

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA**

**EDUCAR PARA A VIDA:
UMA PEDAGOGIA DA RESILIÊNCIA NA ESCOLA**

GILSON DE MEDEIROS BEZERRA

NATAL / RN

2005

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**EDUCAR PARA A VIDA:
UMA PEDAGOGIA DA RESILIÊNCIA NA ESCOLA**

GILSON DE MEDEIROS BEZERRA

ORIENTADORA: PROF^a DR.^a WANÍ FERNANDES PEREIRA

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UFRN como
exigência final para obtenção do título de
Mestre em Educação.

NATAL / RN
2005

BANCA EXAMINADORA

PROF^a DR.^a WANÍ FERNANDES PEREIRA - UFRN (ORIENTADORA)

PROF^a DR.^a M^a DA CONCEIÇÃO ALMEIDA - UFRN (TITULAR)

PROF. DR. ELISEU CLEMENTINO SOUZA - UFBA (TITULAR)

PROF. DR. JOSÉ PEREIRA DE MELO – UFRN (SUPLENTE)

Dedico essa dissertação aos meus pais,

Por terem disponibilizado um entorno afetivo tão favorável ao meu processo de humanização. Pelo apoio constante, pela dedicação integral que eles sempre tiveram comigo e com minhas irmãs, e pelo amor incondicional que eles sempre nos dedicaram.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos de Escola Municipal Profº Veríssimo de Melo, sem os quais eu não teria alcançado o objetivo de graduar-me Mestre.

À minhas queridas irmãs, Jaina e Janaína, sempre presentes em todos os momentos da minha vida.

À minha Tia Regina e minha prima Marília, Pelo carinho com que traduziram o resumo para inglês e Francês.

À professora Waní, por ter acreditado desde o início nas possibilidades desse trabalho e por ter me dado valiosas orientações, acadêmicas e humanitárias.

À professora Ceíça Almeida, pelas aulas apaixonantes e instigantes e pela leitura dessa dissertação.

Ao professor Pereira, amigo de todas as horas, grande incentivador da minha formação continuada.

Aos meus colegas do NEPECT, pelos acalorados momentos de discussões e descontrações, em especial a Pedro Daniel e Allyson.

À Marta Genú e Andréa Diniz, amigas de verdade!

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Profº Veríssimo de Melo, Jaildo, Rosane, Marquinho, Ray, Gildene, Graça, Lúcia, Ana Kátia, Pedro, Auxiliadora, João Carlos, Diana, Dona Rita, Da paz, Dione e Ivanaldo. Serei sempre grato a vocês.

Ao GRECOM (Grupo de Estudos da Complexidade), pelo ambiente fértil de idéias e reflexões.

À prima Rosane, pela paciente revisão do texto

À Letissandra e Radí, pelos atendimentos na Secretaria do Programa

À professora Marta Traverso, grande incentivadora e dedicada amiga.

À Capes, pelo auxílio da bolsa de estudos que viabilizou a finalização desse trabalho.

A Deus, por ter me concedido essa oportunidade

Aos meus anjos da guarda que me guiam noite e dia, trazendo luz e esperança para a minha vida.

Ao meu avó Chico Félix, que do alto dos seus noventa e um anos, mantêm a vitalidade e a alegria de um adolescente.

Às minhas avós Cezarina e Urcina, mulheres guerreiras do sertão.

Ao meu Tio Afonso e à minha Tia Sissí, que tiveram a generosidade de me receber na sua casa e de cuidar de mim.

À minha Tia Rosário pelo acolhimento.

E por fim, à minha prima Soraya, por ter me apontado o caminho da Educação Física.

RESUMO

Este estudo e tema de dissertação se fez necessário a partir das nossas inquietações como educador e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de educação física com alunos do ensino noturno, da Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo que atende uma clientela formada por jovens e adultos moradores do bairro de Felipe Camarão. Os jovens moradores convivem com um forte estigma de violência que ronda essa comunidade, localizada na zona oeste da cidade de Natal e que apresenta entre os matriculados na escola diversas trajetórias de vida interrompidas por fatores de risco presentes, tais como criminalidade, gravidez na adolescência e experiências com drogas. Tais fatores agravam diretamente os processos de integração social e fomentam o aumento da violência reproduzindo os ciclos de pobreza e limitando as possibilidades de ascensão social. Os resultados das estratégias pedagógicas utilizadas durante as aulas sinalizaram para a necessidade de aprofundar esse estudo, problematizando essa realidade e instigando através de práticas corporais e discussões, a reflexão acerca de temas como fatores de risco, temporalidade, projeto de vida e auto-conhecimento. Aproveitando o interesse desses jovens pela linguagem cinematográfica como forma de implementarmos estas reflexões, e relacionando o conhecimento formal com os saberes e as experiências do grupo, decidiu-se pela produção de um curta metragem de quinze minutos sobre o bairro, idealizado e produzido coletivamente. Para isto realizamos dez aulas-oficinas com os alunos que aceitaram o desafio de participar dos encontros e que ficaram conhecidos como *A turma do cinema*. As oficinas pedagógicas que servem aqui ao mesmo tempo como referência de pesquisa e prática educativa reafirmam a noção de *resiliência: a capacidade do indivíduo transformar um obstáculo, uma adversidade ou uma tragédia pessoal em situação positiva ou potencializadora do que temos de melhor*. Nesse sentido, esse estudo pode colaborar com professores de todas as áreas, e mais especificamente de educação física, que atuam nas escolas públicas e que estão as voltas com esse contexto considerado vulnerável, podendo se tornar uma referência para abordarmos conceitos e valores que conduzam a ressignificações de uma visão de mundo fechada e determinista, responsável pela reprodução dos ciclos de pobreza e violência. Fundamentam esse estudo, autores como Edgar Morin, Bóris Cyrulnik e Conceição Almeida dentre outros.

Palavras Chaves: Resiliência; Educação de Jovens e Adultos e Complexidade.

RÉSUMÉ

Cet étude et thème de dissertation est devenue nécessaire à partir des inquiétudes d'éducateur et des pratiques pédagogiques développées aux classes d'éducation physique au tour nocturne à l'École Municipale Prof. Veríssimo de Melo, dont les élèves sont des jeunes et adultes qui habitent au quartier Felipe Camarão. Ces jeunes cohabitent avec le stigmate de la violence qui est toujours présente dans cette communauté, située à la région ouest de Natal. On peut trouver parmi les élèves y matriculés des trajectoires de vie interrompues par facteurs de risque comme criminalité, des adolescentes enceintes et drogues. Ces faits interfèrent directement avec les procès d'intégration sociale et augmentent la violence, reproduisant les cycles de pauvreté et ainsi, limitant les possibilités d'ascension sociale. Les résultats des procédés pédagogiques utilisées pendant les classes ont montré la nécessité d'approfondir cet étude problématisant cette réalité et, incitant par les pratiques corporelles et discussion, la réflexion sur des thèmes comme facteurs de risque, temporalité, projets de vie et auto-connaissance. En profitant de l'intérêt de ces jeunes pour la langage cinématographique comme une façon de mettre en œuvre ces réflexions et rapportant leur connaissance formel avec le savoir et expériences du groupe on a décidé de produire un film court de 15 minutes sur le quartier, idéalisé et produit collectivement. Pour ça, ont réalisé 10 classes-ateliers avec les élèves qui ont été connus comme « le groupe du cinéma ». Les ateliers pédagogiques qui sont ici, au même temps, référence de recherche et procédé pédagogique, réaffirment la notion de résilience: la capacité de l'individu de transformer un obstacle, une adversité ou même une tragédie personnelle dans une situation positive ou comme un renfort de ce que nous avons de meilleur. Dans ce sens, cet étude peut aider les professeurs de toutes les matières, qui travaillent à l'école publique et qui se trouvent dans ce contexte, considéré vulnérable, surtout le professeur d'éducation physique. Ce travail peut aussi devenir une référence pour aborder des concepts et valeurs qui nous aideront à renouveler cette vision de monde étroite et déterministe, responsable pour la reproduction des cycles de pauvreté et violence. Cet étude a été fondée sur des auteurs comme Edgar Morin, Boris Cyrulnik et Conceição Almeida parmi d'autres.

Mots clés: résilience, éducation des jeunes et adultes, complexité.

ABSTRACT

This study and dissertation theme was made necessary from our restlessness as educators and from the pedagogic practices developed in physical education classes with night students of the Municipal School Professor Veríssimo de Melo, which tends to a clientele formed by young people and adults living in the Felipe Camarão neighborhood. The young inhabitants coexist with a strong stigma of violence which surrounds this community, located on the west region of the city of Natal and which presents, among the enrolled in this school, diverse life trajectories interrupted by present risk factors, such as criminality, teen pregnancy and experience with drugs. Such factors aggravate directly the processes of social integration and feed the increase of violence reproducing the cycles of poverty and limiting the possibilities of social ascension. The results of the pedagogic strategies used during the classes signaled the need of deepening this study, problematizing this reality and inspiring, through physical practices and discussions, the reflection about themes such as risk factors, temporality, life project and self-knowledge. Profiting from the interest of these young people for the cinematographic language as a form of implementing these reflections, and associating the formal knowledge with the informal knowledge and experiences of the group, it was decided to produce a 15 minute short film about the neighborhood, idealized and produced collectively. To that end, ten workshop-classes were done with the students which accepted the challenge of participating in the meetings and which became known as the "The movie group". The pedagogic workshops which serve here at the same time as a research reference and educational practice reaffirm the notion of resilience: the capacity of an individual to transform an obstacle, an adversity or even a personal tragedy into a positive situation or potentiate what we have that's best. In this sense, this study may collaborate with teachers of all areas, specially physical education, which act in public schools and are inserted in this context considered vulnerable, perhaps even becoming a reference to addressing concepts and values which conduct the renewal of a closed and deterministic world view, responsible for the reproduction of the cycles of poverty and violence. This study is supported by authors such as Edgar Morin, Bóris Cyrulnik and Conceição Almeida.

Keywords: resilience, Adults and young's education, complexity.

Compreender que o erro é parte integrante do processo cognitivo; que todo fenômeno só ganha sentido em relação ao seu contexto; ensinar a identidade terrestre e a compreensão; discutir a ética do gênero humano e conviver com a incerteza constituem diretrizes para fazer dialogarem os conteúdos disciplinares e restituir ao educador a sua missão maior de ensinar a viver a condição humana.

Conceição Almeida

Sumário

Apresentação	12
CAPÍTULO I	
Escolas da vida	13
A Escola	23
O Bairro	26
O Estigma	33
Vulnerabilidade e Resiliência	45
CAPÍTULO II	
Construindo um método e estratégias metodológicas	52
CAPÍTULO III	
As Oficinas	63
O conhecimento de si	69
O Corpo e as suas múltiplas possibilidades.....	73
Reconhecendo o espaço.....	76
Piscina do amor – possibilidades e realidade.....	81
Temporalidade e projeto de vida.....	87
Redescobrimo os sentidos	92
Os sete princípios da complexidade.....	95
Construindo um roteiro.....	98
Reencontrando a turma do cinema.....	101
Experiência no estúdio.....	106
CAPÍTULO IV	
Vivências e resiliência	109
Referências Bibliográficas	112

Apresentação

A dissertação tem como objetivo problematizar uma metodologia de trabalho que conduza os jovens em situação de vulnerabilidade a buscar outras conexões que os permitam enxergar essa condição, e redimensionar suas expectativas de futuro. Tendo por base o conceito de *resiliência*, esta pesquisa aposta na construção de um projeto de vida que transcende as limitações impostas pelos contextos sócio-históricos desfavoráveis, nos quais os adolescentes estão inseridos, considerando suas variáveis culturais e as referências identitárias.

Consideramos que esta dissertação está inserida no universo epistemológico da complexidade por trabalharmos com uma visão de homem proposta por Edgar Morin, que é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. O texto se desdobra em três capítulos: o primeiro, denominado de *escolas da vida* procura descrever o universo da pesquisa. Traça um breve memorial em que procuramos esclarecer os caminhos que nos conduziram até essa produção; aborda o universo teórico da complexidade e problematiza os conceitos de consciência, estigma, vulnerabilidade e resiliência; o segundo, que denominamos de *desenhando um método e estratégias metodológicas*, acena com a possibilidade de construção de um método que dê conta de discutir esses temas, além de contextualizar a escola, os alunos e a comunidade; o terceiro, descreve o que são as oficinas e relata minuciosamente o conteúdo dos encontros ; O quarto,

relaciona as nossas vivências com o desencadeamento das estruturas internas que podemos acionar para nos tornarmos pessoas resilientes.

Capítulo I



Escolas da vida

Em meio à grande crise na qual está imersa a educação neste início de século, descortina-se um cenário cada vez mais complexo e desafiador para a sociedade, onde se faz urgente uma revisão das políticas e das *práxis* pedagógicas vigentes, fragmentadas e reducionistas, que supervalorizam as operações cognitivas e o saber formal, enquanto minimiza a importância dos processos corporais e das vivências dos educandos, se distanciando da essência dos indivíduos, de sua identidade planetária comum e de uma aprendizagem cidadã.

O maior desafio pedagógico da atualidade reside em educar os jovens para a era planetária, globalizada e sem fronteiras, com consciência, responsabilidade e ética, para que possam enfrentar as incertezas desse tempo histórico.

Este desafio corresponde a uma “utopia do possível” como quer Bóris Cyrulnik (2004) e compreende uma reforma da educação, dos educadores, das mentalidades. Sistêmica, aberta e relacional, esta educação exige que tal ação se bifurque nos diversos níveis de ensino e ao longo da vida do humano. Uma aprendizagem da vida e de vida. *Escolas da descoberta de si.*

Foi uma dessas escolas da descoberta que me levou a operar uma das bifurcações importantes da minha vida: ocupar o lugar de professor de Educação Física.

Segundo Ilya Prigogine *chama-se de bifurcação ao ponto crítico a partir do qual um novo estado se torna possível* (1997, p.122)

As bifurcações pelas quais passei e que funcionaram cada uma no seu tempo histórico como molas propulsoras, para que essa pesquisa se realizasse, ajudam a clarear o entendimento deste trabalho. Teço um breve relato da minha trajetória de vida, por acreditar que conhecendo os caminhos que trilhei até o momento, possa eu compreender as motivações que me conduziram até onde estou e que me impulsionaram a realizar essa pesquisa de mestrado. Consideramos que, através das narrativas de formação, deixamos emergir aspectos tanto subjetivos quanto concretos de nossa realidade.

As experiências narradas e o ato de se apresentar inserem o sujeito num tempo/espaço e tornam-se um eficiente recurso cognitivo na formação de ações e reflexões, contrapondo-se à banalização da informação rápida e superficial do mundo contemporâneo, que cria mecanismos de controle sobre o pensamento, sobre as ações, sobre a memória e reduz os estímulos e as conexões que conduzem à reflexão.

De acordo com Elizeu Clementino de Souza,

A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu ou vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. (SOUZA, 2004, p.160)

Entrar em contato com suas próprias experiências e aprendizagens adquiridas através do ato de narrar deu o primeiro impulso a esse trabalho. Foi a partir das histórias vividas pelo grupo e compartilhadas entre eles mesmos, das sugestões e opiniões dos alunos, que a idéia de fazer um filme sobre o bairro foi ganhando cada vez mais espaço e parcerias. O método construído por nós, durante a pesquisa, procura estreitar a relação entre o sujeito cognoscente e o seu cotidiano, tomando consciência de suas histórias singulares.

É na compreensão do universo epistemológico da complexidade - aqui representado pelo pensamento de Edgar Morin, Bóris Cyrulnik, Conceição Almeida entre outros - que me reconheço e encontro ressonância para minhas inquietações de educador e professor de Educação Física. É neste contexto teórico, que venho constituindo um eixo norteador para a ação pedagógica que venho realizando. Como no âmbito das ciências da complexidade, o trabalho científico supõe a presença do pesquisador por inteiro e a auto-compreensão de seus motivos cognitivos para levar a cabo qualquer trabalho. Começo a apresentar o contexto da minha história que, de fato, se liga ao que penso e ao que faço hoje como educador.

Nasci em Natal/RN, no dia cinco de fevereiro de mil novecentos e sessenta e nove, num domingo de carnaval por meio de um parto difícil, complicado. Tive que ser "*puxado a ferro*" tamanha era a minha vontade de permanecer no conforto do útero. Os riscos desse tipo de intervenção são inúmeros para o desenvolvimento posterior da criança. Mas, no meu caso, não apresentei problema de ordem motora e nem neurológica, o que pode ser considerado um milagre. Apesar dessa lembrança da difícil hora do meu

nascimento não fazer parte da minha memória consciente, ela se encontra de alguma maneira, registrada na minha corporalidade e individualidade.

O contexto político e social do país nesse tempo era de medo e insegurança. O Ato Institucional número 5 imposto pela ditadura militar limitava drasticamente as expressões culturais e os direitos civis da sociedade brasileira. O meu pai, Gildenor Monteiro, na época, prefeito da cidade de Afonso Bezerra, onde morávamos, vivia a incerteza do seu futuro, em decorrência das suas idéias progressistas e das alianças políticas firmadas.

Três anos depois, nasceu minha primeira irmã e quando eu contava com nove anos, chegou a segunda, completando a família, composta por cinco pessoas. Cresci numa cidade do interior, onde morei até os dez anos de idade e com a qual mantenho fortes laços, pois até hoje meus pais e meus avós ainda vivem lá.

