



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – UNIFOR
Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – VRPPG
Mestrado em Psicologia**

Salmira Braga Paiva Martins

**ESCOLAS DO SUJEITO:
ESPAÇOS DE AUTORIAS QUE TRANSFORMAM VIDAS**

**Fortaleza – Ceará
2008**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Salmira Braga Paiva Martins

**ESCOLAS DO SUJEITO:
ESPAÇOS DE AUTORIAS QUE TRANSFORMAM VIDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Psicologia, Sociedade e Cultura

Orientador: Prof. Francisco Silva Cavalcante Junior
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Fortaleza
2008



Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Mestrado em Psicologia
Produção e Expressão Sociocultural da Subjetividade

SALMIRA BRAGA PAIVA MARTINS

**ESCOLAS DO SUJEITO:
ESPAÇOS DE AUTORIAS QUE TRANSFORMAM VIDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas da Universidade de Fortaleza - UNIFOR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Fortaleza (CE), dezembro de 2008

Prof. Francisco Silva Cavalcante Junior, Ph.D – UNIFOR – Orientador

Profa. Dra. Ana Maria Iório Dias – UFC

Profa. Dra. Sylvia Cavalcante – UNIFOR

Prof. Dr. Henrique Figueiredo Carneiro
Coordenador do Curso de Mestrado em Psicologia – UNIFOR

A Deus, por guiar todos os meus passos, por sussurrar em meus ouvidos as respostas às minhas inquietações, por estar sempre visivelmente presente em minha vida.

Aos meus filhos, João Victor e Marla, pela paciência e compreensão de me esperar sempre. Por me amarem, mesmo com tantas ausências. Por me fazerem feliz me dando força para continuar.

Ao meu marido, Valdir, meu porto seguro, pela fortaleza das tuas palavras, que sempre me impulsionaram à vida. Pelo teu amor, sem cobranças, por estar sempre perto, mesmo quando estou distante.

Aos meus pais, Paiva e Valmira, pela educação, o grande tesouro da vida amorosa e respeitosa que me deram e pela credibilidade na minha capacidade de criação e autoria de minha existência.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Cavalcante Junior, por haver respeitado meu ritmo de aprendizagem, por ter esperado, pacientemente, que eu descobrisse o prazer pela pesquisa e por ser exemplo vivo, como mestre, da aceitação incondicional do outro.

A minha querida amiga de mestrado, Danise, por tudo o que aprendi com a grandeza de sua alma. Pelos momentos de angústia em que ficou ao meu lado, pelos momentos de felicidade que dividimos juntas.

Ao amigo André, por sempre me deixar inquieta perante as minhas certezas. Por me desestruturar ante as minhas verdades e por incentivar-me a ir à busca de conhecimento, permitindo que me deleitasse nas suas palavras que me abriram caminhos.

Aos educadores sociais da escola Jarí, que me receberam de braços abertos, que abriram suas vidas para que eu pudesse, com base nelas, propor novos caminhos, outras formas de compreender o outro.

Às crianças, adolescentes e adultos que frequentavam o programa Escola Aberta no Jarí, por permitirem que eu me envolvesse na sua realidade.

Aos professores de minha Banca, Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias e Profa. Dra. Sylvia Cavalcante, por suas sugestões e arguições tão pertinentes para a finalização deste trabalho de pesquisa.

Compreendi que a experiência de tocar e ser tocado é uma experiência indivisível e permite a percepção do Movimento Interno, as sensações de tocar a região selvagem, a *lumina profundi*, que significa “a luz que vem de dentro”. Perceber que há sabor nas coisas, que a paisagem se reconfigura no olhar do sujeito que é reconfigurado. Na experiência de tocar e ser tocado há o encontro com a estética, a harmonia da parte e do todo e sua relação com o conhecimento de si, com a natureza, com o invisível e o visível, o divisível e o indivisível.

(BOIS. D, JOSSO. M, HUMPICH, M. 2008, p.12)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a pesquisa etnográfica realizada em um Programa Escola Aberta, desenvolvido em uma escola pública municipal de Maracanaú (CE). O Programa é realizado nos finais de semana, com o objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz. Desenvolve, como abordagem metodológica, oficinas que têm como finalidade promover o prazer em desenvolver-se, em realizar-se, sem qualquer julgamento ou exigência de performance. Esse programa é desenvolvido por educadores sociais, pessoas da própria comunidade local, que disponibilizam suas habilidades específicas e compartilham os seus potenciais com crianças, jovens e adultos da comunidade. Foi idealizado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com os municípios. Neste estudo, adotou-se a Etnografia, abordagem qualitativa de pesquisa, promovendo a imersão do pesquisador no contexto natural onde ocorre o fenômeno. Foram realizadas imersões no contexto de pesquisa, tendo-se procurado compreender como ocorriam as relações entre educadores sociais e os participantes do Programa. As oficinas eram realizadas em um espaço que não oferecia condições estruturais para o desenvolvimento de rotinas normais de um processo de educação formal, mas, que, nos finais de semana, se transformava em espaços facilitadores da emergência do sujeito. Compreendendo a pesquisa como movimento, apresenta-se, neste trabalho, a trajetória de formação da pesquisadora, mediante o experimento das suas relações intra e intersubjetivas com pessoas do contexto estudado, possibilitando-lhe outra visão sobre o processo de tornar-se pessoa. A pesquisa foi desenvolvida tendo como eixo norteador a relevância de uma prática educativa fundamentada no conceito de experiência significativa, da conscientização de si e do desenvolvimento da autoria, por meio da utilização do Método (Con) texto de Letramentos Múltiplos e do Método da abordagem das histórias de vida, de Josso (2004), a ACP de Rogers (1973; 1983; 1986; 1997) e a subjetivação de Touraine (1999; 2004) também contribuíram para o delineamento das inferências apresentadas. Eles apontam para a importância de uma experiência formadora, que articula o saber-fazer e a criação de conhecimentos, preparando um aprendente questionador de sua subjetivação pessoal e coletiva, reflexivo de sua existência. O resultado obtido é a caracterização de um espaço formador para a trans-form-ação do sujeito, que se torna um agente além das formas e das fórmulas previamente estabelecidas. A Trans-form-ação é oriunda de um trabalho fundamentado na conquista, como meio relacional entre os envolvidos que permite através de um espaço facilitar, o surgimento de potencialidades antes desconhecidas.

