também se apresenta forte como na Bio 1. No plano do conteúdo, podemos dizer que isto indica que, tanto antes quanto depois da vivência, a aluna apresentava um nível relativamente bom de auto-estima e autoconfiança.

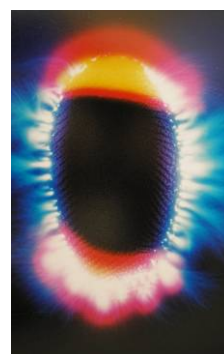
Eu Sou

Sou fechada, não gosto de chamar atenção
 Tento me esconder, mas sempre me descobrem
 Aparentemente sou calma, mas por dentro impaciente.
 Não consigo ser eu mesma, apenas quando estou só.
 Nem eu me entendo, tenho muitas perguntas
 Se eu pudesse ser diferente eu seria.
 É difícil me ajudar, não tenho paciência
 Não gosto de ser observada.
 Sou sensível à música, mas não
 demonstro muito.
 Me acho diferente das outras pessoas.
 Não há mais o que falar de mim mesma.
 Só espero que não me observem.
 Quero apenas ser eu mesma.

Menina 2



Menina 2 antes



Menina 2 depois

No plano da expressão e a nível eidético, podemos observar, através das imagens referentes à Menina 2, que a Bio 1 apresenta vários rompimentos pequenos e médios na forma oval que representa o contorno da polpa do dedo, principalmente nas laterais, evidenciando um contorno que não está completo. Porém, se observarmos a Bio 2, podemos verificar que o contorno da polpa do dedo foi preenchido, restando apenas algumas pequenas falhas, mais visíveis na lateral esquerda da imagem. No plano do conteúdo, a diferença deste traço sugere que a força vital da menina estava um pouco enfraquecida quando chegou para o encontro (Bio 1). Porém, pode-se perceber através da Bio 2 que a experiência que a aluna vivenciou parece ter ativado e distribuído a sua energia vital de forma uniforme, reconstruindo o seu campo energético.

Na Bio 1, podemos perceber de forma clara que as faixas de emissão energética que saem do centro, a partir da forma oval da polpa do dedo, apresentam, quase que em sua totalidade, formas curvas nas suas finalizações. As curvaturas nas extremidades das faixas de emissão de energia, juntamente com os rompimentos do halo energético, compõem formas que lembram chamas de vela. Na Bio 2, podemos observar que as faixas de emissão de energia apresentam-se retas do início ao fim, e que as formas que lembram chamas de vela ficaram bem reduzidas, tanto em tamanho quanto em número. No plano do conteúdo, estas transformações indicam que, após a vivência, houve uma melhora na emissão energética da aluna, e que o nível de tensão da aluna em relação a vários conflitos emocionais foi reduzido de forma significativa.

Na Bio 1, pode-se observar duas bolas brancas na parte inferior da imagem que começam a se deslocar do centro para a extremidade da foto. Na Bio 2, por sua vez, podemos perceber que o número de bolas brancas na parte inferior da imagem aumentou. No plano do conteúdo, estes traços apontam para a ideia de que houve uma maior agitação, perda de energia, ou desgaste, da Bio 2 em relação à Bio 1.

Na Bio 1, podemos observar um pequeno número de pontos brancos distribuídos ao longo da zona fronteira. Na Bio 2, por outro lado, estes pontos brancos aparecem em maior quantidade, dando a ideia de um colar de contas que percorre o contorno da polpa do dedo. No plano do conteúdo, esta diferença demonstra que ocorreu um processo de tensão da Bio 1 para a Bio 2, que a aluna aumentou seu grau de preocupação. Por outro lado, os pontos brancos que aparecem onde, na Bio 1, havia rompimento do halo indicam um processo de reconstrução do halo energético.

A meia lua amarela e vermelha que aparece na parte superior das imagens, dentro do contorno da polpa do dedo, não apresenta traço distintivo significativo entre as Bio 1 e Bio 2.

Na parte inferior da Bio 1, pode-se observar uma forma de meia lua, nas tonalidades vermelho claro e amarelo claro, que se apresenta um pouco turva e mal delimitada. Na Bio 2, esta forma de meia lua se apresenta maior, mais bem delimitada e com maior nitidez. No plano do conteúdo, esta diferença de traços indica que, após a vivência, a aluna aumentou a sua sensibilidade, no que se refere à abertura do seu eu sensível, mantendo, porém, o seu lado emocional equilibrado.

No plano da expressão e a nível cromático, percebe-se que na Bio 1 existe um equilíbrio entre a presença do tom azul e do tom rosa no halo energético. A Bio 2, por sua vez, também apresenta um equilíbrio na presença dos tons azul e rosa. No plano do conteúdo, este traço sugere que a aluna chegou para o encontro apresentando equilíbrio entre suas energias *yin* e *yang* e que este estado permaneceu inalterado após a experiência.

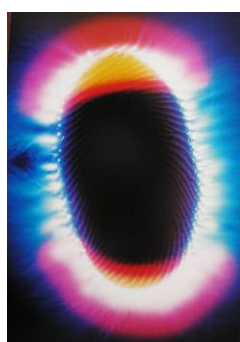
Na Bio 1, percebe-se que a emissão de cor branca aparece, principalmente das laterais, de forma um pouco reduzida e opaca. Na Bio 2, percebe-se que a emissão de luz branca apresenta-se mais intensa e luminosa, embora ainda um pouco reduzida. No plano do conteúdo, esta modificação sugere que, antes de participar da vivência, a menina apresentava um nível de auto-estima e autoconfiança um tanto enfraquecido, o qual foi alterado e reforçado a partir da experiência vivida.

Eu sou

Parei por um instante para poder pensar em mim
 E logo me encontrei em lago tranqüilo de águas claras
 Nadando, boiando... relaxando
 Quem eu sou?
 Ainda não descobri por inteiro
 Cada vez que eu me encontrar num lugar tranqüilo
 Vou olhar para dentro de mim e perceber uma coisa nova
 Sabe o que eu encontrei hoje?
 Um conselho. Dizia para eu refletir antes de agir
 E não fazer coisas que eu ainda não estou pronta para enfrentar.
 Com isso tomei uma decisão...
 Irei usá-la de agora em diante
 E cada vez que eu puder vou ir para esse lugar,
 Quando eu estiver perdida ou decepcionada,
 Vou parar e refletir se vale a pena fugir ou enfrentar
 Se vale a pena passar por cima de mim mesma,
 fazer algo que eu não queira.

Se vale a pena ignorar meus sentimentos.
 Cabeça ou coração?
 Os dois devem andar juntos.
 E até eu encontrar a harmonia entre eles
 Vou parar para pensar em quem Eu sou.

Menino 1



Menino 1 antes



Menino 1 depois

Através da observação das imagens referentes ao Menino 2, pode-se perceber, no plano da expressão e a nível eidético, que, na Bio 1, a forma oval que retrata o contorno da polpa do dedo está completa, mas apresenta duas falhas na emissão energética na lateral esquerda da imagem. Ao observarmos a Bio 2, podemos evidenciar o contorno completo da forma oval que retrata a polpa do dedo, verificando que os dois rompimentos não são mais presentes na imagem. Podemos também observar que as faixas de emissão energética aparecem retas do início ao fim, tanto na Bio 1 quanto na Bio 2, e que não apresentam diferença de comprimento de uma bioeletrografia para a outra. No plano do conteúdo, estas características sugerem que houve um fortalecimento do campo energético do aluno no final do encontro, o qual apresentava algumas pequenas partes do seu halo energético sem circulação de energia. As bioeletrografias sugerem também que o aluno não apresentava conflitos emocionais no início do encontro, e que estes aspectos permaneceram sem alteração após a vivência.

Na Bio 1, percebe-se um indicio da formação de bolas brancas que se deslocam do halo energético em direção às extremidades da imagem, na parte inferior, do lado esquerdo. Na Bio 2, este traço não apresenta modificações significativas, apresentando também indícios dessas formações. No plano do conteúdo, este traço traz a ideia de que o aluno apresentava uma tendência a um pequeno desgaste energético tanto no início do encontro quanto no final.

Na Bio 1, podemos perceber na zona fronteira, ou seja, no limite entre a forma oval da polpa do dedo e o halo energético, vários pontos brancos luminosos nas duas laterais da imagem. Na bio 2, podemos observar a presença dos mesmos pontos brancos luminosos, os quais estão dispostos da mesma forma e no mesmo local. No plano do conteúdo, esta informação nos traz a ideia de que o aluno apresentava várias preocupações quando chegou para o encontro, as quais continuaram ativas após a sua participação na vivência.

Na parte inferior da Bio 1, podemos observar na parte interna do contorno da polpa do dedo uma forma de meia lua nas cores vermelho e amarelo, a qual está restrita ao interior do contorno da polpa do dedo. Também podemos observar, na parte superior da imagem, outra forma de meia lua nas cores vermelho e amarelo, a qual também se encontra restrita à parte interna do contorno da polpa do dedo. Na Bio 2, a meia lua nas cores vermelho e amarelo, na parte inferior da imagem, apresenta as mesmas características da forma da meia lua encontrada na parte inferior da Bio 1. A meia lua que pode ser observada na parte superior da imagem, porém, aumentou de tamanho na Bio 2, permanecendo, ainda assim, restrita à parte interna do contorno da polpa do dedo. No plano do conteúdo, esta diferença de traços sugere que, após a vivência, o aluno modificou o estado do seu eu sensível, intensificando-o. Porém, é necessário observar que esta intensificação na sensibilidade do aluno não modificou o seu equilíbrio emocional, apresentando uma energia bem canalizada.

No plano da expressão e a nível cromático, na Bio 1, percebe-se um equilíbrio entre o tom de azul e o tom de rosa no halo energético. Na Bio 2, podemos observar também um equilíbrio entre o tom de azul e o tom de rosa no halo. No plano do conteúdo, este traço sugere que, tanto no início do encontro quanto no final, o aluno se encontrava em um estado de equilíbrio em relação às suas energias *yin* e *yang*.

Quanto à emissão de luz branca, podemos observar que não houve modificação significativa na sua intensidade ou localização. A Bio 1, assim como também a Bio 2, sugere que o aluno apresentava uma boa auto-estima e autoconfiança.

Eu Sou

Eu sou como gosto de ser

Eu sou eu assim como devo ser

Eu estou feliz como eu sou

Eu estou cheio de dúvidas sobre o que sou

Mas sei que do jeito que eu sou

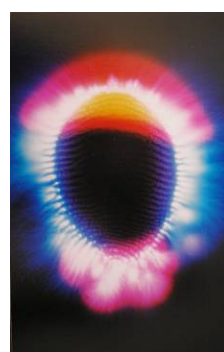
Para mim sempre vou fazer falta

Não que eu queira ser importante
 Mas apenas quero fazer a DIFERENÇA
 Quero que me amem
 Amo pessoas como gostaria que me amasse
 Sou do jeito que sou mas é bom ter amigos
 Não materiais mas surreais assim
 Como os que estão para sempre dentro
 De mim me guiando e protegendo
 Posso estar feliz como sou
 Mas é bom mudar para fazer mais
 DIFERENÇA

Menino 2



Menino 2 antes



Menino 2 depois

Ao observar as imagens referentes ao Menino 2, no plano da expressão e a nível eidético, podemos perceber que, na Bio 1, o contorno da forma oval que representa a polpa do dedo está bem delineado, embora apresente várias pequenas falhas na emissão energética, as quais podem ser evidenciadas principalmente na lateral esquerda da imagem. Na Bio 2, podemos visualizar um halo energético mais conciso na aparência geral; as falhas foram amenizadas. No plano do conteúdo, podemos dizer que, tanto antes quanto depois da vivência, o aluno apresentava uma boa força vital e que, depois da vivência, houve uma melhora na qualidade da emissão energética do aluno, a qual ficou mais ativa e uniforme.

Na Bio 1, podemos apontar, no lado esquerdo da imagem, várias formações que lembram chamas de vela, devido à terminação curva em várias faixas de emissão energética. A Bio 2 apresenta a lateral esquerda da imagem mais compacta, onde algumas das formações que lembram chamas de vela, na Bio 1, deram lugar a faixas de emissão energética mais largas e

retas na Bio 2. Por outro lado, na parte inferior direita da Bio 2, podemos identificar a presença de uma forma que lembra a chama de uma vela, a qual não se faz presente na Bio 1. No plano do conteúdo, estas diferenças sugerem que, ao chegar para o encontro, o aluno apresentava alguns conflitos emocionais que estavam atrapalhando o fluxo de energia do seu campo energético. Estes conflitos ficaram bem menos tensos após a vivência, porém percebe-se o surgimento de um conflito emocional novo.

A Bio 1 não apresenta a forma de bolas brancas que se desprendem do halo energético em direção às extremidades da imagem, a não ser uma ligeira sugestão deste movimento em uma pequena bola branca no lado esquerdo, na parte inferior da imagem. Porém, na Bio 2, podemos observar duas bolas brancas praticamente de mesmo tamanho que se apresentam na parte inferior da imagem, as quais estão se desprendendo do halo energético em direção à extremidade da imagem. No lado direito da imagem também podemos observar a forma de uma bola branca que se desloca do halo para a extremidade direita. Um traço importante a ser observado é a presença de uma bola na tonalidade lilás, localizada na parte inferior direita da imagem, a qual já aparece de forma independente do halo energético. No plano do conteúdo, estes traços sugerem a ideia de que o aluno apresentou um certo desgaste, uma certa agitação a partir da experiência vivenciada.

Na Bio 1, pode-se observar a presença de vários pontos brancos na zona fronteira, os quais lembram um colar de contas, principalmente na lateral esquerda e na parte inferior da imagem. Na Bio 2, podemos evidenciar que os pontos brancos na zona fronteira se apresentam em número bem reduzido em relação à Bio 1. No plano do conteúdo, esta oposição de traços sugere que algumas preocupações do aluno se tornaram menos tensas após a prática da meditação.

Na parte inferior da Bio 1, podemos observar uma forma de meia lua no tom vermelho, a qual não apresenta diferença significativa em relação à meia lua de tom vermelho que pode ser observada na Bio 2. Outra forma que permanece praticamente inalterada da Bio 1 para a Bio 2 é a meia lua amarela e vermelha que ocupa a parte superior do espaço referente à polpa do dedo. No plano do conteúdo, este fato sugere que o menino manteve seu nível de sensibilidade inalterado antes e depois do encontro.

No plano da expressão e a nível cromático, podemos observar, na Bio 1, que a emissão do halo energético apresenta um equilíbrio entre o tom azul e o tom rosa. A Bio 2 também apresenta o tom azul e o tom rosa em quantidade equilibrada. No plano do conteúdo, esta característica aponta para o fato de que não houve modificação no equilíbrio entre as energias *yin* e *yang*. O

aluno chegou para o encontro evidenciando em equilíbrio entre estas energias e, ao sair do encontro, continuava a apresentar o mesmo equilíbrio.

Outro traço cromático que deve ser apontado diz respeito à emissão de luz branca. Na Bio 1, observa-se uma boa quantidade de luz branca sendo emitida a partir da zona fronteira. Na Bio 2, percebe-se que a emissão de luz branca apresenta-se um pouco mais intensa. No plano do conteúdo, isto sugere que, a partir da vivência, o aluno apresentou um pequeno fortalecimento da sua auto-estima e autoconfiança, a qual já se apresentava em um nível relativamente bom no início do encontro.

Algo está errado
 Muita coisa deve ser mudada
 Não entendo
 Não sei o que posso fazer
 Não sei se consigo fazer
 Mas devo tentar
 O que ainda não sei
 É como e o que
 Muitas dúvidas surgiram
 O que devo fazer?
 Nada me foi revelado
 Preciso de respostas.
 Preciso entender.

Comentário

Acompanhando a análise comparativa das bioeletrografias 1 e 2 de cada um dos alunos durante esta experiência, podemos levantar vários aspectos. Em primeiro lugar, é importante observar que as modificações dos traços analisados parecem demonstrar que a vivência da meditação contribuiu positivamente para o fortalecimento do *conatus* dos alunos. Este aumento de potência pode ser verificado através das seguintes transformações, evidenciadas no campo energético dos alunos após a vivência:

- os quatro alunos fortaleceram a sua emissão energética;
- três alunos aumentaram a abertura do seu eu sensível (apresentando a energia canalizada);
- três alunos tornaram seus conflitos emocionais menos tensos;
- dois alunos fecharam o halo energético;

- dois alunos aumentaram seus sentimentos de auto-estima e autoconfiança;
- um aluno canalizou energias que estavam dispersas, melhorou o equilíbrio entre as energias *yin* e *yang* e tornou seus conflitos emocionais menos tensos; e
- um aluno tornou suas preocupações menos tensas.

Como podemos perceber através das informações acima, o encontro demonstra ter proporcionado aos alunos, em uma visão global, um fortalecimento do seu *conatus*. Porém, existem três aspectos que necessitam ser analisados mais detalhadamente, os quais parecem contrariar essa tendência geral do encontro:

- dois alunos apresentaram um índice maior de desgaste de energia, embora parte desta energia em fuga seja indicio de uma reconstrução do halo energético;
- dois alunos apresentaram um índice maior de preocupação; e
- um aluno, embora tenha tornado menos tensos seus conflitos emocionais após a vivência, apresentou o indicio da formação de um conflito novo.

A fim de analisar estas divergências, julgo importante trazer para a discussão o exercício de meditação proposto aos alunos. Ao ler na descrição da experiência o texto que serviu como fio condutor do exercício, podemos perceber que a proposta de trabalho não era a de proporcionar aos alunos, através de um relaxamento e de uma meditação não direcionada, um estado alterado de consciência que lhes trouxesse uma sensação de estesia pura e simples. O caráter da meditação proposta foi provocador, propondo questões inquietantes e difíceis de serem encaradas, principalmente por adolescentes, os quais ainda agem de forma bastante egóica, apresentando dificuldade e resistência quanto a olharem para si mesmos e para seus comportamentos.

Sendo assim, mesmo que a vivência tenha evidenciado que o contato mais íntimo de cada um com o seu eu interior proporciona um fortalecimento da emissão de energia e do campo energético como um todo, o que caracteriza a atividade como um encontro feliz em termos espinosanos, alguns aspectos conflitantes encontrados no percurso meditativo evidenciaram-se no campo energético destes alunos.

A fim de elucidar um pouco mais esta questão, farei algumas relações entre as reações inconscientes dos alunos e os textos que produziram a partir desta vivência.

Os dois alunos que apresentaram um índice maior de desgaste de energia, embora, como já foi dito anteriormente, parte desta energia em fuga seja indicio de uma reconstrução do halo energético, foram a Menina 2 e o Menino 2. Os dois alunos que apresentaram um índice maior

de preocupação após a vivência foram a Menina 1 e a Menina 2, embora, principalmente no caso da Menina 2, isso também se deva em parte à reconstrução do halo energético.

No caso da Menina 1, que demonstrou traços de maior preocupação, podemos perceber no seu texto a expressão direta da preocupação que tem em relação a ser notada e observada.

Sou fechada, não gosto de chamar atenção
Tento me esconder, mas sempre me descobrem
[...]
Não consigo ser eu mesma, apenas quando estou só.
[...]
Não gosto de ser observada.
Sou sensível à música, mas não
demonstro muito.
Me acho diferente das outras pessoas.
[...]
Só quero que não me observem
Quero apenas ser eu mesma.

A Menina 1 é muito tímida e, provavelmente, ao ter que se entregar ao exercício de meditação, de olhos fechados, indefesa em uma sala onde alguém observava (eu), ficou preocupada que eu a descobrisse em meio a todos os outros alunos e a desvelasse, em relação a que ela realmente é. Pois como ela diz, “Não consigo ser eu mesma, apenas quando estou só”, e eu havia pedido, no exercício da meditação, para que os alunos se sentissem como se estivessem só. Além disso, eu havia colocado uma música suave e melodiosa e ela escreve “Sou sensível à música, mas não demonstro muito.” Ela diz na última frase “Quero apenas ser eu mesma.”, mas estava preocupada em ser flagrada na sua autenticidade, na sua diferença, na sua sensibilidade musical.

Porém, é importante ressaltar que embora a Menina 1 tenha apresentado traços de maior preocupação, após a vivência ela fechou completamente seu halo energético, melhorou a qualidade da sua emissão energética, reduziu o seu desgaste de energia, aumentou a abertura do seu eu sensível, canalizou energias dispersas e reequilibrou suas energias yin e yang.

A Menina 2, por sua vez, demonstrou maior preocupação e maior desgaste após a vivência. Podemos também buscar seu texto para tentar elucidar esta questão. Através do seu texto, fica claro que a aluna entrou bem no espírito do exercício meditativo:

Parei por um instante para poder pensar em mim
E logo me encontrei em lago tranquilo de águas claras
Nadando, boiando... relaxando
Quem sou eu?

A partir deste momento, o texto demonstra que, neste contato consigo mesma, a aluna deixou aflorar uma preocupação em relação às suas atitudes. Ela não entra em conflito, coloca suas ideias com serenidade, mas expressa claramente que estava pensando em uma questão que a preocupava. Podemos verificar isto através das seguintes palavras:

Sabe o que eu encontrei hoje?
Um conselho. Dizia para eu refletir antes de agir
E não fazer coisas que eu ainda não estou pronta para enfrentar.

O texto sugere que a aluna tem uma preocupação bem clara e específica que envolve uma decisão importante em relação a uma atitude que deve ou não tomar. É possível que o desgaste que a aluna apresentou na bioeletrografia 2 reflita a energia que utilizou para tomar uma decisão em relação ao seu problema.

Com isso tomei uma decisão...
Irei usá-la de agora em diante
[...]
Vou parar e refletir se vale a pena fugir ou enfrentar
Se vale a pena passar por cima de mim mesma,
fazer algo que não queira.
Se vale a pena ignorar meus sentimentos.

Ao encerrar o poema, mais uma vez a aluna demonstra ter conseguido efetivamente entrar na proposta do exercício e, porque não dizer, do Projeto em si:

Cabeça ou coração?
Os dois devem andar juntos.
E até eu encontrar a harmonia entre eles
Vou parar para pensar em quem Eu sou.

Quanto ao Menino 2, que apresentou um conflito novo após a vivência, embora tenha tornados seus conflitos iniciais menos tensos, e um maior desgaste energético, podemos dizer que este conflito está clara e diretamente colocado no texto do aluno. O poema do Menino 2 é, do início ao fim, a expressão de um conflito que surgiu:

Algo está errado
Muita coisa deve ser mudada
Não entendo
Não sei o que posso fazer
Não sei se consigo fazer
Mas devo tentar
O que ainda não sei
É como e o que
Muitas dúvidas surgiram

O que devo fazer?
 Nada me foi revelado
 Preciso de respostas.
 Preciso entender.

Podemos perceber, ao ler o poema, que o aluno, entrando em contato mais profundo consigo mesmo, acabou por se dar conta de que “Algo está errado”, de que “Muita coisa deve ser mudada”. Eis a origem do conflito. No seu texto ele coloca: “Muitas dúvidas surgiram O que devo fazer?”

Quanto à maior intensidade de desgaste energético, esta modificação, provavelmente, está ligada ao esforço que o aluno demonstra ter feito no sentido de encontrar uma resposta para as questões que emergiram a partir da vivência; ela parece ter surgido do fato de que a solução para o seu problema não lhe foi revelada, embora tenha se esforçado bastante na busca por uma resposta.

Porém, é importante retomar o fato de que, apesar do surgimento de um novo conflito e do aumento do desgaste energético, o Menino 2 melhorou a qualidade da sua emissão energética, reduziu seus conflitos e preocupações iniciais, aumentou o seu sentimento de auto-estima e autoconfiança e manteve os outros aspectos analisados em boas condições, demonstrando que a vivência teve um reflexo positivo no reforço do seu *conatus*.

Dentre os quatro alunos analisados, apenas o Menino 1 não apresentou nenhum traço divergente da tendência geral de construção e fortalecimento do campo energético evidenciada a partir da análise e interpretação das bioeletrografias. Se observarmos o texto do aluno, entenderemos o porquê:

Eu sou como gosto de ser
 Eu sou eu assim como devo ser
 Eu estou feliz como eu sou
 Eu estou cheio de dúvidas sobre o que sou
 Mas sei que do jeito que eu sou
 Para mim sempre vou fazer falta
 Não que eu queira ser importante
 Mas apenas quero fazer a DIFERENÇA
 Quero que me amem
 Amo pessoas como gostaria que me amasse
 Sou do jeito que sou mas é bom ter amigos
 Não materiais mas surreais assim
 Como os que estão para sempre dentro
 De mim me guiando e protegendo
 Posso estar feliz como sou
 Mas é bom mudar para fazer mais
 DIFERENÇA

Todo o poema do Menino 1 revela que durante a meditação ele teve um encontro muito feliz consigo mesmo, onde se reconheceu como pessoa, valorizou seu modo de ser e de agir e, quando se referiu a dúvidas que tinha em relação a si mesmo, o fez de uma maneira segura e alegre: “Eu estou cheio de dúvidas sobre o que sou Mas sei que do jeito que sou Para mim sempre vou fazer falta”. Não é por acaso que, com exceção da bioeletrografia registrada no primeiro encontro do ano, este menino apresenta durante todo o estudo bioeletrografias que retratam um campo energético forte, equilibrado e protegido. O Menino 2 diz: “Eu estou feliz como eu sou”. A felicidade e a confiança em si mesmo parecem ser a chave.

Concluindo este comentário, resta uma questão: como é que após evidenciar conflitos, preocupações e desgastes esta vivência ainda apresenta um aspecto geral de fortalecimento do *conatus*? Mais uma vez, podemos trazer o conceito da catarse e a noção trazida por Espinosa de que os corpos são formados por uma série de outros corpos para elucidar um pouco mais esta questão. Quando, através da meditação, os alunos tiveram contato com eles mesmos e encararam de frente alguns de seus conflitos, trazendo-os para a consciência, ocorreu uma descarga em relação a estes afetos, o que tornou alguns alunos mais agitados e inquietos perante suas novas e profundas descobertas. Outros alunos, por sua vez, mais tranquilos, tiveram apenas um encontro mais profundo consigo mesmo e o reconhecimento do seu eu. Uma vez que, como já foi colocado anteriormente, um encontro pode afetar, de modo diferenciado, partes diferenciadas do corpo, creio que podemos reforçar o aspecto de que o encontro dos alunos com algumas emoções tristes que descobriram dentro de si tenha desencadeado uma diminuição de potência. Porém, apesar disso, o fato de se entrar em estado meditativo, experimentando uma nova realidade e percebendo a liberdade e o alcance do seu Ser, traz em si elementos que são reconstrutores do campo energético, ou seja, que contribuem para o aumento da potência do indivíduo.

Olhar para dentro de si mesmo, e reconhecer-se como indivíduo, não se constitui em uma tarefa fácil. Porém, como nos sugere Espinosa, quem conhece a si mesmo se alegra e passa, cada vez mais, a uma maior perfeição, no sentido de ter maior potência para perseverar na sua existência.

O homem não se conhece a si mesmo senão pelas afecções do seu corpo e suas idéias. Portanto, quando acontece que a alma se pode considerar a si própria, por isso mesmo se supõe que ela passa a uma maior perfeição, isto é, supõe-se que ela é afetada de alegria e tanto mais quanto se imagina a si mesma e imagina sua potência de agir mais distintamente. (ESPINOSA, 2002, Parte III, p. 250)

7.2.3.5. Quarta Experiência Bioeletrografada – Jogo dos 6 Chapéus

Descrição da vivência

Esta experiência teve como base a Ferramenta para Pensar OPV – Outros Pontos de Vista. Como de costume, ao chegarem na sala de encontros, os alunos fizeram o registro bioeletrográfico do dedo indicador da mão direita e, conversando, ficaram aguardando as instruções para a atividade do dia.

Comecei o encontro apresentando várias imagens que dão margem a uma dupla percepção ou a uma ilusão de ótica. Durante a discussão das imagens, vários alunos apontavam suas percepções e se surpreendiam com as diferentes formas de ver a mesma figura, que eram levantadas pelos seus colegas. Eram mulheres que ora pareciam ser jovens, ora eram velhas; engenhocas que tinham duas pernas em uma extremidade, mas que acabavam mostrando três pernas do outro lado; eram figuras que às vezes pareciam anjos, às vezes pareciam demônios; e assim por diante.

Desta forma, a Ferramenta OPV foi introduzida pelas palavras dos próprios alunos. Através da conclusão que tiraram, a partir da divergência de opiniões que eram levantadas a partir de uma única figura, os alunos disseram: são vários pontos de vista, depende de como olhamos para a figura. Assim, apresentei aos alunos a sigla da nova ferramenta OPV (Outros Pontos de Vista) e, a partir de então, surgiu a discussão de como é importante estarmos abertos para os vários pontos de vista que podem ser pertinentes a uma mesma questão. Os alunos levantaram a questão de que o ponto de vista de uma pessoa é formado a partir de seus interesses, desejos, conhecimento, experiência prévia, etc., e que esse fato é responsável por uma grande diversidade de opiniões. Os alunos chegaram também à conclusão de que esta ferramenta traz uma maior flexibilização do pensamento e uma visão mais equilibrada e mais solidária, que favorece a compreensão da situação do outro em um dado momento.