Comecei a desenvolver a minha personalidade e subjetividade a partir de um intenso contato com a natureza, num meio sensorial onde os ciclos biológicos e as estações tinham uma importância vital, já que a agricultura se constituía na principal fonte de renda da minha família. Alternava as temporadas de férias e feriados escolares entre a ancestral Fazenda Palmeiras do meu avô paterno, com seu casarão sólido e imponente ainda hoje pertencente à família – e uma outra, bem mais modesta pertencente a meu avô materno chamada fazenda *O Trinta* por ter sido fundada por meus bisavós maternos durante a grande seca de trinta, quando eles fugindo, da estiagem no seridó, encontraram, nesta propriedade terras boas para o plantio de algodão mocó e para a agropecuária

Conheci, ainda criança, o paradoxo entre a fartura dos anos bons - quando o algodão era considerado o *ouro branco do sertão* e eu podia brincar em cima de fardos macios que chegavam até o teto dos armazéns de estocagem - e a penúria dos anos de seca, quando eu presenciava meu, avô Chico Félix, queimar palma de xique-xique e macambira para alimentar o gado esquelético e cambaleante.

Apesar das dificuldades desse tempo, guardo com carinho as memórias dessa época que, creio, tiveram um papel tão determinante no processo de construção do meu eu. Dessas memórias constam as histórias contadas pela velha Dudu, à beira da fogueira, quando, sentados em esteiras, ouvíamos eu e meus primos, lendas que tinham como personagens princesas e seus reinos distantes onde o bem sempre vencia o mal.

Os banhos de açude, as frutas “tiradas do pé”, os passeios de jumento e cavalo, as debulhas de feijão, o cheiro de café torrado na hora, os tachos de doce-de-leite, as noites de lua, as cantigas de roda, o baú de Vovó cheio de livrinhos de cordel, que eu devorava encantado, enquanto aprendia a ler no alpendre da casa grande. Tudo isso se constitui em importantes pedaços de mim.

Todos esses elementos ajudaram a compor o meio sensorial rico e estimulante, que tive a sorte de experimentar nos meus primeiros anos de vida. O carinho recebido no meu entorno familiar, reforçado pela minha condição de primeiro filho e primeiro neto pelo lado materno, inculcaram em meu comportamento um estilo comportamental afetivo e um temperamento pacífico.

Daquele tempo, recordo também meu primeiro contato com a Educação Física formal. Através do Projeto Rondon - precursor do projeto Comunidade Solidária - eram promovidos intercâmbios entre universitários de diversos Estados nas cidades do interior do Brasil, levando ações sociais a pequenas comunidades.

Eu devia ter uns oito anos de idade quando vi chegar um grupo de universitários do estado de Goiás, que ficou hospedado numa casa que pertencia a minha avó. A turma de Educação Física me chamou muita atenção. Eram alegres, ruidosos, estavam sempre animados e vestidos com roupas esportivas. Inscrevi-me na colônia de férias e, durante duas semanas inesquecíveis, tive a oportunidade de conhecer jogos e brincadeiras diferentes das quais eu estava acostumado. Esporte, movimento, passeios e um pouco do repertório goiano de cantigas e folguedos. Penso que essa experiência acendeu em mim um desejo de me tornar como um deles.

Aos dez anos de idade, me vi diante de minha primeira grande “*bifurcação*”. Não hesitei em trocar a segurança da casa paterna pela incerteza da capital, onde vim morar na casa de um tio. Inicialmente acuado e medroso, um típico matuto do interior, tive que me reinventar para conviver com os desafios que me foram sendo impostos. Pouco tempo depois, já ambientado, brincava na rua - (de tica, corda, futebol e polícia-ladrão) - enquanto queria praticar todos os esportes que estavam ao meu alcance. Revezava-me entre aulas de natação, capoeira, voleibol e judô.

Quando surgiu a oportunidade de fazer o vestibular, não pensei em outra alternativa que não fosse a Educação Física. Cursei a faculdade com

muito prazer e comecei cedo a trabalhar dando aulas de ginástica, natação, educação física escolar, até que outros caminhos me levaram a cidade de Uberlândia, no triângulo mineiro. Ali, no ano de 1996, fiz uma pós-graduação em **Esportes para pessoas portadoras de deficiências** na Universidade Federal de Uberlândia. Retornando a Natal, voltei ao trabalho, transitando entre academias, escolas particulares e clubes.

No ano 2000 fui aprovado num concurso para professor da rede pública municipal, designado para lecionar numa escola no bairro de Felipe Camarão, a mesma em que leciono até hoje. Paralelamente ao trabalho, decidi me matricular como aluno especial em duas disciplinas do mestrado em Educação da UFRN, ministradas pelos professores Kátia Brandão e José Pereira.

Foi no ano de 2001 que tive contato pela primeira vez com as idéias do filósofo Edgar Morin, através da leitura dos livros *Os sete saberes necessários à educação do futuro*(2000) e *A cabeça bem feita*(2000). Esta nova forma de tratar o conhecimento me deixou ao mesmo tempo perplexo e curioso. A lucidez com a qual o pensador Edgar Morin expunha seus princípios rompia com toda rigidez das teorias fechadas nas quais, reconhecia, estavam encerrados os conhecimentos da Educação Física. A viagem estava apenas começando.

Na próxima estação, o acaso vai promover um reencontro com o ideário da complexidade, após ter sido aprovado na seleção do mestrado em educação desta universidade. O lugar de chegada, o Grupo de Estudos da Complexidade - GRECOM, pode ser traduzido mais apropriadamente pela poética de Tereza Vergani :

Mil rumos e uma só morada – serena, firme, incandescente. Lembra um imenso laboratório alquímico onde se concebem asas e punhais, isto é, onde se forjam simbioticamente Fadas e Guerreiros. O seu olhar atento desce aos bairros mais enlameados, aos ofícios mais humildes, às artes mais secretas, à Terra dos Sem-Terra, à Água dos Sem-Água (VERGANI,2003, p.6)

Neste ambiente fértil de idéias, iniciamos uma convivência que me pôs em contato com pessoas e teorias que me instigaram a tentar fazer um pouco mais, compartilhar mais, me apontando caminhos e possibilidades para que eu reinventasse meu fazer pedagógico e aprofundasse meus estudos, em que a arte e a imaginação, dialogam com os conhecimentos científicos e contribuem como ferramentas para construção de uma educação aberta que aposta na sensibilidade, na compreensão de outras formas de significações, na troca de saberes e na defesa dos valores éticos e de uma solidariedade planetária.

Essa educação aberta que aposta na sensibilidade e na troca de saberes, traça alguns caminhos e pressupostos: relacionar o conhecimento escolar com os saberes e as experiências dos grupos; trazer para dentro da escola os acontecimentos do cotidiano, articulando a escola ao contexto o qual está inserida, e de forma mais macro, de toda a sociedade terrestre. Assim se dá a aprendizagem da vida que, segundo Edgar Morin, *poderá ser realizada por duas vias, a interna e a externa, a via interna passa pelo conhecimento de si, a auto-análise, a autocrítica... A via externa seria a introdução ao conhecimento das mídias* (MORIN, 2000a, p. 77).

Foi o contexto do ensino fundamental - lugar do nosso fazer

pedagógico -, que escolhi para dar continuidade, e implementar uma estratégia cognitiva em parceria com o grupo de alunos que atendeu ao desafio que lhe foi proposto. Fazendo uso de atividades corporais, ao mesmo tempo em que provocamos reflexões sobre o corpo, sua relação com o tempo e o espaço que ocupa, privilegiando aí, temas que abordam fatores de riscos, que fragilizam e contribuem para adiar ou interromper as trajetórias de vida desses jovens em geral, dentro da realidade do bairro de Felipe Camarão. É deste contexto que trataremos a seguir.

A Escola

A Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo foi criada em dezembro de 1996, começando a funcionar no mês de outubro de 1997, com ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e atendendo nos três turnos. O ensino noturno na escola Veríssimo de Melo (EJA)¹ atende a uma clientela formada por jovens e adultos não escolarizados, inseridos no mercado de trabalho formal e informal. Complementa este universo, alguns alunos que voltam à escola após anos de afastamento dos bancos escolares, além de uma pequena parcela de alunos mais jovens oriundos de outros turnos, transferidos por motivo de repetência por anos seguidos.

No ano de 2004, o noturno recebeu a totalidade dos alunos repetentes dos outros turnos, jovens entre 14 e 16 anos em sua maioria, com histórico de indisciplina e repetência por mais de três anos. Tumultos na hora do lanche, bombas nos corredores, paredes pichadas, gangues rivais e consumo de drogas no espaço escolar passou a ser rotina, o que dificultava o trabalho dos professores e o rendimento dos demais alunos.

Aos problemas observados durante os outros anos como responsáveis diretos pelo alto grau de evasão escolar, juntou-se o vandalismo, tornando mais difícil a prática docente e a troca de experiências na escola.

Nos anos anteriores o número significativo de evasões, esteve

¹ Educação de jovens e adultos.

geralmente associado a fatores tais como: maternidade na adolescência, que leva ao desempenho precoce dos tradicionais papéis sexuais; inserção no mercado informal de trabalho através de empregos temporários, envolvimento com drogas e o casamento precoce. Esses fatores contribuem para limitar a construção de trajetórias de vida que transcendam essa realidade. Alunos jovens com poucas metas e vivendo na transitoriedade, reproduzem inconscientemente comportamentos que o fazem girar em círculos sem avançar no processo de desenvolvimento pessoal e profissional, alternando constantemente trabalho com estudo, não conseguem evoluir rumo a concretização das promessas que se acenaram por ocasião dos seus nascimentos.

A metodologia diferenciada das aulas desenvolvidas pelos professores do noturno, articuladas dentro da associação de disciplinas em torno de um projeto comum, no qual a "livre expressão" aparece como a principal ferramenta geradora do conhecimento e que aliada à conjunção do saber formal com o saber trazido pelos alunos, objetiva o despertar de uma nova sociedade-mundo através da arte, da emoção, da estética e da participação coletiva. Inicialmente, tal mudança pedagógica não se mostrou muito atraente para esses novos alunos que se encontravam fechados para novas dinâmicas, já que estavam acostumados com um modelo tradicional de ensino, onde os alunos são vistos apenas como depositário de conhecimentos.

Tal resistência foi sendo amenizada progressivamente pelos professores, que nesse modelo de escola, assumem o papel de mediadores, garantindo uma maior participação dos alunos, incentivando-os a problematizarem, interpretarem, relacionarem e expressarem seus valores e

crenças. Nessa nova prática, tem-se como premissa que todo sujeito tem seu valor pessoal e que cada indivíduo tem possibilidades de se tornar relativamente independente, ampliando sua visão de mundo assumindo responsabilidades consigo mesmo e com os outros, tornando-se ator de sua própria existência. Tendo em mente que o futuro individual é aberto a milhares de possibilidades e está em constante mutação, aponta-se para a necessidade de uma estratégia aberta e evolutiva, que privilegie a troca de conhecimentos entre educadores e educandos, na qual os riscos e a diversidade são vistos como aliados no processo de aquisição e transformação do saber, tirando proveito tanto dos acertos como dos erros aproximando-se assim da realidade dos alunos.

O Bairro

Tomemos como ferramenta para conhecer algumas das iniciativas culturais existentes na comunidade a produção de um jornalzinho confeccionado pelos alunos da escola. Parte do projeto transdisciplinar desenvolvido pelos professores do noturno, no primeiro semestre de 2004, tinha como objetivo estudar o bairro e suas particularidades. Trata-se de uma mídia escrita, criada pelos alunos do noturno que revela a história do bairro e seu mapeamento no ano de 2002 sócio-cultural - o jornal "**Felipe Camarão - ontem e hoje**". Editado na escola Veríssimo de Melo pelos alunos de duas turmas do EJA, contou com a coordenação e supervisão das professoras Maria das Graças Pinheiro (Português) e Lúcia Regina Pereira (História).

Para compreender melhor a vida no bairro, moradores foram entrevistados e dados, até então desconhecidos, foram revelados. Além dos depoimentos e impressões pessoais acerca da vida dos moradores, ganha relevância o resgate histórico e o mapeamento cultural. Relacionarei essas informações com outras pesquisas que procuram compreender a complexidade das dinâmicas e as relações sociais nessa comunidade: *Vivências e sentidos relacionados com a saúde integral na adolescência em um bairro na periferia de Natal* desenvolvida pela psicóloga social Verônica de Souza Pinheiro no ano de 2002, orientada pela Dr^a Marta Traverso Yepéz, e *IMAGENS DA VIOLÊNCIA: Mosaicos do cotidiano de uma juventude* de autoria do cientista social José

Correia Sobrinho, no ano de 2001, além dos inúmeros depoimentos dos moradores, da poesia de cordel de Jailson Nascimento de Oliveira, da pesquisa dos alunos da escola para a edição do jornalzinho e das discussões do grupo que seguiam as oficinas.

Da investigação realizada pelos alunos da escola, constatou-se que Felipe Camarão conta com seis escolas públicas, além da escola da Fundação BRADESCO. Dispõe de dois Conselhos Comunitários: “Felipe Camarão I”, e “Felipe Camarão II”. Nesses dois espaços, funcionam aulas de Capoeira e Karatê, e, no segundo, além dessas modalidades citadas, são ministradas, também, aulas de musculação e Jiu-Jitsu. Os conselhos participam de campanhas de saúde, de mobilizações políticas da comunidade e realizam festas e bingos.

O clube de mães *Sali Farias* aparece como outra entidade agregadora de moradores, oferecendo cursos sistemáticos de artesanato, culinária e palestras. Atuam também no bairro três ONGs - *Terramar*, *Fórum Engenho dos Sonhos* e *o Espaço Vida* - que investem em atividades com jovens e adolescentes na prática do protagonismo juvenil, através de projetos que valorizam a memória e tradição popular e evidenciam personagens que referenciam valores do bairro, buscando, através da realização de oficinas de arte, dança, capoeira, música e cultura em geral, estabelecer critérios que implementem nessa população sua auto-estima e o desenvolvimento humano.

No que diz respeito à cultura da tradição, o bairro tem como moradores duas das maiores expressões culturais do RN, o mamulengueiro - Chico Daniel - com seu teatro de bonecos -, e o Boi de Reis de Manoel Marinheiro, com uma tradição de 150 anos e reconhecido como *Patrimônio Imaterial da*

Humanidade, em nível internacional. O Boi é dirigido atualmente pelo filho de Manoel Marinheiro e a sua viúva, a Senhora Iza Galvão. É ela quem comanda a Oficina de Adereços do Boi de Reis, promovida sistematicamente pela Terramar. Apesar de todo prestígio junto às instituições que trabalham com o tema, poucos jovens da comunidade reconhecem e valorizam esses expoentes máximos da cultura da tradição.

Atualmente, sete grupos ligados à cultura popular trabalhando com dança e outras formas de expressão atuam na comunidade. Além do Boi de Reis e do Mamulengo de Chico Daniel, estão em ação: o João Redondo, sob a responsabilidade do Sr. Francisco Ângelo da Costa; o grupo de teatro e dança “Relaxa que Encaixa” que explora temas ligados à saúde, os grupos de danças folclóricas Zé Bento e Penera Gavião e a tribo de índios Tabajaras. É nesse ambiente de manifestações tão múltiplas e singulares que se situa a escola.

As entrevistas realizadas pelos alunos também procuraram levantar quais os espaços e equipamentos públicos voltados para a prática de esporte e lazer existentes no bairro. Nesse item, revelou-se a precariedade e a ausência de uma política oficial de investimentos. Como espaço para a prática de esportes F. Camarão dispõe apenas de uma quadra. Não existem praças, equipamentos para ginástica e nem parques para uso coletivo.

Na falta desses espaços, os campos de futebol em terrenos baldios e as dunas, que ainda restam, constituem-se nos principais pontos de práticas de esporte e lazer. Do topo da grande duna que margeia o bairro, chamada pelos moradores de *Morro do Careca*, pode-se contemplar todo bairro e o Rio Potengi.



Vista do bairro de cima do Morro do Careca

Lá em cima, nos finais de semana, múltiplas modalidades desportivas se desenvolvem. Famílias passeiam, adolescentes praticam saltos mortais duplos e triplos, descem as dunas em pranchas de *sand board*, formam rodas de capoeira, jogam futebol e vôlei. Essa visão do morro como um espaço favorável a essas práticas desportivas inexistia no imaginário de alguns alunos, que não costumavam freqüentá-lo nas suas horas de lazer. O passeio do grupo pelo *Morro do Careca* avivou a discussão sobre ser perigoso ou não andar pelas trilhas do bairro. Enquanto alguns se mostravam surpresos com as cenas presenciadas por eles no fim de uma tarde de sábado, com crianças brincando e idosos contemplando o pôr-do-sol, outros narravam histórias de roubos e morte no

morro que ajudam a reforçar o estigma da violência no bairro.

No fim da discussão, chegamos a uma opinião comum sobre o perigo de andar nas dunas. Pode ser perigoso ou não, dependendo de fatores externos como horário, as companhias, atividades e etc. O que falta em espaços coletivos para as práticas corporais sobra em pontos de comercialização de bebidas alcoólicas. É grande o número de bares no bairro e desde cedo os jovens começam a beber. Nas discussões sobre lazer que seguiram uma vivência do grupo, grande parte dos adolescentes vincula seus momentos de tempo livre com o consumo de bebidas alcoólicas.

O clube Petiscão e o forró do Cardoso aparecem nas falas dos entrevistados como únicas alternativas de lazer nos fins de semana, apesar dos constantes tiroteios promovidos pelas gangues rivais frequentadoras desses espaços.