Palavras-chave: subjetivação aprendizagem significativa, transformação.

ABSTRACT

Has the objective to relate an ethnographic research carried out in a Program Open School, developed in a municipal public school of Maracanaú (CE). It is carried out on weekends, with the objective of guarantee the presence of all community around the school, for the achievement of workshops that have their purpose, to promote the pleasure in develop, in carry out themselves, without any judgment or demand of performance. The permanence of infants, young and adolescents is only guaranteed by a relational conquest between them involved. This program is developed by social educators, people of the own local community that dispose their specific abilities and share their potentials with infants, young and adults of the community. It was idealized by the Department of the Education (Ministry of Education and Culture), in partnership with the towns. In this study, adopted itself the Ethnography as qualitative approach of research, promoting the immersion of the researchers in the natural context where occurs the phenomenon it to be investigated. They were carried out immersions in the context of research, where it was found to understand how the relations between the social educators and the participants of the workshops. These workshops were given in spaces that did not offer structural conditions to development normal routines of a formal education's trial, however, they transformed themselves in facilitation spaces of the subject's emergency on weekends. Understanding research as movement, it presents the researcher formation path, through the experimentation of their intra and inter subjective relations with people of the studied context, enabling them a new view about the process of becoming a human being. The research was developed having like a director axis, the relevance of an educational practice substantiated in the concept of significant experience, of the awareness of itself and of the development of the authorship, by means of the utilization of the Method of the (Con) text of Multiple Literacy and of the Method of the approach of the histories of life of Josso. The ACP of Rogers and to subjectivation of Touraine contributed for the delineation of the inferences presented. They aim for the importance of a creating experience that articulates the knowledge do and the creation of knowledge, generating a questioning learner of their personal subjectivation and collective, reflexive of their existence. The result turned out, in this constant and continuous trial, is the trans-form-ation of the subject that becomes an agent for and of the moulds previously established.

Keywords: subjectivation, significant learning, transformation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Oficina de Karatê	86
Ilustração 2 - Oficina de Artesanato.....	87
Ilustração 3 - Oficina de Artesanato	87
Ilustração 4 - Oficina de Jogos	88
Ilustração 5 - Oficina de Jogos	88
Ilustração 6 - Oficineiro de Crochê	89
Ilustração 7 - Oficina de Crochê.....	89
Ilustração 8 - Oficina de Esporte	103
Ilustração 9 - Oficina de Teatro	103
Ilustração 10 - Oficina de Teatro.....	104
Ilustração 11 -.. Oficina de Teatro.....	104
Ilustração 12 – Oficina Capoeira.....	113
Ilustração 13 –Oficina de Capoeira.....	113
Ilustração 14 - Oficina de Hip Hop.....	122
Ilustração 15 - Oficina de Hip Hop.....	122
Ilustração 16 – Oficina de Hip Hop.....	123
Ilustração 17 -..Criança de 10 Anos.....	128
Ilustração 18 - Adolescente 15 Anos.....	129
Ilustração 19 - Adolescente 12 Anos	129
Ilustração 20 –Jovem 21 Anos.....	130
Ilustração 21 - Adolescente 14 Anos.....	130
Ilustração 22 - Adolescente 14 Anos.....	131
Ilustração 23 - Adolescente 14 Anos.....	131
Ilustração 24 - Adolescente 15 Anos.....	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Capítulo 1 – EM BUSCA DE SENTIDO: QUEM SOMOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	27
1.1 Em busca de sentido	28
1.2 Tornar-se pessoa: a consciência de si através da experiência	37
1.3 Aprendizagens significativas no processo de tornar-se pessoa	43
1.4 Espaços formadores do sujeito: da auto-realização pessoal à coletiva	44
Capítulo 2 – A PESQUISA EM MOVIMENTO: O PERCURSO METODOLÓGICO	48
2.1 A pesquisa formadora	48
2.2 Etnografia: a construção de si por meio do universo do outro	52
2.3 Programa Escola Aberta	59
Capítulo 3 – ESPAÇOS DE AUTORIAS QUE TRANSFORMAM VIDAS	66
3.1 A pesquisa como movimento	66
3.2 O “nascimento” de uma pesquisadora	69
3.3 Da instituição para a formação: Espaços facilitadores de experiência	81
3.4 Espaços facilitadores no processo de tornar-se pessoa	90
3.4.1. Cena 1	90
3.4.2. Cena 2	105
3.5 Espaços de manifestação do sujeito	108
3.5.1. Cena 3	108
3.5.2. Cena 4	114
3.5.3. Cena 5	123
3.5.4. Cena 6	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
APÊNDICE	148

INTRODUÇÃO

Só existe o mundo da ordem para
quem nunca se dispôs ver.
(Novais, 2006)

Introduzo este texto, com um sentimento refletido, experienciado nesses dois anos de intensa formação de si (JOSSO, 2004). Como todo indivíduo pós-moderno, constantemente em busca de sentido, não compreendendo o insistente sentimento do vazio, a sensação de perdas constantes, que assolam sempre no final de cada dia, as angústias que remetem a respostas, muitas vezes, incompreensíveis. Preso a demandas intermináveis, o indivíduo pós-moderno inseriu-se em um universo de incertezas, de relações fortuitas, ensejadas pelo tempo e espaço, cada vez menos dimensionados.

Experienciei, na criação deste relato de pesquisa, momentos de fragmentação, reorganização de conceitos, preconceitos e sentimentos. O caminho a percorrer foi se desenvolvendo lentamente: da escolha do tema, que posteriormente descrevo detalhadamente; das aulas nas quais me desnudei de paradigmas cristalizados de escrita sem autoria; das densas leituras que traduziram conceitos por mim já interiorizados ou apresentaram-me novas formas e cores ao mundo, possibilitando-me leituras feitas com o sabor da vida; da escolha da metodologia de pesquisa, a etnográfica, que tornou possível ouvir o campo e estranhar o que, em mim, já se incorporou como verdade.