Consolidada esta etapa passamos para o Jogo dos 6 Chapéus, criado por Edward de Bono. Este é um jogo que exige bastante flexibilização do pensamento e a aceitação da opinião do outro para a construção de algo em comum. O jogo é composto de um dado que apresenta de 6 chapéus de cores diferentes, um em cada face, os quais representam tipos básicos de pensamento. Assim, quando um assunto é discutido cada um se esforça em aplicar um tipo específico de chapéu (ou pensamento) a uma determinada questão para que o grupo possa caminhar na mesma direção. Não há vencedor neste jogo; o seu objetivo é ajudar as pessoas a pensarem juntas, evitando a agressão e a competitividade que normalmente surge na discussão de um tema.

Várias situações hipotéticas foram analisadas através do uso dos vários chapéus. No final do encontro, depois da última jogada de cada aluno, foi feito o segundo registro bioeletrográfico.

Então, para encerrar o encontro foi proposta a leitura e a apreciação do poema *Verdade* de Carlos Drummond de Andrade, o qual retrata exatamente as questões levantadas e abordadas no trabalho com a Ferramenta OPV. Segue abaixo a transcrição do poema:

VERDADE

Carlos Drummond de Andrade

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim, não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.

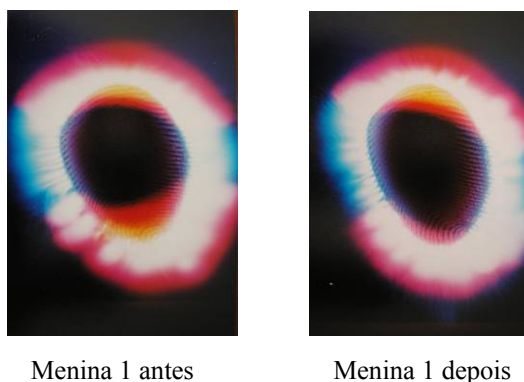
Chegou-se a discutir qual a verdade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Fizemos um breve comentário sobre o poema em grande grupo, onde os alunos demonstraram muita alegria por terem encontrado no poema de Drummond as ideias que eles haviam discutido e trabalhado no encontro. Saíram da sala do Projeto levando uma cópia do poema para casa.

Análise das bioeletrografias

Podemos observar abaixo as bioeletrografias dos quatro alunos obtidas durante este encontro, as quais são acompanhadas de suas respectivas análises.

Menina 1



Através da observação das imagens referentes à Menina 1, pode-se perceber, no plano da expressão e a nível eidético que, na Bio 1, a forma oval que retrata o contorno da polpa do dedo apresenta dois pequenos rompimentos e um rompimento médio no terceiro quadrante da imagem. Na Bio 2, por sua vez, podemos visualizar toda a forma oval com clareza, evidenciando o contorno completo da polpa do dedo. No plano do conteúdo, a diferença deste traço sugere que a força vital da aluna se modificou após a vivência, que sua energia foi ativada e distribuída uniformemente, reforçando o seu campo energético.

Na Bio 1, podemos observar pequenas formas que lembram chamas de vela no lado esquerdo da imagem. Na Bio 2, estas formas desaparecem, restando apenas a sugestão de uma pequena forma triangular na lateral esquerda da imagem. No plano do conteúdo, esta diferença aponta para a ideia de que, após o encontro, a aluna fortaleceu a sua emissão energética e tornou seus conflitos emocionais menos tensos.

Na Bio 1, observa-se, na parte inferior e na lateral esquerda da imagem, várias bolas brancas que se afastam do halo energético em direção às extremidades da imagem. Na Bio 2, podemos observar várias sugestões de bolas brancas, as quais se apresentam como se tivessem se retraído na direção do halo energético. No plano do conteúdo, esta diferença de traços sugere que, antes do encontro, a aluna apresentava um certo grau de desgaste energético, o qual parece ter ficado menos ativo a partir da sua participação na vivência.

Os pontos brancos na zona fronteira não apresentam mudanças significativas da Bio 1 para a Bio 2. Podemos perceber, na Bio 1, alguns micro-pontos na lateral esquerda e na parte inferior da imagem. Na Bio 2, os pontos brancos apresentam-se mais espalhados ao longo do halo, mas continuam muito reduzidos. No plano do conteúdo, podemos dizer que algumas pequenas preocupações que a aluna apresentava no início do encontro permaneceram inalteradas após a vivência.

Na parte superior da imagem, na parte interna do contorno da polpa do dedo, podemos observar uma forma de meia lua vermelha e amarela, a qual se apresenta restrita ao interior do contorno. Na parte inferior da imagem, observa-se uma forma de meia lua vermelha e amarela, ocupando praticamente um quarto do espaço que representa a polpa do dedo, a qual começa a se espalhar para a parte externa do contorno da polpa do dedo, devido ao rompimento do halo. Na Bio 2, podemos observar que a forma de meia lua na parte superior da imagem aumentou de tamanho em relação à Bio1, mantendo-se ainda restrita ao contorno interno da polpa do dedo. A forma de meia lua na parte inferior da imagem reduziu de tamanho em relação à Bio 1 e também alterou de cor, passando a apresentar um tom vermelho claro. Além disso, a forma de meia lua da parte inferior da imagem passou a se apresentar restrita ao interior do contorno da polpa do dedo. No plano do conteúdo, estas diferenças transmitem a ideia de que, ao chegar para o encontro, a aluna apresentava grande sensibilidade, a qual estava na emergência de se manifestar como energia dispersa, podendo afetar a sua estabilidade emocional. Após o encontro, sua sensibilidade parece ter sido suavizada e canalizada corretamente.

No plano da expressão e a nível cromático, observa-se que, na Bio 1, a emissão do halo energético apresenta o predomínio do tom vermelho/rosa em relação ao tom azul, o qual, no lado direito da imagem, representa apenas uma pequena porção. Na Bio 2, podemos observar que ainda existe o predomínio do tom rosa sobre o tom azul. Porém, podemos perceber que as porções em tom de azul, nas duas laterais da imagem, aumentaram de tamanho. Além disso, observa-se que, da Bio 1 para a Bio 2 ocorreu uma modificação na tonalidade do halo energético na parte inferior da imagem, a qual foi suavizada, passando do vermelho para o rosa. No plano do conteúdo, estas oposições de traços indicam que, ao chegar para o encontro, a aluna apresentava um desequilíbrio energético, apresentando um excesso de energia *yang* e uma redução da energia *yin*. Após a vivência, a aluna parece ter percorrido um processo de reequilíbrio entre as energias *yin* e *yang*. Embora a energia *yang* ainda se mostre dominante, ela se apresenta suavizada.

Outro traço cromático que deve ser observado diz respeito à cor branca. Tanto na Bio 1 quanto na Bio 2, podemos perceber que a emissão de luz branca é abundante, emprestando luminosidade e vibrações às imagens. No plano do conteúdo, podemos dizer que este traço aponta para a ideia de que a aluna, tanto no início do encontro quanto no final, apresentava um forte índice de sentimento de autoconfiança e auto-estima.

Menina 2



Menina 2 antes



Menina 2 depois

Ao observarmos as imagens referentes à Menina 2, pode-se perceber que, no plano da expressão e a nível eidético, a Bio 1 apresenta a forma oval que representa o contorno da polpa do dedo completa, apresentando, na lateral direita, ao centro da imagem, uma falha na emissão energética, a qual ainda não se caracteriza como rompimento do halo energético. Na Bio 2, este contorno também aparece completo, sem rompimento. No plano do conteúdo, este traço sugere que a aluna já chegou para o encontro com um campo energético forte, apresentando boa circulação de energia e que, após a vivência, continuou apresentando estas mesmas características.

Na Bio 1, podemos observar que as faixas de emissão de energia, em sua maioria, apresentam-se retas do início ao fim. Porém, algumas faixas apresentam terminações curvas, as quais formam figuras escuras que se assemelham a chamas de vela, sendo que a maior pode ser encontrada no lado direito da imagem, ao centro. Na Bio 2, as formas de chamas de vela não se fazem presentes, uma vez que as faixas de emissão de energia apresentam-se retas do início ao fim. No plano do conteúdo, estas diferenças apontam para a ideia de que alguns conflitos emocionais que a aluna apresentava no início do encontro ficaram menos tensos ou desapareceram.

Na Bio 1, ocorre a formação de três bolas brancas que se afastam do halo energético em direção às extremidades da imagem, duas na lateral direita e uma, pequena, na parte inferior da imagem. Na Bio 2, podemos observar, na parte inferior da imagem, a formação de duas bolas brancas que se afastam do halo em direção à extremidade da imagem. No plano do conteúdo, pode-se dizer que no início do encontro, a aluna apresentava desgaste energético que, após o encontro, parece ter sido levemente amenizado.

Na Bio 1, pode-se perceber na zona fronteira vários pontos brancos na lateral esquerda da imagem e alguns pontos brancos na lateral direita. Na Bio 2, a lateral direita não apresenta pontos brancos, e a lateral esquerda apresenta um número reduzido de pontos brancos em relação à quantidade de pontos brancos presentes na Bio 1. No plano do conteúdo, esta diferença aponta

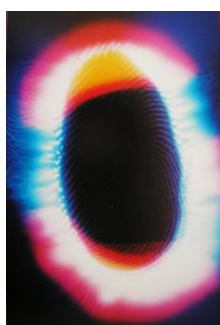
para a ideia de que, após a vivência, várias preocupações que a aluna evidenciava no início do encontro tornaram-se menos tensas.

Na Bio 1, pode-se observar na parte superior da imagem uma forma de meia lua vermelha e amarela, restrita ao interior do contorno da polpa do dedo. Na Bio 2, esta forma não apresenta modificações significativas em relação à Bio 1. Na parte inferior da Bio 1, observa-se uma forma de meia lua amarela e vermelha, a qual também não apresenta alterações significativas em relação à forma de meia lua amarela e vermelha que se faz presente na Bio 2. No plano do conteúdo, evidencia-se que a abertura da aluna em relação ao seu eu sensível permaneceu inalterada após a vivência.

No plano da expressão e a nível cromático, na Bio 1, podemos perceber que há um equilíbrio entre os tons de rosa/vermelho e azul. Na Bio 2, o equilíbrio entre o tom azul e o tom rosa/vermelho também se faz presente. No plano do conteúdo, este fato sugere que a aluna não apresentou alteração em relação ao equilíbrio entre as energias *yin* e *yang*, mantendo estas energias equilibradas antes e depois da vivência.

Na Bio 1, a emissão de cor branca aparece relativamente forte e brilhante, com alguns pontos um pouco mais atenuados nas laterais. Na Bio 2, percebe-se que a emissão de luz branca se apresenta mais intensa, dando à imagem uma luminosidade maior do que a luminosidade presente na Bio 1. No plano do conteúdo, esta modificação sugere que a aluna, a qual no início do encontro apresentava uma boa situação em relação a sentimentos de auto-estima e autoconfiança, apresentou um fortalecimento destes sentimentos após a vivência.

Menino 1



Menino 1 antes



Menino 1 depois

No plano da expressão e a nível eidético, com relação às imagens do Menino 1, podemos observar que, tanto na Bio 1 quanto na Bio 2, a forma oval que representa o contorno da polpa do dedo se apresenta completa, sem rompimentos. No plano do conteúdo, este traço indica que o

aluno, no início e no final do encontro, apresentava uma energia vital forte, um campo energético com boa circulação de energia.

Na Bio 1, assim como na Bio 2, podemos perceber que as faixas de emissão de energia são fortes e retas do início ao fim. Na Bio 1, observa-se que, na lateral esquerda e na lateral direita da imagem, as faixas de emissão energética na tonalidade de azul se apresentam um pouco reduzidas. Na Bio 2, as faixas de emissão energética na tonalidade de azul tendem a se apresentar mais alongadas, principalmente na lateral esquerda da imagem. No plano do conteúdo, estes traços sugerem que o aluno, tanto no início quanto no final do encontro, apresentava uma emissão energética boa, a qual se fortaleceu um pouco mais após o encontro.

Na Bio 1, podemos observar, na parte inferior esquerda, a sugestão de bolas brancas que se afastam do halo energético para as extremidades da imagem. Na Bio 2, podemos observar a formação de uma bola branca que se afasta do halo energético em direção à extremidade esquerda da imagem, enquanto que, na parte inferior da imagem, as formações que se apresentavam na Bio 1 parecem ter se retraído. No plano do conteúdo, estas modificações sugerem que, ao chegar para o encontro, o aluno apresentava uma pequena tendência a um desgaste energético. Após a vivência, esta tendência ficou menos evidente. A nova formação que se evidencia na Bio 2 se deve à troca de energia, de *yang* (rosa) para *yin* (azul), que ocorreu naquela porção do halo energético.

Na Bio 1, podemos observar, na zona fronteira, uma série de pontos brancos luminosos na lateral esquerda da imagem. Na Bio 2, estes pontos brancos luminosos não se fazem presentes. No plano do conteúdo, esta diferença entre traços sugere que o aluno, após o encontro, amenizou algumas preocupações que o acompanhavam no início do encontro, tornando-as menos tensas.

Na parte inferior da Bio 1, observa-se uma forma de meia lua vermelha e amarela, a qual se encontra restrita à parte interna do contorno da polpa do dedo. Na Bio 2, a forma de meia lua vermelha e amarela da parte inferior da imagem também se encontra restrita à parte interna do contorno da polpa do dedo, porém, apresenta-se menor. Na Bio 1, a forma de meia lua vermelha e amarela, na parte superior da imagem, apresenta-se restrita também ao interior do contorno da polpa do dedo. Na Bio 2, observa-se que a forma de meia lua vermelha e amarela na parte superior da imagem também se encontra restrita ao lado interno do contorno da polpa do dedo, embora se apresente maior. No plano do conteúdo, isto sugere que o aluno apresentava grande sensibilidade, tanto no início quanto no final do encontro, mas que essa sensibilidade estava bem direcionada e equilibrada, não representando perigo para a sua estabilidade emocional.

No plano da expressão e a nível cromático, percebe-se que, na Bio 1, o tom vermelho/rosa apresenta predominância sobre o tom azul. Percebe-se também que, na lateral direita da imagem, existe uma porção de emissão no tom rosa onde deveria aparecer o tom azul. Na Bio 2, observa-se que há um equilíbrio entre o tom vermelho/rosa e o tom azul. Além disso, percebe-se que a tonalidade rosa, que aparecia deslocada na lateral direita da Bio 1, foi transformada em tonalidade azul. No plano do conteúdo, esta diferença de traços indica que, no início do encontro, o aluno apresentava um desequilíbrio em relação às suas energias *yin* e *yang*, a qual foi modificada após o encontro, proporcionando um reequilíbrio energético entre as forças *yin* e *yang*.

Na Bio 1, podemos observar que a emissão de luz branca se apresenta forte ao longo de quase todo o halo energético, com exceção da porção azul na lateral esquerda da imagem, onde a luz branca aparece um pouco esmaecida em relação ao restante do halo. Na Bio 2, podemos observar uma emissão de luz branca também forte ao longo de todo o halo energético. No plano do conteúdo, isto sugere que, o aluno chegou ao encontro com um nível muito bom de sentimentos de auto-estima e autoconfiança e que, após a vivência, este aspecto permaneceu inalterado.

Menino 2



Menino 2 antes



Menino 2 depois

Ao observarmos as imagens referentes ao Menino 2, podemos perceber que, no plano da expressão e a nível eidético, na Bio 1, a forma oval que representa o contorno da polpa do dedo não está completa, apresentando várias rupturas de diferentes tamanhos, sendo a maior delas encontrada na lateral esquerda e na parte inferior da imagem. Na Bio 2, por sua vez, podemos visualizar toda a forma oval do contorno da polpa do dedo com clareza. No plano do conteúdo, esta diferença de traços sugere que, ao chegar para o encontro, o campo energético do aluno, a sua força vital, estava bastante enfraquecido, apresentando vários pontos de bloqueio energético.

A Bio 2, porém, sugere que, após a vivência, o aluno apresentou uma modificação significativa no seu campo energético, fortalecendo-o e recuperando a circulação de energia.

Na Bio 1, observa-se a presença de terminações curvas nas faixas de emissão energética, as quais dão origem a formas que parecem chamas de vela ao longo do halo energético, principalmente na lateral direita da imagem. Na Bio 2, podemos observar que as faixas de emissão energética se apresentam retas do início ao fim, e que as formas que lembram chamas de vela foram minimizadas ou desapareceram por completo. No plano do conteúdo, esta modificação aponta para a ideia de que após a vivência, o aluno fortaleceu sua emissão energética, além de tornar menos tensos alguns conflitos emocionais que estavam presentes no início do encontro.

Na Bio 1, observa-se algumas bolas brancas grandes que se deslocam do halo energético para as extremidades da imagem, principalmente na parte inferior. Na Bio 2, pode-se observar que várias bolas brancas estão se deslocando do halo em direção às extremidades da imagem, principalmente nas laterais, e que, na parte inferior da imagem, as bolas brancas parecem ter se retraído para dentro do halo. No plano do conteúdo, estas modificações sugerem que o aluno apresentava perda de energia no início do encontro, a qual continuou ocorrendo após a vivência. Porém, embora esta perda de energia possa parecer ter aumentado, deve-se observar que a Bio 1 não apresentava mais energia para ser perdida em várias partes do halo, ao passo que na Bio 2 a energia foi recuperada. Além disso, a perda de energia na parte inferior da imagem, que se apresentava intensa na Bio, foi amenizada na Bio 2.

Na Bio 1, pode-se perceber, onde ainda há emissão energética, a presença de vários pontos brancos luminosos espalhados pelas laterais e pela parte inferior da zona fronteira. Na Bio 2, podemos observar que os pontos brancos luminosos que estavam presentes na Bio 1 foram reduzidos em tamanho e número. No plano do conteúdo, podemos dizer que as preocupações que o aluno apresentava no início do encontro tornaram-se bem menos tensas após a sua participação na vivência.

Na parte superior da imagem, podemos observar uma forma de meia lua vermelha e amarela, a qual aparece restrita ao interior do contorno da polpa do dedo. Na Bio 2, a forma de meia lua vermelha e amarela da parte superior da imagem aumentou um pouco de tamanho e de intensidade (traço cromático) em relação à Bio 1, mas permaneceu restrita à parte interior do contorno da polpa do dedo. Na Bio 1, na parte inferior da imagem, podemos observar uma forma vermelha que sugere uma meia lua, mas que, pelo fato de estar ultrapassando o limite do contorno da polpa do dedo aparece disforme. Na Bio 2, na parte inferior da imagem, podemos identificar a forma de meia lua vermelha com clareza. Além disso, na Bio 2, ela se

encontra restrita à parte interior do contorno da polpa do dedo. No plano do conteúdo, esta oposição de traços transmite a ideia de que, no início do encontro, o aluno apresentava uma sensibilidade forte mas desprotegida, que se apresentava sob a forma de energia dispersa. Porém, após a vivência, a sensibilidade do aluno apresentou uma alteração no sentido de que as energias sensíveis que estavam dispersas passaram a ser canalizadas.

No plano da expressão e a nível cromático, na Bio 1, observa-se que, embora o halo apresente grandes rupturas, ainda podemos evidenciar a predominância do tom azul sobre o tom rosa, devido ao resquício de azul presente em um pequeno ponto isolado na lateral esquerda da imagem. Na Bio 2, podemos observar que existe um equilíbrio entre a quantidade de tom azul e de tom rosa. No plano do conteúdo, esta diferença aponta para a ideia de que, no início do encontro, o aluno apresentava um desequilíbrio entre as energias *yin* e *yang*, apresentando uma tendência mais *yin*, a qual, após a vivência, foi reequilibrada em relação à energia *yang*, dando origem ao equilíbrio entre as energias *yin* e *yang*.

Quanto à emissão de luz branca, podemos observar que, na Bio 1, ela se apresenta forte em algumas partes do halo energético e apagada em outras. Na Bio 2, por outro lado, percebe-se que a emissão de luz branca está forte ao longo de todo o halo energético, dando luminosidade e vibração à imagem. No plano do conteúdo, esta modificação aponta para a ideia de que, ao chegar para o encontro, o sentimento de auto-estima e autoconfiança do aluno se apresentava um pouco enfraquecida. Porém, após a sua participação no encontro, seus sentimentos de auto-estima e autoconfiança foram fortalecidos.

Comentário

Após verificar a análise comparativa das bioeletrografias 1 e 2 de cada um dos quatro alunos, podemos dizer que, nesta experiência, nenhum dos quatro alunos apresentou indicio de redução de potência de qualquer espécie. Os aspectos analisados ora mantiveram as mesmas características, ora apresentaram uma modificação positiva, no sentido de um fortalecimento do *conatus*. Desta forma, podemos dizer que, nas palavras de Espinosa, este foi um encontro que suscitou apenas paixões alegres, a partir das quais os alunos experimentaram um fortalecimento na sua potência em diferentes níveis. As interpretações dos pares de bioeletrografias apontam que, após esta vivência, o campo energético dos alunos evidenciou que:

- os quatro alunos fortaleceram a sua emissão energética e reduziram a intensidade de perda de energia;
- três alunos tornaram seus conflitos emocionais menos tensos;
- três alunos tornaram suas preocupações menos tensas;

- três alunos apresentaram maior equilíbrio entre as energias *yin* e *yang*;
- dois alunos fecharam o halo completamente;
- dois alunos canalizaram energias que estavam dispersas;
- dois alunos aumentaram seus sentimentos de auto-estima e autoconfiança.

Um detalhe que deve ser observado é o fato de a Menina 2 ter apresentado um pouco de redução na sensibilidade após a vivência, a qual se deve ao processo de canalização da sua energia que estava dispersa, não evidenciando, assim, uma diminuição de potência.

Diante das informações acima, creio que um fator que pode ser levantado em relação ao reflexo positivo que a vivência proporcionou aos alunos é o fato de a proposta do encontro ter girado em torno do sentimento de união do grupo. Ao trabalhar a ferramenta OPV (Outros Pontos de Vista), os alunos entraram em contato com um lado mais flexível e abrangente do seu ser, reconhecendo e respeitando o espaço do outro e percebendo que também em seu espaço, o qual deve ser respeitado. No momento em que o Jogo dos 6 Chapéus, que mexe também com a alegria e a criatividade, trabalhou com esta flexibilidade de pensamento, agregando a ela sentimentos de união do grupo, como se ele fosse um só organismo, na busca de caminhos e soluções para várias questões, cada aluno se sentiu como parte de um todo, somando esforços e contribuindo para o crescimento comum. Conquistar o seu espaço e garantir o espaço do outro, tendo como fio condutor a serenidade e a superação do conflito, pode ter desencadeado nos alunos um sentimento de pertencer ao todo. E pertencer ao todo é inerente ao ser humano. Brincadeira, reconhecimento do seu espaço e do espaço do outro, união e sentimento de pertencer ao todo parecem representar paixões alegres que, como sugere Espinosa, reforçam o *conatus*. Como nos coloca Scruton (2001, p. 25), “A força dos sentimentos sociais de Espinosa e a ênfase aristotélica na amizade como um bem humano necessário são mostrados de maneira abundante na *Ética*.”

Porém, a tendência natural do homem é buscar aquilo que satisfaz seu interesse, ou seja, suas paixões egoícas. Mas no momento em que luta contra o egoísmo e busca na fraternidade soluções que respeitem o outro e promovam o bem comum, ele passa a perceber que faz parte do todo e se alegra a partir do conhecimento verdadeiro das afecções e da busca do que é útil à conservação não só do seu próprio ser mas também dos outros.

Para encerrar com as palavras de Espinosa:

Com efeito, se, por exemplo, dois indivíduos inteiramente da mesma natureza se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente. Nada, pois, existe mais útil ao homem do que o

homem; os homens, eu digo, não podem desejar coisa mais valiosa para a conservação do seu ser do que convirem todos em tudo, de maneira que as almas e os corpos de todos componham, de certa maneira, uma só alma e um só corpo, e que todos se esforcem em conjunto por conservar seu ser; e que todos em conjunto procurem a utilidade comum a todos. (Espinosa, 2000, Parte IV, p. 303)

7.2.3.6. Comentário Final

Este acompanhamento mais aprofundado da caminhada destes quatro alunos, em relação às quatro vivências que foram registradas através da bioeletrografia, mostrou-se profícuo no sentido de proporcionar um melhor entendimento de questões que podem determinar um aumento ou uma diminuição no *conatus* de um indivíduo. Creio que as análises e interpretações deste acompanhamento revelaram um dado importante, que é o fato de que o movimento de fortalecimento ou enfraquecimento do *conatus* não necessariamente ocorre como um todo, em bloco, sugerindo que o encontro entre corpos e ideias depende, como dizia Espinosa, dos diversos aspectos que os compõem. Sobre isto, podemos observar as palavras de Gleizer em relação ao pensamento de Espinosa:

Esse importante fenômeno recebe também um segundo tipo de explicação independente do princípio de associação e que repousa sobre o fato de nosso corpo ser composto de múltiplas partes dotadas de naturezas diversas, de forma que um mesmo objeto exterior pode afetar positivamente uma ou mais partes nossas e negativamente outras. Assim, o mesmo objeto poderá ser causa eficiente em nós de afetos numerosos e contrários. (GLEIZER, 2005, p. 45)

Através destas análises, podemos perceber que, embora alguns alunos, às vezes, tenham sido afetados diferentemente em relação a diferentes aspectos, chegando a apresentar traços que, isolados, apontavam para uma diminuição de potência, todos os alunos apresentaram, como um resultado final, um aumento da sua potência de vida após as vivências propostas.

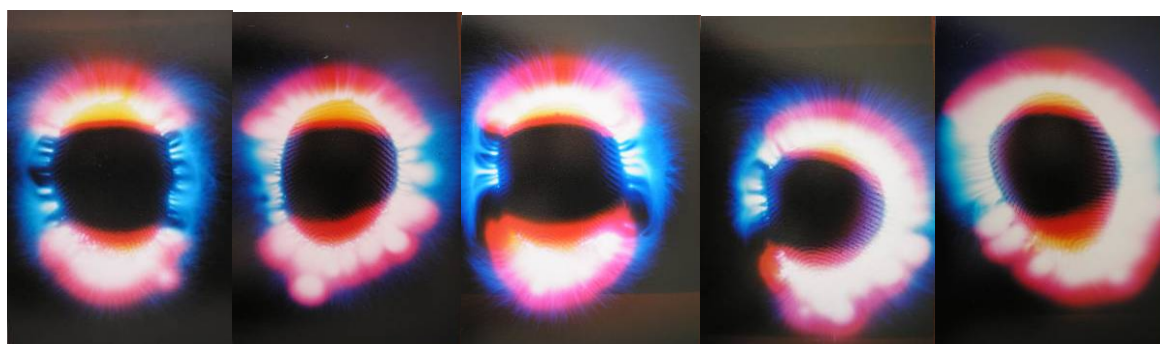
Sendo assim, as experiências parecem mostrar que, mesmo ativando alguns processos de redução de potência em relação a conflitos, preocupações ou desgaste, os quais são resultado do encontro entre a proposta do trabalho e a carga emocional, cultural e vivencial que o indivíduo traz consigo, as práticas pedagógicas que buscam trabalhar o ser humano dentro de uma perspectiva multidimensional revelaram ser um caminho que leva ao fortalecimento do indivíduo como um todo, ou seja, ao aumento da sua potência de vida ou *conatus*.

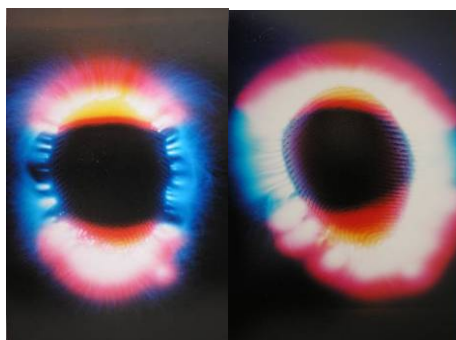
7.2.4. A Construção do *Conatus* ao Longo do Tempo

Após ter abordado a caminhada destes quatro alunos em cada encontro específico, observando as modificações ocorridas no seu campo energético a partir de cada vivência proposta através da interpretação semiótica da oposição entre os traços das bioeletrografias 1 e 2, proponho-me a focar a trajetória destes mesmos alunos ao longo do ano de trabalho. Para tal, farei uma aproximação entre a primeira bioeletrografia de cada um deles com as bioeletrografias obtidas na chegada dos alunos em cada encontro que foi acompanhado através da Bioeletrografia. Decidi fazer esta comparação com a bioeletrografia registrada no início de cada encontro para que a vivência proposta não influenciasse no resultado da comparação. Assim, a aproximação entre as bioeletrografias apresentadas abaixo, busca retratar o estado dos alunos ao chegarem para cada encontro, sem a influência imediata de qualquer vivência, desde o início do ano até o final de um ano de trabalho. Através deste procedimento busco examinar se ocorre ou não uma construção, um fortalecimento cumulativo do campo energético dos alunos ao longo do tempo ou se as modificações ocorrem apenas no momento das vivências.

Podemos observar abaixo a sequência de bioeletrografias iniciais de cada um dos quatro alunos, seguidas de uma aproximação entre a primeira e a última bioeletrografia.