Os moradores ouvidos pelos alunos, para a produção do jornal na escola, apontam para o descaso dos políticos com a população do bairro, chamando atenção para o fato deles só visitarem Felipe Camarão por ocasião das eleições. O cordelista Jailson Nascimento, morador do bairro, satiriza esse fato nos versos sobre o bairro:

*Em ano de eleição
É bairro bem visitado
É populoso e carente
Por isso muito visado
É uma mina de voto
Pra quem quer voto comprado*

Todo ano de campanha

*São calçadas quatro ruas
E ao longo desses anos
A pisada continua
Tão quase todas calçadas
Não falta calçar mais nada
Se faltar é umas duas.*

(NASCIMENTO, 2002, p.06)

Os entrevistados reivindicam a criação de centros de fomentação esportivos e culturais tais como bibliotecas, clube recreativo e ginásio de esportes. Atualmente todas as iniciativas de atividades culturais desenvolvidas no bairro partem da sociedade civil. Não há entidade ligada aos governos municipal e nem estadual implementando qualquer dessas iniciativas, reconhecidas pelos moradores como possibilidades viáveis para minimizar a questão da violência no bairro.

Os alunos da escola entrevistaram para o jornal 50 homens entre 29 e 54 anos com o objetivo de traçar um perfil das profissões que mais incidem no bairro. Desses entrevistados, 55% trabalham de carteira assinada e 45% sem carteira assinada. As profissões mais citadas foram por ordem pedreiro, pintor, eletricista, ajudante de pedreiro, mecânico e garçom, o que apesar do reduzido número de pessoas entrevistadas, aponta para um perfil de baixa escolaridade.

Esse perfil é confirmado pela pesquisa coordenada pela psicóloga social, Dra. Marta Traverso Yepéz no ano de 2002. Na ocasião, foram ouvidos 205 adolescentes com o objetivo de analisar as condições de vulnerabilidade a que eles se encontravam expostos, bem como levantar dados sobre o perfil sócio-demográfico dos mesmos. Nessa pesquisa, 61,6% dos pais

aparecem com ensino fundamental completo, 10,7% com o ensino médio, 8,5% não alfabetizados e apenas 1% com nível superior. Quanto à renda *per capita* das famílias, 73% sobrevivem com até dois salários mínimos e 12% declararam-se sem rendimentos.

Entre os alunos participantes dessa pesquisa esses dados se repetem. Uma recente entrevista feita com vinte jovens que vem freqüentando as vivências, oito deles declararam que a profissão do pai era pedreiro. Outras profissões citadas foram: padeiro, vendedor ambulante, feirante, eletricista, comerciante e comerciário. Entre as mães que trabalham fora, a profissão mais citada foi empregada doméstica, seguida de diarista, cozinheira, feirante, engomadeira e costureira.

Esses dados configuram Felipe Camarão como um bairro habitado pela classe trabalhadora com baixa renda e escolaridade, e por esse motivo, mais exposto aos problemas sociais crônicos existentes numa cidade de porte médio como Natal, acentuando a falta de perspectivas entre os jovens, que se tornam mais vulneráveis aos riscos, reduzindo as possibilidades de ascensão social.

O Estigma

É comum entre os alunos relatos de situações constrangedoras vivenciadas por eles em relação ao estigma da violência que ronda o bairro e que é alimentado pelo farto material veiculado pelos programas policiais, que mantêm altos índices de audiência entre os moradores, por trazerem protagonistas próximos da realidade deles, como parentes e vizinhos. Esses discursos fortalecem a idéia da comunidade como um lugar violento e contribuem para a formação de uma identidade estigmatizada por parte dos jovens, tornando mais difícil a superação das más condições de sobrevivência e a transcendência dos fatores de risco. Nascimento, comenta esse estigma nos seus versos de cordel:

*Nós somos um bairro simples
De expressão bem modesta
Quem aqui reside gosta
Quem não reside detesta
Apesar dessa má-fama
Tem muita gente que presta*

*Nós ficamos conhecidos
Como bairro violento
Por causa das atitudes
De cinco ou seis elementos
É que um por cento podre
Apodrece cem por cento.*

(NASCIMENTO, 2002, p.7)

O desenvolvimento psicossocial desses jovens recebem influências diretas do meio, já que os mesmos mantêm uma relação dinâmica de troca com esse meio, construindo os fenômenos e os fatos sociais em um contexto onde o acesso às oportunidades e aos bens culturais apresentam-se desfavorável.

É difícil para um jovem conviver com valores sociais negativos impostos pela sociedade e pelos meios de comunicação de massa, que vão lhe atribuir uma condição de indivíduo estigmatizado pelo seu endereço geográfico. Correia Sobrinho (2001), depois de estudar as imagens da violência entre os adolescentes da comunidade e as suas implicações, conclui que:

Os moradores do bairro de Felipe Camarão encontram-se numa luta constante contra uma rede de imagens, fruto de dispositivos construídos pelo discurso estigmatizador circulante na Cidade, criador-recriador de uma violência imagética que os prendem, aviltam-nos e colaboram para o esgarçamento do seu sentimento de orgulho.
(CORREIA SOBRINHO, 2001, p.47)

Uma comunidade inteira não pode assumir uma condição de marginal, nem ser reduzida a uma fonte de problemas sociais, e ter desconsiderada a diversidade de talentos e possibilidades que coexistem naquele contexto. Entretanto, o que temos identificado é, de fato, a internalização desta condição de sujeito estigmatizado, como apontado na problematização dessa noção pelos autores Bock e Goffman.

Segundo Bock (1999, p.209), *o estigma refere-se às marcas, atributos sociais que um indivíduo, grupo ou povo carregam e cujo valor pode ser negativo ou pejorativo*. Esse estigma é resultado da dificuldade que a sociedade tem de conviver com o que foge aos padrões impostos culturalmente e seja qual

for a situação estigmatizante em que esse sujeito esteja envolvido, ela sempre deixa marcas profundas nas pessoas que são vítimas, pois sua apreensão é feita na esfera da subjetividade humana, onde se ligam sentimentos, desejos, sonhos e percepções.

O estigma se alimenta de rótulos para legitimar a segregação e no momento em que é internalizado pelo sujeito, constitui-se num valor incorporado a sua auto-imagem. Para Erving Goffman, o sujeito estigmatizado tende a desenvolver e incorporar a condição de estigmatizado quando:

Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma pessoa normal, um ser humano como qualquer outro, uma criatura que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima.(GOFFMAN, 1963, p.17)

Deve-se questionar essa visão de *sujeito estigmatizado e situações estigmatizantes* para que o indivíduo se fortaleça e não internalize determinados conceitos a respeito de si próprio, que lhe coloquem em situação desvantajosa. Segundo Correia Sobrinho:

O discurso criador de marcas negativas ataca de forma frontal a auto-estima dos moradores, abrindo poucas possibilidades para que uma minoria aspire romper com esse estado de coisas. Aos poucos, isso tudo vai minando a esperança e a vontade de mudar a suposta lógica do lugar.
(CORREIA SOBRINHO 2001, p.47)

É a realidade que aparece nos depoimentos dos alunos com o quais convivemos. Ao serem questionados sobre suas raízes, sua história familiar, seus antepassados, a maioria deles desconhece ou não demonstra interesse em conhecer. É como se não existissem outras histórias anteriores nas quais se

inscrevem a história de cada um deles.

Essa fragmentação do referencial familiar enfraquece os laços de pertencimento e distancia os adolescentes da noção de temporalidade, impedindo-os de se estruturarem no tempo, como afirmado por Cyrulnick :

Essa alteração das representações de si e das interações cotidianas provoca regularmente problemas de identidade: quando não sabemos de onde viemos, não podemos saber para onde vamos. Quando não nos inscrevemos num circuito de pertença, o sentimento do próprio ser torna-se fluido, porque o mundo não está estruturado... sem pertença, encontramos-nos sós, num mundo de coisas desprovidas de sentido vivendo precariamente na transitoriedade. (CYRULNICK, 2000, p.76).

O mesmo acontece quando se procura saber se eles se consideram importante para alguém. Novamente a resposta é negativa, salvo quando se referem aos parceiros sexuais. Ora, se o jovem não se considerar importante, não gosta de si mesmo, não reconhece suas potencialidades, não consegue pensar além do imediato, do objetivo e nem se projetar no tempo, como poderá se perceber sujeito do seu próprio destino e vir a desenvolver um projeto de vida em que apareçam metas, planos e perspectivas?

Quando se vive na transitoriedade, deixa-se de desenvolver metas que venham dar sentido às suas existências. A esse respeito, Conceição Almeida considera que:

Sem raízes mais profundas somos facilmente arrancados do solo de uma história passada, que vai perdendo o sentido, que não nos diz mais quase nada. As ruas de nossas cidades estão povoadas por crianças sem história, por homens e mulheres sem pertencimentos, desprovidos do sentido de futuro, descolados de qualquer território, com projetos reduzidos a sobreviver a cada dia. (ALMEIDA, 2001, p.21)

Mihaly Csikszentmihalyi, ao abordar essa questão, defende que as intenções, metas e motivações nascem de uma organização de um sujeito capaz de retotalizar padrões de ordem da consciência de si.

Concentram a energia psíquica, estabelecem prioridades e assim criam uma ordem na consciência. Sem elas, os processos mentais se tornam aleatórios e os sentimentos tendem a se deteriorar rapidamente.
(CSISKSZENTMIHALYI, 1999, p.30).

Faz-se necessário, portanto, que cada um aprenda a formular e a gerir suas próprias metas como condição para alcançar uma excelência no dia-a-dia. Essa busca do sujeito por um futuro melhor passa necessariamente pelo reencontro com o passado, de modo que possa reafirmar sua identidade e retomar os laços de pertença, descortinando novas aspirações, projetos e esforços. Neste sentido, um outro processo torna-se imprescindível na construção desse indivíduo: o conhecimento da consciência aparece como uma estratégia para conduzir a vida e dar respostas satisfatórias às situações que emergem no dia-a-dia, complementando assim o desenvolvimento pessoal, aguçando a capacidade de se preservar psicologicamente para reagir e organizar seu universo particular, seus anseios, suas prioridades e ações. Processo primordial de iniciação, a consciência para Antônio Damásio:

[...] é o bilhete de ingresso, nossa iniciação em saber tudo sobre fome, sede, sexo, lágrimas, riso, prazer, intuição, o fluxo de imagens que denominamos pensamentos, os sentimento, as palavras, as histórias, as crenças, a música e a poesia, a felicidade e o êxtase. Em seu nível mais simples e mais elementar a consciência permite-nos

reconhecer um impulso irresistível para permanecer vivos e cultivar o interesse pelo self. Em seu nível mais complexo e elaborado a consciência ajuda-nos a cultivar um interesse por outras pessoas e aperfeiçoar a arte de viver. (DAMÁSIO, 2000, p.20)

Extraordinária emergência da mente humana. Para Edgar

Morin:

A consciência é o produto/produtora de uma atividade reflexiva do espírito sobre si mesmo, sobre suas idéias, sobre os seus pensamentos, a consciência se confunde com essa reflexividade ativa. O indivíduo humano pode dispor da consciência de si, capacidade de se considerar como objeto sem deixar de ser sujeito. ... a consciência pode atuar sobre o ser humano refletindo sobre si mesmo, ou atuar sobre o próprio conhecimento, tornando-se conhecimento do conhecimento.(MORIN, 2003, p.39)

Para que o sujeito assuma o papel de protagonista de sua vida operando no mundo recursivamente, esse processo construtivo de tomada de consciência não pode prescindir do conhecimento de seu corpo. Sendo a consciência corpora,l neste caso, um ponto de partida na busca do processo de auto-conhecimento por estar, irremediavelmente, ligada aos sentidos e às sensações. Para Lino Castellani a consciência corporal:

[...] não se trata tão somente de saber a respeito da anatomia do corpo humano. Nem tampouco prender-se unicamente ao estudo de sua biomecânica. Mas sim e essencialmente, de entendermos que aquilo que define a consciência corporal do homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos sócio-culturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse discurso, bem como seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por

consequinte da elaboração dos signos a serem gravados no seu corpo.(CASTELLANI, 1994, p.220)

Como estratégia para desenvolver essa consciência corporal conceituada por Castellani, fizemos uso nas aulas de Educação Física de um repertório de práticas corporais disponíveis na área, que buscam rearticular as múltiplas dimensões do ser humano e permitem a ligação dos nossos sentidos com nós mesmos e com a nossa forma de estar no mundo, como defende Duarte Júnior :

Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana (DUARTE JÚNIOR, 2003, p.171)

As aulas de Educação Física das quais eu falo, não seguem um modelo tradicional com ênfase no rendimento e na seleção dos mais habilidosos, em que a prática pedagógica se reduz à repetição mecânica de gestos técnicos. As aulas de Educação Física que praticamos em nossos encontros se aproximam do modelo que guarda uma vocação para ser a ciência da motricidade do homem, tão importante para a humanidade, nesse momento histórico em que buscamos reaprender a condição humana. Para isso, trouxemos para a discussão objetivos educacionais mais amplos, com conteúdos diversificados, sobre aspectos que se relacionavam com o corpo e pressupostos teóricos mais complexos.

A ênfase no corpo e na experiência corporal foi o mediador principal de nossa prática de ensino-pesquisa. Sobre o corpo, Michel Serres considera que:

Em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção. Um procedimento maquinal pode substituir qualquer operação do entendimento, jamais as ações do corpo. Em minha atividade intelectual, ninguém me ajudou como fizeram meus professores de ginástica. A eles todo o meu respeito e reconhecimento. (SERRES, 2004, P.37)

Os argumentos e contextualizações até aqui elencados se articulam num contexto de possibilidades e dependem de múltiplos fatores que, juntos, tecem a construção inacabada e sempre aberta dos sujeitos sociais. Sobre isso, Serres comenta:

Por vezes, as transformações do homem escolhem caminhos inesperados que a genética, indubitavelmente não consegue prever: eu poderia ter me tornado um pianista e passar o dia inteiro tocando escalas, ou um relojeiro reparando pequenas engrenagens. O jogador de tênis lamenta não poder jogar futebol. Meu corpo negligencia um grupo de forma e adota outro. Distingue-se dos demais seres vivos por suas metamorfoses. (SERRES, 2004, P.51)

Dessa forma, longe do determinismo estreito, sabemos hoje que, ao nascermos, a nossa condição biológica e o nosso código genético apontam para muitas possibilidades. Entretanto, parte dessas promessas só se concretizam satisfatoriamente mediante as condições ambientais favoráveis oferecidas pelo meio. Esse potencial prometido somente pode se concretizar se o sujeito encontrar tutores que o ajudem a tecer uma história pessoal satisfatória. É

interagindo com o meio em que vivemos e estabelecendo trocas com ele que constituímos nossa forma de ser. Segundo Cyrulnik:

Quando um animalzinho chega ao mundo transportado por meios variados conforme a espécie (água, boca, útero, ovo, bolsa marsupial...), ele encerra em seu corpinho um grande número de promessas genéticas que cumprirá de melhor ou pior maneira conforme a estrutura ecológica e social do mundo onde desembarca ao deixar seu universo aquático. (CIRULNIK, 2000, p.32).

Considerando o argumento do autor acredito que a escola se constitui numa das instituições sociais que pode contribuir para que o indivíduo organize sua forma de ser no mundo. Concordo neste sentido com a concepção de Almeida acerca desse *espaço que pode fazer emergir aptidões cognitivas, mais imaginantes, mobilizadoras e dialogais, (2001, p.25).*

É preciso articular a escola com o cotidiano, relacionar o conhecimento escolar com os saberes e as experiências do grupo, trazendo para dentro da escola os acontecimentos do dia-a-dia da comunidade e de forma mais macro, de toda a sociedade terrestre.

É nesta direção que dou prosseguimento à construção de nossa estratégia pedagógica-cognitiva: incentivar os alunos a compreenderem seus corpos como uma unidade indissociável e princípio orientador dos processos que regem nossas vidas, responsável pela consciência e outros processos mentais, pela nossa comunicação com os outros e com o mundo que nos cerca, reconhecendo que toda e qualquer comunicação se inicia e termina sempre e através de uma ação corporal, constituindo-se num processo recursivo *no qual os*

efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais. (MORIN, 2003, p.35)

Apesar de ocupar lugar privilegiado no contexto escolar devido a sua grande capacidade de mobilização, a Educação Física por muito tempo se limitou a explorar o seu caráter higienista, militarista e moral, em função do disciplinamento dos corpos e manutenção da ordem. Soares, afirma que

Talvez o corpo, por ser esta tela tão frágil onde a sociedade se projeta, possa ser o ponto de partida, hoje, para pensar o humano, para preservar o humano, este humano factível, inusitado, que guarda sempre uma réstia de mistério e, assim, romper com a auto-alienação que faz com que a humanidade viva a sua própria destruição como um prazer estético.(SOARES,2001, p.129)

Os estudos do neurocientista António Damásio apontam para essa nova concepção, ao questionar o paradigma da divisão corpo-mente. Para o autor, qualquer conhecimento, por mais racional que seja, origina-se a partir dos processos sensíveis do corpo humano:

[...] as nossas mentes não seriam o que são se não existisse uma interação entre o corpo e o cérebro durante o processo evolutivo, o desenvolvimento individual e no momento atual. A mente teve primeiro que se ocupar do corpo, ou nunca teria existido. De acordo com a referência de base que o corpo constantemente lhe fornece, a mente pôde então ocupar-se de muitas outras coisas, reais e imaginárias. (DAMÁSIO, 1996 p.17)

Retomamos aqui o contexto que trata das políticas institucionais de desenvolvimento social no que diz respeito à juventude nos países da América

Latina. Enquanto o número de jovens aumenta no conjunto geral da população, diminuem as oportunidades de trabalho e sobem os índices de pobreza e criminalidade, tornando ainda mais difícil a ascensão social e as oportunidades de melhores condições de vida, limitando ainda mais a participação social ativa bem como o exercício da cidadania. Inúmeros estudos na área das ciências sociais e da educação têm sido realizados com o objetivo de aprofundar essas reflexões na tentativa de encontrar alternativas que venham contribuir para o desenvolvimento humano e assim subsidiarem as políticas oficiais na busca de soluções para esses problemas.