Nesse percurso, o tempo escasso levou-me a experienciar a angústia de não poder me debruçar sobre as reflexões que pulsavam, literalmente, a cada instante de vida, mas também ensejou a compreensão de que vida e educação, como exprime Dewey (1978), não se separam. A aprendizagem significativa

possibilitou uma nova leitura da minha prática profissional, contribuindo para ensejar como gestora, a criação de espaços facilitadores do sujeito. Reporto-me a Josso (2004) para definir este caminho percorrido — a oportunidade de uma presença para si.

Vivenciei dois anos de formulação intensa, mesmo com minhas limitações. Imergi nesse universo acadêmico, que, ao mesmo tempo me pertencia, mas que me demandava constantes redefinições de prioridades. Como autora, apresento um produto, final, temporal, o texto escrito, que, quando lido por você, leitor, transformar-se-á em vida, em movimento. A minha experiência com o seu sentimento originarão novos conceitos, outras formas de ver e experienciar o mundo. Apresento, também, um processo, um caminho significado em que todas as aprendizagens ocasionadas pela experiência se registraram como marcas de vida. Em cada momento de presença plena como: aluna do mestrado, pesquisadora, profissional, enfim como pessoa, resultou no que hoje apresento como pesquisa. Vivi, durante o mestrado, espaços facilitadores do sujeito que, como enuncia Rogers (2001), dá suporte ao indivíduo para que descubra, dentro de si, vastos recursos para a auto-compreensão e para a modificação de seus auto-conceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo.

O tema por mim escolhido, para realização deste estudo: “Escolas do Sujeito: espaço de autorias que transformam vidas” constitui-se, fundamentalmente, de paixão, de vida, de história. Compreendo que a escolha da temática não é trazida pelo vento, mas gerada na história de cada um que pretende transformar o seu campo de atuação do viver em uma inquietação constante de dúvidas, hipóteses e afirmações, enfim, em pesquisa. Lembro Josso (2004), quando define o ato de pesquisar como a inquietação a todo viver. Pesquisar é sempre uma atitude não

conformativa com o visível, um desejo de ir além do que se vê, aprofundando-se no sentimento do outro e no seu próprio sentimento.

Teço, nas próximas linhas algumas considerações sobre o contexto histórico da Pós-Modernidade¹ em que a minha problematização se inscreve — a formação do sujeito. Trago, também, na presente introdução, um pouco de minha história de vida. Como autora, apresento-me; falo de sofrimentos, de referências e de sucessos; falo de vida e procuro demonstrar a minha afinidade com a temática estudada.

O indivíduo, na contemporaneidade, vivencia uma “crise de sentidos” que assola o humano; crise caracterizada, segundo Touraine (1999), pela perda do binômio formado pela norma social e a identidade individual e coletiva. Constituindo-se, historicamente, como um ser social, o indivíduo, fundamentado em ideais conservacionistas, vislumbrou como desenvolvimento no campo político, social, cultural, econômico e individual a crença de que é se conservando que se evolui. A conservação de um projeto social impossibilitou a individuação, conceituada, segundo Josso (2002), como o ato de tornar-se único, singular. A formatação do indivíduo em cidadão, antes mesmo de se constituir como pessoa, ensejou uma legião de seres paradoxais, que ora se posicionam em acepções que tendem ao objetivismo² (a sociedade como elemento determinante do indivíduo), ora com acepções que tendem ao subjetivismo³ (indivíduo além do bem e do mal, como

¹ O conceito de pós-modernidade utilizado neste trabalho refere-se ao do sociólogo polonês Zygmunt Bauman, um dos principais popularizadores do termo Pós-Modernidade no sentido de forma póstuma da modernidade.

² Em Ciências sociais, modo de pensar que enfatiza ou leva em conta exclusivamente os aspectos subjetivos (como intenção, ação, consciência, etc. O daquilo que é estudado ou daquele que estuda ou interpreta. Aurélio (2000)

³ Qualquer doutrina ou modo de pensamento, especialmente nas ciências humanas e sociais, que atribui relevância ou exclusividade à observação dos aspectos objetivos daquilo que é estudado (como mensuração de propriedades quantitativas). Aurélio (2000)

senhor de si e da história), bravo herói, líder mundial que povoa o ideário humano.

A relação do indivíduo com o conhecimento interno e externo a si mesmo define sua forma de interação com o meio em que vive. Essa relação sempre foi teorizada, inicialmente pelos grandes filósofos. Cito Parmênides e Heráclito, para iniciar a problematização que me instigou à realização do meu trabalho de pesquisa. Parmênides, filósofo eleático, defendia o argumento de que toda mudança é ilusória. Só o que existe realmente é o ser e o não-ser. O vir-a-ser é apenas uma ilusão sensível. Em contraposição, Heráclito de Éfeso parte do princípio de que tudo é movimento e que nada pode permanecer estático; *'panta rhei'*, que significa 'tudo flui', 'tudo se move', exceto o próprio movimento (PEREIRA, 2007).

Estabilidade e movimento, objetivismo e subjetivismo são acepções que, na sociedade pós-moderna, se entrelaçam dentro da mesma realidade de entorpecimento humano.

O homem pós-moderno não mais se define por ideologias sociais, mas por um individualismo que demarca suas ações de acordo com o que favorece o seu prazer narcísico. Abstrai-se ou luta cegamente pelos seus objetivos, utilizando como referência apenas seu bem-estar único.

Sacristán (1999) utiliza o termo instabilidade para referir-se ao conjunto de complexidades e incertezas presentes no contexto pós-moderno, em contraposição à ideia de estabilidade das práticas cristalizadas, que apresenta como sustentação teórica o pensamento linear, positivista.

Instala-se, nessa configuração de instabilidades, uma crise de sentido universal, não característica, apenas, de países subdesenvolvidos, mas de grandes potências mundiais, que, mesmo com todas as parafernálias tecnológicas que instrumentalizam a rotina humana, não minimizam a dor da solidão.

Em que buscar sentido, quando o indivíduo foi destituído pela legitimação social de sua individuação, em prol de uma normatização que garantiria o bem-estar humano? Como reforça Touraine (1999, p. 75), “a idéia do sujeito não cresce em estufas bem protegidas.”