Menina 1



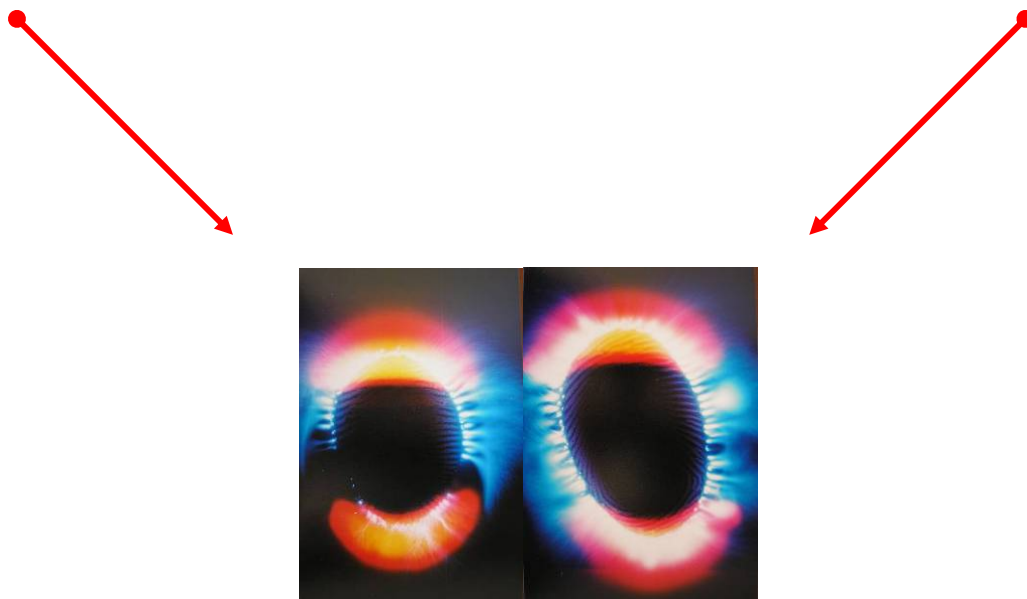


A sequência de bioeletrografias de chegada para os encontros do Projeto, referentes à Menina 1, demonstra que esta aluna estava percorrendo um caminho de fortalecimento do campo energético ao longo do tempo quando, na imagem 3, este caminho foi interrompido. Provavelmente, a aluna deve ter passado por experiências de vida que significaram para ela encontros tristes, os quais superaram em potência as paixões alegres que vinham compondo seu campo energético. Porém, percebe-se que, embora tenha havido esta interrupção no desenvolvimento mais perene do fortalecimento do campo energético da Menina 1, ela retoma sua construção energética, evidenciando, mais uma vez, um crescimento cumulativo do seu *conatus*.

Mediante a aproximação entre a primeira e a última bioeletrografia de chegada da Menina 1, podemos verificar uma clara diferença que aponta para um forte aumento de potência desta aluna ao longo do tempo de trabalho.

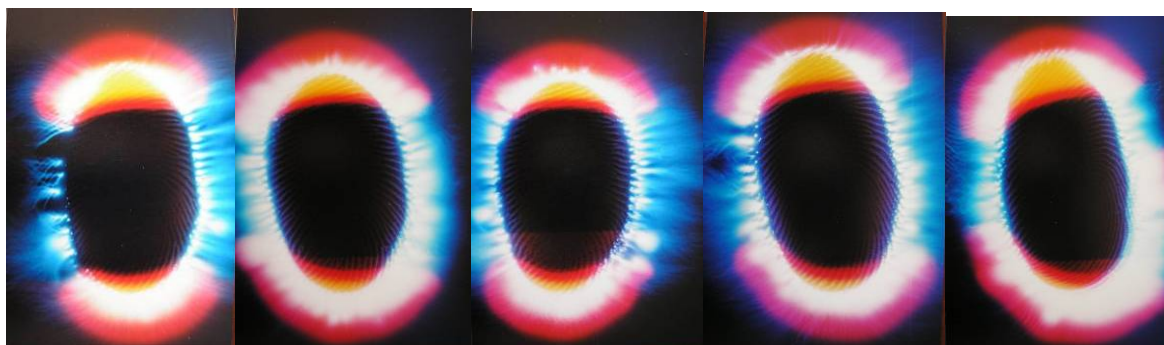
Menina 2

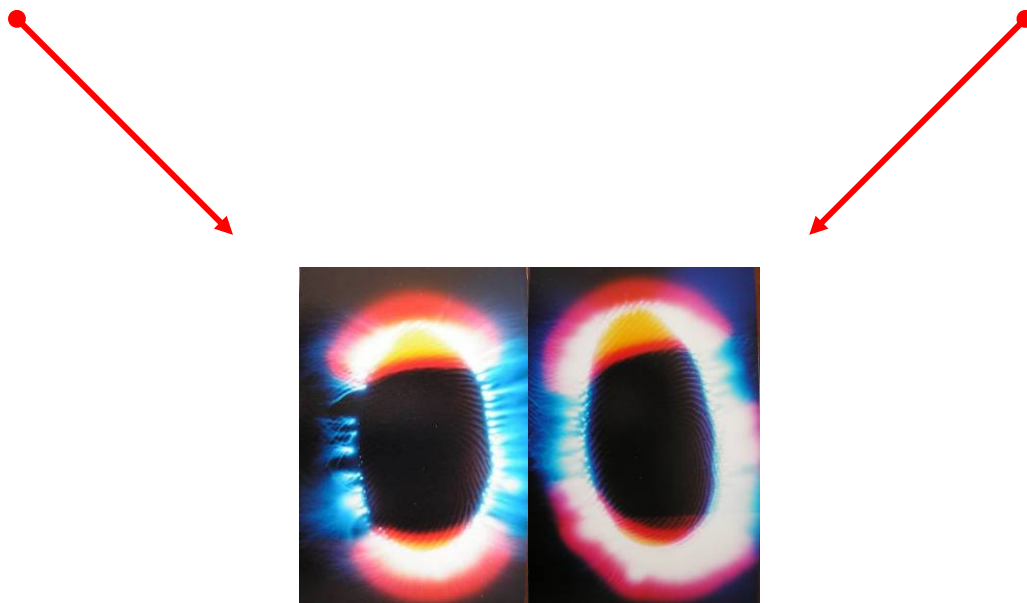




Observando a seqüência das bioeletrografias de chegada da Menina 2, percebe-se que esta aluna apresentou um fortalecimento gradual e constante do seu campo energético ao longo do ano de trabalho. Com exceção de algumas falhas na emissão energética na lateral direita da imagem 4, fica claro o processo de reconstrução do campo energético desencadeado por esta aluna. A cada encontro, a Menina 2 apresentava um campo energético mais completo. Ao longo da seqüência de bioeletrografias, a aluna demonstrou ter canalizado energias que estavam dispersas, fechado o halo, fortalecido a emissão energética e aumentado seus sentimentos de auto-estima e autoconfiança. Através da aproximação entre a primeira e a última bioeletrografia de chegada da Menina 2, percebe-se que o nível de retenção do fortalecimento do campo energético desta aluna ao longo do ano foi bastante significativo, uma vez que podemos observar a sua caminhada.

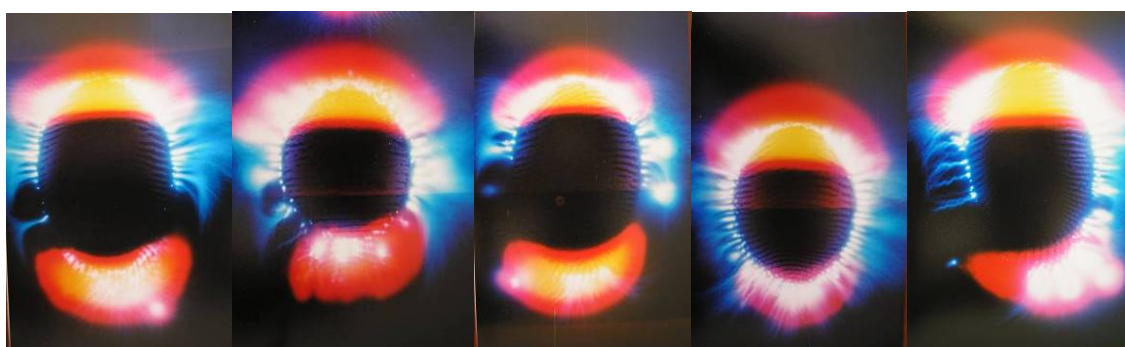
Menino 1

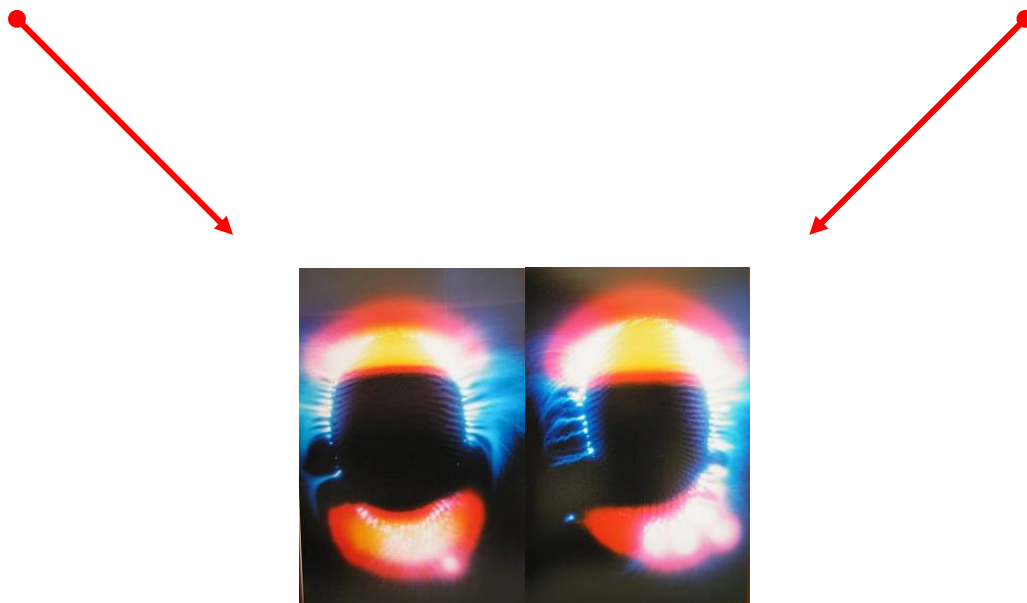




A sequência de bioeletrografias de chegada do Menino 1 demonstra uma caminhada de fortalecimento do halo energético. O Menino 1 demonstra ter assimilado e retido os aumentos de potência de um encontro para o outro. A única imagem que evidencia traços significativos que são prejudiciais ao campo energético, como por exemplo o rompimento do halo, é a bioeletrografia obtida por ocasião da chegada do aluno ao primeiro encontro do Projeto. A partir do segundo registro de chegada em diante, o aluno apresenta um campo energético forte e vibrante, que pode apresentar alguma flutuação de traços como pequenas preocupações, ou tendência mais yang, mas que em nenhum momento voltou a apresentar as características da primeira bioeletrografia. Assim, o Menino 1 parece ter fortalecido seu *conatus* já no início do ano e, a partir de então, manteve constante esta característica. Através da aproximação da primeira e da última bioeletrografia de chegada do Menino 1, percebe-se que houve um crescimento cumulativo da sua potência ao longo do ano.

Menino 2





Através da sequência de bioeletrografias de chegada do Menino 2, observa-se que este aluno não parece reter ao longo do tempo os aumentos de potência que demonstrou ter obtido através das vivências. Com exceção da quarta bioeletrografia de chegada do aluno ao Projeto, as outras imagens apresentam sempre as mesmas características: grande rompimento do halo, falha na emissão energética e energia dispersa. Ao observarmos a sequência das bioeletrografias de chegada do Menino 2, os traços sugerem que este aluno parece estar constantemente retornando ao estado primeiro que apresentava no início do ano de trabalho. Postas lado a lado, percebe-se que a primeira e última bioeletrografia de chegada do aluno ao Projeto apresentam poucas diferenças entre si, embora o aluno tenha demonstrado, através das análises das experiências, que os encontros do PROPEN são vivenciados por ele como paixões de alegria, as quais fortalecem seu *conatus*. Estes aspectos parecem sugerir que, fora do Projeto, o aluno vivencia problemas e conflitos que superam muito em potência os elementos que compõem o fortalecimento do seu campo energético. Talvez por ser muito retraído e sensível, e ainda não apresentar um controle sobre a sua sensibilidade, como apontam as bioeletrografias através das energias dispersas (presentes praticamente em todas as bioeletrografias do aluno), o aluno não esteja sabendo lidar com o mundo que o cerca.

7.2.4.1. Comentário Final

Como podemos verificar através das análises acima, a questão da construção, do fortalecimento cumulativo do campo energético dos alunos através de vivências de abordagem

integral ao longo de um ano, parecem de fato ocorrer. Porém, existem alguns aspectos que devem ser observados. Fica claro que não podemos deixar de trazer à discussão a realidade de que os alunos não vivem apenas o PROPEN, o qual ocorre durante uma hora e meia uma vez por semana. Eles têm toda uma vida fora do Projeto. Uma vida com alegrias, com tristezas, com descobertas, com conflitos, etc. Cada simples evento da vida é também um encontro entre corpos e idéias, assim como as vivências propostas, os quais afetam o seu *conatus*, causando variações de potência. Variações estas que, com certeza, se fizeram presentes nas bioeletrografias de chegada de cada um deles.

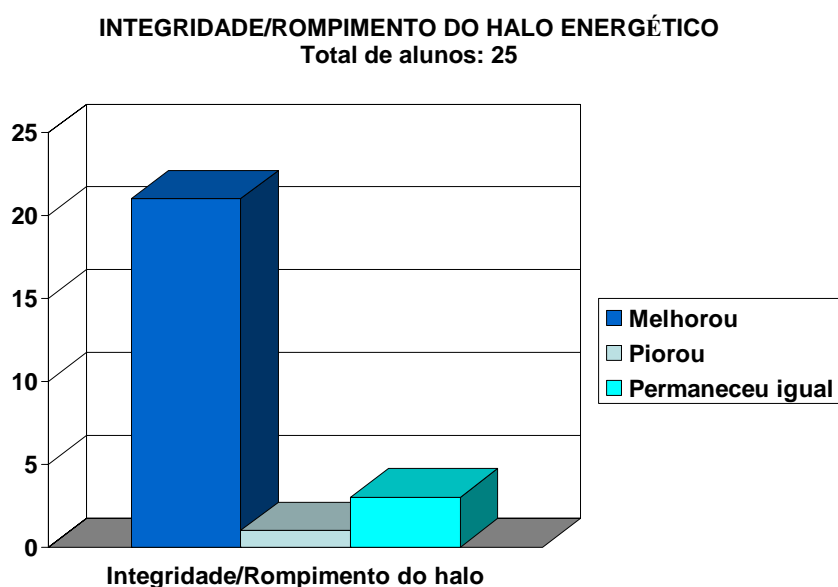
Embora esta pesquisa tenha demonstrado que a participação dos alunos do Projeto em vivências de abordagem integral afetaram positivamente o *conatus*, e que o fortalecimento cumulativo de um campo energético através deste tipo de vivência é uma realidade possível, os elementos apresentados nas seqüências analisadas parecem também reforçar a importância de um “aprender a viver” por parte dos alunos. Com isso quero dizer que os alunos devem buscar conservar mais e aplicar mais no seu dia-a-dia as questões discutidas e vivenciadas durante os encontros do Projeto, além de desenvolver um contato maior consigo mesmo. Julgo que o autoconhecimento, o domínio das próprias emoções e ações e a construção de uma personalidade mais harmoniosa e segura, juntamente com a prática vivencial da multidimensionalidade do ser, são os pilares para a conquista de um *conatus* essencial e constantemente forte. Uma vez que, a meu ver, estes elementos representam a chave para que o indivíduo possa enfrentar os desafios do dia-a-dia minimizando as possíveis reduções de potência que decorram de corpos ou idéias que não componham com o seu Ser, o seu cultivo favorece uma maior retenção dos aspectos de fortalecimento do seu *conatus*. Do lado de fora do Projeto, a vida continua, e os alunos devem aprender a lidar com ela.

7.3. O GRUPO TOTAL DE ALUNOS E A APROXIMAÇÃO DAS SUAS BIOELETROGRAFIAS DE CHEGADA

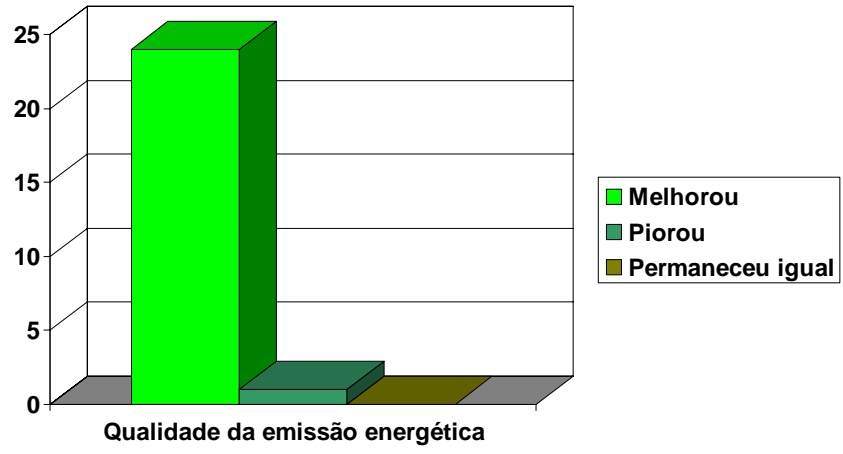
Após analisar a caminhada ao longo do ano de trabalho de cada um dos quatro alunos acima mencionados e focalizar a aproximação entre a primeira e a última bioeletrografia de chegada de cada um deles, apresento abaixo o estudo de aproximação da bioeletrografia do primeiro encontro com a bioeletrografia da chegada ao último encontro bioeletrografado tomando como base o grande grupo. Através deste estudo, busco confirmar, ou não, a questão levantada anteriormente com referência ao fortalecimento cumulativo do *conatus* ao longo do ano de trabalho.

Em relação aos quatro alunos que foram acompanhados em detalhes ao longo desta pesquisa, pudemos perceber que três deles apresentaram uma construção mais permeável do seu campo energético. Então, no que se refere ao grande grupo, qual será o comportamento evidenciado pelo grupo como um todo em relação à construção de um *conatus* forte ao longo do tempo?

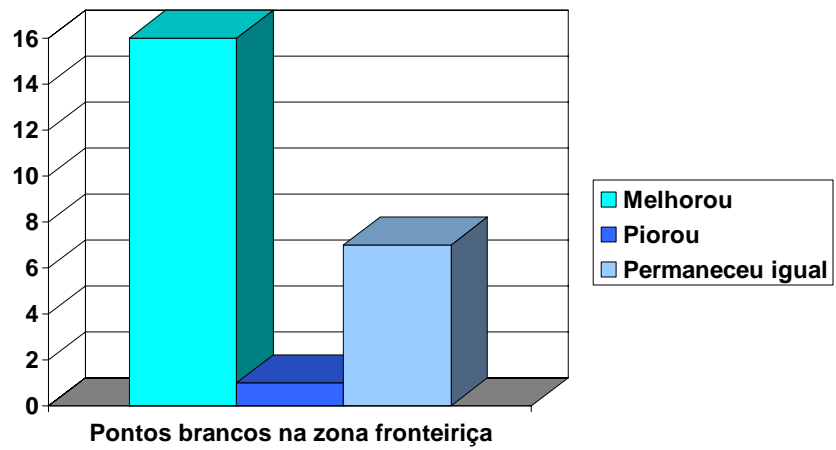
A fim de buscar elucidar esta questão, podemos observar os gráficos abaixo, os quais são resultado da aproximação entre a primeira e a última bioeletrografia de chegada do grupo de alunos do Projeto. Seguindo as mesmas características dos gráficos apresentados anteriormente e trabalhando com os mesmos aspectos, os gráficos a seguir estão relacionados aos mesmos vinte e cinco alunos do Projeto que foram analisados para a elaboração dos primeiros gráficos.



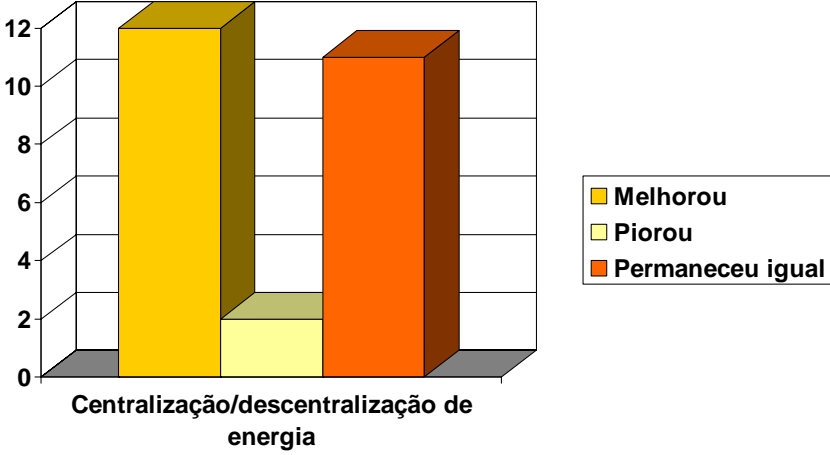
QUALIDADE DA EMISSÃO ENERGÉTICA
Total de alunos: 25



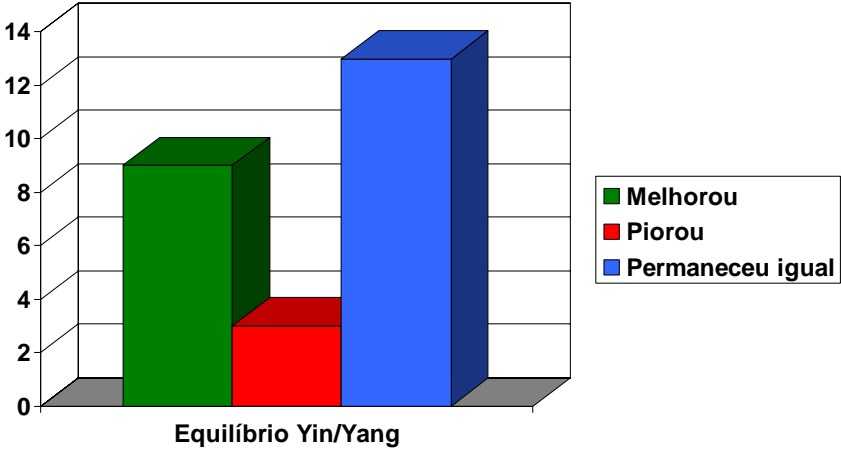
PONTOS BRANCOS NA ZONA FRONTEIRIÇA
Total de alunos: 25



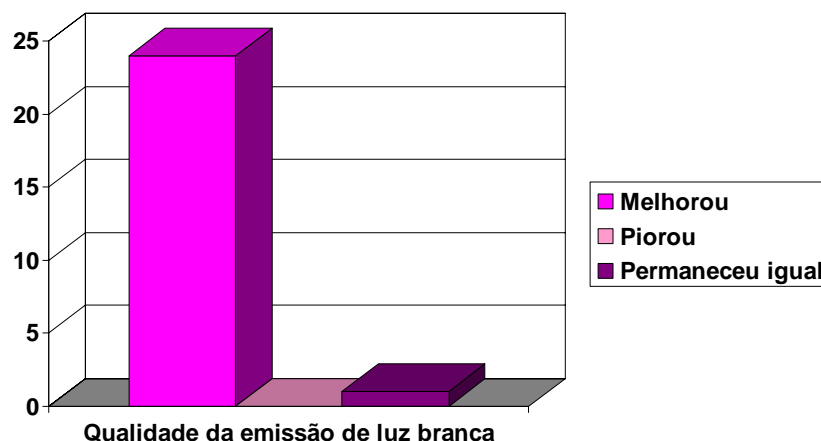
CENTRALIZAÇÃO/DESCENTRALIZAÇÃO DE ENERGIA
Total de alunos: 25



EQUILÍBRIO YIN/YANG
Total de alunos: 25

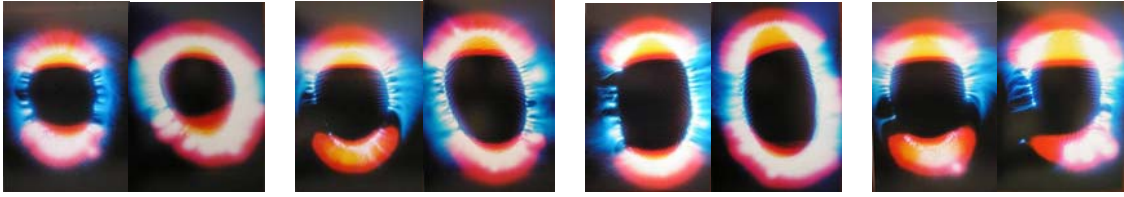


QUALIDADE DA EMISSÃO DE LUZ BRANCA
Total de alunos: 25

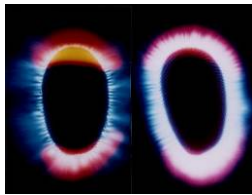
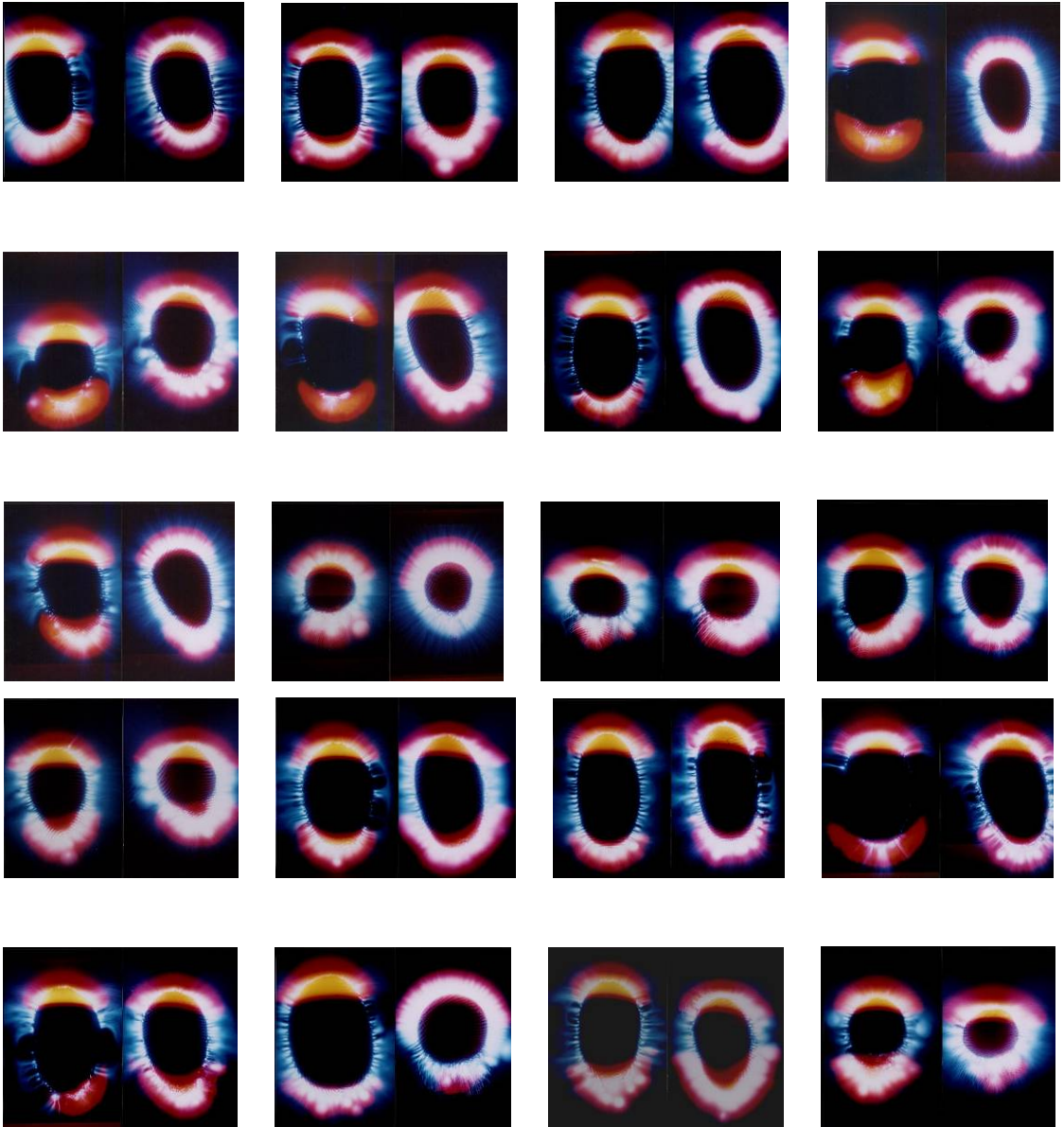


As informações que podemos obter através dos gráficos acima indicam que o grupo como um todo fez uma leitura positiva das vivências propostas ao longo do ano de trabalho. Podemos observar um fortalecimento do seu campo energético em vários aspectos quando comparamos a bioeletrografia obtida no primeiro encontro e a bioeletrografia obtida na chegada para o último encontro bioeletrografado de cada um dos vinte e cinco alunos. Através da observação dos gráficos, podemos destacar, como modificações que mais se fizeram presentes entre os alunos, a qualidade da emissão de luz branca, a qual está relacionada com os sentimentos de auto-estima e autoconfiança; a qualidade da emissão energética, que está relacionada com conflitos emocionais e desgaste energético e a integridade do halo energético, que está relacionada com a força vital do sujeito como um todo.