Minha experiência como educador e o resultado das estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de educação física no ensino noturno da escola, sinalizaram para a possibilidade de aprofundar esse estudo, problematizando essa realidade e chamando atenção para as noções de estigma, vulnerabilidade, resiliência, complexidade e consciência corporal.

A violência simbólica gerada pela falta de acesso a oportunidades de lazer e a equipamentos esportivos e culturais que se evidencia nas falas dos jovens, em momento de discussão do tema, é percebido por mim como um dos potencializadores dos riscos a que eles se encontram expostos. A convivência com o estigma de violência que o bairro carrega leva-os a internalizarem valores negativos e afeta a auto-estima, minando as perspectivas de futuro. Nesse sentido, concordamos com o argumento de Mirian Abramovay, quando ela afirma que:

A violência sofrida por esses jovens possui fortes vínculos com a vulnerabilidade social em que se encontra a juventude

nos países latino-americanos, dificultando por conseguinte o seu acesso a estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, educação, trabalho, lazer e cultura. (ABRAMOVAY, 2002, p.09),

Passemos a problematização dos conceitos de *Vulnerabilidade e Resiliência*.

Vulnerabilidade e Resiliência

Apesar do fenômeno da violência encontrar-se generalizado e atingir todas as camadas da população e classes sociais, ela pode ter conseqüências diversas agravadas por fatores tais como gênero, idade, grupos étnicos e minorias. Estudos recentes, apontam que, quando essa violência se manifesta protagonizada por jovens, seja como vítima ou agressor, possui sólidos vínculos com a condição vulnerável em que os mesmos se encontram, principalmente nos países pobres. Nesse contexto, emergem dois conceitos recentes no campo da educação que tentam contribuir para a compreensão desse fenômeno social. São eles: vulnerabilidade e resiliência. É do que trato a seguir.

O termo *vulnerável* tem seu uso histórico aplicado a diversos campos e áreas, mas a sua utilização associada às modalidades de desvantagens social é algo recente. A construção teórica e a sua operacionalização metodológica encontram-se ainda em formação. Poucos autores até o momento exploram esse tema e apresentam as razões pelas quais determinados sujeitos se mostram mais suscetíveis a processos que dificultam suas possibilidades de ascensão social.

Dentre esses autores aponto Yunes e Szymanski que resgatam o sentido histórico do termo, originado do verbo latim *vulnerare*, que significa *ferir*, *penetrar*. Por estas raízes etimológicas, vulnerabilidade é, segundo as autoras, *um termo geralmente usado na referência de predisposições a desordens ou de*

susceptibilidade ao estresse. (2001, p.28).

De acordo com Yunes e Szymansky (2001) apud Cowan & Cowan & Schulz (1996), vulnerabilidade *diz respeito à predisposição individual para o desenvolvimento de psicopatologias ou de comportamentos ineficazes em situações de crise*, em que condições como baixa auto-estima, traços de personalidade, contexto familiar e condições ambientais externas desfavoráveis atuam como agentes potencializadores desse processo. Complementa esta compreensão, o conceito de vulnerabilidade social elaborado por Filgueira que o apresenta como:

Resultado negativo da relação entre os recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas ou culturais que provêm do estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidades sociais dos atores. (FILGUEIRA, 2001, p.08)

Considerando que os recursos disponibilizados pelo Estado bem como suas ações sociais têm-se mostrado insuficientes para dar conta da demanda e para reverter esse quadro a curto prazo, (dado o caráter sazonal e improvisado dessas ações), acredito que iniciativas da sociedade civil em parceria com escolas e ONG's podem promover um fortalecimento do capital social de grupos através de atividades que levem esses jovens a criarem canais de expressão e auto-organização, tendo como estratégia de ação as artes, os esportes e as manifestações da cultura da tradição; vivências estas que desenvolvam um ambiente favorável à criatividade, ao desenvolvimento das competências e habilidades pessoais, e possam minimizar as inseguranças

desses jovens.

Assim, a literatura, a poesia, o cinema, as artes plásticas, o teatro e a música, na concepção de E. Morin, *levam-nos à dimensão estética da existência e nos ensinam a ver o mundo esteticamente*, e tornam-se assim recursos fundamentais para se ensinar a condição humana.

O mesmo autor considera tais linguagens como *Escolas da descoberta de si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens dos romances ou dos filmes. Pode descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades...* (MORIN, 2000a, p.48)

Para o sujeito retomar seu desenvolvimento, quando o caminho é bloqueado - como nos exemplos do estado de vulnerabilidade que detecto na nossa pesquisa -, necessitamos reatar nossos laços com a criatividade. Assim, Boris Cyrulnik, defende a expressão como um meio eficaz de se estimular a criatividade, que funciona como o principal vetor dessa superação. A imaginação, antes erradicada pela racionalização, recupera seu valor fundamental na superação das adversidades. Para esse autor, é a falsificação criadora que transformará seu sofrimento em obra de arte, quando o entorno lhe oferece lugares e possibilidades de expressão. De acordo com ele, essa simbolização se opera civilizando a fantasia através da palavra e das atividades criadoras, artísticas, científicas ou outras. (CYRULNIK, 2004, p.187).

Desenhar, representar, fazer rir permite descolar o rótulo que os adultos colam com tanta facilidade...viver numa cultura em que seja possível dar sentido ao que aconteceu: historicizar, compreender e dar constituem o meio de defesa mais simples.(CYRULNIK, 2004, p.208)

Cabe, agora, problematizar o segundo conceito já citado acima, o de resiliência. Também originado do latim *resilientiae*, que quer dizer *recusar vivamente* na língua clássica e se contrapõe à situação de vulnerabilidade social, quando propõe o desenvolvimento de estados mentais positivos como a auto-organização, mutabilidade, criatividade, flexibilidade, auto-estima e motivação.

A noção de *resiliência* chegou ao campo da educação recentemente, depois de ter sido largamente utilizado em diversas outras áreas do conhecimento. Oriundo da física e muito usado pela engenharia, o termo se refere à propriedade de um material retornar à forma original, após ter sido submetido a uma deformação. Quando aplicado à vida humana, segundo Antunes, *representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistir às adversidades, mas de utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social (2003, p.13).*

Um tanto restrito aos meios acadêmicos, o conceito de resiliência começa a se difundir nas demais camadas da sociedade através de estudos da educação e das ciências sociais.

Pereira (2001, p.86), ao citar Grotberg, conceitua a resiliência nas áreas humanas como: *a capacidade universal que permite ao indivíduo, comunidade ou grupo, prevenir, minimizar ou ultrapassar as marcas ou efeitos da adversidade.* Nessa dimensão, a resiliência é vista como um processo inacabado e aberto, que vai se desenvolvendo ao longo da vida, sendo facilitado pela educação, pelas experiências pessoais e pelo entorno familiar que o indivíduo vivência.

Ainda nessa direção de compreensão processual, para Cyrulnik, *trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito se esgueira para dentro de um contexto afetivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar nas torrentes* (CYRULNIK, 2004, p.207)

.Sobre indivíduos *resilientes*, o autor convida-os a apelar aos recursos internos impregnados em suas memórias, amenizando sua inclinação aos traumatismos, até o momento que apareça um recurso externo, uma relação afetiva, uma mão estendida ou uma instituição social que crie neles, uma condição de superação das adversidades.

Pude identificar no nosso grupo de pesquisa alguns exemplos que acenam como promessas de resiliência, apesar do pouco tempo em que iniciamos nossos encontros. O foco das nossas reflexões têm sempre a atenção centrada no desenvolvimento da pessoa, concebendo-a como um ser integral e em interação e não como um ser passivo e fragmentado. Como resultado, alguns alunos apresentam sinais de que já se mostram mais preparados para enfrentar as situações de adversidades e iniciam processos de auto-organização e descoberta de suas potencialidades. Tomemos como exemplo o itinerário dos alunos-participantes, todos com a faixa etária compreendida entre 15 e 18 anos.

O primeiro, Igor, um jovem de 15 anos, é morador do bairro do Guarapes e filho de pais pedreiro e empregada doméstica. Trabalha desde os 13 anos como camelô no centro comercial do Alecrim onde ganha R\$ 40,00 reais por semana. O segundo, José Roberto, 17 anos, morador do bairro de Felipe Camarão e filho de pais biscateiro e mãe costureira. Igor e José Roberto, descobriram nas artes plásticas os seus caminhos para um futuro melhor. Com um

talento especial para o desenho, identificado durante nossas oficinas, os dois foram encaminhados para um curso de desenho e pintura ministrado na Fundação Capitania das Artes. Para isso obtivemos para eles bolsas de estudo - três anos de duração - através de contato direto com a Professora Justina Iva, Secretária de Educação do Município, por ocasião de sua visita à Escola Municipal Profº Veríssimo de Melo. Enquanto Igor dedicou-se intensamente ao curso, aproveitando as aulas ao máximo e aprendendo todas as técnicas que foram ministradas, aperfeiçoando sua competência de desenhar e potencializando suas habilidades, José Roberto desistiu do curso, desperdiçando desse forma, a oportunidade de trilhar um caminho mais promissor através da arte.

Adriano Gil tornou-se o câmera oficial dos encontros. Apesar de vir de uma família de melhor condição financeira, no contexto do bairro (seu pai é proprietário de uma lanchonete muito freqüentada pelos moradores), seu irmão mais velho enveredou pelo caminho obscuro das drogas, enquanto o outro tornou-se pai aos 16 anos. A. busca aprimorar essa nova descoberta - seu interesse pela produção de imagens -, com cursos de computação e Web Designer oferecidos pelo SENAC e custeados pelo seu pai.

Leandro, que apresentava fortes indícios de marginalidade, envolvimento com gangues e trabalhava como o braço direito de um estelionatário num depósito de bebidas mudou de emprego e de atitude, após a prisão do seu patrão e o desmantelamento da gangue pela polícia. Passou a freqüentar as aulas assiduamente, abandonando as pichações no ambiente físico da escola.

Janecléia desistiu de um casamento precoce para investir nos estudos, enquanto espera a oportunidade de fazer teatro. Em todos esses casos,

é possível vislumbrar princípios de resiliência e fragmentos de novas possibilidades que se descortinam em meio a um cenário árido de perspectivas.

No que diz respeito ao grupo como um todo, também pude registrar mudanças de comportamentos tais como: a criação de laços afetivos, de parcerias e vínculos coletivos, promovendo e restaurando a credibilidade dos alunos em si mesmos e sentimentos de pertença - o grupo participante se autodenomina *a turma do cinema*.

Assim, a construção dessas estruturas internas vem permitindo reatar vínculos sociais e enfrentar as incertezas, pois envolve um conceito de aprendizagem consciente, vinculado à nossa corporeidade e a complexidade humana, implicando em uma influência mútua entre aqueles que conhecem e a realidade conhecida.

Capítulo II



Construindo um método e estratégias metodológicas

O método define-se pela possibilidade de encontrar nos detalhes da vida concreta e individual, fraturada e dissolvida no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz.(EDGAR MORIN, 1995, p.52)

A nossa viagem não começa com a exposição de um método, mas sim com uma construção deste método, a partir de uma visão de mundo na qual a realidade se transforma e muda a cada instante. Apostamos na criação de estratégias abertas através das quais os indivíduos sejam capazes de aprender, inventar e criar, permanentemente. Nesse sentido, parafraseando E. Morin, o acontecimento-informação é precisamente o que permite compreender a natureza da estrutura e o funcionamento do sistema (1998, p.166). O autor elege como pólos de interesse metodológico para qualquer estudo do acontecimento dois fundamentos essenciais:

- 1) A atenção já assinalada aos processos de modificação e reabsorção provocados pelo acontecimento;*
- 2) A atenção ao desencadeamento (de outros acontecimentos, de processos novos) por sincronização de dinamismos conjuntamente reunidos, mas até então independentes e lou por despertar de traços isomórficos latentes sob as diferenças e heterogeneidades. (MORIN, 1998, p.166)*

Por compreender que o método mantém uma relação recursiva com a teoria, sendo os dois componentes indissociáveis no pensamento complexo, a pesquisa bibliográfica que complementa e vem fundamentar o estudo, e nosso itinerário teórico - prático tem por foco as noções de complexidade, vulnerabilidade, resiliência e consciência corporal.

Na escola, durante a experiência vivenciada no período de fevereiro de 2001 até setembro de 2004, a riqueza dos discursos apresentados pelos alunos sob forma de desenhos, filmes, depoimentos e outras formas de

expressão que foram surgindo como resultado das aulas, ofereciam um rico cenário para pesquisas, já que esses discursos encontravam-se impregnados de conceitos e significados e que eram resultado das experiências vivenciadas por eles na formação da própria subjetividade, estruturando os seus repertórios de gestos e ações e deixando indícios significativos para o conhecimento dessa realidade.

No decorrer dos anos letivos de 2001, 2002, 2003 e 2004 com a ajuda de ferramentas metodológicas construídas e implementadas, utilizadas durante as aulas, foi possível fazer um reconhecimento profundo do contexto em que esses jovens encontravam-se imersos.

Ao analisar suas narrativas, pude identificar as situações imobilizantes recorrentes já citadas anteriormente, que constantemente levavam à evasão escolar e à interrupção das trajetórias de vida desse universo, no sentido de construir melhores condições de vida.

Pela ausência de estímulos e de políticas oficiais que favoreçam o seu desenvolvimento humano - que podemos nomear de negligência social -, muitas vezes os jovens deixam de desenvolver metas e planos e de criar uma ordem mental que os faça tomar consciência da sua condição de cidadãos terrestres e se reconheçam como atores de suas próprias histórias.

Não se deve esquecer de situar sempre esse indivíduo no contexto sócio-histórico no qual ele se encontra inserido, nem deixar de considerar as variáveis culturais e as referências identitárias. Essas interações, somadas aos comportamentos individuais, constituem os fatos sociais e determinam os códigos e valores vigentes naquela comunidade como sugere Morin: *Os indivíduos*

conhecem, pensam e agem segundo paradigmas escritos culturalmente neles.
(MORIN, 2000, p.25).

De todas as estratégias utilizadas para recolher pistas, o recurso videográfico foi o que mais motivou os alunos e rendeu mais interesse nas discussões, o que levou a acreditar que a produção de um vídeo sobre um tema escolhido por eles mesmos, seria um excelente recurso para construir um método de trabalho. Dessa forma, a imagem projetada se tornou um suporte para que cada um deles refletisse sobre o que há de melhor em si próprio e a sua identidade planetária comum.

Nesse trabalho, o vídeo funcionou como uma ferramenta cognitiva indispensável a uma educação do futuro, complementada por outros recursos que potencializam as emoções, a subjetividade e os afetos. Morin considera que:

[..] literatura e poesia devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida em seus múltiplos sentidos (MORIN, 2000a, p. 48)

E ainda comenta que:

[...] no âmago do espetáculo cinematográfico, a magia do filme faz-nos compreender o que não compreendemos na vida comum. (MORIN, 2000a, p. 50).

Essa mobilização pela imagem acabou por redefinir nossa estratégia cognitiva de pesquisa. Acreditando no poder da imagem como agente provocador, elemento capaz de promover uma mediação entre o espectador e a realidade, nas oficinas foi dada uma atenção especial ao uso da câmera de vídeo

e da câmera fotográfica para registrar parte do conteúdo, aproveitando o fascínio que a produção de imagens e sua projeção provocam nos indivíduos.

Segundo Jacques Aumont, *a imagem cinematográfica é um campo muito favorável ao imaginário. Toda imagem encontra o imaginário, provocando redes identificadoras e acionando a identificação do espectador consigo mesmo como espectador que olha.* (AUMONT,1995, p.120)

Ainda de acordo com as afirmações de Morin, Lumière usou o cinema como recurso mobilizador para atrair as multidões, a descoberta do cotidiano. Ele teve a intuição de filmar e projetar cenas banais como operários saindo de uma fábrica e pessoas comuns entrando numa estação de trem. O autor acredita que a curiosidade do público,

Incidu sobre esse espelho da realidade...e que antes de mais nada, as pessoas iriam maravilhar-se ao voltarem a ver tudo aquilo que normalmente não as maravilha: as suas casas, as suas caras, o ambiente da sua vida familiar (MORIN,1997 p.23)

Ainda no primeiro semestre de 2002, o uso da câmera de vídeo para registrar o resultado de uma dinâmica, na qual foram trabalhadas práticas corporais como mímica e jogos teatrais, e que tinha como produto final pequenas dramatizações elaboradas e representadas pelos alunos com o objetivo de discutir o corpo relacionando-o com a vulnerabilidade do mesmo em relação aos fatores de risco - maternidade na adolescência, consumo de drogas, DSTs e criminalidade -, revelou-se uma excelente ferramenta metodológica para provocar uma reflexão acerca do corpo e seus múltiplos usos, funcionando, segundo a

colocação de Morin como:

Escolas da descoberta de si, em que o adolescente pode reconhecer sua vida subjetiva na dos personagens de romances e filmes. Pode descobrir a manifestação de suas aspirações, seus problemas, suas verdades...(MORIN, 2000a, p.48)

No ano de 2003, a linguagem cinematográfica volta a ser utilizada com a projeção dos filmes “*O rap do pequeno príncipe contra as almas sebosas*”, num projeto de parceria com a oficina de tecnologia da UFRN, e “*Domésticas*”, essa projetada na escola, no horário regular das aulas de Educação Física. As projeções provocaram boas repercussões como ação pedagógica, pois as películas abordavam situações que coincidiam com a realidade de alguns alunos. Nesse ano letivo, aproveitando novamente o interesse gerado pela projeção do filme “*Cidade de Deus*”, foram discutidos temas análogos aos existentes no bairro. Aspectos como a arquitetura, lazer, linguagem (falas e gírias), cenas presenciadas e situações vivenciadas surgiram nos discursos dos alunos, revelando aspectos do dia-a-dia da comunidade. Ao perguntar “qual a cena do filme lembrou Felipe Camarão”, diversas situações foram apontadas, ilustrando perfeitamente a similaridade das realidades ali representadas.