San cristán (2002) assegura que os sujeitos ⁴ sociais são portadores de duas dimensões fundamentais: a individual e a coletiva. Em consenso com o autor, compreendo que as duas dimensões humanas estão presentes no indivíduo, contudo, não se encontram devidamente demarcadas, resumem-se a espaços de possibilidades, presentes nos belos discursos das constituições, estatutos declarações que proclamam os direitos humanos. Na realidade, o indivíduo, desde muito cedo, se depara com a lógica imperativa de modelos sociais que despersonaliza a pessoa. Age-se em função de categorias, que organizam a representação do mundo social de cada um.

O homem vive o paradoxo da Pós-Modernidade: a despersonalização em prol das categorias sociais e, concomitante, a descrença em uma sociedade autônoma, de ordem e progresso. O homem já não tem mais quaisquer garantias, sejam elas, ideológicas, religiosas, institucionais, políticas. Não pode mais se esconder na submissão à lei divina ou na normatização da sociedade. Surge, assim, um indivíduo, sem identidade, sem unidade, o sujeito vazio, segundo Touraine (2002), que se oculta no individualismo.

O sujeito vazio não sobrevive mais por referências externas. Não crê mais nas promessas históricas de felicidade. Todas, com seus diferentes conceitos, em diversificados tempos históricos, somente levaram o homem ao adoecimento

⁴ O conceito de sujeito em San cristán (2002) é sinônimo de indivíduo diferente de Touraine (1999, 2002), que será definido mais adiante neste trabalho.

individual e coletivo. Como escreve Rogers (2001, p. 288), “O cidadão não acredita mais na autoridade eleita.”

A sociedade contemporânea impõe-se, pelo sofrimento, pela violência, pela desesperança, pela crise de sentido, pela falta de si mesmo e do outro. A urgência de um novo paradigma impera para que se dê continuidade ao projeto planetário humano. A emergência de uma nova era. A era do sujeito; a era de um novo conhecimento, que não mais se exteriorize na própria existência humana, estéril e desligado da vida; uma nova forma de conhecer que se constitua com base na experiência como norteadora de toda a aprendizagem. Larrosa (2002) define o sujeito da experiência como um ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando sua oportunidade, sua ocasião. Buscar, transitar, se expor constitui a arte do viver, de ser autor da sua trajetória.

Constitui-se, nesse contexto, a autoria como o grande desafio da sociedade contemporânea: a formação de sujeitos autores de sua história, indivíduos mais unos, mais dissocializados, mais pessoais.

Todas as minhas reflexões, hoje, são enriquecidas por uma diversidade de teóricos, como: Carl Rogers (1975, 1983, 1987, 1997); Cavalcante Jr. (2001); Dewey (1959, 1971, 1978, 1979); Josso (2002) e Touraine (1999, 2002) que contribuíram na definição dos marcos conceituais escolhidos; e outros que relacionei como enriquecimento da minha ação reflexiva: Maturama (2007) e Morin (2005, 2006) somaram ideias às minhas experiências.

Segundo Josso (2002), as trajetórias de vida, são contextos de interações e de transações conosco, com os outros e com o ambiente natural que nos cerca. São contextos de vivências reflexivas acerca do que se passou sobre o que foi

observado, percebido e sentido. Os contextos são marcados pelo trançado de nossas experiências com as experiências de vida de outros autores, produzindo assim novas significações.

Apresento um recorte de minha trajetória como sujeito experiencial. Falo da minha família, de sua influência nas minhas escolhas profissionais; narro sobre o meu processo de escolarização, dos fracassos e das conquistas que alicerçaram o meu auto-conceito. Relato sobre minha vida profissional e seus diferentes espaços de formação. Nesse percurso de vida, fui aluna, professora, gestora. Sempre me inquietei com a formação humana. Inicialmente pelas angústias vivenciadas por mim como aluna em uma instituição tradicional de ensino e, posteriormente, pela profissionalização em Pedagogia, que me possibilitou uma reflexão formativa de todo o meu percurso para chegar a me tornar pessoa. A Pedagogia considero um lugar privilegiado de tomada de consciência e de mudança profunda da maneira de ver o mundo.

Meus pais foram professores. Meu pai, agrônomo, professor da Universidade Federal do Ceará; minha mãe, professora e gestora de escola da rede estadual de ensino. Desde muito cedo, mesmo sem compreender, vivenciei as relações que se construíam no espaço escolar. Realizava visitas constantes ao grupo escolar (denominação de muitas escolas estaduais na década de 1970), dirigido por minha mãe. A pouca idade não me possibilitava compreender a dinâmica ali institucionalizada. Hoje, compreendo que as vozes dos agentes ressoavam subjetivamente na minha formação, influenciando a escolha dos meus caminhos profissionais.

Tenho lembranças nítidas dos momentos que vivenciei nesses espaços: a universidade e o grupo escolar. A sala, onde meu pai ministrava suas aulas. Lembro-

me de quantas vezes fiquei na última cadeira, calada, olhando para um enfileirado de alunos a minha frente. Meu pai, mesmo nos finais de semana, levava a mim e à minha irmã à Universidade para visitar o laboratório de pesquisa em feijão, sua especialidade. No grupo escolar, lembro-me das culminâncias nas datas comemorativas, da sala dos professores e, muito, do movimento da Secretaria e da Direção. Ainda fecho os olhos e vejo os alunos pelos corredores e pelas salas de aula. Minha mãe vivia aquela rotina de forma incansavelmente transformadora.

A escola, compreendida como espaço de aprendizagem formal, obteve, nas etapas de minha história, significados diferenciados. Na infância fui, diagnosticada como portadora de distúrbio de aprendizagem, *déficit* de atenção e hiperatividade - TDAH. Vivenciei a frustração de não me adaptar às exigências metodológicas e avaliativas do sistema educacional. A palavra 'aprender', em uma abordagem tradicional de ensino, segundo Dewey (1938 p. 6) "significa adquirir o que já está incorporado aos livros e á mente dos mais velhos," ou seja, é compreendida como assimilação de conteúdo. Para mim, era sinônimo de sofrimento, comprovação da minha incapacidade, que não se limitava, apenas, a *status* de estudante, mas a todos os aspectos da vida. "Assim a educação se transforma na frustrada tentativa de aprender matérias sem qualquer significação pessoal" (Rogers, 1975, p. 3).