A fim de proporcionar uma melhor compreensão dos elementos apontados pelos gráficos acima, passarei a apresentar os pares de bioeletrografias de chegada dos vinte e cinco alunos, sendo que os quatro primeiros pares pertencem aos quatro alunos que foram acompanhados através da análise das experiências. Desta forma, a resposta destes alunos em relação à sua participação no Projeto pode ser mais bem ilustrada e visualmente apreendida.



Pares de bioeletrografias referentes aos quatro alunos enfocados nas análises das experiências



Pares de bioeletrografias referentes aos outros vinte e um alunos do Projeto que participaram da pesquisa para fins das análises dos registros bioeletrográficos.

Dentre os vinte e um alunos cujos pares de bioeletrografias referentes ao primeiro dia de encontro e à chegada para o último encontro bioeletrografado foram apresentados acima, podemos observar que dezenove alunos demonstram corroborar as informações levantadas a partir da análise da caminhada dos quatro alunos escolhidos para representar o grande grupo. Ou seja, os pares de bioeletrografias sugerem, ao todo, que vinte e dois alunos (três dos pares analisados mais profundamente através das vivências e dezenove dos novos pares apresentados acima) dentre um total de vinte e cinco alunos, apresentaram uma característica de fortalecimento cumulativo do *conatus* ao longo do ano de trabalho do Projeto.

Este achado nos remete direto ao pensamento de Espinosa em relação ao reflexo que os diferentes encontros podem ter nos corpos, claramente expresso através das palavras de Gleizer:

O corpo humano, segundo a física de Espinosa, é um indivíduo extremamente complexo, sendo composto de vários corpos, cada um dos quais também muito composto. Graças a essa complexidade, ele é apto a afetar e a ser afetado de diversas maneiras pelos corpos exteriores, sendo capaz de reter essas afecções, isto é, as modificações nele causadas por essas interações. A expressão mental, exigida pelo paralelismo, implica a exclusão da tese clássica da simplicidade da alma, pois a idéia que constitui a alma humana será, necessariamente, composta de várias idéias. (GLEIZER, 2005, p. 22-23)

Tendo em vista as informações obtidas através dos depoimentos inconscientes dos alunos em relação a sua participação nas atividades propostas pelo PROPEN, podemos concluir que o encontro entre os corpos e idéias dos alunos com as vivências experimentadas no Projeto favoreceu o seu *conatus*, tanto no que se refere a cada vivência isoladamente quanto em relação ao desenvolvimento do trabalho como um todo, distribuído ao longo do ano.

Em posse da análise destes depoimentos, que não foram dados através da linguagem oral ou escrita, mas que foram inconscientemente oferecidos pelos alunos através de traços marcados no seu campo energético (os quais foram interpretados dentro de um sistema de linguagem semi-simbólica), passarei a focar uma fonte de informações consciente. No prosseguimento da investigação serão trabalhados os depoimentos escritos dos alunos e de seus pais em relação às vivências propostas pelo Projeto.

7.4. VIVÊNCIAS E DEPOIMENTO CONSCIENTE: OS DEPOIMENTOS ESCRITOS DOS ALUNOS E DOS SEUS PAIS

Depois de termos analisado os depoimentos inconscientes dos alunos com relação a algumas vivências propostas pelo PROPEN, e as modificações evidenciadas no seu campo energético, representando um aumento ou diminuição do *conatus*, proponho a investigação dos depoimentos conscientes do grupo de alunos, bem como dos pais, em relação às experiências vivenciadas no Projeto como um todo, ou seja, a análise dos questionários entregues a eles no final de um ano de trabalho.

Como já foi dito anteriormente, os alunos responderam um questionário com duas perguntas abertas, sob a forma de depoimento, o qual tinha por objetivo elucidar, através de seu discurso, o significado atribuído a sua caminhada no PROPEN. O discurso que emergiu dos depoimentos é a representação mental e consciente que os alunos têm das vivências experimentadas no Projeto ao longo do ano. Embora o número de alunos que participaram do projeto seja 28, o total de questionários devolvidos por parte dos alunos foi de 23.

Da mesma forma, os pais responderam as mesmas perguntas em relação à participação do seu filho no Projeto. Em relação aos pais houve uma devolução de 22 questionários.

Cabe aqui ressaltar o fato de que os questionários não exigiam identificação nem dos alunos e nem dos pais.

Tanto os alunos quanto os pais devolveram os depoimentos manuscritos, os quais foram digitados *ipsis litteris*, tanto em relação às partes dos depoimentos que serão transcritas para efeito da análise ao longo do capítulo, quanto em relação à transcrição integral dos depoimentos, os quais podem ser encontrados nos Apêndices E e F deste trabalho.

Para conduzir essa investigação, em primeiro lugar, fiz a leitura dos depoimentos como um todo, buscando o sentido geral de cada depoimento. Ao mesmo tempo, tentei apreender um sentido global expresso pelo conjunto dos textos, o qual serviu como base para a identificação das unidades significativas que serviriam como parâmetros para a análise. A identificação destas unidades significativas dentro dos depoimentos deu origem a três categorias de unidades significativas, as quais são apresentadas abaixo:

1. O Projeto em si
2. O aluno como indivíduo
3. A interação do aluno com o mundo e com o outro

A seguir, podemos observar uma tabela onde estão relacionadas as categorias de análise, ou as unidades significativas levantadas a partir dos depoimentos, e o número dos depoimentos nos quais elas foram identificadas, apresentando lado a lado as informações referentes aos depoimentos dos alunos e dos pais.

Unidade significativa	Número dos depoimentos dos alunos	Número dos depoimentos dos pais
1- O Projeto em si	1-2-3-6-8-9-10-11-12-13-14-16-19-20-21-22-23	1-2-4-5-6-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22
2- O aluno como indivíduo	2-3-4-5-6-7-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-22-23	1-2-3-4-6-7-8-10-11-12-14-15-16-17-20-22
3- A interação do aluno com o mundo e com o outro	2-3-6-9-14-16-17-21-22-	2-3-5-8-10-17-21-22

A fim de poder levantar a opinião do grupo de alunos e de pais sobre os aspectos do Projeto que consideram relevantes, os excertos dos depoimentos dos alunos e dos pais foram organizados de acordo com as unidades significativas, seguindo os dados apontados na tabela apresentada acima. Aglutinando as informações em torno de cada unidade significativa específica, busco compreender com mais clareza a real visão dos alunos e dos pais em relação ao Projeto no que se refere a cada unidade significativa analisada.

7.4.1. O Projeto em Si

Depoimentos dos alunos

“O PROPEN significa uma aula de liberdade, onde falamos o que pensamos e isso para mim traz a liberdade, uma mente aberta. O Projeto trouxe conhecimentos, coisas novas, coisas legais e diferentes. As ferramentas que aprendemos nos ajudam a entender melhor a própria vida, analisá-la de todos os pontos.” (Dep.1)

“Eu achei muito interessante, pois, nunca tinha participado de algo parecido na vida em que fizemos muitas coisas diferentes e interessantes como teatros, mas não teatros normais em que é só decorar as falas, nós elaboramos as nossas próprias falas e são sobre personagens que inventamos, propagandas entre outros tipos de teatro. Esses teatros ajudam a tirar a timidez, aumentar o poder de criatividade, pois, inventamos as falas e o do improvisado caso esqueça a fala. Outra coisa legal eram os jogos de lógica, pois, desenvolvem nosso raciocínio lógico. Os vários trabalhos manuais como a máscara, desenhos nos ajudaram a melhorar nos trabalhos manuais, também achei interessante as meditações, pois, isto nos ajuda a nos conhecer melhor. [...] Obrigada por tudo. E se pudéssemos continuar a realizar os encontros eu gostaria.” (Dep. 2)

“Só tenho que agradecer a profa. Gisele por tudo que ela tem feito por mim nas nossas aulas do PROPEN e pelos benefícios que estas aulas trouxeram para mim.” (Dep. 3)

“O PROPEN foi uma excelente experiência que passei neste ano.” (Dep. 6)

“Eu adorei participar dos encontros do PROPEN. Acho que foi muito útil para a minha vida, e que irei usar todas as ferramentas para construir meu futuro.” (Dep. 8)

“Foi muito bom.” (Dep. 9)

“Também me diverti bastante e sei que tudo que aprendi no PROPEN será útil para a minha vida.” (Dep. 10)

“Para mim, ter participado do PROPEN foi muito divertido e importante. Divertido porque os encontros são muito descontraídos e os colegas do grupo são muito legais e bem-humorados. A professora Gisele ajuda a tornar os encontros mais agradáveis e proveitosos, pois nunca está de mau humor e sempre consegue passar o que quer ao grupo. Importante porque consegui aprender coisas muito legais (as ferramentas) e úteis.” (Dep. 11)

“Eu gostei muito de participar esse ano do PROPEN.” (Dep. 12)

“Para mim, participar dos encontros do PROPEN, foi muito bom. Estou gostando muito do projeto e tenho certeza que está contribuindo bastante para a minha vida. Aprendi muito com ele. [...] Estou muito satisfeita com o projeto que vem me ajudando bastante.” (Dep. 13)

“O PROPEN não foi uma perda de tempo para mim, e sim, pelo contrário, ganhei tempo e conhecimento, não um conhecimento didático, mas novas formas de pensar. [...] Quando entrei no PROPEN, pensei: “Projeto de Potencialização e Enriquecimento?” Hum, deve ser um negócio onde se aprende como render mais nos estudos, dicas de memorização, coisas do tipo. Mas, depois de aproximadamente três encontros, vi que não era isso; ninguém me falou: eu percebi. [...] Antes de escrever isso, não tinha ideia alguma do que escrever. Mas as palavras foram surgindo em minha mente como boas recordações. Tenho certeza que terei saudades do PROPEN. Creio também que o PROPEN não será extinto pelas obras desse projeto que ajudou muita gente e que ajudará ainda por uns bons anos. Se for necessário, pode mandar essa “redação” para a DEPA [Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial] para não extinguirem essa maravilha que é o PROPEN. (Dep. 16)

“O Propen foi um grande aprendizado.” (Dep. 19)

“Para mim, participar dos encontros do PROPEN significou uma forma de lazer. Quanto à contribuição para a minha [vida], acho que existiram. Mínimas, mas existiram. O PROPEN, no mais, foi encontros amistosos, onde eu me reunia com outras pessoas. Contudo, valeu muito a pena participar dele. Eu continuaria por mais anos, se pudesse.” (Dep. 20)

“Aqui, nos sentimos mais felizes. O ambiente é muito agradável, o que faz com que as pessoas ajam sem medo de serem vaiadas, etc. As atividades, em geral, são interessantes e proporcionam ao aluno um momento para exercitar a sua mente. O local descontraído torna as aulas ainda mais legais.” (Dep. 21)

“Foi algo diferente.” (Dep. 22)

“- foi muito divertido
- nós discutimos coisas que não falamos em lugar nenhum
[...]

- É um lugar onde expressamos o que sentimos
- todas as ferramentas eram úteis para vida
- É bom que nós viemos todas as terças-feiras para o Propen
- criamos coisas inteligentes
- jogamos jogos de lógica onde usamos a cabeça, o que dificilmente fazemos em aulas normais” (Dep. 23)

Comentário

A partir da leitura destes trechos dos depoimentos dos alunos, a primeira ideia que podemos apreender é a de que o PROPEN representa um momento de prazer na vida dos alunos. Eles colocam que se sentem bem participando do Projeto de várias maneiras diferentes: falam em liberdade, em descontração, em um ambiente agradável, em expressar seus sentimentos, em se sentir feliz e em falar sobre coisas que normalmente não falam em outros lugares.

Como foi colocado no Capítulo III, o ambiente oferecido pelo PROPEN e a filosofia que regula seu espaço buscam oferecer ao aluno uma sensação de acolhimento, segurança e cumplicidade, um lugar onde as pessoas podem expressar o que sentem “sem medo de serem vaiadas” (Dep.21)

Em outro aspecto, os alunos parecem identificar que, além do lado lúdico do Projeto, o trabalho desenvolvido pelo PROPEN “ajudou muita gente” (Dep. 16), possibilitando benefícios através de um conhecimento muito importante e diferente, “não um conhecimento didático, mas novas formas de pensar” (Dep. 16)

Podemos perceber que os alunos avaliam as atividades desenvolvidas pelo PROPEN como sendo um grande aprendizado, o qual é importante e será útil para o futuro.

Depoimento dos pais

“Sempre que chega em casa, comenta os assuntos e coisas faladas nas aulas do Propen. Acredito que no futuro, isto influenciaria bastante no seu desenvolvimento. E até mesmo numa escolha profissional.” (Dep. 1)

“Entendo que a participação no projeto foi positiva, visto que o meu filho sempre se sentiu bem e feliz em fazer parte desse projeto. [...] De um modo geral, acho que o projeto ajudou muito no seu desenvolvimento pessoal e escolar.” (Dep. 2)

“O projeto só não foi melhor porque o ano letivo foi muito atrapalhado com muitas mudanças de regras o que dispersou muito a energia dos alunos. Se houvesse possibilidade de os encontros continuarem nos próximos anos, mesmo que com menos regularidade eles poderiam conhecer mais seus próprios limites e superá-los. Apesar dos problemas que houveram durante o ano, acho que foi muito proveitoso e parabeno a professora e a coordenação por tentar dar o melhor de si para ajudar os alunos a crescerem em todos os sentidos.” (Dep. 4)

“A [nome da aluna] no início não gostava muito de ter que ir aos encontros do PROPEN até porque não sabia direito do que se tratava. Aos poucos foi gostando dos trabalhos até integrar-se muito bem, na minha opinião.” (Dep. 5)

“Apesar de agora em diante a idade, (nesta fase de adolescência) que começa ser bastante complicado, o projeto é bem vindo na vida dele e dos outros que participaram. Não sei dizer mais, pois acho que poderia ter ao longo do ano uma reunião com os pais para explicar mais sobre o trabalho que foi desenvolvido, para termos melhor entendimento e se possível auxiliá-lo também.” (Dep. 6)

“Todo projeto que visa desenvolver potencialidades de uma criança deve ser estimulado e fico feliz de meu filho ter sido selecionado para o propen.” (Dep. 9)

“Acho que foi uma oportunidade para seu aprendizado... [...] Pude observar que ele estava sempre disposto na hora desta atividade, satisfeito e feliz, nunca reclamou de participar muito pelo contrário. [...] Agora eu gostaria de ter tido a oportunidade de assistir uma aula aberta para ver como eram e como procediam nesta atividade até mesmo para uma melhor absorção e aproveitabilidade dos aprendizados e podendo ajuda-los em alguma coisa e também como proceder em determinadas situações. Aos professores meu muito obrigada e estou muito grata pelo empenho do Coronel Araujo e prof. Gisele de coração obrigada.” (Dep. 10)

“O projeto é muito importante para a minha filha, visto que preenche uma necessidade vital para de estar envolvida com atividades intelectuais.” (Dep. 11)

“A minha avaliação pessoal e de minha esposa, é que este projeto é muito importante para o desenvolvimento do potencial de minha filha. Temos observado o envolvimento dela, a ansiedade para que chegue as terças-feiras para mais um encontro. [...] Os trabalhos onde é incentivado a interação do grupo, como por exemplo o teatro é muito importante. Estamos contentes com este trabalho tão bem desenvolvido pelos mestres (casal) que estão de parabéns, e que continuem assim, pois a contribuição para a formação de nossos filhos é de uma importância muito grande.” (Dep. 12)

“Num primeiro momento, sem entrar nos encontros propriamente ditos do PROPEN, significa a possibilidade de relacionamentos diretos com os alunos e professores interagindo sobre diversos temas, o que é muito importante numa época de internet e pouco calor humano entre as pessoas. Nas aulas deste Projeto são fornecidas ferramentas para uma melhor discussão e conclusão de diversos temas tratados, isso contribui no sentido de o aluno observar os diversos ângulos de um determinado assunto, abrindo assim o seu campo de visão. Acredito que este trabalho possa fazer com que o aluno se solte e comece a colocar também o seu ponto de vista em qualquer discussão de um determinado tema.” (Dep. 13)

“Tem comentado muito que o projeto vai ajudá-la na vida profissional futura. Gosta dos encontros, sai muito satisfeita de casa. Fala das atividades com descrição, porém parece entender os objetivos de cada etapa.” (Dep. 14)

“A participação do PROPEN considere muito importante pois estimulou a [nome da aluna] a continuar a leitura e a pesquisa. [...] Comentou com muito entusiasmo cada trabalho e aprendizado realizado. Registrou tudo em pasta no computador, o que achei interessante. Parabenizo a escola e o grupo de professores que colocam a disposição dos alunos este trabalho. Espero que a continuidade seja tão proveitosa quanto este ano.” (Dep. 15)

“Meu filho ter participado do PROPEN foi muito importante, pois em todas as reuniões que ele participou sempre fez muitos comentários das atividades com muita empolgação. Foi um projeto enriquecedor e que propiciou momentos agradáveis e também de muita aprendizagem. Percebi que gostou do grupo escolhido e mais ainda da professora.” (Dep. 16)

“Além do objetivo do projeto, entendo-o como uma ótima terapia aplicada, que além do enriquecimento intelectual do aluno...” (Dep. 17)

“Achei muito importante a participação do meu filho no decorrer deste ano, pois isto o ajudará muito nas suas definições de conhecimentos e qualidades para um futuro promissor.” (Dep. 18)

“Os encontros do Propen é sem dúvida uma ótima contribuição. Vem com isso proporcionando oportunidade para explorar as diversas aptidões em todas as áreas. As várias atividades como música e artes especialmente desenho e pintura vem realizando muita satisfação. Parabéns pelo empenho de todos os responsáveis.” (Dep. 19)

“Em primeiro lugar, gostaria de elogiar a iniciativa para a realização deste projeto (PROPEN) tão importante para o desenvolvimento intelectual e afetivo, fundamentais para a realização pessoal destes jovens que participam do mesmo. Na minha opinião, é necessário que o conhecimento venha acompanhado de um equilíbrio emocional e uma certa desinibição para que o jovem possa enfrentar os obstáculos com coragem, iniciativa, sem receio na tomada de decisões e, assim, alcançar a satisfação pessoal em todos os aspectos.” (Dep. 20)

“Para nós foi significativo em relação a ser observada e ter oportunidade de expressar, individualmente ou grupalmente essas habilidades peculiar a sua personalidade. Das vezes que conversamos sobre desempenho e participação nos encontros do PROPEN, pude observar que está sendo um desafio para ela, pois a [nome da aluna] é muito objetiva, gosta de respostas imediatas e resultados a curto prazo. [...] Não impomos a sua participação no Projeto, ela está por opção própria.” (Dep. 21)

“Mais uma vez voltamos a congratulá-los pelo excelente projeto, que sabemos, auxiliaá nossos filhos em suas futuras carreiras nas forças armadas ou futuras profissões. O PROPEN é muito importante na medida em que valoriza cada um de acordo com sua capacidade e aptidão. O Brasil necessita de profissionais e líderes com retidão de caráter, instrução, disciplina, honra, ética e bom senso. O projeto, juntamente com o colégio militar e a família, terá, sem dúvida, sua quota de participação no futuro do país.” (Dep. 22)

Comentário

Os depoimentos dos pais parecem corroborar as declarações dos alunos em relação ao Projeto. Apontam o fato de os alunos se sentirem felizes, empolgados e ansiosos para participarem dos encontros do PROPEN.

Também apontam que, além do aspecto de proporcionar momentos alegres aos alunos, eles avaliam o Projeto como sendo importante para o desenvolvimento intelectual e afetivo dos alunos, traduzindo-se em uma aprendizagem que é bem-vinda em sua vida, e a qual julgam ser uma contribuição para o futuro de seus.

Os pais parecem compreender com clareza os objetivos do PROPEN quando se pronunciam em relação ao fato de a prática pedagógica do Projeto poder ser vista como uma terapia aplicada, por trabalhar aspectos como a abertura de visão, a busca do equilíbrio emocional, a desinibição, o desenvolvimento da ética e do bom senso, entre outros, e a importância destes elementos para que os alunos alcancem a realização pessoal e contribuam positivamente para a sociedade.

Os pais também relatam que se sentiram felizes por seus filhos terem sido selecionados para participar do PROPEN e expressaram a vontade que o Projeto durasse mais tempo, para que os alunos pudessem dar continuidade ao trabalho.

7.4.2. O Aluno Como Indivíduo

Depoimentos dos alunos

“Eu adorei participar do PROPEN, pois, estou conseguindo vencer a minha timidez e isto facilita muito nas relações com as pessoas e ajudam a expressar melhor minhas opiniões. Com as meditações aprendi um pouco mais sobre mim, com os jogos de lógica meu raciocínio lógico foi apurado e os meus trabalhos manuais ficaram menos piores.” (Dep. 2)

“...aulas me fizeram pensar melhor sobre várias coisas, sobre minhas atitudes, me ajudou também a chegar mais fácil a soluções de todas as coisas que podem me preocupar na vida, enfim, as aulas me fizeram pensar melhor em todas as coisas que eu faço e nas coisas que também farei. E após as aulas eu sempre ficava mais descontraída, despreocupada...” (Dep. 3)

“Significou uma ajuda para meu desenvolvimento. Sinto-me como se tivesse melhorado um pouco mais, aprendi a controlar minhas emoções, ver as coisas de uma maneira diferente.

Também aprendi outras coisas de suma importância como educação. Me senti feliz de participar e estou grato pela oportunidade.” (Dep. 4)

“Para mim foi uma experiência interessante participar dos encontros do PROPEN, pois tive que vencer a timidez para apresentar os teatros e para ler, para todos, os trabalhos feitos. Na prática, eu estou menos tímido.” (Dep. 5)

“Trouxe muitas lições de vida, comportamento, pontos de vista e influenciou com grande importância no meu cotidiano. Sinceramente, mudei um pouco no jeito de ser, agir, pensar e aprendi a ter mais paciência, atenção e saber valorizar as pessoas e as pequenas coisas do dia-a-dia. [...] O PROPEN foi um complemento na minha vida, me trouxe equilíbrio, espírito saudável, mente aberta, harmonia e paz comigo e com o próximo e a compreensão de quem realmente sou.” (Dep. 6)

“Significou aprender cada terça um pouco mais a viver. O projeto trouxe para mim a possibilidade de pensar melhor sobre o mundo, ele também abriu mais minha mente.” (Dep. 7)

“Minha participação no PROPEN foi importante pois passei a analisar mais as situações antes de tomar decisões. Como sou muito indecisa, passei a usar muito a ferramenta ‘prioridade básica’. Assim comecei a tomar decisões mais corretas. Em pequenos incidentes, tentei analisar as situações com outros pontos de vista (assumo que nem sempre foi possível) (Dep. 9)

“O PROPEN me ajudou bastante. Aumentou minha auto-estima, tanto que até consegui meu alamar.” (Dep. 10)

“Tentei sempre associar as situações do dia-a-dia com as ferramentas aprendidas. Também procurei saber mais a respeito dos assuntos tratados nos encontros, como por exemplo, ilusões de ótica e meditação. Ter participado do PROPEN nesse semestre me ajudou a me tornar uma pessoa melhor.” (Dep. 11)

“O projeto me ajudou a abrir a mente e ver outros pontos, o 2º lado de 1 mesmo objeto. Desde então eu venho refletindo melhor sobre diversos assuntos do dia-a-dia.” (Dep. 12)

“Tive experiências diferentes, a maioria serviu para mim mudar meus pontos de vistas e refletir.” (Dep. 13)

“Uma ajuda para mente e um ensinar a pensar. Dei um tempo para mim e consegui tomar minhas conclusões sozinhas. Foi muito bom para mim.” (Dep. 14)

“Para mim esses encontros significaram muito, pois potencializaram meus conhecimentos e ampliaram os mesmos. Para minha vida esse projeto trouxe muitos ensinamentos e me ajudou a ver o outro lado das coisas. Foi muito importante participar desses eventos, pois me ajudaram a amadurecer e conhecer melhor a vida.” (Dep. 15)

“...descobri (ou melhor: aprendi) que a minha forma de pensar nem sempre é a certa e que os outros também têm suas ideias (às vezes melhores!) e que devem ser respeitadas.” (Dep. 16)

“Significou tipo um novo aprendizado, mas um que me ajuda não em matérias como mat., port., e etc., mas que eu aprendi coisas que vão ficar, que estão marcadas, que eu não vou esquecer, como olhar vários pontos de uma situação.” (Dep. 17)

“Não vejo nenhuma mudança relevante em minha vida, mas senti que depois do PROPEN fiquei um pouco mais aberto a coisas novas. Gostei muito dos encontros, significou uma oportunidade de me conhecer, descobrir meus talentos e aplicá-los, descobrir minhas falhas e corrigi-las. Acho que fará, sim, diferença em minha vida.” (Dep. 18)

“Senti alegria em estar aqui, um pouco de confusão nos sentimentos pois aprendi a ver as coisas de outra forma. Me conheci melhor, aprendi a superar meus medos graças a Gisele. Conheci muitas coisas novas relacionadas ao “sobrenatural”, ao universo em que vivemos. Acho que fiquei sabendo de coisas que me ajudaram a enfrentar meus próprios sentimentos, a bater de frente comigo mesma. A descobrir um grande potencial em mim e saber, com mais certeza o sentido dessa frase: ‘Há mais coisas entre o céu e a terra do que pode alcançar a nossa vã filosofia’.” (Dep. 19)

“Fiquei mais calma e fiz amigos. Me senti querida. Mas me incomodei com a bagunça. Deixei de ser tímida. Aprendi a aceitar as opiniões dos outros e a conviver com eles. Me senti alegre e feliz. E vi que eu posso estar em paz comigo mesma.” (Dep. 22)

“- saíamos mais tranqüilos e preparados para outras coisas” (Dep. 23)

Comentário

Após um ano de trabalhos junto ao Projeto, os alunos apontam a sua participação nos encontros como um elemento que contribuiu positivamente para o seu desenvolvimento pessoal. Através dos seus depoimentos, podemos verificar que relatam mudanças que podem ser associadas a duas vertentes, uma mais vinculada ao lado prático da vida e a outra ao aspecto emocional do indivíduo, as quais se entrelaçam dando origem ao desenvolvimento pessoal como um todo. Se enfocarmos seus textos direcionando a atenção ao lado mais prático, encontraremos referências de vários tipos. Os alunos colocam que, após os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano, sentiram que estão mais abertos a coisas novas, modificaram os seus pontos de vista, que passaram a pensar melhor sobre as suas próprias atitudes e sobre o mundo, que passaram a ver as coisas de modo diferente, analisando mais as situações antes de tomar decisões, facilitando, assim, a solução para os seus problemas. A partir disso, surge também a ideia de maior autonomia, de conseguirem chegar as suas próprias conclusões sozinhos, e também de entenderem que as ideias dos outros devem ser respeitadas.

Em relação ao aspecto emocional, de desenvolvimento de traços da personalidade em si, um dos elementos mais levantados foi a de que a participação no Projeto contribuiu para que alguns deles desencadeassem um processo de superação da timidez, sentindo-se mais descontraídos.

Outros alunos sugerem que os encontros do Projeto ajudaram no sentido de encontrarem uma maior harmonia em relação as seus sentimentos, um maior controle das suas emoções, desenvolvendo maior paciência, calma, tranqüilidade e despreocupação.

Outro aspecto que parece destacar-se entre os depoimentos pode ser relacionado ao desenvolvimento do autoconhecimento. Vários alunos relatam que aprenderam a se conhecer melhor, fato que parece ter influenciado em suas vidas de várias formas. Fazem referência a descobrir seus talentos e aplicá-los e a reconhecer suas falhas e corrigi-las, a conseguir “bater de frente” consigo mesmo e superar medos, a enfrentar os próprios sentimentos.

Também podemos identificar através dos depoimentos acima aspectos relacionados ao fato de se “sentir querido” e de perceber que se pode estar em paz consigo mesmo, elementos que contribuem para um aumento do sentimento de auto-estima dos alunos, o qual leva ao aumento da autoconfiança, que julgo ser um dos principais responsáveis pela possibilidade de combater a timidez mencionada acima.