Mario Jerônimo (18 anos) afirma que “na hora dos tiroteios nas favelas. O tráfico e a disputa pelo melhor canto para vender as drogas”. Francisca Jane (15 anos) também associou o filme às brigas de gangues que ocorrem com frequência no bairro, comentando: “Eu lembrei de Felipe Camarão quando eu vi as brigas de duas gangues, aqui é assim, a galera de baixo e a galera de cima”. Um

outro aspecto observado pelos alunos estava relacionado com a arquitetura das favelas presentes no filme. José Rangel de 16 anos compara: "Ali na favela do fio, uma ruma de casa de papelão e becos estreitos e muito cabra de peia". Joana Darc (20 anos) também chamou a atenção para as favelas que circundam o bairro: "muitas favelas com casas de tábuas, casas em pé de morros, crianças nas ruas fazendo coisas erradas, pessoas presas e pessoas mortas".

O clube Petiscão - que aparece na pesquisa feita pelos alunos para o jornal "Felipe Camarão - ontem e hoje" como uma das únicas opções de lazer do bairro para os jovens - foi citado inúmeras vezes como um lugar perigoso, onde acontecem todo domingo brigas de gangues e tiroteios.

Outro aluno, Adriano Gil (17 anos) nos conta: "*A cena que me lembrou foi naquela hora que passou aquele clube e me lembrei do Petiscão. É quase do mesmo jeito. Tem discussão e tem muitas brigas*".

Para reformar esse processo de aprendizagem desvinculada das experiências sensoriais dos educandos e religar a experiência dos sentidos, o uso da sensibilidade e da consciência no contexto escolar pelos professores de Educação Física - que adotaram essa imposição, distanciando-se das reflexões sobre a *práxis* pedagógica - faz-se necessário desenvolver uma outra visão dos humanos como a proposta por E. Morin:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que seja ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os

outros seres humanos (MORIN, 2000b, p.14).

Essa compreensão da natureza humana torna-se possível tendo-se por cenário epistemológico a noção de complexidade.

Em evidência a partir da segunda metade do século XX, tal cenário tem apontado para a possibilidade de construção de uma nova identidade planetária que busca superar a visão mecânica, reducionista e simplificadora do ser humano, a partir da proposta de um modelo de educação que contemple saberes fundamentais e necessários a uma educação do futuro. Seus questionamentos acerca da verdade tida como absoluta e os fundamentos científicos fechados e acabados, convidam-nos a refletir sobre um outro modo de se fazer ciência pautada na transdisciplinaridade, em que a idéia de inacabamento, de incerteza e de pluralidade torna possível a emergência desse novo paradigma que possibilita a experimentação de novos gestos cognitivos, à medida que se contrapõe ao dogmatismo totalitário ainda presente nos meios acadêmicos, também presentes no campo da Educação Física.

As proposições de E. Morin para a educação baseada na teoria da complexidade defende a religação dos saberes e combate o pensamento simplificador, fornecendo uma nova perspectiva teórica mais coerente e sintonizada com o atual contexto mundial, no qual o conhecimento é construído e reconstruído permanentemente, a partir de uma prática relacional e flexível. Sobre o pensamento complexo, Almeida nos fala:

[...], a complexidade religa permanentemente, o homem às coisas, a natureza à cultura, o sujeito ao objeto, o processo de aprendizagem às experiências solitárias, imaginárias e afetivas. Essa característica, a de estar potencialmente presente em todos os sistemas e, por isso, se constituir

numa argamassa que une, mas não dissolve, produtos por vezes fortemente heteróclitos, permite entender a idéia de complexidade acalentada pela expressão 'tecer junto' cunhada por Morin. (ALMEIDA, 2000, p.32,).

É neste sentido que acreditamos na possibilidade de contribuir no campo da Educação Física como complemento ao *modus vivendi* imposto pela globalização, levando-os a redescobrir outros sentidos e outras formas e estética da corporalidade.

Nessa perspectiva, o repertório de práticas corporais composto por jogos, lutas, danças, uma melhor utilização de horas de lazer pode vir a se constituir um terreno fértil de reflexão acerca dos valores éticos, estéticos e morais, tornando mais visível, nestes momentos, o homem na sua totalidade, relacionando-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo, humanizando-se e emancipando-se.

A necessidade de se fazer esta pesquisa surgiu a partir das problemáticas observadas e vivenciadas no dia-a-dia da prática pedagógica, desenvolvida nas aulas de Educação Física com a clientela de jovens e adultos, residentes no bairro e freqüentadores da escola, onde procuramos valorizar as experiências pessoais dos alunos como laboratório vivo, utilizando o risco, as incertezas, os obstáculos e as diversidades como caminhos para se alcançar o conhecimento e a reflexão. Por fim, faço uso mais uma vez das palavras de Edgar Morin, para quem *o método não é apenas uma estratégia do sujeito, é também uma ferramenta geradora de suas próprias estratégias. O método ajuda a conhecer e é também conhecimento.*(MORIN, 2003, p.30).

Os participantes que compõem o universo desta pesquisa são

alunos matriculados nos III e IV Ciclos do ensino fundamental (correspondente a 5ª e 6ª, e 7ª e 8ª séries respectivamente) do turno noturno do EJA, da Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo, onde leciono a disciplina de Educação Física desde o ano letivo de 2001. Aproveitando o interesse do grupo voluntário, pela linguagem cinematográfica e produção de imagens, implementamos esse estudo com a promessa de produzirmos, como resultado das oficinas, um curta metragem que mostrasse um olhar do grupo sobre o bairro, ao final dos encontros.

Registramos no primeiro encontro, a presença de trinta e seis alunos, que no decorrer das vivências foi diminuindo, como havíamos previsto. Ao final das atividades, contávamos com um total de vinte participantes.

Desde o início das oficinas, sabia que um número elevado de participantes dificultaria o aprofundamento das discussões e a apreensão dos aspectos subjetivos dos atores sociais envolvidos no trabalho, além de comprometer o fortalecimento dos vínculos entre os mesmos. Portanto, essa evasão registrada foi fundamental para o bom andamento do trabalho.

A partir das aulas-oficina, foram elaborados relatórios que descreviam os conteúdos dos encontros com os alunos participantes. Nesses encontros, registramos as motivações, as disposições mentais, os aspectos relacionais, dentre outros. O conteúdo e prática de todas as oficinas foram registrados em fitas de VHS, com meia hora de duração cada uma. Utilizando-se uma fita por oficina, somaram ao final do trabalho, dez fitas de trinta minutos, correspondendo a um total de cinco horas de filmagem. O conteúdo dessas fitas registraram além das entrevistas feitas com moradores antigos e imagens do bairro, as práticas corporais realizadas e as opiniões dos alunos participantes

sobre as atividades ali propostas, o que tornou possível analisar os processos e reações que ocorreram durante as oficinas.

Além do recurso videográfico, fiz uso de entrevistas que ocorreram entre a quinta e a sexta aula-oficina. Nessas entrevistas, procurei situar o perfil sócio-econômico dos alunos participantes e conhecer as motivações que os levaram a participar das aulas-oficina.

Os discursos dos alunos durante as oficinas, em suas diversas formas, por apresentarem uma riqueza de detalhes e simbologias, constituíram-se em fontes de informação, pois forneceram um rico referencial para o conhecimento dessa realidade, dando uma dimensão real do contexto vivido por eles e das suas visões de mundo.

Dessa maneira, entendo esses depoimentos como formas pelas quais as pessoas produzem sentidos diversos e se posicionam nas suas interações sociais, já que o discurso é sempre dirigido de uma pessoa para a outra e oferece sempre um suporte para que esses alunos deixem aflorar alguns aspectos das suas subjetividades, através desses canais de expressão. E possam, simultaneamente, registrar essa produção, em um filme, transformando-a em um documento de um tempo histórico construído e vivenciado por eles.

Capítulo III



As Oficinas

A idéia de construir o método das aulas-oficina resultou das ações pedagógicas realizadas na prática da disciplina de Educação Física, na escola, aproveitando o interesse gerado pelas projeções dos filmes *Cidade de Deus* e *O Rap do Pequeno Príncipe contra as almas sebosas* e as repercussões que essas projeções tiveram entre os alunos. Pensei, com essa estratégia, provocar reflexões, abrir canais para a expressão e religar o conhecimento formal com o conhecimento do grupo sobre a comunidade e as suas particularidades, articulando um novo saber com a produção de um curta metragem de 15 min. sobre o bairro, resultado final dessa interação, que conseguiu unir, através das práticas corporais e das discussões, aspectos emocionais, mentais e motores do alunos, constituindo-se, dessa forma, e, simultaneamente, numa tradução e reconstrução da realidade.

Inicialmente aberta à participação de todos os alunos do turno noturno que se mostraram interessados, a lista inicial que circulou na escola, antes da primeira oficina, contava com quarenta e seis nomes, o que inviabilizaria o seu acontecimento, levando em conta o difícil manejo de um grupo tão numeroso e o alto grau de dispersão de alguns alunos.

Como havia previsto, logo que foram iniciadas as oficinas, registrei desistências por parte das pessoas que não se disponibilizaram a executar as atividades propostas nas vivências, as quais constavam de práticas corporais diversas e incluíam exercícios de alongamento, além de caminhadas e trilhas, passando por vivências de consciência corporal, eutonia e dinâmicas de grupo, dependendo da temática trabalhada no dia. Nessas práticas, os educandos foram desafiados a observarem mais atentamente os seus processos corporais

como um caminho para o auto-conhecimento, através de exercícios práticos para a ampliação da percepção, educação dos sentidos, atividades ligadas à produção de imagens e interpretação, exercícios de expressão corporal e jogos teatrais. Todos esses momentos foram minuciosamente registrados em vídeo.

As aulas-oficinas tiveram início no sábado dia sete de agosto de dois mil e quatro, depois das férias escolares, como previsto. Sempre, quinzenalmente, e, aos sábados, contou cada uma delas com uma média de duas horas de duração, fora do horário regular das aulas, e não tinham peso nenhum como rendimento de notas na disciplina de Educação Física, já que tinha caráter voluntário e se tratava de uma atividade extra-classe. Essas aulas foram planejadas inicialmente para atender os adolescentes do noturno da escola em que lecionávamos, por encontrar-se essa população mais exposta aos riscos. Planejamento este revisto depois que conferimos o interesse demonstrado por alguns alunos adultos, que também freqüentavam a escola, o que ampliou o caráter diversificado dos encontros devido à intergeracionalidade do grupo. Esse fator possibilitou ampliar as formas de vivências e as trocas de experiências

A faixa etária passou a abranger pessoas entre quinze e cinquenta e cinco anos, com predominância dos alunos com idade entre quinze e dezoito anos, permanecendo, como no início, o grupo preferencial.

A alteração na faixa etária não gerou grandes mudanças nos conteúdos temáticos elencados. Os temas *vulnerabilidade e resiliência* também eram do interesse dos adultos, alguns deles pais e mães de família, vivenciando a mesma realidade social do grupo de adolescentes. Entendendo que a educação, nesse começo de século, não pode ser reduzida apenas a um período particular

da vida do indivíduo, mas ao longo de toda a vida e que atenda às necessidades do nosso tempo globalizado, concordamos com a recomendação do relatório Jacques Delors:

Às vésperas do século XXI, as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que podem revestir, fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até o fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas...É esse continuum educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda vida” (DELORS, 2003, p.104)

Tomando como um aforismo pedagógico à citação acima, passamos a descrição das aulas-oficinas que seguiam sempre o mesmo padrão: Com exceção da primeira, que constou da exposição da proposta metodológica das aulas-oficinas, reunião e apresentação coletiva dos alunos interessados.

Reunidos os alunos, iniciávamos a vivência com a exposição do tema explorado naquela ocasião como desdobramento do encontro anterior. Em seguida, partíamos para a prática corporal selecionada, que buscava sempre suscitar a relação com o tema, discussão aberta no grupo sobre a vivência e as relações entre o tema escolhido e o dia-a-dia no bairro, e, por último, se procedia a uma avaliação do encontro.

Pensamos a princípio em realizar quinze oficinas ao iniciarmos o trabalho; concluímos que dez encontros seriam suficientes para aprofundarmos as discussões e problematizarmos algumas práticas que nos dariam subsídios suficientes para uma análise do processo de reflexão proposto, no início da ação pedagógica. Esses encontros aconteceram no segundo semestre do ano de 2004,

no período compreendido entre os dias sete de agosto a dezoito de dezembro. Fizeram-se necessários mais quatro encontros, no início do ano letivo de 2005. Dois deles realizados na escola e duas filmagens externas com passeio pelo bairro entrevistando os moradores elencados pelos alunos no decorrer do trabalho, com o objetivo de concluirmos algumas tomadas e fecharmos algumas pendências para a finalização do vídeo.

Embora as aulas-oficinas tivessem sido planejadas inicialmente para acontecerem na escola, optamos por realizá-las em outros espaços, tão logo os recursos materiais ali disponíveis se mostraram insuficientes para dar conta do bom funcionamento das vivências. Dessa forma, as duas primeiras aulas-oficinas aconteceram na escola; as duas seguintes no Morro do Careca, como é conhecida a grande duna que margeia o bairro. No terceiro encontro, nos dirigimos até o ponto mais alto do Morro para visualizarmos a favela dos *Sem-Teto*, que avança sobre a duna; para o quarto encontro seguimos a trilha entre as dunas fixas e móveis, que nos conduziu até a *Piscina do Amor*, como é conhecido um olheiro de água cristalina localizado no bairro do Guarapes, que forma uma piscina natural e que serve de espaço de lazer para os moradores dos dois bairros nos fins de semana. A quinta aula-oficina aconteceu no espaço físico do Conselho de Moradores de Candelária (CONACAN), e a sexta aula-oficina se realizou no Bosque dos Namorados e na Trilha Peroba, do Parque das Dunas. Na sétima e na oitava aulas-oficinas retornamos ao espaço da escola. Em ambas, contamos com a contribuição do roteirista de cinema e professor da Universidade Potiguar, Cristóvão Pereira de Souza. Deve ser ressaltado que todas as aulas-oficinas tiveram como ponto de partida e de chegada a escola. Nesses deslocamentos, o

conhecimento de outros espaços e lugares serviram como elemento provocador, funcionando como um *ruído* no processo de aprendizagem durante as vivências, acionando experimentações até então desconhecidas e ao mesmo tempo ampliando, no contexto desses cenários, outras e novas possibilidades cognitivas.

O Conhecimento de Si

Todos esses experimentos nos dizem algo fundamental sobre como, na vida diária, organizamos e damos coerência a essa contínua concatenação de reflexão que chamamos de consciência, e que associam a nossa identidade.

Maturana e Varela (2001, p. 254)

A primeira aula-oficina realizada com os alunos voluntários da E. M. Prof. Veríssimo de Melo aconteceu no sábado dia 29 de agosto de 2004 das 15:00 às 17:00 hs. Contou com a presença de trinta e seis alunos do noturno, matriculados no EJA e interessados em participarem dos encontros para a elaboração de um roteiro e produção de um curta-metragem sobre a comunidade onde estava localizada a escola. Essa interação, tornaria-nos produtos e produtores, ao mesmo tempo, desse processo que foi desencadeado naquele primeiro momento.

Entre os que compareceram e participaram, pudemos notar a presença de vários alunos que não demonstravam nenhum interesse pelas aulas regulares da escola e que muitas vezes dificultavam o trabalho dos professores e o bom andamento das aulas. Fato que não se repetiu nesse encontro. Ao contrário, comportaram-se de forma satisfatória, no decorrer das atividades propostas, o que reforçou a nossa aposta no poder mobilizador da imagem como recurso motivacional que iria oportunizar as discussões dos temas escolhidos.

Na ocasião desse encontro, iniciamos a aula-oficina explicando a origem da idéia de explorar a técnica do cinema, a produção de imagens e a proposta de produzir um curta metragem de aproximadamente quinze minutos de duração, abordando questões relacionadas com o bairro.

Esse filme seria resultado de um processo de criação coletiva, como produto final dos encontros realizados no segundo semestre do ano de dois mil e quatro. Como um dos critérios fundamentais, destacamos a importância da participação e comprometimento de todos eles para que conseguíssemos alcançar bons resultados nessa empreitada.

Demos prosseguimento à aula-oficina solicitando a cada um que se apresentasse para o grupo e para a câmera, que a partir daquele encontro passaria a ser operada pelo aluno da sala 06, Adriano Gil, que desde então demonstrou interesse e habilidade em lidar com o equipamento. A dinâmica de apresentação constou da identificação a partir do nome, perfil da sua família, e o motivo que o havia levado a participar daquela atividade. Diante da dificuldade de alguns em se expressarem, relatarem o motivo, dizer quem eram, interferimos chamando a atenção para a necessidade e importância de cada um de nós saber dizer *Quem somos*, em qualquer lugar que estivéssemos, e principalmente saber dizer para que viemos, ressaltando ainda que não devíamos nos envergonhar de falar quem somos.