Paradoxalmente, o mesmo espaço escolar, proporcionava-me um universo de experiências significativas ao meu processo de auto-formação. Era líder de sala, organizava as festas, desfiles e peças teatrais. Era conhecida pelas argumentações críticas e soluções criativas. Na educação tradicional, no entanto, o conceito do aluno se resume ao resultado do rendimento apresentado. Não existe a valorização de outras potencialidades que, como relatei, tão claramente

apresentava. Rogers (1975) se refere à aprendizagem como um processo vivo, insaciável, curioso, que leva a absorver tudo o que pode ver ouvir e ler, e não o amontoado de coisas sem vida, estéreis, fúteis, logo esquecidas, com que se abarrota a cabeça do pobre e desamparado educando, atado a sua cadeira pelos vínculos blindados do conformismo.

A compreensão de aprendizagem de Rogers ressoa respaldando as significações de minhas lembranças. Compreendo, com clareza, toda a aprendizagem significativa advinda das relações que vivenciei na vida escolar e como contribuíram para minha formação.

Os tropeços e intempéries vivenciados na minha escolarização originaram uma inquietação constante: criar mecanismos que me facilitassem a aprendizagem. Esse foi e ainda se define como um desafio constante na minha prática educativa.

Dewey (1978), Josso (2004) e Rogers (1977) apresentam conceitos similares, quando definem aprendizagem significativa. De forma ousada, posso definir, com minhas palavras, aprendizagem significativa como as relações (entre pessoas e meio físico) significadas como valorativas que potencializam a capacidade de estar aberto às novas aprendizagens frente aos desafios que a vida nos impõe, ou que, de forma autora nos impomos, quando temos uma ação transformadora da nossa realidade.

A busca pela compreensão dos mecanismos facilitadores da aprendizagem demarcou todas as minhas escolhas profissionais. No ano de 1987, conclui o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará, com habilitação em Orientação Educacional. No ano de 1993 cursei pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade de Fortaleza-UNIFOR, onde, em 2000, conclui o curso de graduação em Psicologia.

Iniciei minha vida profissional como professora da Educação Infantil em uma escola da rede privada de ensino. Fui alfabetizadora, e uma das melhores lembranças que trago comigo é a descoberta do processo de leitura pela criança. Lembro-me sempre de um arco-íris, que não tem fim, somente uma infinita beleza.

Em 1992, comecei a trabalhar no Instituto Educacional o Canarinho, sem dúvida, meu maior espaço de aprendizagem. Poderia conceituá-lo pela sua prática pedagógica, como a escola do sujeito que, consoante Touraine (2004), é aquela que reforça a autonomia, por meio do respeito à diversidade cultural e, ao mesmo tempo, pelo acesso de todos aos conhecimentos científicos e técnicos.

Cavalcante Jr. (2003) enriquece a conceituação de escola do sujeito, quando a define como um espaço de incentivo á formação da pessoa mediante o acolhimento e incentivo às múltiplas formas de composição de sentido; a escola que instaura a liberdade de cada um expressar-se compondo seu sentido, bem como o compromisso de cada um compreender sem preconceitos o sentido composto pelo outro.

Cito algumas práticas desenvolvidas pela escola que são determinantes para a conceituação. Primeiro, a valorização do trabalho com a diversidade. O ato de ouvir o outro, o que pensa e o que sente, contribui decisivamente para o reconhecimento de si. Os alunos são chamados a dialogar, a argumentar, a analisar os conceitos do outro; são convocados a formular uma consciência planetária e não uma consciência mercadológica imediatista que se oprime na dimensão do próprio ego. Segundo, o rendimento do aluno não é avaliado em momentos estanques: provas escritas, trabalhos vinculados a notas ou conceitos, mas em todos os momentos de relação com o conhecimento. Nos diálogos de sala de aula, na realização das tarefas, nos estudos em grupo, o professor constitui-se um cuidador,

observador ativo do processo de aprender. A aprendizagem vem do prazer, como atividade natural e eminentemente humana. Isto bem nos lembra Padilha (2004, p. 33), quando diz que “Aprendemos e ensinamos com nossas experiências e com as experiências de outros homens e mulheres e, portanto de outras culturas.” Nessa aprendizagem somam-se as nossas experiências e reflexões, às vivências e reflexões de outras pessoas, dando nova cor e alimentando a continuidade da história.

No ano de 1993, iniciei minha experiência profissional no serviço público, na rede municipal de ensino de Maracanaú, como técnica da Secretaria de Educação. Um grande leque de realidades diferentes se desvendou aos meus olhos. Provinda de um ambiente educacional estruturado fisicamente com proposta pedagógica construída e vivenciada, deparei-me com a realidade da escola pública, não somente com suas deficiências de recursos humanos e materiais, mas, também, com uma instituição inter-relacionada com vários outros sistemas complexos.

A minha experiência na educação pública possibilitou-me a inserção reflexiva em vários contextos e a convivência com atores que exercem, na educação, funções que se diferenciam e se complementam.

É importante relatar que a educação, tanto privada quanto pública, no Brasil, depara-se com níveis de dificuldades diferentes sobre a aprendizagem dos alunos. Essa avaliação envolve fatores muito diversos e complexos. A escola, historicamente, compreendida como a transmissora do conhecimento, detentora e produtora do saber científico, atualmente, é chamada, seja pública ou privada, a repensar seu papel social; em uma perspectiva de reconstituição de sua prática, de sua formação e da forma como lida com a produção e a transmissão de conhecimentos.

O contato com professores e gestores trouxe-me a percepção de sujeitos angustiados com a própria práxis. Não conseguem transformar sua ação, se posicionando como vítimas de um sistema opressor, que visa à educação como um continuísmo. Nos alunos, vi o paradoxo vida e educação. Crianças e jovens que se expressam pelas artes e esportes em programas socioculturais, que contribuem com suas famílias no desafio da sobrevivência e que são rotulados pelo fracasso escolar.