Depoimento dos pais

“Na minha opinião, a [nome da aluna] tem tido mais desenvoltura na forma de agir e de ser expressar. Está bem mais ativa, mais curiosa em relação aos acontecimentos.” (Dep. 1)

“...pude observar que ao longo do tempo o meu filho crescia, foi se tornando uma pessoa mais confiante e segura. Isso se refletiu no seu desenvolvimento escolar. Tornou-se mais auto-suficiente, não dependendo tanto da ajuda dos pais nas tarefas escolares. Passou a acreditar mais nas suas potencialidades e se impondo mais perante os colegas e não tendo receio de fazer questionamentos.” (Dep. 2)

“A participação da minha filha no PROPEN proporcionou a ela muitos progressos pessoais, entre tantos, cito:

- ficar mais extrovertida, vencendo em muitas situações a sua timidez
- tem tomado iniciativas importantes no seu dia
- está com bastante autonomia
- está responsável total sobre seus estudos e tem apresentado ótimo rendimento escolar”

(Dep. 3)

“A participação de meu filho no PROPEN foi muito importante, pois acho que ele começou a derrotar sua principal inimiga: a timidez. Com os trabalhos feitos, principalmente o teatro, ele deu asas à imaginação e, tendo que representar determinados personagens vai vencendo aos poucos a timidez. Aprendendo a lidar com a própria energia interior, também torna os alunos mais capazes de conhecer sua força e seus limites.” (Dep. 4)

“Acredito que no decorrer do ano houve várias alterações no sentido de melhora, tornando-se mais responsável, menos ansioso em suas atividades, ele geralmente é tranquilo e calmo, mas agora ele é mais sensato em seus atos.” (Dep. 6)

“Observei que após o começo das atividades do PROPEN, o [nome do aluno] se tornou mais perceptivo, aceitando melhor as críticas se “desligando” daquela obsessão pelo estudo, não interferindo no seu aproveitamento que continuou e continua excelente. Mas abrindo espaço para outros interesses.” (Dep. 7)

“...particularmente, achei, que a [nome da aluna] se mostrou menos tímida, mais criativa e disposta a conversar. [...] Ela não comenta muito sobre o que faz na escola (PROPEN), mas, como observo ela bastante, percebi, que ela cresceu como pessoa em todos os sentidos.” (Dep. 8)

“...conscientização de suas aptidões onde empregá-las. [...]Senti nele que parece ter mais segurança e do que ele quer.” (Dep. 10)

“Nossa filha tem como hábito ponderar sobre os assuntos do dia-a-dia, exibindo preocupação e curiosidade sobre diversos temas. Para ela, o PROPEN é motivo de orgulho. Sente-se engajada, reconhecida...” (Dep.11)

“Notamos uma melhoria no comportamento dela para melhor, já que nossa filha é muito reservada. Os trabalhos onde é incentivado a interação do grupo, como por exemplo o teatro é muito importante.” (Dep. 12)

“Para minha filha a participação do projeto elevou seu espírito crítico, começou a levantar hipóteses, rever conceitos, a descobrir que existem várias maneiras para encarar um simples problema.” (Dep. 14)

“Passou a usar com mais frequência as ferramentas trabalhadas em sala e aplicá-las na vida diária.” (Dep. 15)

“Durante vários momentos ele fez ligações do que aprendeu no PROPEN com algumas atividades e situações do dia-a-dia.” (Dep. 16)

“Creio que ele aperfeiçoou os seus pensamentos e está adotando novas maneiras de solucionar problemas e, o melhor, sente-se feliz com isso.” (Dep. 17)

“Em relação ao meu filho, tenho observado progresso em relação à iniciativa na tomada de decisões e nos trabalhos apresentados em aula relatou-me sentir-se “mais à vontade”. (Dep. 20)

“Parabéns, pois este projeto proporcionou a ele um melhor conhecimento de si mesmo e de sua capacidade para crescer como pessoa, cidadão e futuro profissional.” (Dep. 22)

Comentário

Através da leitura destes trechos dos depoimentos dos pais, podemos perceber que eles observaram em seus filhos aspectos de transformação pessoal semelhantes aos que os alunos relataram observar em si mesmos.

Em relação ao lado mais prático da vida, os pais apontam que perceberam que seus filhos aperfeiçoaram seu modo de pensar, vendo novas maneiras de solucionar os problemas, agindo com maior bom senso, sendo mais ativos, curiosos, perceptivos e críticos, características que proporcionam a eles um maior poder de tomada de decisão. Além disso, um depoimento aponta o fato de um aluno ter apresentado mudança no sentido de estar “mais disposto a conversar” a fim de solucionar os problemas. Os pais também relatam que os alunos passaram a apresentar

uma maior autonomia, mostrando-se mais auto-suficientes, responsáveis e tomando iniciativas importantes.

Em relação ao aspecto emocional, os pais salientam que os alunos apresentaram uma melhora em relação a sua timidez, apresentando mais desenvoltura na maneira de agir e de se expressar, mostrando-se menos ansiosos e mais extrovertidos, confiantes e seguros.

As referências à questão do autoconhecimento também se fazem presentes nestes depoimentos, apontando que os alunos tomaram maior consciência das suas aptidões e da forma como utilizá-las, acreditando mais nas suas potencialidades, favorecendo um maior conhecimento em relação a sua capacidade para crescer como pessoa, cidadão e futuro profissional. Evidenciando o trabalho de caráter multidimensional do ser, desenvolvido pelo Projeto, um dos depoimentos coloca que “Aprendendo a lidar com a própria energia interior, também torna os alunos mais capazes de conhecer sua força e seus limites.” (Dep. 4)

7.4.3. A Interação do Aluno Com o Mundo e Com o Outro

Depoimentos dos alunos

“...estou conseguindo vencer a minha timidez e isto facilita muito nas relações com as pessoas e ajudam a expressar melhor minhas opiniões.” (Dep. 2)

“Para mim foi muito proveitoso participar do PROPEN, principalmente por ter fortalecido a minha amizade com vários colegas que eu antes de entrar no PROPEN nem falava...” (Dep.3)

“Também a integração com os demais alunos, foi fundamental: propiciou mais amizades, possibilitou o trabalho em grupo, o respeito às ideias dos outros e divisão de tarefas.” (Dep. 6)

“Além de que o grupo foi ótimo e fiquei mais amiga de quem não era muito chegada.” (Dep. 9)

“Significou um momento de calma com amigos.” (Dep. 14)

“Me lembro, uma coisa que eu adorava era fazer (ou resolver) uma história usando uma ferramenta (mas isso já é outra história!) e depois fazer um teatrinho com os colegas (sublinhei isso porque é muito importante saber trabalhar em grupo, entender os outros). Isso me ajudou muito a desenvolver meu pensamento. Também gostava muito de jogar ‘BOOLE’ e o jogo do chapéu” (Dep. 16)

“...ensinou-me coisas para o convívio com as pessoas, coisas que eu nunca vou esquecer.” (Dep. 17)

“O Propen faz o aluno se integrar melhor aos seus colegas, tornando-o mais desinibido e, conseqüentemente, melhor preparado para o futuro.” (Dep. 21)

“...fiz amigos. [...] Aprendi a aceitar as opiniões dos outros e a conviver com eles.” (Dep. 22)

Comentário

A partir da leitura dos trechos dos depoimentos dos alunos agrupados sob a unidade significativa 3 (a interação do aluno com o mundo e com o outro) podemos verificar que eles fazem alusão a duas realidades externas: o grupo de colegas dentro do Projeto e o mundo fora do Projeto.

Quando se referem ao grupo de trabalho do qual participaram, levantam elementos como a importância dos trabalhos realizados em grupo no sentido de aprender a entender as ideias dos outros e a dividir as tarefas. A partir disto, salientam que fizeram amigos e que fortaleceram a amizade com vários colegas.

No âmbito mais geral de convivência no mundo, os alunos colocam que, a partir do que foi trabalhado nos encontros, aprenderam “coisas” para o convívio com as pessoas, aprenderam a aceitar a opinião dos outros e a conviver com eles. Além disso, expressam que, uma vez que estão conseguindo vencer a timidez e ficar mais desinibidos, sentem que isso facilita a sua relação com as pessoas e os deixa mais preparados para o futuro.

Depoimentos dos pais

“- aumentou seu círculo de amizades” (Dep. 3)

“Acho que a participação dela no projeto tem ajudado muito na socialização e entrosamento com outras pessoas que não fazem parte do seu grupo de amigos. Espero que no próximo ano esta evolução continue.” (Dep. 5)

“Percebi que ela fala muito em “falar” em ter calma e não procurar brigar. Esse contexto que explico está ligado a relação dela com a irmã e com nós, pais da [nome da aluna].” (Dep. 8)

“... uma melhor sociabilização...” (Dep. 10)

“...fez com que despertasse no [nome do aluno] o sentimento latente de maior interação entre o aprendizado e as relações sociais, emocionais, criativas e interpessoais. [...] Quero dizer portanto que sua participação no projeto é ótima tanto para ele como para a família, pois trouxe avanços no seu desenvolvimento escolar, prova disso foi a melhora das notas nas últimas provas, o reconhecimento como aluno destaque pelo comandante e a conquista do não almejado alamar.” (Dep. 17)

“A contribuição do grupo e dos encontros foram importantes, porque há uma diversidade de opiniões, e isso faz com que “reflita” e saiba discernir e respeitar também os outros.” (Dep. 21)

“Os trabalhos em equipe permitiram que visualizasse a importância de se trabalhar em grupo, onde se aprende a conhecer melhor os colegas e também saber lidar com suas idiossincrasias.” (Dep. 22)

Comentário

Os pais, mais uma vez, levantaram aspectos semelhantes àqueles trazidos por seus filhos. Dentro do grupo de trabalho do Projeto, ressaltam a importância do trabalho em equipe, o qual traz um melhor conhecimento dos colegas e uma maior habilidade para lidar com suas “idiossincrasias”, salientando o fato de que com isso os alunos aumentaram o seu círculo de amizades.

Em relação ao mundo exterior ao grupo do Projeto, os depoimentos relatam que a socialização e o entrosamento dos alunos em relação a pessoas que não fazem parte do seu círculo de amigos melhoraram e que, através dos trabalhos sobre a diversidade de opiniões, seus filhos passaram a refletir mais e a respeitar também a opinião dos outros.

Dois depoimentos, os de número 8 e 17, apontam que estas transformações também afetaram positivamente a família, um em relação à melhora do sujeito na escola e ao seu consequente reconhecimento, e a outra em relação ao convívio familiar em si.

No depoimento 17, podemos ainda perceber uma visão bastante abrangente em relação às transformações observadas no âmbito da interação do aluno com o mundo quando lemos: “...fez com que despertasse no [nome do aluno] o sentimento latente de maior interação entre o aprendizado e as relações sociais, emocionais, criativas e interpessoais.”

7.4.4. Comentário Final

Se retomarmos os objetivos do Projeto, explicitados pela primeira vez neste trabalho na página 56, podemos ler:

- ✓ que o aluno consiga atingir um conhecimento maior e mais profundo de si mesmo, de seus mecanismos, de suas potencialidades em todos os aspectos, de seus vínculos com o mundo exterior e do seu papel social;
- ✓ que atinja um maior equilíbrio como ser humano, promovendo, assim, sua saúde mental, emocional, física e espiritual, e fazendo, conseqüentemente, com que se sinta inteiro e feliz para que possa produzir o melhor para si, para a sociedade, para o homem;

- ✓ que preze, cultive e dissemine a paz entre os diferentes seres e povos de forma consciente e ética; e
- ✓ que cresça como pessoa e como cidadão e que ajude aqueles que o cercam a crescer junto com ele.

Embora estes objetivos pareçam amplos, e também ambiciosos, através da leitura dos depoimentos dos alunos e dos seus pais, podemos perceber que não são inatingíveis. O tipo de transformação pessoal e benefícios relatados nos depoimentos, e atribuídos à participação dos alunos no Projeto, sugerem que muitos destes alunos já iniciaram uma caminhada na direção de uma melhor qualidade de vida tanto interna – em relação aos seus sentimentos, quanto externa – em relação ao mundo.

Um aspecto que deve ser levantado ao se pensar nos resultados relatados através dos depoimentos é o fato de o Projeto desenvolver seus trabalhos basicamente através da dinâmica de grupo, a qual se constitui em um recurso importante para a sensibilização do indivíduo e a legitimação do outro.

Outro fator importante a ser considerado é o fato de que o desenvolvimento do autoconhecimento, do reconhecimento do seu modo próprio de agir e de sentir, e da consciência de que compartilha o mundo com outros iguais que devem ser ouvidos e respeitados parece ter um reflexo de variação positiva na potência de agir dos alunos, ou seja, constitui um encontro alegre e ajuda o seu *conatus* a passar a uma maior perfeição ou a obter uma maior força de agir.

Cabe aqui lembrar que a noção de *conatus* trazida por Espinosa, embora se traduza basicamente na expressão “perseverar na existência” não está relacionada com inércia, com manter o mesmo estado de coisas, ou com manter a vida biológica em si. Pelo contrário, como ressalta Gleizer,

[...] a preservação da existência biológica bruta é apenas o conteúdo mínimo do *conatus* de um ser humano. O *conatus* humano, portanto, não é apenas um princípio de autoconservação, mas também de auto-expansão e realização de tudo o que está contido em sua essência singular. (GLEIZER, 2005, P. 31)

Dentro desta perspectiva, podemos trazer as palavras contidas no depoimento 7 dos alunos em relação à segunda unidade significativa – o aluno como indivíduo: “Significou aprender a cada terça [dia do encontro] um pouco mais a viver.”

Esta sensação de crescimento que é de várias formas descrita, a noção de melhores condições de convivência com os outros e de maior autoconfiança nos remete ao pensamento de Espinosa

quando em sua Ética ele nos diz que “Quanto mais perfeições tem uma coisa, tanto mais ativa ela é e menos sofre; e, inversamente, quanto mais ela age mais perfeita é.” (2002, Parte IV, p. 403)

Várias vezes foi colocada a questão de que os alunos, após terem acompanhado os encontros do PROPEN, apresentaram uma mente mais aberta, uma maior autonomia e um maior poder de tomada de decisão. Yus, fazendo analogia ao pensamento de Espinosa, ressalta a importância destes traços:

Um famoso filósofo disse, certa vez, que ‘não existe homem livre que não controle a si mesmo’. A responsabilidade significa que os humanos percebem suas ações e por meio delas determinam seus destinos. Crescer mais responsabilmente, por outro lado, é intensificar a habilidade de responder aos acontecimentos, tomar decisões, etc. A intensificação da habilidade de resposta de uma criança ou de um adulto aos acontecimentos da vida é um dos elementos mais destacáveis do ensino. (YUS, 2002, p. 50)

Nestes termos, o trabalho de reintegração mente-corpo através da busca do sensível e do autoconhecimento parece contribuir para que o indivíduo consiga conhecer suas ações e reações de forma mais clara e distinta e passe a agir no mundo de um modo que esteja mais de acordo com a sua essência, ou seja, baseado em ideias mais adequadas, o buscando o seu próprio contentamento e o bem comum.

O fato de o Projeto conter em seus objetivos primeiros esse mergulho do Ser em si mesmo, que além do autoconhecimento também visa o encontro do outro através do seu próprio reconhecimento, parece ser um dos principais responsáveis pelos resultados de crescimento pessoal relatados nos depoimentos e pela alegria que os alunos dizem obter através dos encontros.

Como sugere um aluno, no depoimento 6 da unidade significativa *O aluno como indivíduo*, o PROPEN “trouxe equilíbrio, espírito saudável, mente aberta, harmonia e paz comigo e com o próximo e a compreensão de quem realmente sou.” e, para Espinosa, este parece ser o verdadeiro caminho para a felicidade:

O contentamento íntimo é uma alegria nascida de considerar o homem a sua própria potência de agir. [...] Logo, o contentamento íntimo nasce da Razão. Ademais, enquanto o homem se considera a si mesmo clara e distintamente, isto é, adequadamente, não percebe senão o que se segue da sua própria potência de agir, isto é, da sua potência de conhecer; dessa consideração apenas nasce, pois, o contentamento maior que possa haver. (ESPINOSA, 2002, Parte IV, p. 335)

8. CONCLUSÃO

Esta investigação traduz o reflexo de um processo de busca de aprofundamento e de transformação de um fazer pedagógico que se mostrava fragmentário e insuficiente frente a um mundo que, cada vez mais, sente a necessidade de romper as barreiras conceituais e culturais da Modernidade buscando a reintegração mente-corpo.

O fato de o PROPEN ter englobado em sua prática diária aspectos da abordagem holística da Educação, os quais buscam desenvolver o autoconhecimento, a sensibilidade, o sentimento de compreensão do outro e de fraternidade, foi muito bem acolhido pela escola, pelos alunos participantes e pelos seus pais, além de ter resgatado em mim, o papel da educadora consciente e completa, que ensina para a vida, para a felicidade e para a paz.

Tendo a abordagem holística como alicerce do processo de ensino e aprendizagem, as “Ferramentas para Pensar” de Edward de Bono, trabalhadas dentro da perspectiva espinosana, ganharam um novo sentido e parecem ter facilitado, além da organização do pensamento do aluno, o contato com seus próprios sentimentos e modo de agir no mundo, levando-o a um maior conhecimento em relação às suas potencialidades e aos seus limites. Com relação a isso, podemos lembrar das palavras de Espinosa (2002, Parte IV, p. 336), as quais sugerem o uso da Razão para a compreensão de si mesmo: “[...] à medida que o homem se conhece pela verdadeira Razão, supõe-se que ele tem uma idéia clara da sua essência, isto é, da sua potência.” E de fato, os achados desta pesquisa parecem sugerir que o desenvolvimento da Razão, nos moldes preconizados por Espinosa, torna os indivíduos menos submissos nas suas interações com o meio, evidenciando uma maior potência de agir.

Após a apreciação dos resultados desta pesquisa, creio que as questões que nortearam esta investigação sobre a prática pedagógica do PROPEN – Qual a validade desta prática? Que tipo de resultado pode ser associado a ela? Qual o significado desta experiência para quem dela participa? – puderam ser respondidas através do aprofundamento das vivências propostas e dos depoimentos conscientes (questionários) e inconscientes (bioeletrografias) que foram analisados.

De acordo com o que foi levantado, através da investigação das práticas pedagógicas propostas e dos reflexos que produziram em seus participantes, os achados apontam para o fato de que a participação destas crianças e adolescentes em vivências de abordagem integral favoreceu o seu desenvolvimento em vários aspectos, trazendo a idéia de que a prática pedagógica desenvolvida atualmente no Projeto se mostra válida e pertinente em relação aos objetivos a que se propõe.

Os momentos que as vivências integrais proporcionaram aos alunos, configurando-se em pontos de ruptura do seu cotidiano e trazendo a eles um maior contato com o sensível e com seu Eu, parecem ter fortalecido a consciência da sua existência como indivíduo e como parte de um grupo, de uma sociedade e do mundo. Através do enfoque mais aprofundado de quatro das vivências propostas pelo Projeto, analisadas através das bioeletrografias de quatro de seus alunos, pode-se observar que o uso da dramatização, da meditação, do debate sobre questões relativas ao sagrado e ao invisível, do fazer artístico e de dinâmicas que visam a integração total do grupo, apresenta-se como fator de transformação positiva do campo energético dos indivíduos, principalmente no que se refere ao aumento da força vital, à redução de conflitos emocionais e ao fortalecimento do sentimento de auto-estima e autoconfiança. Em outras palavras, dentro dos aspectos que a bioeletrografia nos permite verificar, os indivíduos que participaram das atividades propostas pelo Projeto, as quais buscam a reintegração mente-corpo contemplando a multidimensionalidade do Ser, vivenciaram um aumento de potência de vida, ou seja, encontraram nas práticas do Projeto uma composição alegre com o seu Ser.

A análise mais detalhada destas quatro vivências, além de apresentar elementos que dão suporte à ideia de que vivências integrais se constituem em um instrumento que favorece o fortalecimento do *conatus*, mostrou-se também elucidativa em relação ao fato de que o aumento ou a diminuição do *conatus* não se dá em bloco, respeitando as várias partes que compõem os corpos e as ideias, as quais podem reagir diferentemente quanto ao aumento ou diminuição da sua potência frente a um dado encontro.

Sendo assim, deve-se salientar que, embora as práticas integrais tragam em si elementos que contribuem positivamente para o fortalecimento do *conatus* do indivíduo, e que o seu resultado final tenha se mostrado positivo em todos os casos analisados, as experiências particulares e a carga social e cultural de cada um devem também ser levadas em consideração quando focalizamos um encontro entre corpos e/ou ideias, a fim de que possamos compreender o fato de este dado encontro poder causar aumento e diminuição de potência ao mesmo tempo.

Os achados desta pesquisa também apontam para o fato de que a maior parte dos alunos do Projeto desenvolveu, ao longo do ano de trabalho, uma construção, um fortalecimento gradual do seu campo energético, o qual foi atribuído à exposição continuada destes alunos às práticas pedagógicas que visam a reintegração mente-corpo. Porém, a observação de alguns alunos que não apresentaram uma composição continuada do seu campo energético ao longo do ano de trabalho, evidenciando um fortalecimento do seu *conatus* apenas no momento da vivência, trouxe à discussão a questão da vida do aluno fora do Projeto, à qual está constantemente exposto.

Espinosa nos diz que a existência de cada indivíduo está necessariamente entrelaçada com a existência de outros indivíduos e que, portanto, a sua potência está em grande parte condicionada pelos encontros (alegres ou tristes) que se dão neste entrelaçamento.

Sendo assim, no caso de alguns alunos, o peso de encontros tristes oriundos do seu dia-a-dia parece suplantar o aumento de potência que eles obtêm através das vivências integrais. Esta constatação aponta diretamente para a necessidade de se dar, nas práticas pedagógicas, uma atenção mais direcionada para o desenvolvimento do uso da Razão de Espinosa na busca do conhecimento de si mesmo aliado às práticas integrais, a fim de que o indivíduo tome consciência de si mesmo, controle suas emoções e entenda seus mecanismos – e consequentemente os dos outros –, para que sua potência seja fortalecida a ponto de superar a potência dos encontros tristes que tendem a enfraquecê-lo constantemente. Para tal, deve-se estimular cada vez mais o aluno a levar para a sua vida diária aquilo que discutiu e vivenciou nos encontros do Projeto, ou seja, nos momentos que favoreceram seu contato consigo mesmo e o seu aumento de potência de vida.

Os dados levantados a partir das respostas dos alunos e dos pais aos questionários, distribuídos ao final do ano de trabalho, vieram corroborar os indícios apontados através das análises das bioeletrografias. Tanto os alunos quanto os pais relataram satisfação em relação ao trabalho desenvolvido pelo PROPEN, apontaram sua importância e atribuíram a ele transformações individuais que levaram os participantes do Projeto a um maior desenvolvimento como pessoa. De acordo com os depoimentos, o fato de estes alunos terem participado do Projeto, ou seja, terem sido expostos a vivências de abordagem holística, proporcionou a eles maior flexibilidade de pensamento, maior consciência em relação ao outro, maior conhecimento de si mesmo e do mundo, maior autoconfiança e maior autonomia, entre outros aspectos, além de contribuir para a superação do sentimento de timidez enfrentado por vários alunos. Através destas transformações relatadas nos questionários, podemos perceber que os benefícios das vivências holísticas propostas aos alunos ultrapassaram o limite da sala de aula e acabaram por influenciar positivamente também no seu bem-estar geral e no seu convívio social. Fato que remete a questão discutida acima em relação a conservação e construção do *conatus* ao longo do tempo.

Com base nos achados desta pesquisa, concluo que a contribuição da prática pedagógica baseada na abordagem do ser integral pode ser bastante significativa para a Educação dentro e fora da sala de aula. O resgate da unidade mente-corpo através do desenvolvimento da sensibilidade e do autoconhecimento demonstrou ser um caminho possível e recompensador quando pensamos no tipo de indivíduo que buscamos formar: um indivíduo inteiro,

equilibrado, consciente de si próprio e dos outros, responsável por seus atos e ciente do seu papel no mundo; um indivíduo que busque o bem comum e use suas habilidades em prol do crescimento e da felicidade da comunidade e da humanidade como um todo.

Embora esta pesquisa tenha sido baseada em um grupo de vinte e cinco alunos, o qual apresenta como característica crianças e adolescentes que evidenciam indicadores de altas habilidades, devo mais uma vez salientar que as práticas desenvolvidas ao longo do ano de trabalho no Projeto não se restringem, ou são direcionadas, ao público de altas habilidades. Ao contrário, o tipo de procedimento didático e pedagógico descrito neste trabalho pode ser aplicado em qualquer grupo – de qualquer idade, habilidade, conhecimento ou classe social – desde que tenha a sua frente uma pessoa que busque a beleza da educação, a inteireza do Ser e a construção do homem como instrumento de paz para o mundo.

Sendo assim, dentro do que foi proposto, creio que esta investigação tenha cumprido seu propósito em mais de um sentido: primeiro, em relação ao esclarecimento sobre o reflexo que a atual prática pedagógica do PROPEN tem em seus participantes; e, segundo, em relação à minha convicção interna de que a educação pelo sensível é possível, que ela realmente acontece e que é transformadora.

Dada esta realidade, o resultado desta pesquisa parece trazer em suas entrelinhas um apelo, e ao mesmo tempo um desafio, que vai na direção da formação do educador. Nossos professores, na sua maioria, não estão preparados para inserir, em sua prática pedagógica diária, recursos didáticos baseados na abordagem integral do ser humano, que contemplem os aspectos mental, físico, emocional e espiritual dos seus alunos. Fica, assim, implícita a necessidade de se oferecer aos professores uma oportunidade de aprofundamento teórico e prático-vivencial em relação aos aspectos que alicerçam a abordagem da multidimensionalidade do ser. Nas mãos dos educadores, está a esperança de um melhor futuro para homem e para o mundo. Se a educação através do sensível e do autoconhecimento rende aos alunos benefícios que ultrapassam em muito a aquisição do conhecimento, precisamos de professores capazes de disseminá-la. Por que não oferecer aos professores, dentro do próprio ambiente escolar, discussões e vivências que possam instrumentalizar sua prática neste sentido? Como uma proposta destas seria encarada por professores inseridos em uma escola tradicional? Como se daria o encontro entre a abordagem do ser integral e as práticas pedagógicas tradicionais tão arraigadas no dia-a-dia de grande parte dos professores? O contato teórico e prático-vivencial com a multidimensionalidade do Ser funcionaria como pedra de torque para uma transformação da prática pedagógica dessas pessoas? Ficam em aberto estas questões, as quais talvez mereçam atenção em uma próxima investigação.

Por fim, penso que este estudo possa vir a contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da Educação, servindo como incentivo, subsídio e apoio aos educadores que já tenham iniciado, ou não, a busca pelo sensível, que se mostram insatisfeitos e incomodados com a frieza e a falta de profundidade humana que sustenta o desenvolvimento do conhecimento dentro do paradigma cartesiano e que buscam na relação ensino-aprendizagem a cura para o homem e para a sociedade e não apenas a formação de mentes que podem levar adiante o desenvolvimento científico, mesmo que às custas da destruição da própria humanidade.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2000.
- BRAGA, Gisele Pandolfo. **O berço do sentido além dos sentidos**, 2002. 13 p. Monografia (Mestrado em Educação) UFRGS. Porto Alegre.
- BRAGA, Gisele Pandolfo. **O Uma experiência estética em sala de aula**, 2002. 14 p. Monografia (Mestrado em Educação) UFRGS. Porto Alegre.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Série Diretrizes n. 10. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995. 50 p.
- BRENNAN, Barbara Ann. **Mãos de luz**. São Paulo: Ed. Pesamento, 1983.
- CAPRA, Fritjof. **O tao da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental**. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2000
- CHAUI, Marilena de Souza. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- COSTA, Mara Regina Nieckel da. **Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades: seu “olhar” sobre si mesmo, seu “olhar” sobre o “olhar” do outro**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- DE BONO, Edward. **Teaching thinking**. England: Pelican Books, 1978.
- _____. **The CoRT thinking programe**. Version 2. United Kingdom, Oxford: Cavendish Information Products Ltd, 2000. CD-ROM
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e os signos**. Porto: Rés Editora Ltda, 1970.
- _____. Spinoza e as três Éticas”. In: **Crítica e clínica**. São Paulo, Ed. 34, 1997, p. 156-170.
- DIAS, Viviane França. **Ansiedade e agressividade infantil sob o enfoque da psicologia transpessoal: uma interpretação kirliangráfica**. Campinas: UNICAMP, 1999. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- DORRA, Raúl. **Entre el sentir y el percibir**. In: LANDOWISKI, E; DORRA, R; OLIVEIRA, A. C. (Eds.). **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC, 1999, p. 253-267.
- DUARTE JR., João F.. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ENNERSEN, Donna. **Visão holística do portador de altas habilidades**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ABSB, 13, Altas habilidades, superdotação e talento: um desafio para o potencial humano. 2000, Porto Alegre: [ABSD], 2000, p. 13-16.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

FADERS. **Centro de desenvolvimento de estudos e pesquisas nas altas habilidades**. Disponível em < http://www.faders.rs.gov.br/unidades_cedepah.php > Acesso em: 21 jul.2005.

FIORIN, José Luiz. Objeto artístico e experiência estética. In: LANDOWSKI, E; DORRA, R.; OLIVEIRA, A. C. (eds). **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 101-107.

FLOCH, Jean-Marie. **Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral**. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001. (tradução de Quelques concepts fondamentaux em sémiotique générale. In: _____. Petites mythologie de feil et de l'esprit pour une sémiotique plastique. Paris: Éditions Hachette-Benjamins, 1985. p. 189-207.)