Esse modelo de apresentação tem para mim grande importância, pois acredito que, ao refletir sobre sua identidade, o aluno está iniciando um processo de auto-conhecimento fundamental para seu desenvolvimento total como pessoa e sua aprendizagem cidadã, de modo que

possa formular suas próprias opiniões e decisões, nos diversos momentos de sua vida.

Após essa primeira atividade, os alunos foram incentivados a criarem personagens e simularem situações que envolvessem histórias possíveis de acontecer no contexto do bairro. Seguindo essa orientação, surgiram pastores protestantes pregando o evangelho; marginais fazendo ameaças por causa de drogas; conflitos familiares por ocasião do comunicado de uma gravidez na adolescência; amigos zombando de um adolescente que tinha atendido a ordem do pai de não sair de casa; brigas de casais adolescentes e de casais homossexuais.

Naquele instante, entrevistamos considerando que aquela representação poderia constranger algum possível homossexual presente, já que nem todos apresentam características afeminadas. Os alunos que fizeram a performance discordaram da opinião, alegando que poderia surgir à necessidade de interpretar um gay com trejeitos e a performance transcorreu com naturalidade.

As situações representadas e gravadas em VHS traziam muito da história de vida de cada um dos alunos, que, ao se reverem nas imagens, reconheciam-se como protagonistas de um mundo que está em constante movimento e com muitas possibilidades de ação, além de mostrar situações que poderiam muito bem acontecer com eles mesmos, o que já conduziria a um reconhecimento.

Esse primeiro encontro nos trouxe muita satisfação, pois pudemos comprovar o alcance da ferramenta – o uso da imagem e seu fascínio -, gravada e projetada. E que, mesmo se tratando de cenas comuns e cotidianas,

sem nenhuma produção técnica mais elaborada, podem exercer influência sobre um grupo de pessoas, revelando talentos e potencialidades. Essa mobilização provocada pela imagem podia ser mensurada pelo grau de ansiedade demonstrado pelos alunos ao saberem que não assistiriam à fita imediatamente e que teriam que esperar até a próxima aula-oficina para terem acesso às gravações.

Prosseguindo, demos início à reflexão da temática escolhida para aquela ocasião - o conhecimento de si - sob a ótica que considera esse *si* como a manifestação da identidade do indivíduo de modo que o conduza a um reconhecimento de si mesmo e conseqüentemente a uma auto-afirmação e ação, desenvolvendo nele, indivíduo, a capacidade de auto-observação a partir da reflexão e da auto-análise.

O corpo e as suas possibilidades

Os olhos não servem apenas para ver. Servem Também para se cruzarem e trocarmos nossos afetos. O balé das palavras e dos olhares, sincronizado com perfeição, utiliza o espaço entre os corpos. (BORIS CYRULNIK,2004, p.73)

A esse segundo encontro, que também se realizou na escola, no sábado onze de setembro de dois mil e quatro, no mesmo horário do anterior, contamos com vinte e três participantes. Chamou-nos à atenção a presença de vários alunos que não compareceram a primeira aula-oficina. Tomamos conhecimento de que ficaram curiosos para conhecer o trabalho a partir dos comentários dos colegas. Notamos, também, algumas ausências em relação ao primeiro encontro.

Como da vez anterior, iniciamos as atividades solicitando a todos aqueles que estavam chegando que procedessem igualmente aos que já haviam se apresentado. Reforçamos a relevância da dinâmica da apresentação, explicando mais uma vez a necessidade de saber dizer quem somos e para que viemos. Tudo foi prontamente registrado pelo câmera Adriano Gil, seguido da projeção das imagens que já haviam sido gravadas até aquele momento.

Antes das imagens serem mostradas no vídeo, aproveitamos para pedir a todos que observassem atentamente a projeção com o objetivo de se auto-analisarem, já que muitas vezes desenvolvemos uma imagem corporal confusa que não condiz com o que realmente somos. Comentei, como exemplo, a impressão que tive ao observar a minha figura no vídeo e ouvir a minha voz, muito

diferente daquela que eu carregava no meu imaginário. A projeção provocou inúmeras reações por parte dos espectadores, que se divertiram bastante com suas imagens. A maioria deles nunca tinha se visto numa gravação de vídeo.

Em seguida, apresentamos uma dinâmica: Todos deveriam caminhar pela sala observando os demais colegas e, ao meu sinal, deveriam parar e manter o olhar fixo nos olhos de um parceiro, procurando se concentrar para não rir. Um outro movimento constou de parar em frente do colega e cumprimentá-lo com o olhar. Na seqüência, cumprimentava-se com um abraço, o que gerou uma certa resistência inicial entre os participantes do sexo masculino, logo contornada.

Enquanto chamávamos a atenção para o fato de que todo processo humano acontece a partir do corpo do indivíduo, buscamos identificar entre os alunos outras formas de cumprimento utilizadas por eles cotidianamente ao encontrarem-se com os amigos, com a família. Este experimento nos rendeu o registro de diversas formas de saudações das quais cada um faz uso e discutimos quais delas seriam as mais indicadas para cada momento da nossa vida, informando-os de que esse conjunto de expressões gestuais são criações culturais que vão sendo construídas ao longo da existência do homem.

Após a apresentação das inúmeras representações de formas de cumprimentos que compunham o repertório dos alunos, passamos a criar outras saudações que poderiam ou podem ser usadas em outras culturas, fazendo uso de diversas partes do corpo. Iniciando pelos pés, sugerimos que cada um observasse seus próprios pés e descobrissem a importância dos mesmos na nossa vida. Logo depois, foi sugerido que cada um idealizasse um cumprimento

que pudesse ser executado pelos pés. Surgiram inúmeras idéias, saudações com a sola dos pés, com o peito do pé, com os dedos, que em seguida foram migrando para outras partes do corpo. Formas diversas e inexistentes de cumprimentos na nossa cultura foram sendo criadas e demonstradas para os colegas num exercício livre de criatividade e expressão. Assim, os cotovelos, a barriga, os joelhos, o calcanhar foram sendo redescobertos e acionados num exercício lúdico, em meio a muita descontração, o que os levou a um verdadeiro passeio de possibilidades de ação pelo corpo. A sessão foi encerrada com uma brincadeira muito utilizada nas aulas de Educação Física conhecida como *Maestro*. O objetivo era o de exercitar exatamente essas inúmeras possibilidades de ação corporal que nós dispomos e o de aguçar os sentidos da audição e da acuidade visual. A brincadeira inicia-se com os alunos em forma de círculo, solicitando-se que todos os outros reproduzam os movimentos criados pelo maestro, movimentos que são mudados a cada rodada do jogo. Simultaneamente um outro componente do grupo é desafiado a descobrir quem está no comando, ou seja, quem é o maestro que está regendo toda a equipe. Esse jogo, aparentemente simples, carrega grande conteúdo no seu exercício, pois ele desperta nos participantes a noção de múltiplas possibilidades corporais de que dispomos, o que inclui uma tomada de consciência do nosso corpo no espaço.

Reconhecendo o espaço

Essa terceira aula-oficina, que se realizou no sábado dia vinte e cinco de setembro de dois mil e quatro, das 15 às 17h, contou com a participação de trinta e um alunos e foi a primeira a se realizar fora dos muros da escola. Começamos com uma sessão de alongamento, que antecedeu a caminhada da escola até o morro mais próximo pelas ruas do bairro. Ao chegarmos lá, começamos a escalada com o objetivo de percorrermos a trilha que atravessa grande parte do bairro por cima das dunas. Após atingirmos o topo da duna, iniciou-se uma sessão de saltos executados pelos alunos que costumam freqüentar aquele espaço para brincar de saltos mortais duplos e triplos. Toda a atividade foi, como das vezes anteriores, registrada pela câmera de Adriano Gil.



O topo dessa duna oferece uma visão parcial do bairro e do estuário do Rio Potengi. Dali de cima diversos alunos apontavam as suas casas e ruas, enquanto decidíamos em votação qual o roteiro que iríamos seguir. Alguns sugeriram conhecer os barracos dos *Sem Terra*, denominação dada a uma favela em formação atrás das dunas. Outros achavam que era perigoso nos aventurarmos até lá sem pedir permissão para entrar aos chefes da invasão. Diante desse impasse chegamos à conclusão de que seria melhor seguirmos até o Morro Careca, considerada a duna mais alta do bairro e de onde poderíamos observar e filmar a favela à distância, porém, com um excelente campo de visão, tanto a invasão dos sem terra como o forno do lixo, além de todo o bairro de Felipe Camarão. Seguimos a trilha guiados pelos alunos Leandro e Indalécio, que se reconhecem como *exímios conhecedores dos morros*. A trilha seguiu tranqüila, com os alunos mais sedentários reclamando devido ao esforço físico exigido para que completássemos o percurso. Enfim, chegamos ao topo do Morro do Careca.



Vista das casas de cima do morro

A chegada ao topo do morro transformou-se num momento muito rico. A partir da visão privilegiada de todo o bairro pudemos exercitar um tipo de saber informal que estimula a compreensão e permite conhecer o real, desenvolvendo o senso crítico. De lá, avistávamos todo o bairro. Sentamos e verificamos entre os alunos participantes quais os que nunca haviam subido no morro do careca. Os que já conheciam de alguns anos atrás, chamavam atenção dos outros para as mudanças que estavam ocorrendo no bairro e a velocidade com que isto estava acontecendo. Outros alunos revelaram que subiam o morro constantemente em seus momentos de lazer. No alto do Morro do Careca, que alguns pensavam ser apenas um lugar deserto e perigoso, tivemos uma surpresa: não era deserto e nem tão pouco perigoso. Vimos famílias inteiras compostas de pais e filhos passeando, pessoas idosas contemplando a paisagem, ex-alunos da escola. Encontramos também, convivendo pacificamente naquele cenário, rodas de viciados fumando maconha, jovens treinando capoeira, outros praticando saltos e descendo de tábua de morro, casais namorando, crianças soltando coruja ou pipa e pessoas passeando com seus cães de estimação, o que configurou esse espaço como uma verdadeira área de lazer.

A aula-oficina no morro proporcionou a emergência de excelentes temas para a discussão. Primeiro o morro como espaço de lazer, as mudanças que estão ocorrendo no bairro e seu processo de favelização; como se forma uma favela e as conseqüências desse fenômeno na vida dos moradores do bairro, as relações do processo de favelização com a criminalidade e as suas implicações ambientais. Essas discussões privilegiaram a visão dos quatro pilares da educação, em que aprender a conhecer, requer o exercício da atenção, da

memória e do pensamento.

O grupo, pela sua heterogeneidade, demonstrou diferentes graus de consciência e pontos de vista sobre o mesmo fenômeno. Avançamos em alguns pontos e emperramos em outros, tudo isso enriquecido pela multiplicidade de depoimentos emitidos pelos alunos. Alguns alunos declararam que tinham familiares demarcando lotes para ocupação, apesar de já terem casa própria. Observamos que nem todas as pessoas que estavam fazendo parte da invasão estavam sem lugar para morar. Alguns demarcaram lotes apenas para especular o terreno. Outros relataram ainda as regras e leis vigentes naquele espaço a partir das experiências e dos contatos feitos com as pessoas que vivem ali.

Como encerramento, sugeri aos alunos que anotassem as seguintes questões para reflexão em casa, que deveriam ser entregues na oficina seguinte devidamente respondidas, foram elas: O quê você acha que leva as pessoas a morarem em favelas?; Quais as consequências da formação de uma favela para os moradores do bairro? ; O que caracteriza uma favela? e Elabore quatro perguntas que você gostaria de fazer a uma pessoa que vive numa favela.

A maioria dos alunos respondeu que as pessoas iam morar nas favelas por falta de condições financeiras, por não terem moradia própria, por não ter outra opção, pelo desemprego. Outros achavam que alguns participavam da invasão com o objetivo de ganhar o terreno para comercializar depois.

Quanto as consequências do processo de favelização, todos foram unânimes em afirmar que isso desvalorizava bastante o bairro, aumentando a criminalidade, a violência e os problemas sociais. A discussão desse tema atendeu ao objetivo de fazer com que os alunos refletissem sobre essa realidade,

elaborando e interiorizando conceitos e valores, já que muitos confessaram que nunca haviam pensado sobre esse assunto.



Vista da Favela dos *Sem-Tetos*

A piscina do Amor – possibilidades de lazer no bairro

Essa aula-oficina realizou-se no sábado dia nove de outubro de 2004, das 8 as 12h da manhã. Teve como propósito discutir as opções de lazer existentes na comunidade e contou com a presença de dezessete alunos, número bem abaixo da frequência das outras sessões. Atribuímos as ausências o fato da vivência ter se realizado num sábado pela manhã, com alguns alunos ocupados com trabalho e outros ainda pela ressaca decorrente da noite anterior. Depois de uma sessão de alongamento dentro da escola, seguimos para as dunas com o intuito de alcançarmos a trilha que vai do bairro de Felipe Camarão até o bairro de Guarapes. É onde está localizada a *Piscina do Amor*, nome dado a um olheiro de água cristalina que forma o poço, utilizado nos finais de semana como espaço de lazer pelos moradores dos dois bairros. A trilha seguiu sem maiores contratemplos, com o grupo guiado por Jeanderson e Tiago, enquanto ouvíamos os relatos dos outros alunos contando as experiências vivenciadas por eles naquelas dunas.

Mais uma vez pudemos admirar a belíssima paisagem da cidade com o estuário do Rio Potengi e grande parte do bairro. Esse encontro foi um dos mais proveitosos, pois o entusiasmo demonstrado pelos participantes deixava transparecer um grande interesse pelas atividades propostas. Eles viam naquele momento uma oportunidade de lazer, coisa rara no bairro, como pudemos verificar, ao ouvir os seus depoimentos.

Ao chegarmos à *Piscina do Amor*, localizada num sítio particular, dirigimo-nos ao proprietário para pedir permissão para a entrada do grupo, explicando o que estávamos realizando ali naquele momento, no que fomos prontamente atendidos. O lugar oferece, além de um banho delicioso, uma

vista panorâmica das mais agradáveis com farta vegetação e vista do rio Potengi.

Fomos conhecer o olheiro de onde sai à água. Em seguida me encaminhei com o grupo até dentro da água, e ali realizamos uma aula prática sobre o controle do corpo no meio aquático.

Com os alunos em círculo, comecei a transmitir algumas noções básicas de natação e flutuação, sempre chamando a atenção para o auto-controle do corpo na água. Alguns já sabiam se deslocar naquele meio, enquanto outros apresentavam um maior grau de dificuldade, que fomos minimizando no decorrer da vivência. Durante a prática, contamos com a colaboração dos alunos que já sabiam nadar auxiliando os outros nos exercícios de flutuação. Terminamos a aula com quase todos os participantes dominando as noções básicas de deslocamento na água e flutuação.

Antes de sairmos da água, discutimos a questão dos limites físicos que costumamos impor a nós mesmos em algum momento de nossa vida e que se cristalizam no nosso padrão cognitivo contrapondo-os com as possibilidades de superação que podemos construir com planejamento e predisposição. Isso foi associado prontamente ao ato de se deslocar na água e de saber lidar com o meio aquático.

Iniciamos então o segundo momento da atividade, o de promover uma reflexão com o grupo sobre o significado do lazer para cada um deles e quais as alternativas nessa área que se dispunha no bairro. Priscila (16 anos), define lazer *como um bem estar, é a gente estar bem num lugar, gostar, brincar, se divertir, um momento feliz*. Tiago(17 anos), conceitua lazer como: *Tirar*

um dia de folga para fazer o que quiser, brincar, se divertir, esfriar a cabeça.

A maioria já tinha um conceito mais ou menos estruturado do que seria lazer, apesar de reconhecerem as limitações relacionadas com essas práticas para a comunidade do bairro de Felipe Camarão. O consumo de bebidas alcoólicas aparece com muita frequência nas falas dos jovens, se constituindo numa das mais recorrentes fontes de lazer para eles. O aluno Gilliard (18 anos), ao ser questionado sobre o que era lazer para ele, responde que: *lazer para mim é sair com a namorada e com os amigos e beber pra caramba, até ficar bêbado.* Para Gilmara (16 anos), *lazer é um dia de bem estar, bebendo e dançando com os amigos e tá sempre feliz, nunca tá brigando, bagunçando.* Gilberto (26 anos), *considera lazer um momento em que se aproveita para descansar, se divertir e beber com os amigos.*

Por reconhecermos que o lazer tem um papel fundamental na formação da visão de mundo do jovem e de se constituir num forte contraponto à violência, esse cenário onde a escassez de equipamentos impossibilita o desenvolvimento de práticas esportivas, artísticas e culturais se configura como um terreno fértil à vulnerabilidade social.

No caso específico dos jovens participantes dessas vivências, considerando a escassez dos recursos materiais e simbólicos presentes na comunidade e que poderiam ajudar na superação de situações sociais precárias, conforme constatamos numa discussão com o grupo, reduzem-se ainda mais as possibilidades de concretizações das potencialidades juvenis e superação desse cenário crítico. A precariedade e a ausência de uma política oficial de fomento a

essas práticas é uma realidade.