No ano de 1994, ingressei na Prefeitura de Fortaleza, como orientadora educacional de uma escola de periferia. Essa função possibilitou-me um contato maior com o aluno e sua família, bem como, conhecer realidades sociais diversas em que os alunos estão inseridos, contextos que a escola não valoriza e procura desconhecer sua complexidade. A escola, em pleno século XXI ainda mantém em seu ideário o indivíduo-padrão, sem problemas sociais, emocionais, neurológicos. Não abriu suas portas para diversidade. Não se dá conta de que as exigências sociais que caracterizam um novo tempo demandam novas formas de pensamento. Necessitam de mudanças paradigmáticas que compreendam que o conhecimento como um processo pessoal e social que se dá ao longo de toda a vida, acontece mas mais diferentes esferas sócias e todas estão interligadas na formação da pessoas.

Em 20 anos como educadora, presenciei em vários momentos, histórias de superação de crianças e adolescentes que, mesmo rotuladas como fracasso pela escola, foram sucessos na vida. Lembro-me quando escrevo sobre fracasso escolar, de uma imagem registrada em um livro didático dirigido às salas de distorção idade série, ou seja, salas que trabalham com alunos que apresentam defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. O livro trazia uma criança cheia de caixas na cabeça. A caixa da Matemática, das Ciências, do

Português e, em outra caixa, que talvez nem mesmo seja representada no desenho, as experiências de vida. Os conteúdos fragmentados, distanciados das experiências de vida, não apresentando para os alunos a funcionalidade, necessária para infundir o desejo de aprender. Touraine (2004) fala desse distanciamento entre escola do sujeito e escola para a sociedade. Para o autor aqui citado, é preciso 're-centrar' a escola no aluno, uma educação do sujeito, para o sujeito, e não voltada para a sociedade ou para o saber desconectado da vida. O conhecimento deve ser fundamentalmente um elemento voltado para a formação do sujeito.

Como educadora, sempre compreendi a educação como um pilar imprescindível para a transformação da sociedade. Todo o projeto social passa pela educação e torna-se, cada vez mais, urgente reconstituir o quadro educacional secular brasileiro. Sempre pensei reflexivamente, sobre como edificar uma escola que tenha como função social a formação de sujeitos. Touraine (1999) conceitua sujeito como o indivíduo que constrói a sua subjetivação, pela não-sujeição aos formatos sociais imperialistas, tornando-se autor de sua história, formulador de uma cultura que nasce de sua individualização, do eu, não como *ego* exteriormente constituído, mas como consciência reflexiva.

Em 2005, fui convidada para ocupar o cargo de Assessora de Planejamento do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE 01, do Governo do Estado do Ceará. Esse órgão é responsável por acompanhar as redes municipais de ensino de toda a região metropolitana de Fortaleza. Com certeza, foi uma das grandes experiências.

No ano de 2007, fui convidada a gerenciar a Coordenadoria de Educação da Secretaria de Educação do Município de Maracanaú. Nessa experiência, transversalizo constante entre a racionalidade do conhecimento técnico científico e a

compreensão permanente da minha organicidade, que se exprime em sentimentos como insegurança, alegrias, realização e fracasso. A cada dia, me surpreendo com minhas percepções e delas as minhas aprendizagens significativas afloram em todo o seu registro de completude. Josso (2004) parece traduzir minhas palavras, quando fala que as experiências se originam da elaboração das vivências, que resultam no alargamento do campo da consciência, na mudança, na criatividade, na autonomização, na responsabilização. Essas implicações se registram no ser humano como aprendizagem, conhecimento e formação.

O ingresso no mestrado em Psicologia no ano de 2006 significou para mim o acesso ao conhecimento e, principalmente, a experiência de conviver em um espaço facilitador do meu processo de autoria, reencontrar-me na palavra, que expressa o que existe de mais verdadeiro nos meus sentimentos.

Concluí o Mestrado em Psicologia sem, em nenhum momento, ter me distanciado das minhas atividades profissionais. A simultaneidade de ações foi em várias situações vivenciadas com bastante sofrimento, contudo, possibilitou-me, que eu, pesquisadora, transformasse a minha rotina diária em um campo propício para perspectivas, escutas, para a percepção de sentimentos. Possibilitou que a minha organicidade estivesse presente na plenitude em cada momento.

Todo o percurso de elaboração desta pesquisa etnográfica, autores lidos, discussões em sala de aula, as imersões em campo me fizeram concluir que não basta apenas ser consciente, é preciso sentir-se autor da transformação. É necessário transformar a consciência em ação, ensejar espaços em que se opere a tendência atualizante de cada pessoa, para que ela busque o auto-desenvolvimento.

Os enfoques teóricos utilizados nesta pesquisa tratam da relevância de uma prática educativa fundamentada no conceito de experiência significativa para a

conscientização de si e o desenvolvimento da autoria. O método (Con) textos de Letramentos múltiplos, criado por Cavalcante Jr. (2003), o método da abordagem das histórias de vida de Josso (2004), Abordagem Centrada na Pessoa, de Rogers (1975, 1983, 1987, 1997) e o conceito de subjetivação, de Touraine (1999) contribuíram para o delineamento deste texto dissertativo de mestrado.

Neste trabalho, adotei a Etnografia como abordagem qualitativa de pesquisa, promovendo minha imersão no contexto natural onde ocorre o fenômeno a ser investigado. A Etnografia, por permitir ao pesquisador ir além das falas, dos conceitos elaborados, possibilita a interpretação das expressões, ações e reações que transversalizam o aparente. Possibilita, no decorrer da pesquisa, o exercício da observação aberta e flexível, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado. Nem sempre, entretanto, a elaboração e execução de projetos contingentes, uma bela edição escrita não atesta a veracidade da referência. É necessária uma visão reflexiva, analítica, que pense sobre as inter-relações que se edificam, um pensamento sobre a valorização dos sujeitos inseridos no espaço pesquisado.

Realizei imersões no contexto de pesquisa, procurando compreender: as interações e transações de sujeitos nos contextos facilitadores que favorecem as autorias; conhecer quais as motivações, idealizações e significados dos sujeitos, agentes de transformação e identificar, mediante um estudo de caso etnográfico, os qualificadores de espaços facilitadores do sujeito na prática observados no contexto pesquisado.