FRANÇA, Carlos A. V. **Subsídios da psicologia transpessoal para a educação**. Campinas: UNICAMP, 2002. 145 f. Tese (Livre Docência) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

GERBER, Richard. **Medicina vibracional: uma medicina para o futuro**. São Paulo: Cultrix, 1999.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa e a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GRANJA, Vânia. **O pensamento de Jung para o estudo do processo de criação na arte**. Revista Imagens da Transformação, volume 03, nº 03, Rio de Janeiro: Pomar Ed., 1986.

GREIMAS, A. J. **De la imperfección**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KILNER, Walter J. **A aura humana**. São Paulo: Pensamento, 1987.

KOROTKOV, Konstantin. **Aura and Consciousness: new stage of scientific understanding**. St. Petesburg: St. Petesburg division of Russian Ministry of Culture, State Editing & Publishing Unit “Kultura”, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LANDOWSKI, Eric. **Viagem às nascentes do sentido**. In: SILVA, Igrácio Assis (org.) *Corpo e Sentido: a escuta do sensível*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 21-43.

LAPLANCHE, J; PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

METTRAU, Marsyl Bulkool (Org.). **Inteligência: patrimônio social**. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2000.

MILHOMENS, Newton. **Fotos Kirlian: como interpretar**. São Paulo: IBRASA, 1988.

_____. **Fotos Kirlian: a comprovação científica**. Curitiba: Egg Tecnologia Ltda, 1999. CD-ROM

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NARANJO, Claudio. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991, p. 111-122.

OLIVEIRA, Ana Cláudia. A estesia como condição do estético. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia; LANDOWSKI, Eric (eds.) **Do inteligível ao sensível: em torno da obra de A. J. Greimas**. São Paulo: EDUC, 1995. p. 227-236.

OSOWSKI, Cecília Irene. **Os chamados superdotados: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista**. Porto Alegre: UFRGS, 1989. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1986

PAGE, Christine R. **Anatomia da cura: o significado da doença física, mental e espiritual**. São Paulo: Ground, 2001.

RENZULLI, J. Modelo Trádico da Superdotação In: **Los Niños Superdotados Aspectos Psicológicos Y Pedagógicos**. Joan Freeman: Santillana. 1985.

ROHDEN, Huberto. Rumo ao monismo absoluto. In: ESPINOSA, Baruch de. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002. p. 13-55

SCRUTON, Roger. **Espinosa**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SOUSA, Walter de. **O novo paradigma: a ciência a procura da verdadeira luz**. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

TATIT, Luiz. Corpo na semótica e nas artes. In: SILVA, Igrácio Assis (Org.). **Corpo e sentido: a escuta do sensível**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 195-209.

THOENIG, Monique. A visão holística: uma nova consciência para a humanidade. In: BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991. p. 24-29.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Graduação. SANTAROSA, Lucila Maria Costi (Coord.). **Construção de uma alternativa metodológica para atendimento ao aluno de I grau superdotado e/ou talentosos, através do uso de microcomputadores em linguagem logo**. Porto Alegre: UFRGS, 1989. 77, (112) p.: il. PQ – Departamento de Estudos Especializados – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

VIEIRA, Nara Joice Wellausen. **Gênio da lâmpada quebrada: um estudo psicanalítico da relação professora-aluno portador de altas habilidades**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

10. APÊNDICES

APÊNDICE A – Transcrição da fala dos alunos durante o debate sobre o desarmamento.

- Juiz – Começamos o debate com este grupo (a favor da lei)
- Na – A gente é a favor, em primeiro lugar, porque, quando a gente vende a arma, a gente não sabe a situação da pessoa que tá comprando. Ela pode ser ou traficante ou estar ligada a qualquer outro tipo de criminalidade. Primeiro, a gente não pode fazer nenhum teste psicológico que saiba o nível da pessoa. Do mesmo modo que uma pessoa pode tá “Ah! Quero uma arma!” – normal, no outro dia ela pode acordar braba e querer matar alguém. A gente nunca vai saber qual é o lado dessa pessoa. A arma pode apresentar um risco também para as crianças. Quem tem uma arma em casa, se não guardar bem, deixar num lugar, pode ser um risco tremendo de uma criança pegar, achar que é um brinquedo, como eu já vi num filme ou num desenho, e pegar e atirar com a arma em alguém. Então tem várias coisas. No trânsito, o que impede em um momento de discussão, uma pessoa discutir, brigar com a outra, um cara puxa uma arma e mata. Sem falar que a presença... ter segurança por ter uma arma em casa, chega um ladrão, aponta uma arma para ti, vê que tu tem arma... é óbvio que ele vai saber que se tu vai pegar essa arma vai tentar matar ele. Então pra ele vai ter um risco; ele vai acabar te matando.
- Ba - Mas ele pode te (o assaltante) matar também. Então ele (o assaltado) vai ter mais segurança pra ele.
- Na – Ele vai ter mais segurança pra ele se tu tiver uma arma. Lógico!
- Ba – Então?
- Na – O cara tem uma arma, tá em casa. Daí chega o ladrão: “Tá, vou roubar lá”. Se tu não tem arma, o cara que tá com o objetivo só de roubar, rouba... o cara se rende, deixa roubar e ele vai embora.
- Ba – Ele perde as coisas dele. Enquanto que, se ele tivesse uma arma, ele poderia matar o ladrão. Mais um ladrão a menos no mundo!
- Na – Tá. Então eu tenho uma arma em casa. Qual vai ser o teu treinamento para atirar? Enquanto que o ladrão que rouba todo dia – não é a primeira vez que ele vai tá roubando se ele tem uma arma...
- Se – Tu vai ser só mais um na lista dos mil dele que vai morrer.
- Ba – É claro que as pessoas que comprassem teriam que ter alguma experiência com a arma, teriam que aprender como usar.
- Na – Ahh, e tem isso no Brasil?
- Ba – Poderiam criar...
- Na – Mas isso, até agora... não tem responsabilidade nenhuma do governo brasileiro. Tá, então é isso que eu to achando: se uma pessoa tá com uma arma em casa, ela pode, além de usar para a violência própria, usar no trânsito quando fica braba – tu não sabe nem o lado psicológico das pessoas – ela não tem como se proteger, não tem. Ainda mais tendo criança em casa... Isso vai acabar sendo mais perigoso. Tu tendo uma arma em casa, o bandido, para não ter perigo de vida, vai tentar atirar primeiro que tu – porque ele vai ter muita experiência. Se o Brasil pára de vender armas, ele vai saber que tem uma cota de armas no Brasil. Mas como pararam as vendas, aquela cota de armas não vai aumentar desde que aumente o policiamento. Então o que acontece: essa vai ser uma lei para que se deixe o

mesmo número de armas no Brasil, para que daí dificulte ainda mais para os assaltantes ou para esses níveis de morte por acidente e, a partir daí, comece a ter um novo policiamento, novas leis que avancem, estabeleçam essa lei e não deixem que ela caia. Então essa lei vai ser uma primeira, protegendo, deixando o mesmo número de armas, e que as outras venham só para diminuir. E assim vai acabar, conseqüentemente. Vai diminuir o nível de assaltos e mortes acidentais e outras tantas que a gente vê.

- Juiz – Eu passo então a palavra para o outro grupo.
- Ber – Eu acho que o porte para comprar armas teria que ter. Por quê? Porque tu pode ter uma maior segurança.
- Na – Qual seria essa segurança?
- Ber – Alguém vir te assaltar e tu tem uma arma.
- Na – E vamos supor que tu não tem agilidade com uma arma porque tu recém comprou a tua arma. O bandido... tu não acha que ele vai ter uma agilidade com a arma e já ter atirado várias vezes?
- Ber – Sim, ele pode ter. Mas quem tem dinheiro para comprar uma arma, tirando as que vêm de família... tu pode comprar a arma e ter... tu pode ir numa escola para ter o treinamento.
- Be – E esse treinamento vai ser gratuito. Após essa lei ser aprovada, a gente vai fazer outra lei...
- Na – Mas vocês estão contra essa lei!
- Ber – Sim, a gente não quer essa lei, mas continuando, a gente quer criar uma lei...
- Juiz – Não! Tu tem que apoiar que as pessoas podem comprar armas quando elas quiserem – pessoas normais.
- Se – Tá! Vocês acham que se tiver uma pessoa, um cidadão comum e um assaltante, os dois com revólver... o assaltante já matou quinhentos, prá ele tu só vai ser mais um. E para um cidadão comum, matar uma pessoa é muito terrível.
- Na – Posso falar?
- Juiz – Pode.
- Na – Em primeiro lugar, uma pessoa vai ter um curso. Tá. Então ela vai saber atirar, vai saber pegar uma arma, vai ter a segurança. Só que o assaltante, não vai ter curso. Porque o curso dele vai ser a vida dele. O assaltante, não é só ele quem rouba e provavelmente ele pode estar envolvido com outras coisas como *droga*. E envolvido em droga, volta e meia ouve tiroteio – isso todo mundo sabe. Ele tá no morro, ele tem que ter uma coisa (modo) de vida. Então. Primeiro, ele vai saber como assaltar. Segundo, ele vai saber como se defender. Segundo, ele vai saber como atirar. Então para uma pessoa comum, que só tem um curso de arma e como atirar, não adianta nada com um cara que já matou quinhentos, que já sabe fugir de tiro, já sabe atirar e que não tem problema nenhum, desde que ele pegue teu dinheiro, pegue as tuas coisas e vá embora.
- Mar – Mas quais são as chances de um cara que não tem arma e é assaltado sem arma, e de um cara que tem arma e é assaltado? Ele vai ter mais chances de se defender com uma arma do que sem uma arma.
- Na – Ele vai ter mais chances de, sem arma, ser assaltado e levarem as coisas dele do que com arma não levarem nada e ele morrer. Porque “Se tu tem uma arma, eu também tenho...vamos ver quem atira primeiro”.
- Mar – Mas ele pode matar até mesmo sem o cara reagir, sem arma.
- Juiz – Calma, calma!

- Na – A arma é uma reação. Se tu tens uma arma e puxa... se tu puxa, eles já vão atirar como uma reação. Ele vai tá com uma arma na mão. Até tu atirar, vai ser como um reflexo. É como nos meus CDs, quem toma primeiro a coisa, azar. Desde que tu (não) tome...
- Mar – Mas se o cara reage sem uma arma, ele tem mais chance de ser morto do que com uma arma, porque com uma arma ele pode matar também o assaltante.
- Na – Nada a ver... Posso falar?
- Juiz – Pode.
- Na – Primeiro lugar, tu tá com uma arma... isso não tem nada a ver. Olha só. Tu tá com uma arma... o que acontece pro assaltante te matar? A primeira coisa é reflexo. Se tu tem um reflexo e tenta reagir contra o assalto é que ele vai tentar te atacar. Se não, o objetivo dele é simplesmente pegar o teu dinheiro.
- Se – Para um cidadão comum é muito difícil matar uma pessoa...
- Juiz – Eu quero fazer uma pergunta para esse grupo.
- Ber – Posso falar antes?
- Juiz – Pode.
- Ber - Se a arma fosse...não se pudesse comprar, muita gente tentaria comprar ilegalmente. E isso poderia aumentar o número de pessoas na cadeia; as cadeias iam ficar mais superlotadas...
- Na – Protesto!
- Be – E é aí que entra o policiamento!
- Na – Protesto!
- Juiz – Pode falar.
- Na – Pois é, a pessoa que tem a arma não precisa subir no morro pra pegar porque ela já tem a arma, já tá na rua, tá com alguma coisa no carro. Vai dizer que vocês nunca ouviram o caso de uma pessoa que tá numa rua, brigar, puxar uma arma e atirar em alguém?
- Mar – Protesto!
- Na – Tu acha que isso é segurança? Vocês acham que isso é segurança? Ter uma arma, tá brabo, e atirar em alguém... Tu acha que isso é segurança?
- Mar – Acontece que o policiamento no Brasil é muito fraco. Então até tu te ligar com a polícia e ela vir, o ladrão já te matou.
- Be – Então em certos pontos o policiamento tem que aumentar... Em certos pontos que a gente sabe que vai...
- Ber – Ah! Mas isso já é outra coisa.
- Be – Sim. Mas aí seguido dessa lei vão vir outras que vão reforçar essa.
- Baz – Tá. Agora eu vou perguntar para vocês uma coisa: se nessa lei, qualquer pessoa pode comprar a arma, chega lá um traficante e compra a arma. Ele vai assaltar a pessoa e vai estar bem mais experiente que a pessoa. Uma pessoa... um pai de família compra a arma e diz “Ah, essa arma vai me defender” e não faz curso de nada porque nessa lei que tem, que pode comprar arma quando quiser, não é necessário fazer um curso. Eles estão querendo impor outra lei. Então, o pai de família compra uma arma, né, aí chega o ladrão que é bem mais experiente – claro, já assaltou várias vezes, e vai tentar desarmar o cara e vai conseguir. Qual a opinião de vocês sobre isso?

- Na – Vocês acham que isso é segurança? Ter uma arma, ele poder te desarmar e ainda ter risco de ele poder atirar em ti... Isso é segurança?
- Mar – A segurança é tu não ter nenhuma arma para se defender e morrer sem arma? Qual é a diferença?
- Juiz – Silêncio!
- Be – Eu quero falar. Os traficantes, normalmente eles estão drogados quando fazem isso. Então, os drogados... eles não são nem aí. Assaltam, e normalmente eles matam alguém. Então se não tiver arma vai morrer igual!
- Mar – Pra eles não interessa. Com arma, sem arma...
- Juiz – Silêncio!
- Se – Pra eles interessa o dinheiro. Desde que o dinheiro da droga deles esteja ali, não interessa se o cara tá vivo ou morto. Se ele conseguiu a carteira do cara, não interessa se o outro vai morrer ou se vai...
- Juiz – Silêncio!
- Mar – Mas um drogado, ele não tem noção...
- Se – Ah, ele tem noção, ele tem noção... E ele vai se sentir muito mais ameaçado com uma arma apontada para ele. Aí sim que ele vai querer matar mesmo o cara.
- Na – Exatamente.
- Mar – Tá. Então com isso não vai adiantar nada. As pessoas vão continuar sendo assaltadas e não vai acabar...
- Na – Primeiro lugar, isso é coisa da polícia, e não do cidadão – se autodefender. Segundo, se não tem polícia, não cabe ao cidadão se autodefender. Terceiro...
- Mar – Aí o cidadão morre sem polícia, então?
- Na – O que cabe ao governo é dá a possibilidade do cidadão se defender com a polícia. Não é do governo a responsabilidade de deixar um cidadão comprar uma arma e...
- Juiz – O governo não tem mais dinheiro para botar policial na rua. Como é que tu queres reforçar o policiamento?
- Na – Não tem dinheiro? Então porque que os policiais ficam tudo dentro das coisas (delegacias) em vez de sair pra rua? Por quê?
- Mar – Então! Por isso que a gente quer liberar, pra ter mais (não compreensível na fita). O policial não sai na rua, não tem policiamento.
- Na – Mas isso é do governo; não cabe ao cidadão se autodefender. Olha só, vocês tão tentando...
- Mar – Ah, não cabe ao cidadão se autodefender? Então ele vai deixar que o cara venha e roube ele.
- Se – Mas não com uma arma de fogo... Ele pode ter uma autodefesa sem arma...
- En – Se tá vendendo a arma livre, qualquer um vai comprar e vai aumentar muito mais a tendência das mortes.
- Ro – Mas como os cidadãos não vão ter armas para se defender? Muitos... onde o tráfico de drogas corre, tem muita arma. E o policial não chega nesses lugares pra desarmar, e essas armas vão correndo. Então eles não têm como desarmar totalmente. Então o cidadão vai ter que portar uma arma...
- Mar – Sendo que podem chegar armas do exterior...
- Ro – Ele vai ter que ter uma arma pra se defender. E também como o Mar disse, eles podem ir para outros países e comprar uma arma.

- Na – Aham. Vai aumentar o tráfico.
- Ber – O traficante não compra arma; ele rouba a arma.
- Se – Então ele rouba de quem? Ele rouba da pessoa que comprou, chegou lá e comprou.
- Na – Rouba da polícia! Posso falar?
- Juiz – Pode.
- Na - Em primeiro lugar, uma pessoa tem uma arma e o traficante tem uma arma. Isso não vai dar bala perdida?
- Mar – Talvez.
- Na – Então, é segurança para uma pessoa que está correndo na rua ser assaltada, ele puxa uma arma, o bandido puxa uma arma... cada um começa a atirar? E os outros que estão em volta e não têm nada a ver com o assalto? Isso todo mundo já cansou de ver.
- Mar – Tá. E qual é a diferença? Um traficante vem com uma arma e atira. Não vai dar bala perdida do mesmo jeito?
- Na – Tá. Mas então, qual é a chance maior: de ter uma arma na rua ou ter duas? Uma atirando pra cá e a outra atirando pro outro lado. E daí?
- Mar – Tá, e o cara vai morrer. O que que adianta; a morte vai ser maior.
- Na – Vocês não tão vendo...
- Juiz – Silêncio!
- Be – Tá. Mas mesmo assim. Se um traficante vai correndo da polícia, por exemplo, vai dar tiro, vai dar bala perdida e vai morrer todo mundo mesmo.
- Juiz – Silêncio.
- Na – Com uma arma do traficante, uma arma da polícia, uma arma do cidadão... já são três armas atirando.
- Mar – Ah, não. Pera aí! A polícia não chaga nesse local. A polícia nunca chega!
- Na – O que que mata mais: uma arma ou duas armas atirando sem direção.
- Mar – O que que mata mais: dois caras com armas brigando ou um cara...
- Se – Vai ser duas armas atirando para tudo quanto é lado e então vai ter mais risco de um cidadão inocente ser atingido com duas armas atirando...
- Mar – Tá, mas se é um assalto. O outro também é inocente!
- Se – Mas se o assaltante só quer o dinheiro, porque que o cidadão vai querer atirar nele? Dá o dinheiro! É preferível dar o dinheiro do que dar a vida!
- Na – Então tu atira nele, ele atira em ti, ele mata todo mundo que tá em volta...
- Be – Ele não vai matar todo mundo!!!
- Juiz – Calma!
- Be – Tá. Ele pode até matar a pessoa que ele está assaltando, mas vai...Pera aí!!
- Juiz – Não falem dois ao mesmo tempo!
- Mar – Mas o que vai adiantar. A armas vão vir do exterior, vão ser roubadas da polícia mesmo.
- Na - Mas isso vai dificultar para eles. O que que é mais barato para eles? Pegar uma arma aqui ou ter que ir para um outro lugar e ainda pegar a arma?
- Mar – Vai aumentar o tráfico; eles podem trazer até drogas da Colômbia, por exemplo.

- Na – Como se já não trouxessem...
- Ma – Então. Vão trazer muito mais porque vão lá para trazer armas e já aproveitam e já...
- Be – Nem precisa ir lá pegar. Eles já vendem aqui; fazem tele-entrega...

(Risos)

- Ber – Mas vocês não acham que ia começar a aumentar mais de começar a comprar armas de outros países que também podem produzir drogas e, conseqüentemente, poderia aumentar a droga?
- Be – Mas mesmo assim, iria dificultar. A posse de arma iria dificultar muito mais.
- Se – Vai ficar bem mais fácil pra polícia conseguir essas armas; vai ficar bem mais difícil para os bandidos conseguirem uma arma.
- Be – Ah, hoje em dia em qualquer lugar se compra uma arma.
- Ro - No exterior se consegue fácil uma arma...
- Na – Se a polícia souber de onde vem essa arma – se é da Colômbia – é só aumentar o policiamento. Aumenta o policiamento!
- Mar – Se o Brasil tivesse dinheiro, a gente aumentava. E aí eu estaria concordando com vocês. Mas não! O Brasil não tem dinheiro!
- Se – Mas o assunto aqui não é só tráfico. Tem que falar também... Alguém tem uma arma em casa e tem uma filha, tem um filho. O filho chama um amiguinho pra brincar em casa - já aconteceu isso – pega a arma, dá um tiro.
- Mar - Mas os pais têm que ter responsabilidade...
- Na – Mas um cidadão brasileiro qualquer - não precisa nem ter escolaridade - tu acha que ele tem responsabilidade suficiente pra saber que o filho dele vai pegar a arma e vai atirar em alguém ou vai atirar em si mesmo? Tu achas que ele tem responsabilidade suficiente, sendo que pode ser qualquer um, nem tendo escolaridade?
- Mar – Um pai de família tem responsabilidade.
- Juiz – Silêncio!
- Se – O filho dele pode estar se drogando sem o pai saber. Então ele vê o pai, se esconde, vê o pai guardando a arma, sai de noite sem os pais verem – drogado – e pode matar alguma pessoa.
- Mar – Mas esse drogado tinha que ir para uma prisão ou pra um outro tipo de...
- Se – Mas os pais nem sabem.

(interrupção para colocar ordem)

- Be – Mas não é qualquer um que vai ter o porte de armas também.
- Na – Como não?
- Mar – Hoje em dia, com a lei que temos hoje, quem tem ficha criminal não pode portar arma - que eu saiba.
- Na – Mas o policiamento não é bom. Então quer dizer que todo o bandido tem ficha? Nós acabamos de dizer que o policiamento não é bom, que não tem policial na rua... O cara assalta e não tem ficha policial então...
- Juiz – Calma, calma! Silêncio!
- En – Mas se ele não tem ficha criminal, ele provavelmente é um iniciante. Então ele não sabe bem como assaltar, como ele vai fazer.

- Na – Bom, se ele não tem ficha policial... vocês mesmos não acabaram de argumentar que não tem polícia? Então como é que vocês tão me dizendo que ele é um iniciante? Se não tem polícia, eles não pegam o assaltante e não tem ficha criminal! Ou seja, assalta e não tem ficha criminal.
- Se – Mesmo se for um iniciante, ele cresceu no morro vendo todo mundo atirar, ou seja, já tem noção de como é que faz e já pega na arma desde pequeno.
- Mar – Provavelmente, nem sempre todos os assaltantes...
- Se – Ah! Geralmente, a maioria dos pequenininhos cresce já com uma arma na mão.
- Ber – É.
- Se – E se tu fores numa favela vai ver gente de três aninhos já com uma arma na mão, pelo amor de Deus. Cresceu vendo aquilo ali.
- Ber – E a responsabilidade é dos pais.
- Se – Mas os pais não têm consciência.
- Ber – Os pais podem ser bêbados, drogados, traficantes...
- Mar – Mas, se os pais são assim, tem pegar os pais.
- Na – Mas não tem policiamento.
- Ber – Mas polícia eu acho que não tem nada a ver com ... Assim, por exemplo, tu tens um pai que é bêbado. O certo não seria colocar ele num centro de alcoolismo, essas coisas?
- Na – Eu protesto! Posso falar? Eu poderia colocar a minha opinião?
- Juiz – Pode, senhor Na.
- Na – Muito obrigado! Em primeiro lugar, hoje em dia mesmo estão dando na TV propagandas que falam contra a violência com a criança. Primeiro, se o pai agride essa criança, significa que ele não tem muito amor a ela. Se ele agride ela, significa que ele não tá nem aí pra ela. Isso significa que ele é um mau pai. Significa que, como nós não temos policiamento, porque o Brasil não tem dinheiro para ter um bom policiamento, significa que ele pode bater no filho dele e não acontece nada. Isso significa que ele pode comprar uma arma e botar em qualquer lugar, que ele não tá nem aí se o filho dele vai pegar a arma e vai atirar em alguém. Então isso vai causar também um problema, uma morte acidental. Por outro lado, tu não sabe do estado psicológico daquela pessoa quando ela compra uma arma. Não sabe se ela é um psicopata, um esquizofrênico, não sabe nada.
- Se – Pera aí, deixa eu falar. Assim: a criança pode crescer apanhando; o pai pode ser um fortão, e a criança com treze anos ainda tá apanhando. O pai compra uma arma e não tá nem aí pra criança, deixa em casa, a criança pode pegar e pode até matar o pai de ódio do que ele faz com ele.
- Be – Sim. Porque ele já vai crescer com problemas psicológicos por causa do pai.
- Se – E quando crescer pode se drogar, beber...
- Baz – O filho cresce com tanto ódio pela infância que teve que pode até matar o pai.
- Na – Se os filhos tentam matar os pais, é muito mais fácil se os pais têm arma em casa. Pega a arma, bota bala e mata. Pronto. É muito mais fácil a morte assim. Por que tu não sabe o estado da pessoa.
- Mar – Quem garante que os pais que maltratam as crianças vão ter arma?
- Na – Não. Isso é uma possibilidade... se todo mundo pode comprar arma.
- Ma – Mas a lei não deixa todo mundo comprar arma...
- Na – Claro que deixa!

- Ma – Não. Eles conseguem comprar porque tá muito fácil comprar arma no Brasil, mas pela lei não.
- Na – Como não?
- Ma – Não. Tem restrições.
- Na – Mas vocês mesmos disseram que não tem policiamento.
- Se – A sora falou que, por essa lei, qualquer pessoa normal, qualquer pessoa, assim, civil pode comprar essa arma. Então não tem essas tais restrições de que tu tá falando.
- Ber – Assim... a pessoa que vai comprar essa arma vai resolver um problema porque ele vai estar se auto defendendo, mas ele vai tá causando um outro problema. Os filhos dele podem ser influenciados ou ele pode apontar a arma...
- Na – Eu acho que esse caso é muito mais profundo e complexo do que a gente tá discutindo. Existe cada caso, e cada pessoa é um caso diferente. Pra cada pessoa pode ter uma circunstância diferente, um caso diferente, uma consequência diferente e um uso diferente, entre muitos outros. Ou seja: essa questão que nós estamos discutindo, o que nós analisamos – nós que estamos apoiando essa lei – o que nós tínhamos analisado, nós podemos ver, com certeza, que mesmo tendo cada caso diferente, um uso diferente, tipo diferente, que a maioria vai pegar uma parte ruim, vai puxar pro lado ruim. Não importa, isso nós temos. Mesmo que a pessoa não tenha como objetivo dela, que o objetivo dela seja se proteger, tu tem que analisar muito mais profundamente o dia que vai acontecer o assalto. Depende muito. Como eu falei, nesse caso dos filhos matando os pais... Geralmente são esses filhos que são educados, que todo mundo achava o máximo, nunca achariam que poderiam causar isso. Como é que tu vai saber isso? Isso a gente não tem. Às vezes, a própria pessoa um dia pode tá super bem, e jamais pensar em matar alguém. Só que como é que tu sabe que essa pessoa vai acordar amanhã do mesmo jeito? Como é que a gente sabe que o nosso organismo, que o meu organismo, que o teu, que o de todo mundo vai pensar hoje do mesmo jeito que vai pensar amanhã?
- Ro – Mas não vai pensar tão diferente de um dia para o outro.
- Na – Não vai pensar tão diferente? A ponto de que aqueles filhos, que todo mundo achava que eram os melhores filhos, que todo mundo queria ter, filhos estudiosos, educados, que nunca pensaram que iam fazer nada, de uma hora para a outra aparecem os pais mortos. Isso aí não é mudar muito?
- Ro – Não! Mas isso aí é influência de outras pessoas, outros amigos, e que a família poderia impedir que isso acontecesse porque a pessoa muda de acordo com o namorado, com as amigadas... ela não muda tão rapidamente só por causa dela mesma.
- Na – Como é que tu sabe que a pessoa não vai ter esse problema?
- Mar – Qual é a diferença de uma criança que – se houver essa lei ... o pai tem arma, né? Então a criança vai pegar a arma do pai e vai matar o pai. Não vai ter diferença, o pai já vai ter arma. Então não vai ter diferença nenhuma.
- Be – É. Se não tem policiamento, como é que eles vão retirar a arma de todo mundo?
- Mar – Eles não vão retirar. O pai vai continuar com aquela arma. O filho pode pegar a arma e sair matando os amigos ou ele mesmo.
- Ber – Mas é a minoria isso.
- Na – Mas então se todo mundo já tem arma... Vamos supor que a maioria já tenha arma. Então não precisa mais ter armamento, tira a arma e já dificulta. Já que todo mundo tem arma, ninguém mais