Como espaço para a prática de esportes, o bairro dispõe apenas de uma quadra e de um campo de futebol gramado, propriedade da empresa de ônibus Nossa Senhora da Conceição. Não existem praças, equipamentos para ginástica e nem parques para uso da população. Na falta desses espaços, os campos de futebol improvisados em terrenos baldios e as dunas, que ainda restam, aparecem como principais pontos de práticas de esporte e lazer, como caminhadas e jogos de bola (futebol e vôlei). O que falta em espaços coletivos para essas práticas sobra em pontos de comercialização de bebidas alcoólicas. É grande o número de bares no bairro. Ao ser questionado sobre como utilizava seu tempo livre, o aluno Gilliard destaca esse aspecto: *Eu gosto muito de ir na praia com a namorada beber e ir no shopping, mas no bairro mesmo só beber. Só bar, lá tem bar pra caramba.*

O *Clube Petiscão* e o *Forró do Cardoso* aparecem nas falas como únicas alternativas de lazer nos fins de semana, apesar dos constantes tiroteios promovidos pelas gangues rivais frequentadoras desses espaços, o que faz com que muitos pais proibam a ida dos filhos com medo que sofram algum tipo de agressão. O aluno Jackson (16 anos) comenta que: *Eu praticamente não tenho lazer, o Petiscão que tem aqui minha mãe não deixa eu ir por que ela diz que lá é muito perigoso, por isso meu lazer é sair com os colegas pelo bairro mesmo.*

Os alunos-participantes chamaram atenção para a necessidade da criação de centros de fomentação esportivos - culturais tais como bibliotecas, clubes recreativos e ginásios de esportes. Atualmente todas as iniciativas de atividades culturais desenvolvidas no bairro partem da sociedade

civil, não tendo nenhuma instituição ligada aos governos municipal ou estadual, implementando qualquer iniciativa reconhecida pelos moradores entrevistados, como projeto cultural ou trabalhos desenvolvidos para minimizar a questão da violência no bairro. A segunda reflexão foi sobre a forma como cada um deles utilizavam suas horas de folga e o que faziam para ter lazer, partindo da pergunta: Qual o tipo de lazer que você tem disponível no bairro? O que você faz para se divertir?

Mais uma vez se evidenciou nas narrativas dos jovens a falta de opções de lazer para a população do bairro, com destaque para o morro, citado por vários adolescentes como espaço utilizado por eles para as suas práticas de lazer, Gilmara (16 anos), opina: *De lazer lá não tem nada, só o morro pra nós brincar.*

Priscila também cita o morro na sua fala: *subir o morro, o pessoal daqui gosta, mas eu não sou muito de subir o morro não, às vezes quando tem uma festinha na casa de amigos, no Petyscã...a gente se diverte como pode, né?*

Após todos os participantes se posicionarem e relatarem quais eram suas opções de lazer e como cada um utilizava suas horas de folga, voltamos para Felipe Camarão usando o ônibus circulas do Guarapes, que vai até o terminal vizinho à escola, de onde cada um se dirigiu para sua casa.

Temporalidade e projeto de vida

O mundo está em construção, e todos podemos participar dela. (Prigogine, 2001, p. 16)

O local escolhido para essa aula-oficina que aconteceu no

sábado, dia trinta de setembro de dois mil e quatro foi à área de lazer do CONACAN (Conselho de Moradores de Candelária). A turma tinha combinado sair de frente da escola às oito horas em ponto. O aluno Carlos Adalberto, que já conhecia o endereço do clube e tinha participado de todas as oficinas anteriores, ficou encarregado de levar o grupo até o local combinado, o CONACAN. Alguns alunos que eram assíduos, neste dia, perderam o horário.

Com a chegada do grupo (dezessete ao todo) às 8:40, num grande estado de euforia, traduzido pela agitação com que chegaram ao meu encontro, iniciamos a vivência.

Para começar, encaminhamo-nos até o Dojô (sala de Judô) e com todos os participantes descalços e vestindo roupas leves, iniciamos uma sessão de exercícios, ao som de uma música instrumental de piano (Tom Jobim). Os exercícios propostos tinham como objetivo colocá-los em contato com seus corpos, observando e percebendo cada músculo que era alongado, enquanto eu os induzia a um estado de relaxamento mais profundo, falando num volume mais baixo e pausadamente. Esse primeiro momento terminou com alguns alunos muito relaxados.

Em seguida, passamos a realizar exercícios de desenvolvimento da consciência corporal, tendo como base a *eutonia*, método desenvolvido pela professora de ginástica alemã Gerda Alexander a partir da década de trinta. Segundo Vishnivetz (1995, p.24) “A *eutonia* se desenvolveu como resultado da observação precisa e cuidadosa da autora sobre si mesma e das dificuldades demonstradas por seus companheiros e alunos nos movimentos”. Esse método se propõe a ajudar as pessoas a usarem mais proveitosamente a

energia e o tônus muscular com o objetivo de levar os indivíduos ao contato consigo mesmo e, conseqüentemente, ao auto-conhecimento. Os exercícios propostos aos alunos, naquele momento, visavam a aguçar a sua capacidade de prestarem atenção ao próprio corpo na situação presente e tinham como objetivo principal o desenvolvimento da sensibilidade superficial e profunda, usando para isso exercícios e posturas que a autora chama em seu conjunto de *estímulo consciente da pele e do sentido do tato*.

O que pretendíamos com isso era fazer com que os alunos observassem mais atentamente os seus processos corporais, relacionando esses exercícios com a condição temporal da humanidade, e despertá-los para a necessidade de todos se tornarem cidadãos protagonistas, conscientes e críticos no processo de construção da civilização planetária, proposta por Morin em suas obras, mais precisamente no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.

Passamos em seguida a ouvir a música *Eu sei*, de autoria do compositor Renato Russo, que aborda o tempo, a auto confiança e a fé em si mesmo como condições fundamentais para que se concretize esse processo de humanização.

Depois de ouvirmos a música três vezes, selecionamos os trechos mais significativos e anotamos no quadro as seguintes estrofes:

Mas é claro que o sol vai voltar amanhã, mais uma vez, eu sei.

Se você quiser alguém em quem confiar, confie em si mesmo, quem acredita sempre alcança.

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar num sonho que se tem ou que seus planos nunca vão dar

certo e que você nunca vai ser alguém.

Após a leitura dessas estrofes, solicitamos dos participantes que eles interpretassem o que aqueles versos da música queriam dizer. Surgiram diversas interpretações. A aluna Janecléa diz: *Eu acho que ele quis dizer que amanhã vai ser outro dia.* Eliana considera que: *Pra mim ele diz que quem acredita no que quer sempre alcança.* Mário Jr. Completa: *Se a gente tiver um sonho, a gente tem que lutar por ele e ter força de vontade.* O aluno Julimar diz que: *Nós temos que ir atrás dos nossos sonhos.*

Considerando a diversidade do grupo, destacamos um ponto comum a todos - que era a relação com o tempo. Outros aspectos como as oportunidades que vão se desenhando no dia-a-dia, a importância de desenvolver metas, de buscar alcançá-las e de cultivar a auto-confiança também foram citados.

A partir da noção de temporalidade implícita nas estrofes selecionadas e percebida pelos participantes, buscamos no dicionário Aurélio o significado da palavra tempo, conceituada como: *A sucessão dos anos, dias, horas, etc., que envolve a noção de presente, passado e futuro, Momento ou ocasião apropriada para que uma coisa se realize.*

Aproveitei para reforçar aqui a idéia de que muito longe da linearidade, a estabilidade do tempo é destruída constantemente pela dinâmica dos acontecimentos sociais e por um ritmo espaço-temporal ativo. Para Prigogine, *Cada ser complexo é constituído por uma pluralidade de tempos, ramificados uns nos outros segundo articulações sutis e múltiplas.* (PRIGOGINE, 1997, p.211)

Nesse momento, os alunos-participantes foram desafiados a se situarem no tempo e se confrontarem com as possibilidades de devir que poderiam ser criadas por eles, considerando as limitações pessoais e o contexto social em que os mesmos estão inseridos. Os alunos foram convidados a refletir sobre as perspectivas de futuro e a elaborar mentalmente um projeto para a sua vida que seria compartilhado com o grupo. Diferentes metas foram colocadas por eles. Priscilla, elegeu como meta principal: *Eu penso em trabalhar fazendo salgados e doces como minha mãe, só que eu quero aprender mais coisas diferentes.* Maria diz: *Eu queria botar um ponto comercial na minha casa, pois eu costuro,* Tiago quer tirar sua carteira de motorista para ser carreteiro, Eliana sonha em se formar em direito, Indalécio quer terminar os estudos e arrumar um trabalho para ajudar sua mãe. Essa última meta foi citada por vários adolescentes, muitos deles pensam em trabalhar para ajudar os pais a terem uma vida melhor.

Enquanto escrevíamos no quadro os projetos de vida de cada um dos participantes, discutimos cada um deles, refletindo coletivamente sobre as ações que levariam cada um a atingir sua meta proposta e a enfrentar os obstáculos presentes no caminho da concretização dos projetos. Após a conceituação da palavra *temporalidade* iniciamos a construção da linha da vida de cada um, com destaque para eventos que tiveram importância para nós.

A construção gráfica da linha da vida, começando com o nosso nascimento e seguindo até o momento atual, com destaque para os principais eventos que marcaram a nossa memória, ajudou a reconstituir o sentido de temporalidade, fundamental para a problematização do tema ali proposto. Essa dinâmica trabalhou com uma base cronológica que favoreceu a concatenação do

sujeito com suas perspectivas futuras a partir das experiências passadas, e trouxe a tona relatos de situações vividas que, por serem parte da suas memórias ancestrais, revelou aspectos da subjetividade desses sujeitos.

Continuamos nosso encontro na piscina, onde aproveitamos para mais um momento de lazer coletivo. Logo os participantes ficaram mais à vontade, aproveitando ao máximo as instalações do parque aquático.

Inventaram jogos, lutas e coreografias ao som dos cd's levados por eles (Banda Grafitti, Tribo de Jah e Édson Gomes). Iniciamos uma partida de pólo aquático, que despertou um grande interesse do grupo. O jogo durou aproximadamente 1 hora.

Às 12:30h foi servido o almoço, conforme havíamos programado, às 13:30, depois de guardar o material utilizado e limpar o local, separando e acondicionando nosso lixo, despedimo-nos e nos dirigimo-nos para as nossas casas.

Esse encontro foi altamente proveitoso. Tanto as vivências, quanto à música que foram trabalhadas com os alunos, favoreceram a compreensão de conceitos como metas, planos, temporalidade e projeto de vida.

Redescobrimo os sentidos

[...] no fim do caminho iniciado com a sensação, a sapiência cede lugar à sagacidade; ou seja, mais do que esses conhecimentos canonizados pela ciência, esse caminho conduz, na verdade, a um gosto refinado, a um olfato requintado, a um tato aveludado, forma igualmente uma visão delicada das nuances, cultiva uma audição musical ou lingüística sutil, constrói, em resumo, uma cultura superior e permite a iniciação a uma das belas-artes. (SERRES, 2004, p.67)

Essa aula-oficina se realizou no Bosque dos Namorados/ Parque das Dunas no sábado treze de novembro de dois mil e quatro, das 9:00 às 11:30h. Contou com a presença de dezenove pessoas e teve a participação da professora Rosane, que leciona a disciplina de Artes na escola e da diretora Ray. Essa oficina foi muito motivante, pois tratamos juntamente com os alunos, do tema “educação dos sentidos”, encontrando no Parque das Dunas, um ambiente bastante favorável para a realização da atividade, onde os diversos estímulos de que precisávamos para discutir os nossos cinco sentidos (tato, audição, visão, olfato e paladar) e sua utilização, estavam presentes.

A aula-oficina teve início com a turma disposta em círculo, fazendo um exercício de audição ao som de uma sinfonia de Bethoven. Em seguida, formamos duplas para desenvolvermos uma atividade em que um dos indivíduos deveria guiar o outro, que permaneceria de olhos vendados e com os ouvidos bem alerta, enquanto estava sendo guiado, de forma que pudesse captar todos os ruídos que se desenvolviam no espaço circundante. Nesse breve passeio, os alunos-guia, deveriam conduzir o colega de forma cuidadosa e responsável para que ele se sentisse seguro e confiante. Durante o trajeto, o guia solicitava ao colega que este tateasse as diversas texturas existentes no parque, como troncos de árvores, variados tipos de folhagens.

Depois desse exercício, voltamos ao círculo para compartilharmos as sensações que tivemos durante a experiência. Sentimentos de medo, incerteza e insegurança foram experimentados e relatados pelo grupo,

assim como o registro de sentimentos de confiança, entrega e de cuidado com o outro.

Desses relatos destacaram-se sensações desconhecidas ligadas à privação da visão, a diversidade de toques e apuramento da audição. Comparamos os ruídos que ouvimos no dia-a-dia com os ruídos do parque. Ressaltamos a importância do silêncio em alguns momentos da nossa vida, e ilustramos nossa reflexão com uma passagem do filme *Rapsódia em Agosto*, do cineasta Akira Kurosawa, no qual ele aborda o poder da comunicação não-verbal e a importância de não desperdiçar palavras, proferindo-as somente quando necessárias. Trata-se aqui da cena do encontro silencioso entre duas anciãs que viveram os horrores da bomba atômica jogada sobre a cidade de Hiroshima no Japão, durante a Segunda Guerra Mundial.

Solicitei que todos se mantivessem em silêncio ao entrarmos na trilha até determinado ponto. A partir dali, todos estariam liberados para falar baixo. Enquanto guardávamos o silêncio, deveríamos ouvir atentamente os sons que vinham da mata. As texturas, as formas e as cores também deveriam ser observados. Ao iniciarmos a trilha, com todos caminhando silenciosamente atentos aos sentidos, pedimos que apurassem o olfato e tentassem sentir o olor que emanava da mata, depois de uma chuva. Chegamos à metade da trilha e paramos numa clareira, para compartilharmos mais uma vez as sensações vivenciadas por todos. Após esse momento, continuamos a caminhada até o Mirante da Via Costeira, de onde pudemos contemplar a rica paisagem de Ponta Negra, mais uma festa para os olhos.

Alguns participantes nunca haviam visto a Via Costeira, apesar

de morarem em Natal há muitos anos, ou mesmo, nascidos na cidade. A volta ao Bosque dos Namorados aconteceu de forma tranqüila, com todos conversando animadamente, excitados com as descobertas proporcionadas pelo passeio na trilha.

O retorno possibilitou a vivência do último dos sentidos: com a degustação do lanche feito coletivamente. Pudemos apreciar os sabores das variadas comidas e frutas trazidas por nós para encerrar mais esse momento que passamos juntos construindo novos saberes, trocando novas experiências e descobrindo outras possibilidades.

O retorno para casa se deu por volta do meio dia, depois de todos terem a oportunidade de passear livremente pelo bosque, fazendo suas últimas observações e descobertas pessoais sobre o espaço do Parque das Dunas.

Os sete princípios da complexidade

Esta aula-oficina realizou-se na escola, na quinta-feira dia nove de novembro de dois mil e quatro, das 19:00 às 20:30 e contou com a participação do professor Cristóvão Pereira de Souza, roteirista de cinema premiado, que

juntou-se ao grupo com o objetivo de orientar a elaboração do roteiro do curta-metragem produzido no final dos encontros. Foi do que constou o segundo momento das atividades definidas para este contexto.

Naquela ocasião, no primeiro momento, demos início à aula-oficina com uma dinâmica de grupo adaptada por mim do livro *Aprendendo a ser e a conviver*, de autoria de Margarida Serrão e Maria Clarice Baleeiro, para que pudéssemos trabalhar a ampliação do potencial estratégico, as suas capacidades de envolvimento e articulação, vivenciando a partir de uma prática corporal, o conjunto de princípios metodológicos que configuram um guia para um pensar complexo, de acordo com as proposições do filósofo e educador Edgar Morin. A dinâmica teve início com o grupo composto por vinte e um alunos espalhados em nossa volta. Os procedimentos da atividade propunham um desafio cognitivo. Nele, cada elemento presente no grupo deveria se imaginar como o terceiro vértice de um triângulo, devendo se posicionar num determinado local dentro do espaço previsto em que formasse esse triângulo, sendo para isso necessário incluir mais duas pessoas previamente escolhidas no grupo que não deveriam ser identificadas pelos demais participantes ali presentes e para manter o formato do triângulo teria que se movimentar nesse espaço, num silencioso processo auto-organizacional, sempre que os outros componentes dos vértices também se deslocassem.

Essa atividade teve uma duração de vinte minutos e terminou com todos parados em pontos estratégicos interligados entre si por uma teia invisível e relacional, que permitiu ao grupo vivenciar uma seqüência de ordem-desordem-reorganização. Em seguida, apresentamos ao grupo os sete princípios

metodológicos da teoria da complexidade, originados do desdobramento dos princípios dialógico, hologramático e recursivo, recorrentes em toda a obra de Morin. Esses sete princípios, que nos ajudaram tanto no desenvolvimento de estratégias para o conhecimento quanto nas ações que deveríamos implementar no nosso processo de produção de novos saberes, foram retirados do livro *Educar na era planetária*, são eles:

- **Sistêmico ou Organizacional:** permite religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo.
- **Hologramático:** assim como um holograma, cada parte contém a totalidade da informação do objeto representado.
- **Retroatividade:** não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema.
- **Recursividade:** é uma dinâmica auto produtiva e auto organizacional. Os produtos são, simultaneamente causadores e produto do próprio processo.
- **Autonomia:** este princípio introduz a idéia de processo auto eco organizacional.
- **Dialógico:** este princípio ajuda a pensar lógicas que se complementam e se opõe. Dialógica da ordem/desordem da organização.
- **Reintrodução do Sujeito Cognocente:** reintroduz o papel do sujeito observador/ computador/ conceituador/ estrategista em todo conhecimento. (MORIN, 2003, p.33 - 37)

Ao tentarmos fazer essa relação, pretendíamos adotar um modelo de educação com base no pensamento complexo, que segundo Morin

deve ajudar-nos a sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo e de um pensamento social e político, cujas abordagens simplificadora produziram um efeito demasiado conhecido e sofrido pela humanidade. (MORIN, 2000 p.38).