Com esses objetivos, organizei esta dissertação em três capítulos, além da introdução e da conclusão. Em todos eles, inclusive na introdução e conclusão, transversalizo minhas visões e pensamentos com os autores que me

fundamentaram. Foi muito prazeroso confirmar minhas compreensões da vida com outros que cuidadosamente pensam sobre o crescimento humano.

Introdução – Expresso o meu sentimento no caminho percorrido, das minhas impressões sobre o contexto em que vivemos e suas demandas na formação do sujeito; narro um pouco de minha história de vida, tecendo minhas reflexões no estabelecimento da autoria.

Primeiro Capítulo – Em busca de sentido: quem somos na sociedade contemporânea – faço uma reflexão sobre a crise de sentido na sociedade contemporânea. Procuo posicionar o indivíduo no centro desse processo, onde ao mesmo tempo se encontra sem identidade pessoal e coletiva. Trago um resgate sobre o papel da educação como formadora da pessoa, contextualizando a fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, a desresponsabilização do homem.

Segundo Capítulo – Percurso Metodológico: a pesquisa em movimento – Apresento o processo metodológico de elaboração da dissertação. Utilizando a pesquisa etnográfica, pude imergir no campo empírico e ouvir o que este tinha a exprimir. Apresento o meu processo de tornar-me pesquisadora reflexiva, de desnudar-me de minhas certezas enraizadas.

Terceiro Capítulo – Espaços de autorias que transformam vidas: apresenta a minha experiência. Todo o meu traslado pelos autores, a minha imersão no campo empírico e a minha autoria na escrita. Apresento um espaço de autorias elaborado por diferentes sujeitos que renascem das relações construtivas baseadas na aceitação incondicional do outro, na avaliação sem julgamento, que possibilita a descoberta das potencialidades, a importância da conquista na relação

e principalmente da autenticidade como característica imprescindível na ação de educar.

Considerações Finais – Ali demonstro as marcas que ficaram registradas na vida ao longo desse percurso. Apresento desafios que me instigam a transformar o meu contexto. Como educadora foco minhas reflexões na educação, na compreensão, com base no que experienciei no campo empírico da pesquisa, nos processos de formação do sujeito.

Finalizo este texto introdutório, almejando que você, leitor, consiga, através das minhas palavras escritas, compreender o quanto foi rico o meu caminho.

CAPÍTULO 1

EM BUSCA DE SENTIDO: QUEM SOMOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Escrever é tentar entender. Procurar entender é procurar reproduzir o que não pode ser plenamente reproduzido. É colocar num quadro o pôr-do-sol até que possamos entender o que é o próprio pôr-do-sol. Escrever é sentir até o fim aquilo mesmo que já sentimos. É para poder sentir tudo o que eu digo. Falo, pinto um quadro, faço uma música- por que não- faço uma pesquisa ou me dedico à ciência. Se não o fizer o sentimento permanecerá vago, sufocador. Se eu não expressar de algum modo, o impacto da realidade fica parado dentro de mim, me sufocando e me impedindo de continuar a viver (AMATUZZI, 2001).

A realização da pesquisa etnográfica possibilita a imersão no campo de pesquisa, abrindo espaço interativo no qual as relações entre o campo empírico e o *eu* – pesquisador se debruçam em um diálogo constante, que fomenta a prática experiencial. A completude entre a revisão bibliográfica e a imersão em campo propicia o surgimento da autoria do sujeito como um ser de palavra, autor de suas criações, de sua subjetivação.

A revisão bibliográfica constitui, durante a criação do texto dissertativo, um processo *continuum* que consiste na busca reflexiva de parcerias de pensamentos, sentimentos e percepções. Utilizo o conceito de reflexão de Dewey (1959, p. 14) para definir o meu traslado pelos diversos autores que contribuíram com a elaboração de meus conceitos.

Ora, o pensamento reflexivo, parece-me a esse curso fortuito de coisas através do espírito, porque também não consiste em uma sucessão de coisas pensadas; mas a diferença é que não basta a mera sucessão irregular “disto ou daquilo”. A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere.

Complemento o pensamento de Dewey associando às ideias de Cavalcante Jr. (2000) quando diz que a leitura contextualizada do mundo é um convite para a autoria da escrita, que consiste em tirar de dentro de si as ferramentas que permitem as ideias e sentimentos encontrarem um canal de expressão

1.1 Em busca de sentido

A sociedade contemporânea inscreve-se na história da Humanidade pelas diferentes maneiras do homem se relacionar com outros e com o espaço que o rodeia. Tendo, em seus passos históricos, edificado e destruído mundos objetivos e subjetivos, percebe-se no centro de todo o processo construtivo e, ao mesmo tempo, se encontra perdido em seu mundo interior. Do individualismo, ao mundo globalizado, a sociedade contemporânea vivencia uma crise de sentidos, instalada na própria definição do homem como um ser social que se humaniza com apóio nas relações com o outro, em sociedade.

Em nenhum momento histórico, jamais se vivenciou a ocupação de espaços coletivos de participação como nos dias atuais. Os meios de comunicação

possibilitam alcançar terras jamais conquistadas, bem como ter acesso a uma infinidade de informações, simplesmente com os dedos por meio de controles digitais.

As constituições dos países, discursos de grandes líderes, estatutos e declarações, proclamam a união e igualdade entre os povos. A maioria das nações proclama o 'ideal' de democracia, de liberdade fundamentada na autonomia coletiva, que se origina na consciência individual, no conhecimento e respeito às diversidades. Cito o artigo VI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que reconhece o direito à individuação da pessoa como aspecto inicial para a formação da família humana. "Todo homem tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei" (ONU, 1948).

No cenário atual, paradoxalmente, que se evidencia, oriundo de uma longa caminhada histórica, apresentam-se realidades bem diversas dos ideais a pouco apresentados. O homem, mesmo inserido em um mundo globalizado, encontra-se preso ao individualismo. A competitividade, a violência urbana, a não-individuação, levaram-no ao adoecimento psíquico, impossibilitando a aceitação de si mesmo, incapacitando-o para o convívio social. Touraine (1999) fala que, em uma perspectiva puramente liberal, é bastante fácil exprimir a ênfase sobre a liberdade do sujeito e definir as condições institucionais que protegem essa liberdade, formulando, para isso, documentos que definem direitos da pessoa humana.