- precisa comprar! Liquida, mantém aquela mesma cota, dificulta pro traficante, aumenta o policiamento. É difícil? Azar! Pelo menos...
- Juiz – Calma! Calma!
 - Be – Essa lei vai servir de base para todas as outras...
 - Na – Pois é como eu tô dizendo: pode até dificultar. Vai dificultar? Vai. Porque não é qualquer um. Depois disso não vai ser qualquer um que vai entrar lá e vai comprar.
 - Ro – Olha só! O traficante consegue arma no exterior. Pessoa normal consegue arma em loja brasileira. Olha só, se tu vende aqui tu tem mais chance... Se tu proibi o porte de armas, mesmo assim os traficantes vão ter armas porque eles não compram aqui, eles compram no exterior. Então, se tu proibir, as pessoas que querem se defender não vão ter arma, mas os traficantes, que roubam, vão ter arma do mesmo jeito.
 - Na – Posso fazer uma pergunta?
 - Juiz – Sim.
 - Na – Tá vai, Be!
 - Be – O objetivo dessa lei não é acabar com a violência? Só que se o traficante continuar com as armas, vai continuar a violência.
 - Se – Mas vão diminuir as mortes porque a população não vai tá armada e, assim, não vai ter como reagir de uma maneira mais violenta ao assaltante. Agora, se ela tiver curso de autodefesa... Se realmente a população quiser se defender contra os assaltantes, de maneira a não prejudicar a sua vida, vai cada um fazer um curso de autodefesa e deu, acabou! Sem depender dos policiais. Mas se não tá dependendo dos policiais, também não tá colocando a vida em risco.
 - Na – A pergunta que eu ia fazer é assim, ó: Será que a pessoa que vende arma vai ter interesse de só vender pro cidadão comum? Será que ele não vai ter interesse também em dessas armas fazer também um tráfico? Será que ele não vai usar para uso próprio? Será que ele não vai ter interesse em vender pra alguém que possa vender pra um traficante? Pra alguém que depois possa passar uma cota maior pra ele? Será que ele não vai ter esse interesse?
 - Ro – Mas o traficante não consegue aqui, conseguem lá, então não adianta.
 - Na – Então, ele não tem interesse em pegar lá? Será que o vendedor e o traficante não vão ter esse interesse?
 - Be – Tá bom. Os traficantes podem ir ao exterior comprar armas e fazer um tráfico interno no Brasil. Eles começavam a vender armas pros amigos deles traficantes. Então vai aumentar ainda mais. Porque eles iam dizer “Ah, então agora vão proibir, então vamo lá buscar armas no exterior, vamo aumentar aqui a violência.” Eles podem pensar isso.
 - Baz – Eles disseram que a minoria compra armas, não é? Só que hoje em dia, mesmo a minoria comprando armas, morre muita gente. Assim, mesmo sem ter arma... mesmo sem o cidadão ter sua arma. Então, se diminuir a arma do cidadão, vai continuar a mesma coisa.
 - Se – Não, vai diminuir porque assim eles não vão reagir. É que porque se eles tiverem a arma eles vão ter uma confiança; o cidadão comum vai ter uma confiança. “Ah, eu tô armado, eu vou poder reagir que eu vou continuar com a minha vidinha normal.” Mas não! Porque se eles pegarem a arma, o traficante vai ter medo do que eles possam fazer e vai querer matar. Pra eles vai ser só mais uma morte entre as mil

- que eles já têm. Agora, pro cidadão comum, não. Como é que ele vai matar uma pessoa? Pra ele é uma coisa muito complexa isso.
- Baz – Tá. Eles proibem o porte e a venda de armas aqui no Brasil, só os policiais têm. Tu acha que ninguém vai aparecer com uma arma na mão?
 - Ro – E os próprios policiais podem vender, porque os policiais de hoje em dia não dá pra confiar.
 - Juiz – O tempo acabou, e nós dois decidimos que quem ganhou esse debate foi o grupo do Na (a favor da lei) porque as argumentações deles foram melhores, mais convincentes. E, na minha opinião pessoal, eu acho que não devia cada pessoa poder comprar arma. Se quisesse, só poderia comprar se o porte de arma fosse autorizado, se ela tivesse algum treinamento, alguma coisa assim.
 - Ro – Eu acho que eles deviam abrir o porte de armas, mas antes de a pessoa conseguir a arma, ela teria que fazer um teste psicológico – pago por ela mesma, porque o governo não tem dinheiro – e fechar as fronteiras e restringir totalmente a entrada no Brasil de armas. Fechar todas as fronteiras e assim os traficantes não conseguiriam armas, e as pessoas normais, se por acaso precisassem, teriam.
 - Ber – Eu acho que eu fiquei no meio porque se o cidadão comum pode comprar arma e tem um filho, como falaram, pode chegar lá e sair matando... entrar no cinema, que nem teve um caso, e sair matando todo mundo. Mas eu também acho que em poucos casos, porque a maioria de quem tem arma não tem treinamento nem condições de ter arma. Então, se vendessem só se fosse cumprida a lei do porte de armas, fichas criminais, teste psicológico, fazer teste para ver se a pessoa poderia mesmo ter arma... E a arma deveria ser até mais cara.
 - Mar – Eu concordo com o Ro, mas também quero acrescentar que tinha que ter mais policiamento. O governo tinha que dar um jeito e ter mais dinheiro e tentar aumentar o policiamento para mandar policiais para as favelas e tentar desarmar eles, desarmar os traficantes.
 - Be – Eu também fiquei meio dividida assim porque pra pessoa ter o porte ela vai ter que explicar qual é o motivo, falar o que ela faz “Ai, eu tô todo dia de noite na rua, eu preciso.” Falar porque ela precisa, os motivos.
 - Baz – A minha opinião é que se eles conseguissem acabar com as armas o quanto antes, que é muito difícil, ninguém ia precisar de armas. Se conseguissem acabar com quem usasse arma, assim, as pessoas normais não iam precisar de armas, a não ser que fossem psicopatas. Mas se não conseguissem acabar – como não vão conseguir, né? – acabar com os traficantes, daí eu acho que há necessidade de uma arma para se defender.
 - Pe – Eu acho que essa coisa de treinamento para ser autorizado a comprar uma arma não tem muito a ver porque a pessoa pode ter um estado emocional assim diferente num dia, que ela pense que ela pode ser boa e numa hora ela pode mudar e matar. Eu acho que... sem arma! Concordo com essa lei.
 - En – Pois é, sem arma não geraria tanta violência e não teria tantas mortes. Ai, eu não sei o que eu falo! Eu não tenho o que falar.
 - Na – Todos os argumentos que a agente usou, todos os que eu usei até... Eu sou totalmente contra as armas, não acho que tem que ter... E outra, como que o estado vai fazer um teste psicológico? Existem pessoas que até tem o problema de ser bipolar, ou seja, num dia elas tão ótimas, tão super bem, alegres, tudo bom; só que no outro dia elas podem tá ruim. E isso é uma doença: a bipolaridade. Ou seja, eu acho também que com as armas não tem como tu te defender; defender de fogo com fogo – não vai

adiantar nada. Eu sou extremamente contra as armas. Já que não tem policiamento, então eu acho assim ó: pelo menos a gente não precisa mais vender a arma, pra dificultar. Então, de todos os argumentos que a gente usou aqui, eu pessoalmente concordo com todos eles, sou extremamente contra o porte de armas e sou a favor dessa lei.

- Se – Eu também sou a favor de que essa lei existisse, e todos os argumentos que a gente usou eu também concordo pessoalmente e também acho que, se a população quer se defender contra os assaltantes, e realmente o policiamento, aqui no Brasil, não é bom, então eles deviam fazer um curso de autodefesa sem armas, porque assim eles não mostrariam pro assaltante que sabem se defender e, assim, se defenderiam porque isso é muito certo.

APÊNDICE B – Depoimentos dos alunos sobre a atividade “Um dia da criança diferente”.

Os depoimentos abaixo foram transcritos *ipsis litteris*.

Depoimento 1

Durante várias semanas trabalhamos, nos esforçamos, cada um do seu jeito e dentro de suas limitações. Desde o início eu estava empolgado, fazia algo diferente e teria uma experiência, a qual eu não sabia, mas seria inesquecível.

Doações, brinquedos, colaborações, boa vontade. Muitas foram as pessoas que nos ajudaram.

Eu havia feito algo parecido, mas não com esse contato direto, não posso negar que estava tenso e nervoso.

Naquele dia, naquela manhã do dia dezessete de outubro, eu estava pensativo. Não sabia como seria e o que eu iria fazer, como iria agir. No começo estava um pouco encabulado, retrancado, mas depois me soltei de tal forma que surpreendi a mim próprio.

Começou no ônibus quando dei aquele brinquedo pro Fabiano e vi aquele sorriso, aquele olhinho brilhando e dizendo, que felicidade, muito obrigado, te adoro.

Lá, no Dias da Cruz, aqueles rostinhos, aquele jeitinho pedindo um abraço, um beijo, um pouquinho de atenção. Sentar ao lado daquelas crianças, conversar, brincar, foi simplesmente inesquecível, nunca eu havia me sentido tão bem em minha vida. Foi como se a parte da minha vida que faltava tivesse sido completada.

Aqueles belos, tão pequeninos, um sorriso largo e aberto daquele menino, simplesmente a melhor emoção que uma criatura pode sentir. Não tenho palavras para dizer o que senti, talvez viva o resto da minha vida e não consiga. Quando as pessoas quiserem ver, sentir essa emoção, observem atentamente meu entusiasmo ao contar, ou então, realizem uma atividade semelhante.

Obrigada Prof. Gisele e Cel Araujo
Beijos e abraços!

Depoimento 2

Essa experiência foi única, totalmente diferente do que estávamos acostumados a fazer.

Chegamos com certa timidez, fomos nos soltando, conversando, brincando.

As crianças não eram apenas carentes de bens materiais; também possuíam carência afetiva e em cada sorriso, cada colo, cada carinho que fazíamos nelas, nos fazia bem, era confortante, era mais do que esperávamos.

O sorriso nos lábios de cada um quando comiam, brincavam, olhavam para os presentes: nunca esqueceremos. Cada pedido de ajuda, de carinho, foi algo que machucava o nosso coração ao ver que o que elas queriam não eram bens materiais e assim atenção, respeito e muito carinho e brincadeiras.

Em cada neném com seu sorriso, e suas carinhas fofas, mechiam com nossos sentimentos; pena, carinho, afeto; tudo sentimos tudo vivenciamos.

Pegar alguém no colo era como se nós estivéssemos recebendo um carinho, involuntário, silencioso, calado.

Que atenção! Era tudo o que eles precisavam, era tudo o que nós precisávamos.

Não adianta apenas colaborar, mas sim vivenciar e aprender a amar.

A parte mais importante foi brincar, e acariciar cada um, amá-los e assim nunca esquecerlos.

O pior é sempre o final onde tivemos que deixar aquele lindo sonho, e guardar em nossa mente aquelas covinhas. Amamos, nos surpreendemos, festejamos, choramos.

Mas apenas assim aprendemos.

Depoimento 3

Desde quando a professora falou sobre a ideia de fazer uma campanha de doações para o dia da criança, eu fiquei imaginando ideias de organizar a campanha.

Depois que decidimos que entregaríamos as doações numa creche fiquei pensando na alegria das crianças quando levássemos lanches e brinquedos.

Logo que estávamos começando a preparar a campanha, surgiu a ideia de fazer uma boneca que retratasse uma criança – Devo dizer que a “Maria Baleira” (nome com o qual a boneca foi batizada) é uma mais criativa que eu já vi. Passado alguns dias do início da campanha fomos buscar as doações e fiquei espantado com a quantidade de balas e brinquedos arrecadados. No dia 17/10 levamos todas as doações para as crianças, no início nós ficamos um pouco tímidos com as crianças mas depois acabamos nos soltando conhecendo elas e brincando e nos divertindo. Eu (e acredito que todos do PROPEN) saímos de lá com a certeza e a alegria de termos feito algo bom para pessoas que realmente precisavam de carinho, atenção e alegria.

Depoimento 4

Como foi bom... Não apenas pelo fato de eu me sentir bem em ajudar, mas também pelo fato de eu ter contribuído para fazer outra pessoa feliz, de ter feito parte de uma campanha cujo objetivo principal era dar um Dia da Criança diferente, mais alegre, da qual toda criança tem direito de ter. Infelizmente, não pude ir à instituição, mas me conformo em ter doado ou até consertado brinquedos. Já passou, mas se pudesse, faria tudo de novo.

Depoimento 5

“Foi uma experiência totalmente nova, diferente da vez em que fui com a Legião de Honra. Houve lá um contato maior com as crianças, interagindo com elas. Isto fez com que eu saísse daquela velha rotina, despertando o lado mais humano de todos nós. Embora saibamos que o que fizemos ainda não é o suficiente, temos o sentimento de dever cumprido, trazendo-lhes um pouco de esperança que invadiu toda a creche. Porém na volta estávamos tristes, um dizem que foi a vontade de ter feito mais um pouco por eles, mas eu acredito que foi a nossa alegria que ficou lá”

Obs: Tenho certeza que em breve o PROPEN voltará lá

Depoimento 6

Foi uma experiência única. Não sei se terei essa chance novamente, mas todo o trabalho foi gratificante. Chegamos lá e vimos a alegria estampada no rosto de cada criança. No começo achei que iria ser chato, mas a cada “tio” que ouvia ficava mais feliz e com a certeza de que tudo não foi em vão.

Aquele dia foi um dia que nunca mais esquecerei, ficará guardado na minha mente e no fundo do meu coração.

Depoimento 7

Quando chegamos, vimos crianças felizes, carentes, mas felizes. Começamos a brincar, dava para ver perfeitamente a alegria delas, o sorriso, o olhar... e poder me sentir que eu, junto aos meus colegas, fizemos todas aquelas crianças felizes, pelo menos por um dia. O dia 17, para mim foi mais um dia das crianças!

Depoimento 8

Acho a experiência válida, pois aprendi que não é preciso muito para se conseguir alegrar a vida daqueles que não tem muito. Foi muito boa a visita em todos os aspectos, principalmente ver como nós conseguimos alegrá-las fazendo pouco. Com certeza vai ser um dia que não esqueceremos mais.

Depoimento 9

Foi um período bom, enquanto estávamos todos juntos trabalhando, enquanto nos divertíamos brincando, apontando, separando balas, e até nos estressando com tanta bagunça...

É boa a sensação de ajudar aquelas crianças, crianças que nos fizeram rir, dançar, entrar em forma, brincar e até chorar com seus pedidos inesperados (e impossíveis de serem realizados). No rosto de cada criança dava para ver a alegria de ganhar aqueles brinquedos, que foram limpos e consertados com o nosso empenho e força de vontade. Dava para ver a alegria de tomar refrigerante e comer um pouquinho de cada coisa, também dava para ver a alegria das crianças em brincar com a gente, de dançar com a gente e, principalmente, de poder chorar de tanto rir com todos nós, acho que todos os que compareceram na creche ficaram satisfeitos em ver como aquelas crianças gostaram da nossa presença, gostaram de ver o quanto elas NÃO queriam que fossemos embora.

Alás, a Maria Baleira foi um sucesso, além de estar inteira, o que surpreendeu todos nós.

Acho que todos adoramos a visita, e o desenvolvimento da campanha, mas ainda acho que as crianças ainda gostaram muito mais.

Depoimento 10

Campanha Dia da Criança Feliz

Eu cheguei lá, quieto, comecei a falar junto com a [nome da colega] para juntarmos-nos com aquelas crianças, mas quando a sora Gisele falou para irmos lá, fiquei totalmente quieto, com todos, mas sozinho, então comecei a falar com a Juliana, ela adorou puxar o meu cabelo, e eu adorei o sorriso que ela tinha quando fazia. Após fomos ao pátio, quando começamos a brincar das brincadeira deles voltei ao meu tempo de criança, após fomos brincar com os mais pequenos, Eu observei a cara da Bruninha com a boneca, quase maior que ela, ela estava não alegre... Depois nós descuidamos um pouco das crianças e começamos a jogar volei, Depois seguimos em trenzinho até uma sala, lá havia duas garotas com muita energia elas dançavam pra caramba. Voltamos para o refeitório, foi quando via a [nome de uma colega] falando que era pra assinar um papel pra não ir embora, voltei a mim e pensei: **LÁ, TUDO QUE É BOM ACABA,** comecei, a me despedir da Bruna e da Ju, falei tchau umas 5 vezes, **MAS AINDA BEM QUE ISSO NINHUMA ACONTECIDO, SÓ DEPOIS DO MELHOR,** os desenhos

fiquei ali observando todos os rostos falando com meus amigos e com um sorriso, de uma orelha a outra, isso foi o mais legal

ELES + O MEU

EU AMEI, ADOREI E ME SENTI FELISSÍSSIMA!

Depoimento 11

Foi um dia especial, diferente. As crianças da instituição Espírita Dias da Cruz não esperavam por aquilo, era uma rotina para eles ficar o dia lá, ou talvez só o turno da manhã

Estavam sentados em suas mesas quando um “bando” de estudantes chegaram. “O que seria aquilo?!” Aos poucos fomos nos intosando com eles.

O resto todo mundo já conhece: não queríamos ir embora (até nos ajoelhamos diante da Prof. Gisele). Mas não deu, precisávamos ir.

Tornamos, pelo menos aquele dia, um dia diferente e especial para eles. Tiramos eles, talvez, daquela chata rotina. Voltamos no tempo: o que parecia a gente brincando como criança com eles.

COMO É POSITIVO FAZER ALGO DE BOM PARA ALGUMA PESSOA, PRINCIPALMENTE UMA CRIANÇA.

Depoimento 12

Após essa experiência pude perceber a importância de coisas que antes julgava ser banais, pude também parar um pouco antes de pensar, pois frequentemente discutíamos “problemas” que não teria cabimento algum continuar a discutir, devido ao fato de serem extremamente banais e fúteis. conclui também que penas “coisas” → realizações podem fazer com que pessoas se sintam bem melhores, uma vez que estas estejam passando por algum ruim momento em sua vida (desilusões), principalmente na adolescência, embora pense que este “problema” irá acabar.

Ou ainda estas realizações podem dar forças à qualquer indivíduo, uma vez que fortalece o nosso espírito...

Depoimento 13

No início, eu achei legal, mas não me esforcei. A cada chegada de doações eu ficava mais integrada com a campanha.

Realmente fiquei muito surpresa com o sucesso da Maria Baleira e gostei muito quando eu vi todos aqueles pacotinhos de doces.

Ao chegar na creche eu achei tudo muito estranho, mas comecei a conhecer algumas crianças, fui me soltando.

Gostei de tudo, mais o que eu mais gostei foi o carinho que eu recebi das crianças do maternal e de um desenho que uma garotinha me deu.

Achei interessante a ideia do abaixo assinado, pena que não funcionou.

Pensei em voltar lá no “Dia das Bruxas”, só para rever as crianças.

Por enquanto é só!!

Tchau! Beijos!

Depoimento 14

“Eu realmente gostei! Foi algo inesquecível, uma sensação muito boa, em trazer a felicidade de crianças em coisas tão “simples”.

Mas a criança é assim mesmo, eu não conhecia nenhuma delas, mas depois de minutos, parecia que já algum eu vivia com elas.

A felicidade delas, algo realmente “chocante”, sem explicação! Logo no início eu estava meio “acanhada”, sei lá. Nem conhecia, mas depois sentei nos banquinhos... ... São engraçadinhas e eu pensava e tentava me lembrar se eu era assim, tentava saber um pouco + também da minha infância. E... vi o quanto era bom se criança! Brincar, se divertir sem se preocupar com nada.

Guardo lembranças até hoje, mas acho que as crianças nem se lembram da gente.

Gostaria de ir + vezes lá.

Poder e manter um contato. Pois foi uma experiência nova e só eu sei o que eu senti e como foi bom.

Somente... eu!

Depoimento 15

Acordar todas as quintas-feiras cedo, nada mais era do que uma grande felicidade pois estava indo “preparar”, talvez, um dos dias mais felizes da vida daquelas crianças. No caminho para o colégio, pensava como seria aquele 17 de outubro...

Durante a preparação pensava no rostinho de cada criança ao receber (como a maioria delas me disse) seu primeiro presente.

Finalmente o esperado dia chegou, sentei-me como algumas crianças para lanchar, entre elas a Nataly e o Gabriel. No início não respondiam a maioria das minhas perguntas, mas depois de um tempo, já me puxavam pela mão para me mostrar a “sala de brinquedos”, o banheirinho, ... Estava muito feliz naquele momento... Brincamos, brincamos, brincamos... mas sempre, na volta ao refeitório, quando viam aquelas caixas cheias de brinquedo, me pediam um, e eu, com uma certa dor no coração, dizia que mais tarde eles receberiam.

No final da manhã, alguns me perguntaram se nós voltaríamos, e eu disse que sim. Gostaria de ver a felicidade das crianças novamente.

Quando fomos embora muitos me puxaram e me beijaram. O Gabriel foi o único que me deu um beijo e disse: - Tchau [nome dela]!

Aí eu tive que ir embora ou teria que ficar o resto do dia, ou da vida lá com eles...

Foi um dia de muita emoção e felicidade!

Depoimento 16

O que eu senti lá no Dias da Cruz é difícil de explicar escrevendo, a pessoa precisa sentir para descobrir o que é, às vezes eu acho que foi pena das crianças, mas então eu me lembro do sorriso delas e então eu percebo que o que eu senti foi uma grande alegria, por conseguir fazer aquelas crianças, muitas carentes, felizes, ainda me lembro dos brinquedos que estavam dentro das caixas e da Bruna, uma menininha de dois anos de idade, que abraçou uma das bonecas e não queria mais largar. Na hora de ir embora, o que eu realmente senti foi uma imensa vontade de ficar com aquelas crianças, entre elas as que eu mais conversei: a Milena, a Jady, a Vitória, a Nathalia, a Mariana, e eu me lembro da despedida o que cada uma delas me falou: “Tia me pega no colo” e então eu peguei cada uma no colo e dei um abraço e um beijinho, na verdade ninguém queria ir, tinha crianças que perguntavam se nós iríamos ficar lá, outras pediam para nós dormirmos com eles ou até se nós tínhamos pai e mãe. Bem, e agora, o que eu sinto? Sinto vontade de voltar, sinto saudade de todas as crianças e dos sorrisos. E analisando como eu estou agora, eu posso dizer que realizada, por ter feito em algumas semanas um “trabalho” que eu não sabia que ia dar tanto resultado, mas que deu e fez aquelas crianças felizes, talvez somente naquela manhã, mas que fizeram elas esquecerem as duras vidas, que muitas delas vivem.

Depoimento 17

Bom, a campanha foi uma coisa muito... especial. Mesmo se esforçando em doar brinquedos, roupas e fazer negrinhos... nunca imaginei que ia ser tão bom.

Quando cheguei lá, ah! Achei que não ia ser tão legal... As crianças estavam comendo e eu ali... meio perdida... mas, quando sentei numa mesinha, consegui conversar com algumas crianças... ai foi muito bom... elas tinham uns 3 aninhos... tinha que ver... estavam com vergonha... ai ai... diziam o nome e apontavam a idade... isso pode até ser quase nada... mas que vontade de voltar a ser assim... não precisar falar muito e nem ter que se preocupar em falar...

Na hora da brincadeira, ai meu Deus! Que coisa linda... até tinha me esquecido, mas a brincadeira é tudo na vida de uma criança... elas riam, riam e brincavam cada vez mais... como seria bom se todos tivessem o espírito da criança, onde uma brincadeira faz o dia ficar bonito e feliz.

Na hora do desenho foi muito legal, eu me sentei com as crianças mais velhas, com 6 ou 7 anos... essas pintavam já bem direitinho e já até sabiam escrever... ai, aprender a escrever é tão

bom, desenhar as letras, sem se preocupar com a conjugação do verbo. depois nós fomos dançar, ai que bom, só que as guriuzinhas dançavam melhor que a gente... mas tudo bem... detalhe.

Na hora de ir embora, bom, parecíamos realmente crianças... não queríamos ir de jeito nenhum...

Pois é, as crianças passam essa alegria de viver, além de fazer nos lembrar... de como é bom ser criança... como é bom não se preocupar... desenhar, brincar e aprender com o tempo... sorrindo... e brincando.

APÊNDICE E – Transcrição dos depoimentos dos alunos no questionário final

Depoimento 1

O PROPEN significa uma aula de liberdade, onde falamos o que pensamos e isso para mim traz a liberdade, uma mente aberta.

O Projeto trouxe conhecimentos, coisas novas, coisas legais e diferentes.

As ferramentas que aprendemos nos ajudam a entender melhor a própria vida, analisá-la de todos os pontos.

Depoimento 2

Eu achei muito interessante, pois, nunca tinha participado de algo parecido na vida em que fizemos muitas coisas diferentes e interessantes como teatros, mas não teatros normais em que é só decorar as falas, nós elaboramos as nossas próprias falas e são sobre personagens que inventamos, propagandas entre outros tipos de teatro. Esses teatros ajudam a tirar a timidez, aumentar o poder de criatividade, pois, inventamos as falas e o do improvisado caso esqueça a fala. Outra coisa legal eram os jogos de lógica, pois, desenvolvem nosso raciocínio lógico. Os vários trabalhos manuais como a máscara, desenhos nos ajudaram a melhorar nos trabalhos manuais, também achei interessante as meditações, pois, isto nos ajuda a nos conhecer melhor.

Eu adorei participar do PROPEN, pois, estou conseguindo vencer a minha timidez e isto facilita muito nas relações com as pessoas e ajudam a expressar melhor minhas opiniões. Com as meditações aprendi um pouco mais sobre mim, com os jogos de lógica meu raciocínio lógico foi apurado e os meus trabalhos manuais ficaram menos piores. Obrigada por tudo! E se pudéssemos continuar a realizar os encontros eu gostaria.

Depoimento 3

Para mim foi muito proveitoso participar do PROPEN, principalmente por ter fortalecido a minha amizade com vários colegas que eu antes de entrar no PROPEN nem falava, as aulas me fizeram pensar melhor sobre várias coisas, sobre minhas atitudes, me ajudou também a chegar mais fácil a soluções de todas as coisas que podem me preocupar na vida, enfim, as aulas me fizeram pensar melhor em todas as coisas que eu faço e nas coisas que também farei.

E após as aulas eu sempre ficava mais descontraída, despreocupada... Só tenho que agradecer a profa. Gisele por tudo que ela tem feito por mim nas nossas aulas do PROPEN e pelos benefícios que estas aulas trouxeram para mim.

Depoimento 4

Significou uma ajuda para meu desenvolvimento. Sinto-me como se tivesse melhorado um pouco mais, aprendi a controlar minhas emoções, ver as coisas de uma maneira diferente. Também aprendi outras coisas de suma importância como educação. Me senti feliz de participar e estou grato pela oportunidade.

Depoimento 5

Para mim foi uma experiência interessante participar dos encontros do PROPEN, pois tive que vencer a timidez para apresentar os teatros e para ler, para todos, os trabalhos feitos.

Na prática, eu estou menos tímido. Na apresentação do TI [trabalho interdisciplinar exigido pela escola], em 2003, eu estava extremamente nervoso e gaguejava um pouco de tanta timidez. É no último trabalho que apresentei eu não estava nervoso e estava completamente à vontade, sendo assim elogiado pela professora pela forma como eu expliquei tudo.

Depoimento 6

O PROPEN foi uma excelente experiência que passei neste ano. Trouxe muitas lições de vida, comportamento, pontos de vista e influenciou com grande importância no meu cotidiano.

Sinceramente, mudei um pouco no jeito de ser, agir, pensar e aprendi a ter mais paciência, atenção e saber valorizar as pessoas e as pequenas coisas do dia-a-dia.

Também a integração com os demais alunos, foi fundamental: propiciou mais amizades, possibilitou o trabalho em grupo, o respeito às ideias dos outros e divisão de tarefas.

O PROPEN foi um complemento na minha vida, me trouxe equilíbrio, espírito saudável, mente aberta, harmonia e paz comigo e com o próximo e a compreensão de quem realmente sou.

Depoimento 7

Significou aprender cada terça um pouco mais a viver. O projeto trouxe para mim a possibilidade de pensar melhor sobre o mundo, ele também abriu mais minha mente.

Depoimento 8

Eu adorei participar dos encontros do PROPEN. Acho que foi muito útil para a minha vida, e que irei usar todas as ferramentas para construir meu futuro.

Depoimento 9

Minha participação no PROPEN foi importante pois passei a analisar mais as situações antes de tomar decisões.

Como sou muito indecisa, passei a usar muito a ferramenta “prioridade básica”. Assim comecei a tomar decisões mais corretas.

Em pequenos incidentes, tentei analisar as situações com outros pontos de vista (assumo que nem sempre foi possível)

Além de que o grupo foi ótimo e fiquei mais amiga de quem não era muito chegada.

Foi muito bom.

Depoimento 10

O PROPEN me ajudou bastante. Aumentou minha auto-estima, tanto que até consegui meu alamar [reconhecimento do colégio aos melhores alunos em nota]. Também me diverti bastante e sei que tudo que aprendi no PROPEN será útil para a minha vida.

Depoimento 11

Para mim, ter participado do PROPEN foi muito divertido e importante. Divertido porque os encontros são muito descontraídos e os colegas do grupo são muito legais e bem-humorados. A professora Gisele ajuda a tornar os encontros mais agradáveis e proveitosos, pois nunca está de mau humor e sempre consegue passar o que quer ao grupo. Importante porque consegui aprender coisas muito legais (as ferramentas) e úteis. Tentei sempre associar

as situações do dia-a-dia com as ferramentas aprendidas. Também procurei saber mais a respeito dos assuntos tratados nos encontros, como por exemplo, ilusões de ótica e meditação.

Ter participado do PROPEN nesse semestre me ajudou a me tornar uma pessoa melhor.
P.S: Desculpas por não estar entregando o documento original.

Depoimento 12

Eu gostei muito de participar esse ano do PROPEN. O projeto me ajudou a abrir a mente e ver outros pontos, o 2º lado de 1 mesmo objeto. Desde então eu venho refletindo melhor sobre diversos assuntos do dia-a-dia.

Depoimento 13

Para mim, participar dos encontros do PROPEN, foi muito bom. Estou gostando muito do projeto e tenho certeza que está contribuindo bastante para a minha vida. Aprendi muito com ele. Tive experiências diferentes, a maioria serviu para mim mudar meus pontos de vistas e refletir. Estou muito satisfeita com o projeto que vem me ajudando bastante.