O segundo momento ficou a cargo do professor Cristóvão que falou e destacou para o grupo a importância do roteiro na produção de um curta metragem. Dessa aula-oficina, os alunos - participantes saíram com a tarefa de trazer no próximo encontro cinco linhas dizendo: *o quê você gostaria de filmar ou qual história você contaria se tivesse uma câmera na mão?*

Esses relatos serviriam de ponto de partida para que iniciássemos a elaboração da nossa adequação do planejamento e funcionou também como um guia de orientação e operador cognitivo no processo dialógico de ensino/ aprendizagem.

Construindo um roteiro

É no encontro com o seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. (MORIN, 2000b)

A aula-oficina do sábado dia onze de dezembro de dois mil e quatro, realizou-se das 9:00 as 11:00h da manhã e contou com a participação de vinte e quatro alunos, sendo que destes, apenas dez apresentaram por escrito as sugestões que havíamos solicitado no encontro anterior, o que já nos deu um referencial para que iniciássemos o processo de construção coletiva do roteiro. Com o professor-roteirista Cristóvão conduzindo a oficina, começamos a intermediar as sugestões que eles haviam trazido, tentando traçar um fio condutor que desse sentido à narrativa. Os temas ali apresentados, reforçavam o que já havia sido sugerido na ocasião do primeiro encontro. Um resgate histórico do bairro de Felipe Camarão e as suas particularidades.

A maioria queria fazer um filme que falasse sobre o bairro e que abordasse tanto os aspectos positivos quanto negativos da comunidade, sem deixar de considerar a história de como começou o seu povoamento, quem foram seus primeiros moradores e como se transformou no que é hoje.

Dentre os temas, enumeramos: o dia-a-dia no bairro, suas figuras mais emblemáticas, os moradores mais antigos, a cultura e o potencial do bairro, a sujeira, as dificuldades enfrentadas pelos moradores, a violência e a falta de segurança. Entendemos que a preocupação com os aspectos históricos nos daria um forte subsídio para compreender a atual realidade de Felipe Camarão, pois é buscando no seu passado, nas raízes da sua história, que o sujeito pode descobrir o que há de melhor em si próprio, os seus valores, e a sua identidade planetária comum.

Escolhidos os temas, decidimos dividir o curta metragem em três blocos de cinco minutos. Cada bloco abordando um tema específico. No

primeiro, levantaríamos os aspectos relacionados com a parte histórica do bairro, os moradores mais antigos e suas narrativas sobre como tudo começou. O segundo enfocaria o processo de transformação, considerando aí os aspectos negativos. Esse bloco enfocaria os problemas enfrentados pela população, as dificuldades, o estigma e a violência ali instalada. Encerraríamos o terceiro bloco, mostrando o que há de bom em Felipe Camarão, as experiências que estão dando certo, as manifestações da cultura da tradição, o potencial dos moradores, os artistas, as ONG's e as iniciativas da própria comunidade no sentido de melhorar a qualidade de vida no bairro.

No que diz respeito aos personagens e moradores mais antigos, os alunos sugeriram um elenco a ser entrevistado e que se destaca no contexto do bairro. São eles: S. Jorge, D. Nair, D. Bidú, Chico Daniel, Profª Da Paz, Sr. Santos e Paulo Pimbão. Atores do cotidiano que podem nos auxiliar no registro de um tempo histórico vivido por eles, acenando com a esperança de construção de um novo tempo que está sendo moldado a cada dia. Além desses moradores implementamos os depoimentos entrevistando outros profissionais sobre o dia-a-dia do bairro, tais como: policial do bairro, médico do posto de saúde, cordelista Jailson Nascimento, capoeiristas, além dos próprios alunos participantes da pesquisa.

No final do encontro, ficou confirmado que o curta metragem teria quinze minutos de duração e seria dividido em três blocos de cinco minutos como comentado anteriormente. Delegamos aos alunos Maria Ferreira, Alcemir, Janísia, Adriano, Carlos Adalberto e Gilberto a tarefa de contatar com os personagens selecionados para as entrevistas. Os alunos ficaram responsáveis

para agendar as entrevistas para meados de Fevereiro/2005 e a nos informarem na nona oficina, prevista para acontecer também no mês de fevereiro, depois do carnaval.

Reencontrando a turma do cinema

Partindo da lista com os números dos telefones do grupo de alunos que participaram das aulas-oficinas, reiniciei os contatos para que retomássemos nossa idéia e buscássemos condições para concluir o nosso trabalho. Depois de alguns contatos telefônicos, conseguimos estabelecer uma rede de comunicação.

Os alunos que permaneceram na escola foram avisados pelos professores da nossa reunião, logo após o início das aulas e incumbidos de avisarem aos outros colegas que eles pudessem encontrar fora da escola, ou que estivessem estudando em outros colégios. Marcamos para quarta-feira dia vinte e três de fevereiro de dois mil e cinco.

No encontro, que aconteceu na própria escola, contamos com a participação de catorze alunos e ex-alunos. De início, discutimos de que maneira poderíamos continuar a nossa filmagem de forma mais elaborada, com o auxílio de profissionais que tivessem conhecimento na área. As filmagens em VHS, que produzimos durante os encontros não ofereciam boas condições técnicas para a edição da fita, apesar do conteúdo ser interessante. Também seria uma boa oportunidade de conhecer e utilizar uma tecnologia diferente. Foi então que Alcemir, um adulto participante do grupo, que terminou o ensino fundamental na escola, no ano de dois mil e quatro e foi um dos participantes que mais contribuíram com o nosso processo, nos sugeriu o nome de duas adolescentes do

bairro vizinho *Guarapes*, que tinham feito oficina de vídeo no Fórum Engenho dos sonhos, uma das ONGs que atuam no bairro e onde ele dá aulas de capoeira para adolescentes. As duas, Luana de 16 anos e Elizama, 19 anos, haviam sido premiadas no ano passado num Festival de Curtas que aconteceu na Casa da Ribeira e tinham um perfil que tinha a ver com a nossa proposta de trabalho.

Delegamos aos alunos a tarefa de contactar com as pessoas que seriam entrevistadas, considerando a proximidade que eles tinham com essas pessoas. De posse do telefone das *meninas cineastas*, iniciamos os contatos. Primeiro marcamos uma reunião para que nós nos conhecêssemos e para expor o projeto para elas, que se interessaram prontamente. Elizama Cardoso levou a idéia para Raimundo Melo, sócio-proprietário da produtora de vídeo CECOP e diretor da ONG *Engenho dos sonhos*, que louvou a iniciativa e nos ofereceu uma parceria para a produção do vídeo, já que a sua produtora trabalha com documentação histórica e a ONG atua no bairro há alguns anos, tendo um trabalho reconhecido na comunidade de promoção do capital social, entre jovens das comunidades de Felipe Camarão, Cidade Nova e Guarapes.

Marcamos uma reunião para reconhecimento do grupo. Estavam presentes alguns dos jovens que participaram das aulas-oficinas, adolescentes bolsistas e os coordenadores do projeto *Engenho dos sonhos*, a equipe técnica, Raimundo Melo e eu.



Reunião do grupo na Capela de Santo Antônio – No bairro de Cidade Nova – Natal/RN

Esse encontro aconteceu no Salão Paroquial da Capela de Santo Antônio, localizada em Felipe Camarão II. Após a apresentação do grupo, seguimos até a casa do mamulengueiro Chico Daniel com o objetivo de realizarmos uma filmagem com ele. O mamulengueiro nos recebeu na sua casa, onde conversou conosco sobre o surgimento do seu interesse pelos bonecos, suas origens, as viagens proporcionadas pelo seu trabalho, as personalidades que ele teve a oportunidade de conhecer nestas andanças, a importância do bairro de Felipe Camarão na sua vida, lugar onde ele encontrou reconhecimento da sua arte e de onde só sairá para o cemitério, segundo ele mesmo.

Em seguida, saímos com o equipamento e o pessoal para realizarmos entrevistas com o policial Santos, um dos primeiros a trabalhar na

delegacia do bairro, no início da década de 70. Atualmente o policial encontra-se fazendo a segurança da empresa de ônibus da Conceição, local onde nos recebeu para falar sobre as mudanças ocorridas no bairro, principalmente em relação às ocorrências policiais.



Momento da entrevista com o Sr Santos – policial do Bairro.

Segundo o Sr. Santos, no início da ocupação do bairro, as únicas ocorrências que se registravam na delegacia eram por motivo de embriaguez ou brigas entre vizinhos. Hoje, de acordo com o policial, o avanço da criminalidade no bairro tem como causa principal o consumo e o tráfico de drogas, que potencializam outros delitos como crimes e roubos. Depois da gravação com o Sr. Santos, seguimos até a casa de Dona Nair, que foi uma das primeiras moradoras do bairro, tendo se mudado para lá no ano de 1966. Ainda moradora

do bairro, D. Nair considera que o processo de degradação do bairro começou, quando iniciaram a construção dos conjuntos Pró-Morar I, II e III.



Dona Nair conversando com as alunas Gilmara, Eliana, Prof Gilson e Raimundo Melo

De acordo com Correia Sobrinho, foi no ano de 1983, na administração de José Agripino Maia que teve início a construção de casas populares com uma estrutura mínima (água e energia elétrica) e que tinha como público-alvo os antigos moradores das favelas do Tororó e de outra que se localizava nas proximidades da Rua Lima e Silva. Dona Nair reclama da falta de segurança do bairro, mas diz que considera Felipe Camarão *como o melhor lugar do mundo pra se morar e que não pretende sair de lá nunca.*

Experiência no estúdio

As filmagens continuaram no dia vinte e sete de maio de 2005, um dia de quarta-feira, pela manhã, na sede da ONG Engenho dos sonhos, em Cidade Nova, onde montamos os equipamentos para as entrevistas. O câmera Nilson, responsável técnico pela produção de imagens, explicou para o grupo os procedimentos ideais para que a qualidade técnica da filmagem ficasse satisfatória.



Professora Maria da Paz sendo entrevistada pelo aluno Alcemir

As entrevistas com os outros personagens transcorreram normalmente. Foram entrevistados D. Severina, conhecida como Dona Bidú, uma moradora antiga que exerceu até recentemente a função de merendeira na Escola União, construída em regime de mutirão por iniciativa de Padre Thiago, o pároco

da comunidade na época, essa escola foi à primeira do bairro. Dona Bidú narrou sua trajetória, resgatando lembranças do tempo em que se chegava em Felipe Camarão em *lombo de jumento*, quando se fazia compras na *Feira de Cidade da Esperança* e ainda não havia energia elétrica no bairro. Em seguida, foi entrevistada a professora Maria da Paz, moradora do bairro desde o início da década de setenta e desde essa época professora do ensino fundamental das redes municipal e estadual. Da Paz, como é conhecida no bairro, alfabetizou várias gerações. A professora traçou um painel da educação no bairro, que começou com sua participação vivencial no mutirão da construção da Escola União até o contexto atual.

O cordelista Jailson, outro entrevistado pela equipe, mostrou seus repentes, falou sobre como surgiu seu interesse pela literatura de cordel e a sua vivência no bairro, enquanto que o jovem Alcemir, professor de capoeira da ONG Engenho dos sonhos e participante das oficinas, relatou sua experiência de anos de vandalismo e brigas de gangues, antes de se decidir pela capoeira, experiência que funcionou como uma base de segurança, lhe fornecendo elementos para a criação de laços de pertença e apego, afastando-o da violência e da morte iminente e lhe dando condições de encetar o seu processo de resiliência e o redimensionamento do seu projeto de vida.



Sr Jailson Nascimento – Cordelista e morador do Bairro de Felipe Camarão

Vivências e Resiliência

O processo de resiliência permite a uma criança ferida transformar seu sofrimento em reorganizador do eu, desde que à sua volta haja uma relação que lhe permita realizar uma metamorfose.(CYRULNIK, 2004)

Os resultados obtidos nessa empreitada foram fruto de vivências, narrativas e debates entre o grupo, e foram surgindo da necessidade de aprofundar as reflexões sobre os diversos temas que fazem parte do cotidiano de todos os participantes.

Concordamos em alguns pontos, discordamos em outros tantos, relacionamo-nos e criamos vínculos. A diversidade e o espaço abertos à palavra de todos se constituiu no cenário dessa troca de experiências singulares e descobertas significativas para todos nós. Nenhum texto que eu escrevesse seria capaz de mensurar ou traduzir a riqueza e nem o ambiente das discussões que se estabeleciam nos nossos encontros. Apesar da consciência das limitações que esta dissertação traz no seu conteúdo, não deixo de acreditar nas mudanças na forma de pensar, articular e utilizar o conhecimento que se estabeleceram e se propagaram como ondas eletromagnéticas entre os participantes das aulas-oficinas e seus entornos pessoais: A escola, a família, o trabalho, a comunidade.

A incerteza e o erro nos acompanharam em todos os momentos do processo de construção desta dissertação. Os primeiros passos incertos adquiriram segurança, para voltar ao caos e finalmente se reorganizar, como é todo processo humano na terra.

Os temas que animaram as nossas reflexões foram surgindo no decorrer dos encontros, merecendo cada um deles ser analisado com profundidade, apresentados na forma de aulas-oficinas. Todos esses temas estavam interligados entre si por uma teia invisível representada por um olhar semiótico sobre a comunidade, que funcionava como elo entre as vivências e nos fazia voltar sempre ao começo, ajudando-nos a plantar um novo patamar de experiência multidimensional com vistas no conceito de *resiliência*.

Apesar de estarmos conscientes da impossibilidade de mudar o mundo num simples *passé de mágica* ou a partir de uma experiência isolada, sabemos que instigamos micro-mudanças que repercutirão de forma mais macro em toda a sociedade, pois a representação de si mesmo no foro íntimo de cada um dos participantes, que procuramos estimular durante todo o tempo em que permanecemos juntos, impulsionou esses sujeitos a criarem e elaborarem estratégias para o enfrentamento e redimensionamento de seus futuros, de se incluírem numa rede afetiva, de fazer parte da *Turma do cinema*, de reassumir o comando das suas decisões e das suas emoções, afastando-os da passividade imobilizante, considerada por Cyrulnick como *um fator de vulnerabilidade eminentemente desestabilizante e doloroso*. (2004, p.155).

Dessa forma, apostamos aqui numa nova perspectiva de ensino-aprendizagem que se aproxima do discurso de Prigogine, quando esse afirma que: *A ciência é a expressão de uma cultura* (2001, p.89), para reafirmarmos que essa proposta metodológica a partir de uma produção de conhecimento coletivo, compartilhou e gerou novos fluxos de identidade e que o encontro tão significativo para todos que participamos desse trabalho acenou para um processo auto-eco-

organizacional, que permitiu o desencadeamento de nossas resiliências, através da arte, da palavra, da reflexão e das atividades criadoras.

Referências

ABRAMOVAY, M. *et all* . **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade, do casulo à borboleta. IN:CASTRO, G. de et al(Org.). **Ensaio da complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. Ensinar a condição humana. **Revista do Centro de Ciências humanas e Educação**, v.2, n.1, 2001.

ANTUNES, Celso. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BOCK, Ana M. Bahia; *et all*. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

CASTELANNI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1994.

CORREIA SOBRINHO, José. **Imagens da violência**: mosaicos do cotidiano de uma juventude. Natal, 2001. (Dissertação de Mestrado vinculada a Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN).

CSIKSZENTMIHALY, Mihaly. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

CYRULNIK, Boris. **Os alimentos do afeto**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2000.

_____. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo, Cia das Letras, 1996.

DELORS, Jacques (org). **Educação**: um tesouro a descobrir- relatório par a UNESCO. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOLFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

JOÃO, Renato Bastos. **Corporeidade e aprendizagem vivencial**: uma perspectiva da complexidade humana para a educação. Brasília: UNB, 2003. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **O setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. **Cultura de Massas no Século XX**: necrose. Rio de Janeiro: Forense universitário, 1999.

_____. **O cinema e o homem imaginário**. Lisboa: Relógio d'água editores, 1997.

_____. **Educar na era planetária: pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2003

_____. **Os meus demônios**. Portugal: Publicações Europa-América, 1995.

_____. **Sociologia**. Tradución de Jaime Tortella. Madrid: Editorial Tecnos S.A., 1995

NASCIMENTO, Jailson. **Felipe Camarão**: aqui também tem história. Natal, 2002. (Literatura de Cordel não editada)

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e educação**: do corpo objeto a corpo sujeito. Natal: EdUFRN, 2000.

PINHEIRO, Verônica de Souza & TRAVERSO, Martha. **Adolescência, saúde e contexto social**: esclarecendo práticas. Artigo no prelo, fruto da dissertação de Mestrado (Psicologia Social da Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2002.

PRIGONINE, Ilya. **Ciência, razão e paixão**. Belém: EDUEPA, 2001.

RALHA-SIMÕES, Helena. Resiliência e desenvolvimento pessoal. IN: TAVARES, José. **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RIZZINI I., SARTOR, M.R., Daniel, C. **Pesquisando**: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação. IN: SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e História**. Campinas – SP: Autores associados, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Salvador: UFBA, 2004. (Tese de doutorado vinculado Faculdade de Educação da UFBA)

TAVARES, Jose. A resiliência na sociedade emergente. IN: TAVARES, José. **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

VARELA, Graça. et al (Org.). **Felipe Camarão – Ontem e hoje**. Jornal da Escola Municipal Professor Veríssimo de Melo. Ano I. 1ª Edição. Junho de 2004.

VERGANI, Teresa. Apresentação- testemunho. IN: ALMEIDA, Maria da Conceição, KNOBB, Margarida Maria. **Ciclos e metamorfoses**: uma experiência de reforma universitária. Porto Alegre: Sulina, 2003.

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](#)