Depoimento 14

Significou um momento de calma com amigos. Uma ajuda para mente e um ensinar a pensar. Dei um tempo para mim e consegui tomar minhas conclusões sozinhas. Foi muito bom para mim.

Depoimento 15

Para mim esses encontros significaram muito, pois potencializaram meus conhecimentos e ampliaram os mesmos.

Para minha vida esse projeto trouxe muitos ensinamentos e me ajudou a ver o outro lado das coisas. Foi muito importante participar desses eventos, pois me ajudaram a amadurecer e conhecer melhor a vida.

Depoimento 16

O PROPEN não foi uma perda de tempo para mim, e sim, pelo contrário, ganhei tempo e conhecimento, não um conhecimento didático, mas novas formas de pensar. Por exemplo, descobri (ou melhor: aprendi) que a minha forma de pensar nem sempre é a certa e que os outros também em suas ideias (às vezes melhores!) e que devem ser respeitadas.

Quando entrei no PROPEN, pensei: “Projeto de Potencialização e Enriquecimento?” Hum, deve ser um negócio onde se aprende como render mais nos estudos, dicas de memorização, coisas do tipo. Mas, depois de aproximadamente três encontros, vi que não era isso; ninguém me falou: eu percebi. No 1º encontro, me assustei com a voz do Cel Araujo (he he!).

Me lembro, uma coisa que eu adorava era fazer (ou resolver) uma história usando uma ferramenta (mas isso já é outra história!) e depois fazer um teatrinho com os colegas (sublinhei isso porque é muito importante saber trabalhar em grupo, entender os outros). Isso me ajudou muito a desenvolver meu pensamento. Também gostava muito de jogar “BOOLE” [um jogo de lógica] e o jogo do chapéu.

Antes de escrever isso, não tinha ideia alguma do que escrever. Mas as palavras foram surgindo em minha mente como boas recordações. Tenho certeza que terei saudades do PROPEN. Creio também que o PROPEN não será extinto pelas obras desse projeto que ajudou

muita gente e que ajuda ainda por uns bons anos. Se for necessário, pode mandar essa “redação” para a DEPA [Departamento de Ensino Preparatório e Assistencial] para não extinguirem essa maravilha que é o PROPEN.

Um abraço para a Prof. Gisele e o Cel Araujo!

Depoimento 17

Significou tipo um novo aprendizado, mas um que me ajuda não em matérias como mat., port., e etc., mas que eu aprendi coisas que vão ficar, que estão marcadas, que eu não vou me esquecer, como olhar vários pontos de uma situação.

Como eu já disse, o PROPEN, ensinou-me coisas para o convívio com as pessoas, coisas que eu nunca vou esquecer.

Depoimento 18

Não vejo nenhuma mudança relevante em minha vida, mas senti que depois do PROPEN fiquei um pouco mais aberto a coisas novas. Gostei muito dos encontros, significou uma oportunidade de me conhecer, descobrir meus talentos e aplicá-los, descobrir minhas falhas e corrigi-las. Acho que fará sim, diferença em minha vida.

Depoimento 19

O Propen foi um grande aprendizado. Senti alegria em estar aqui, um pouco de confusão nos sentimentos pois aprendi a ver as coisas de outra forma.

Me conheci melhor, aprendi a superar meus medos graças a Gisele. Conheci muitas coisas novas relacionadas ao “sobrenatural”, ao universo em que vivemos.

Acho que fiquei sabendo de coisas que me ajudaram a enfrentar meus próprios sentimentos, a bater de frente comigo mesma.

A descobrir um grande potencial em mim e saber, com mais certeza o sentido dessa frase:

“Há mais coisas entre o céu e a terra do que pode alcançar a nossa vã filosofia”.

Depoimento 20

Para mim, participar dos encontros do PROPEN significou uma forma de lazer. Quanto à contribuição para a minha [vida], acho que existiram. Mínimas, mas existiram.

O PROPEN, no mais, foi encontros amistosos, onde eu me reunia com outras pessoas. Contudo, valeu muito a pena participar dele. Eu continuaria por mais anos, se pudesse.

Depoimento 21

O Propen faz o aluno se integrar melhor aos seus colegas, tornando-o mais desinibido e, conseqüentemente, melhor preparado para o futuro. Aqui, nos sentimos mais felizes. O ambiente é muito agradável, o que faz com que as pessoas ajam sem medo de serem vaiadas, etc. As atividades, em geral, são interessantes e proporcionam ao aluno um momento para exercitar a sua mente.

O local descontraído torna as aulas ainda mais legais.

Depoimento 22

Foi algo diferente.
 Fiquei mais calma e fiz amigos.
 Me senti querida.
 Mas me incomodei com a bagunça
 Deixei de ser tímida.
 Aprendi a aceitar as opiniões dos outros e a conviver com eles.
 Me senti alegre e feliz
 E vi que eu posso estar em paz comigo mesma.

Depoimento 23

- foi muito divertido
- nós discutimos coisas que não falamos em lugar nenhum
- saíamos mais tranquilos e preparados para outras coisas
- É um lugar onde expressamos o que sentimos
- todas as ferramentas eram úteis para vida
- É bom que nós viemos todas as terças-feiras para o Propen
- criamos coisas inteligentes
- jogamos jogos de lógica onde usamos a cabeça, o que dificilmente fazemos em aulas normais

APÊNDICE F – Transcrição dos depoimentos dos pais no questionário final

Depoimento 1

Na minha opinião, a [nome da aluna] tem tido mais desenvoltura na forma de agir e de ser expressar.

Está bem mais ativa, mais curiosa em relação aos acontecimentos.

Sempre que chega em casa, comenta os assuntos e coisas faladas nas aulas do Propen.

Acredito que no futuro, isto influenciá bastante do seu desenvolvimento. E até mesmo numa escolha profissional.

Depoimento 2

Entendo que a participação no projeto foi positiva, visto que o meu filho sempre se sentiu bem e feliz em fazer parte desse projeto. Para mim, particularmente, ele nunca falou ou quis descrever como eram as aulas, fazia muito mistério acerca disso, mas pude observar que ao longo do tempo o meu filho crescia, foi se tornando uma pessoa mais confiante e segura. Isso se refletiu no seu desenvolvimento escolar. Tornou-se mais auto-suficiente, não dependendo tanto da ajuda dos pais nas tarefas escolares.

Passou a acreditar mais nas suas potencialidades e se impondio mais perante os colegas e não tendo receio de fazer questionamentos.

De um modo geral, acho que o projeto ajudou muito no seu desenvolvimento pessoal e escolar.

Depoimento 3

A participação da minha filha no PROPEN proporcionou a ela muitos progressos pessoais, entre tantos, cito:

- ficar mais extrovertida, vencendo em muitas situações a sua timidez
- tem tomado iniciativas importantes no seu dia
- está com bastante autonomia
- está responsável total sobre seus estudos e tem apresentado ótimo rendimento escolar
- aumentou seu círculo de amizades

Depoimento 4

A participação de meu filho no PROPEN foi muito importante, pois acho que ele começou a derrotar sua principal inimiga: a timidez.

Com os trabalhos feitos, principalmente o teatro, ele deu asas à imaginação e, tendo que representar determinados personagens vai vencendo aos poucos a timidez.

Aprendendo a lidar com a própria energia interior, também torna os alunos mais capazes de conhecer sua força e seus limites.

O projeto só não foi melhor porque o ano letivo foi muito atrapalhado com muitas mudanças de regras o que dispersou muito a energia dos alunos.

Se houvesse possibilidade de os encontros continuarem nos próximos anos, mesmo que com menos regularidade eles poderiam conhecer mais seus próprios limites e superá-los.

Apesar dos problemas que houveram durante o ano, acho que foi muito proveitoso e parabênizo a professora e a coordenação por tentar dar o melhor de si para ajudar os alunos a crescerem em todos os sentidos.

Depoimento 5

A [nome da aluna] no início não gostava muito de ter que ir aos encontros do PROPEN até porque não sabia direito do que se tratava.

Aos poucos foi gostando dos trabalhos até integrar-se muito bem, na minha opinião.

Acho que a participação dela no projeto tem ajudado muito na socialização e entrosamento com outras pessoas que não fazem parte do seu grupo de amigos.

Espero que no próximo ano esta evolução continue.

Depoimento 6

Acredito que no decorrer do ano houve várias alterações no sentido de melhora, tornando-se mais responsável, menos ansioso em suas atividades, ele geralmente é tranquilo e calmo, mas agora ele é mais sensato em seus atos.

Apesar de agora em diante a idade, (nesta fase de adolescência) que começa ser bastante complicado, o projeto é bem vindo na vida dele e dos outros que participaram.

Não sei dizer mais, pois acho que poderia ter ao longo do ano uma reunião com os pais para explicar mais sobre o trabalho que foi desenvolvido, para termos melhor entendimento e se possível auxiliá-lo também.

Depoimento 7

Observei que após o começo das atividades do PROPEN, o [nome do aluno] se tornou mais perceptivo, aceitando melhor as críticas se “desligando” daquela obsessão pelo estudo, não interferindo no seu aproveitamento que continuou e continua excelente. Mas abrindo espaço para outros interesses. Atualmente estuda piano e flauta por vontade própria. De repente resolveu que queria entrar em aulas de piano e lá também se interessou pela flauta. Não sei se isso se deve ou não ao que foi proposto pelo PROPEN, pois o [nome do aluno] por mais que a gente pergunte não gosta de falar das atividades desenvolvidas.

Espero que no trabalho desenvolvido tenha sido alcançado os objetivos propostos.

Depoimento 8

Todo projeto que envolve a educação, crianças e potencialidades é muito bem vindo na nossa sociedade, particularmente, achei, que a [nome da aluna] se mostrou menos tímida, mais criativa e disposta a conversar. Percebi que ela fala muito em “falar” em ter calma e não procurar brigar. Esse contexto que explico está ligado a relação dela com a irmã e com os pais da [nome da aluna].

Ela não comenta muito sobre o que faz na escola (PROPEN), mas, como observo ela bastante, percebi, que ela cresceu como pessoa em todos os sentidos.

Depoimento 9

Todo projeto que visa desenvolver potencialidades de uma criança deve ser estimulado e fico feliz de meu filho ter sido selecionado para o propen. Espero que realmente ele sirva para o que se propõe visto que sei que meu filho é muito especial em diversas áreas de interesse tanto esportivo quanto intelectual tendo sempre se destacado em todas as atividades a que se propõe nos seus 13 anos de vida.

Depoimento 10

Acho que foi uma oportunidade para seu aprendizado, uma melhor socialização e também, conscientização de suas aptidões onde empregá-las. Pude observar que ele estava sempre disposto na hora desta atividade, satisfeito e feliz, nunca reclamou de participar muito pelo contrário.

Senti nele que parece ter mais segurança e do que ele quer.

Agora eu gostaria de ter tido a oportunidade de assistir uma aula aberta para ver como eram e como procediam nesta atividade até mesmo para uma melhor absorção e aproveitabilidade dos aprendizados e podendo ajuda-los em alguma coisa e também como proceder em determinadas situações. Aos professores meu muito obrigada e estou muito grata pelo empenho do Coronel Araujo e prof. Gisele de coração obrigada.

Depoimento 11

O projeto é muito importante para a minha filha, visto que preenche uma necessidade vital para de estar envolvida com atividades intelectuais.

Nossa filha tem como hábito ponderar sobre os assuntos do dia-a-dia, exibindo preocupação e curiosidade sobre diversos temas.

Para ela, o PROPEN é motivo de orgulho. Sente-se engajada, reconhecida – com justiça –, pois tem gosto pelas humanidades e poesia.

Depoimento 12

A minha avaliação pessoal e de minha esposa, é que este projeto é muito importante para o desenvolvimento do potencial de minha filha. Temos observado o envolvimento dela, a ansiedade para que chegue as terças-feiras para mais um encontro.

Notamos uma melhoria no comportamento dela para melhor, já que nossa filha é muito reservada. Os trabalhos onde é incentivado a interação do grupo, como por exemplo o teatro é muito importante.

Estamos contentes com este trabalho tão bem desenvolvido pelos mestres (casal) que estão de paratens, e que continuem assim, pois a contribuição para a formação de nossos filhos é de uma importância muito grande.

Depoimento 13

Num primeiro momento, sem entrar nos encontros propriamente ditos do PROPEN, significa a possibilidade de relacionamentos diretos com os alunos e professores interagindo sobre diversos temas, o que é muito importante numa época de internet e pouco calor humano entre as pessoas.

Nas aulas deste Projeto são fornecidas ferramentas para uma melhor discussão e conclusão de diversos temas tratados, isso contribui no sentido de o aluno observar os diversos ângulos de um determinado assunto, abrindo assim o seu campo de visão.

Acredito que este trabalho possa fazer com que o aluno se solte e comece a colocar também o seu ponto de vista em qualquer discussão de um determinado tema.

Depoimento 14

Para minha filha a participação do projeto elevou seu espírito crítico, começou a levantar hipóteses, rever conceitos, a descobrir que existem várias maneiras para encarar um simples problema.

Tem comentado muito que o projeto vai ajudá-la na vida profissional futura.

Gosta dos encontros, sai muito satisfeita de casa. Fala das atividades com descrição, porém parece entender os objetivos de cada etapa.

Depoimento 15

A participação do PROPEN considerei muito importante pois estimulou a [nome da aluna] a continuar a leitura e a pesquisa. Passou a usar com mais frequência as ferramentas trabalhadas em sala e aplicá-las na vida diária.

Comentou com muito entusiasmo cada trabalho e aprendizado realizado. Registrou tudo em pasta no computador, o que achei interessante.

Parabenizo a escola e o grupo de professores que colocam a disposição dos alunos este trabalho.

Espero que a continuidade seja tão proveitosa quanto este ano.

Depoimento 16

Meu filho ter participado do PROPEN foi muito importante, pois em todas as reuniões que ele participou sempre fez muitos comentários das atividades com muita empolgação.

Foi um projeto enriquecedor e que propiciou momentos agradáveis e também de muita aprendizagem.

Percebi que gostou do grupo escolhido e mais ainda da professora.

Durante vários momentos ele fez ligações do que aprendeu no PROPEN com algumas atividades e situações do dia-a-dia.

Depoimento 17

Além do objetivo do projeto, entendo-o como uma ótima terapia aplicada, que além do enriquecimento intelectual do aluno, fez com que despertasse no [nome do aluno] o sentimento latente de maior interação entre o aprendizado e as relações sociais, emocionais, criativas e interpessoais. Creio que ele aperfeiçoou os seus pensamentos e está adotando novas maneiras de solucionar problemas e, o melhor, sente-se feliz com isso.

Quero dizer portanto que sua participação no projeto é ótima tanto para ele como para a família, pois trouxe avanços no seu desenvolvimento escolar, prova disso foi a melhora das notas nas últimas provas, o reconhecimento como aluno destaque pelo comandante e a conquista do tão almejado alamar.

Depoimento 18

Achei muito importante a participação do meu filho no decorrer deste ano, pois isto o ajudará muito nas suas definições de conhecimentos e qualidades para um futuro promissor.

Depoimento 19

Os encontros do Propen ésem dúvida umaótima contribuição. Vem com isso proporcionando oportunidade para explorar as diversas aptidões em todas as áreas. As várias atividades como música e artes especialmente desenho e pintura vem realizando muita satisfação.

Parabéns pelo empenho de todos os responsáveis.

Depoimento 20

Em primeiro lugar, gostaria de elogiar a iniciativa para a realização deste projeto (PROPEN) não importante para o desenvolvimento intelectual e afetivo, fundamentais para a realização pessoal destes jovens que participam do mesmo.

Na minha opinião, é necessário que o conhecimento venha acompanhado de um equilíbrio emocional e uma certa desinibição para que o jovem possa enfrentar os obstáculos com coragem, iniciativa, sem receio na tomada de decisões e, assim, alcançar a satisfação pessoal em todos os aspectos.

Em relação ao meu filho, tenho observado progresso em relação à iniciativa na tomada de decisões e nos trabalhos apresentados em aula relatou-me sentir-se “mais à vontade”.

Depoimento 21

Para nós foi significativo em relação a ser observada e ter oportunidade de expressar, individualmente ou grupalmente essas habilidades peculiar a sua personalidade.

Das vezes que conversamos sobre desempenho e participação nos encontros do PROPEN, pude observar que está sendo um desafio para ela, pois a [nome da aluna] é muito objetiva, gosta de respostas imediatas e resultados a curto prazo.

Acho que ela não tem claro o porquê, para quê, como? O papel que está fazendo.

Tem senso crítico muito aguçado, é muito verdadeira e direta em suas respostas, parecendo às vezes agressiva.

É muito justiceira, defendendo seus interesses e dos colegas.

A contribuição do grupo e dos encontros foram importantes, porque há uma diversidade de opiniões, e isso faz com que “reflita” e saiba discernir e respeitar também os outros.

Não houveram observações maiores, mas acredito que no decorrer do próximo ano, com a realização de projetos as contribuições serão maiores.

A determinação para o desafio que tem a enfrentar é muito elogável.

Não impomos a sua participação no Projeto, ela está por opção própria.

Depoimento 22

Prezados Senhores

Com o convite para a participação de nosso filho no PROPEN, tomamos conhecimento de que este trabalho estava sendo executado nos colégios militares.

Parabéns, pois este projeto proporcionou a ele um melhor conhecimento de si mesmo e de sua capacidade para crescer como pessoa, cidadão e futuro profissional. Os trabalhos em equipe permitiram que visualizasse a importância de se trabalhar em grupo, onde se aprende a conhecer melhor os colegas e também saber lidar com suas idiossincrasias.

Mais uma vez voltamos a congratulá-los pelo excelente projeto, que sabemos, auxiliará nossos filhos em suas futuras carreiras nas forças armadas ou futuras profissões.

O PROPEN é muito importante na medida em que valoriza cada um de acordo com sua capacidade e aptidão.

O Brasil necessita de profissionais e líderes com retidão de caráter, instrução, disciplina, honra, ética e bom senso.

O projeto, juntamente com o colégio militar e a família, terá, sem dúvida, sua quota de participação no futuro do país.

Nossos agradecimentos.

11. ANEXOS

ANEXO A – Legislação Educação Especial – RESOLUÇÃO Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-interpretres das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da

rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condições de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§1o Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos.

§2o Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§1o As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§2o Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino são responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não

apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§4º Aos professores que não estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO B – Evolução histórica da Bioeletrografia

As Primeiras Descobertas a nível internacional:

1777 - G.C. Lichtenberg, na Alemanha, conseguiu obter, em partículas de poeira, através da Eletricidade Estática, aquilo que poderíamos considerar como sendo uma primitiva "Imagem Bioeletrográfica", e esses registros, em poeira eletrificada, foram por ele batizados de Eletrográficos.

1880 - Nikola Tesla, nos EUA, mostrou publicamente que um halo luminoso aparecia em redor do corpo humano - e também de qualquer outro objeto - quando a pessoa era exposta a um campo eletromagnético de alta voltagem e de alta frequência. Esse halo luminoso recebeu o nome genérico de Efeito Corona.

1892 - J.J. Narkievitch-Jodko, na Rússia, estudou aquilo que batizou de Fotografia Elétrica e desenvolveu um método de estudar as potencialidades humanas através dessa sua técnica fotográfica. Mas parou por aí e não deu continuidade ao estudo. Suas pesquisas, posteriormente, foram retomadas por M. Pogorelski, na Rússia, e por B.I. Navratil, na Checoslováquia, muitos anos depois, sem maiores consequências.

1904 - O Padre Roberto Landell de Moura, no Brasil, mais precisamente em Porto Alegre (RS), inventou uma máquina que batizou de "Máquina de Bioeletrografia" e tirou uma série enorme de Bioeletrografias de vários objetos, inclusive de seres humanos. Durante 8 anos, até o ano de 1912, realizou um grande número de pesquisas com seres humanos, animais, plantas e até mesmo com objetos de origem mineral. Chegou mesmo a batizar o halo luminoso que aparecia em torno dos corpos humanos de perianto. Mas, por pertencer à Igreja Católica Romana e devido ao fato de que o "perianto" poderia, talvez, ser confundido com o "perisprito", do então nascente Espiritismo - que estava sendo combatido pela Igreja Católica - a sua Máquina de Bioeletrografia foi confiscada pela Igreja. Porém, alguns desenhos esquemáticos da sua máquina escaparam e até foram publicados em livros que tratam de sua biografia. Deixou também minuciosos relatos dos efeitos da Acumulação da Eletricidade no Comportamento Humano, sob a denominação de Estenicidade, e as diferentes formas de controlá-los.

1930 - Os Drs. Pratt e Schlemmer, em Praga, na Checoslováquia, pesquisaram "registros fotográficos, por contato", de vários objetos colocados diretamente em cima de emulsões fotográficas, sob a influência de um campo elétrico pulsante, no momento em que se produziam descargas elétricas". Mas, igualmente, não deram continuidade a esse trabalho, considerando-o também como mera curiosidade científica.

Os Primeiros Trabalhos de Pesquisa Sistemática:

1904 - Como já vimos anteriormente, as primeiras pesquisas sistemáticas foram realizadas em Porto Alegre (RS), pelo Pe. Landell de Moura, mas a única prova que se tem disso é um caderno de anotações, todo manuscrito, que escapou ao confisco da Igreja e que, até hoje, ainda não foi publicado, estando, entretanto, à disposição dos interessados na Fundação Landell de Moura, em Porto Alegre (RS).

1939 - O eletrotécnico russo, Semyon D. Kirlian, na cidade de Krasnodar, na então União Soviética, estava consertando equipamentos hospitalares que utilizavam alta voltagem, quando percebeu que, através da interação de fraquíssimas correntes elétricas e alta voltagem (da ordem de milhares de volts) e chapas fotográficas, era capaz de obter fotos em que, ao redor do corpo humano, de vegetais e de outros objetos, aparecia um halo luminoso. Semyon e sua esposa, Valentina, passaram o resto de suas vidas pesquisando sobre o assunto e divulgaram ao mundo, em 1960, o que haviam descoberto. Valentina faleceu em 1972 e Semyon em 1978.

1968 - O professor de Física, Newton Milhomens, no Brasil, em Brasília (DF), construiu sua primeira Máquina Kirlian - talvez a primeira Máquina Kirlian construída no Brasil - a partir de um esquema da Máquina de Semyon Kirlian e começou a pesquisar sobre o assunto.

1969 - Na Alemanha, o Dr. Peter Mandel, Engenheiro e PhD em Física, constrói sua Máquina Kirlian e começa a realizar pesquisas na área da saúde, tirando Fotos Kirlian em preto e branco, alegando que as fotos em cores poderiam causar confusão para a interpretação, pois ele preferia estudar mais as estruturas geométricas do que as cores. Iniciou uma pesquisa sistemática baseado nos pontos de Acupuntura.

1970/80 - Devido à publicação do livro "Experiências Psíquicas Além da Cortina de Ferro", de autoria das jornalistas americanas Sheyla Ostrander e Lynn Schroeder, o trabalho do casal Kirlian se popularizou nos EUA e no resto do mundo. Centenas de pessoas, em todo o mundo, começaram a construir Máquinas Kirlian e a tirar Fotos Kirlian de tudo o que podiam encontrar e fotografar. Alguns, entretanto, começaram a realizar pesquisas sistemáticas e tinham grandes esperanças de encontrar as devidas repostas aos grandes questionamentos existentes a respeito do Efeito Kirlian.

1970 - No Brasil, o Dr. Paulo de Castro Teixeira, Farmacêutico de São José do Rio Preto (SP), especializado em Homeopatia, constrói sua própria Máquina Kirlian e começa a pesquisar com pacientes que haviam tomado medicamentos homeopáticos, tirando Fotos Kirlian desses pacientes antes, logo após a ingestão do medicamento homeopático e fazendo um acompanhamento posterior de 15 em 15 minutos, para ver se aparecia nas fotos alguma modificação ou não. Constatou modificações para melhor em todas as pessoas testadas. A partir desses resultados, escreveu e publicou os livros "Homeopatia - Mito ou Realidade", "Homeopatia versus Alopatria ou Vitalismo versus Materialismo" e "Auras - Desafios e Mistérios", onde abordava o assunto Kirlianografia associado à Homeopatia. Apresentou seu trabalho pioneiro em diversos Congressos e Simpósios, por todo o Brasil.

1972 - No Brasil, o Engenheiro Hernani Guimarães Andrade construiu sua primeira máquina Kirlian, pesquisando seres humanos e vegetais, conforme sempre declarou em revistas e Congressos, em São Paulo e outras localidades. Mais recentemente, em Bauru (SP), o Engenheiro Hernani tornou-se diretor do Instituto Brasileiro de Pesquisas Psicobiofísicas e está realizando uma pesquisa com bactérias para provar a atuação do espírito sobre a matéria.

1974 - É publicado o livro do Dr. Stanley Krippner, dos EUA, intitulado "The Kirlian Aura", onde o autor faz um apanhado de tudo o que existia em relação à pesquisa da Kirlianografia, principalmente na então União Soviética e nos demais países da então "Cortina de Ferro".

1975 - A Psicóloga americana Dra. Thelma Moss publica o seu primeiro livro sobre o Efeito Kirlian, intitulado "The Probability of the Impossible", onde relata suas pesquisas sobre Kirlianografia realizadas na Universidade da Califórnia. Posteriormente, publicou um outro livro que foi traduzido para o português com o título "O Corpo Elétrico".

1983 - No Brasil, é publicado o livro "Fotos Kirlian - Como Interpretar", de autoria do Prof. Newton Milhomens, que já vinha pesquisando sobre o assunto, desde os anos 70.

1983 a 1986 - I. Dumitresku, na Romênia, Peter Mandel, na Alemanha, Newton Milhomens, no Brasil, A. Lerner, na França e H. Oldfield, na Inglaterra, podem ser considerados como os expoentes da pesquisa científica na área da Kirlianografia, a nível mundial. Muito embora cada um deles houvesse desenvolvido sua própria tecnologia e seu próprio "padrão" de fotografia e de interpretação, estavam praticamente com o mesmo nível de conhecimentos. Todos eles também utilizavam Máquinas Kirlian que registravam as Fotos Kirlian em papel fotográfico ou em diapositivos ("slides").

1985 - O Dr. Konstantin Korotkov, PhD em Física, na Rússia, na chefia de uma equipe de pesquisadores da Universidade Estatal de São Petersburgo, aprofundou bastante as pesquisas sobre o Efeito Kirlian. Ele e sua equipe chegaram à conclusão de que o halo luminoso que

aparece em torno dos corpos, numa Foto Kirlian, é a visualização da Ionização dos Gases e/ou Vapores (I.G.V.) emanados por qualquer corpo.

1986 - Realização no Brasil, do Primeiro Congresso Brasileiro de Kirliangrafia, em maio/1986, onde ficou estabelecido o "Padrão Newton Milhomens", para as máquinas Kirlian Brasileiras.

1987 - Foi publicado, no Brasil, na "Revista do Hospital das Forças Armadas", o artigo científico intitulado "Diagnóstico Oncológico Kirliangráfico", de autoria dos médicos militares de Curitiba (PR), os Drs. Hélio Grott Filho e Jílio Grott. Neste artigo, os Drs. Grott comunicam que descobriram certos detalhes nas Fotos Kirlian de seres humanos, que eles batizaram de "fraturas" e "miíades", capazes de poder diagnosticar a existência de câncer - de qualquer natureza, exceto leucemia - através das Fotos Kirlian. Toda essa pesquisa foi realizada com Máquinas Kirlian "Padrão Newton Milhomens".

1999 - No Brasil, ocorre a realização do IV Congresso Brasileiro de Kirliangrafia, em Curitiba, para o qual foi convidado o Dr. Konstantin Korotkov, da Rússia. Na Rússia, nesse mesmo ano, houve o reconhecimento oficial da Kirliangrafia, pelo Ministério da Saúde daquele país, como sendo um fato científico.

2000 - Com a realização do V Congresso Mundial de Kirliangrafia 2.000-Curitiba, em Curitiba (PR), o nome Kirliangrafia, a partir de 01 de dezembro de 2000, passou a ser oficialmente conhecido como Bioeletrografia, em homenagem ao real construtor da primeira Máquina e pesquisador dessa técnica, o brasileiro Padre Roberto Landell de Moura, gaúcho de Porto Alegre (RS). Nesse mesmo ano, a Academia de Ciências da Rússia, em um Congresso, com a presença de 300 dos mais importantes e renomados cientistas russos, reconheceu o Efeito Kirlian (ou Bioeletrográfico) como fato científico.

2001 - No Brasil, a Bioeletrografia é ensinada como disciplina oficial no Curso de Terapias Holísticas, da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro (RJ).

2003 - No Brasil, A Dra. Selma Milhomens, Psicóloga e esposa do Prof. Newton Milhomens, começou a lecionar a Bioeletrografia na UNIABEL - Universidade Aberta de Ensino Livre, em Curitiba (PR), como disciplina obrigatória para as turmas de Terapias Holísticas daquela Universidade, com autorização do MEC.

2004 - No Brasil, A Universidade Castelo Branco, do Rio de Janeiro (RJ), desde março, introduziu a Bioeletrografia, de acordo com o "Padrão Newton Milhomens" como disciplina curricular, em seu Curso de Pós-Graduação "Latu Sensu" de Terapias Naturais e Holísticas. (<http://www.kirlian.com.br>, 2004)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)