Contrariamente ao que se pensava no século XVIII, o culto à liberdade pessoal e o imperialismo da racionalização humana não legaram felicidade às gerações posteriores e sim, a formação de uma cultura, que se referencia apenas no

prazer pessoal, no reconhecimento do *eu* como onipotente. Na formação da história humana, sempre se buscou a 'liberdade', seja esta compreendida como terras, ouro, poder, riqueza ou conhecimento. Compreende-se, também, que as liberdades dueladas em vários contextos históricos, não formaram sujeitos, conceituados, segundo Touraine, (1999), como indivíduos dissidentes que estranham sua cultura ideológica e buscam a transformação reflexiva das relações. Não produziram autores de sua história, mas indivíduos que permanecem, apenas, como guardiões de seus direitos e deveres, aprisionados em suas consciências heterônomas, o que os impossibilitou de ir além de si. Assim, caracteriza-se o homem contemporâneo: 'senhor de si', escravo das paixões, levado pelo consumismo exacerbado e dominado pelas doenças psicossomáticas.

No início deste século, Herbert George Wells, escritor inglês, citado por Gadotti (2000), dizia que "a História da Humanidade é cada vez mais a disputa de uma corrida entre a educação e a catástrofe". Etimologicamente, a palavra educação origina-se do verbo latim *educare* que tinha o sentido de "criar (uma criança), nutrir, fazer crescer. Nesse sentido, posso assinalar que educação, do verbo educar, significa "trazer à luz a ideia" ou, filosoficamente, fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade.

O conceito de educação a que o escritor inglês se refere parece muito distante do que hoje se vivencia. Estamos muito mais próximos da catástrofe. Delors (2000, p. 11) reafirma o papel da educação, hoje, para a certeza de um futuro:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável á humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI faz,

pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um ‘abre-te-sésamo’ de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras.

Nesse cenário, de catástrofe, utilizando o termo de George Wells, caracterizado pela perda da identidade humana e pela indefinição do sentido da própria existência, os espaços institucionais (família, escola, religião e outros) ‘extensivos’ ao indivíduo, como organismo social, desestruturam-se perante suas concepções cristalizadas sobre a formação humana, impossibilitando-os de compreender a concepção de homem que hoje norteia a política de relacionamentos humanos. Touraine (2002, p. 8) resume em uma frase simples a não-apropriação reflexiva do sentido da vida: “utilizamos a ideia de sociedade sem muito refletir, como comemos uma maçã.”

A ideia de sociedade se formula mediante múltiplas formas de comunicação, em que a herança cultural é internalizada, definindo a organização social e individual do ser humano. Segundo Vygotsky (1991), o ser se humaniza a partir das relações que vivem em seu meio social. As gerações mais novas internalizam e transformam a herança cultural historicamente constituída pelas gerações. Acentua Morin (2006, p. 25), “Assim os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.” A inter-relação do indivíduo com seu meio possibilita tornar complexas suas relações, mediante a utilização de instrumentos e signos que medeiam sua ação no meio ambiente. De acordo com Dewey (1978, p. 19), “A sociedade não somente assegura a sua

continuidade por transmissão mediante comunicação, como sua própria existência se traduz em transmissão e em comunicação.”

A evolução da humanidade, suas descobertas tecnológicas e a ampliação de conhecimentos produzidos, levaram a sociedade a sistematizar, organizar os conhecimentos, com o objetivo de garantir a continuidade da espécie. A humanidade não sobreviveria, apenas, com recursos naturais que extraía do meio ambiente, mas com todo um arcabouço simbólico que dava sustentação ao desenvolvimento individual e coletivo.

Dewey (1959, p. 3) define a transmissão da herança cultural como tão vital como o desenvolvimento biológico humano. “A sociedade subsiste, tanto quanto na vida biológica, por um processo de transmissão, por meio da comunicação dos mais velhos para os mais novos dos hábitos, do pensar e do sentir.”

A criação de um sistema de signos e símbolos possibilitou à pessoa tornar-se histórica, liberta do imediato, concretizar o tempo, se eternizar como fala Brandão (2002, p. 16):

Nossos corpos pertencem ao plano natural dos sinais. São o que são, como a água e o jogo, ou são o que de si mesmo dão a ver a quem os vê, como vê. Mas o que eu penso do que vejo salta ao signo e dele ao símbolo. E exige de mim o que dispensa na ave, requer palavras, códigos complexos de sentidos e de significados, uma linguagem articulada por meio da qual em mim e para os meus outros a sensação e o sentimento aspiram ganhar sentido. E até mais do que isto. Eu me vejo como um ser da natureza, mas me penso como um sujeito da cultura.

Com a evolução cultural da humanidade, muito do que se tem de aprender está armazenado em símbolos, tornando-se impossível a transmissão informal, dentro da família ou de outras instituições sociais, de todos os recursos e

conquistas de uma sociedade complexa. Surge a necessidade de sistematizar os conhecimentos e criar um espaço e um tempo separados da vida cotidiana para aprendê-los. Assim, surgem as instituições formais de transmissão de conhecimento – as escolas.

As relações de aprendizagem deixaram de se processar pela mediação de um adulto aos seres ‘imatuross’, terminologia utilizada por Dewey (1959), que transmitiam os conhecimentos necessários à sobrevivência multidimensional por intermédio da expressividade de suas experiências. Inicia-se, nesse momento, histórico, a transmissão do conhecimento científico, constituído pela humanidade por adulto, professor, e especialista, com a tarefa específica de utilizar o tempo de interação com a criança e os jovens para promover a aprendizagem de conhecimentos cada vez mais especializados. Nesse contexto, inicia-se a fragmentação dos conhecimentos adquiridos pelas experiências de vida e os saberes compreendidos como formadores da cognição humana. As escolas, segundo Dewey (1978, p. 21),

Passam a construir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos que no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida, com a própria realidade.

A escola surge como instituição formal do conhecimento, agente de socialização, com a função precípua de ‘instrumentalizar novas gerações’. Touraine (1999, p.21) reforça o pensamento de Jonh Dewey, ao afirmar que:

No momento em que o poder do capital instituído reduziu o indivíduo as suas funções sociais, não os considerando como seres de subjetividade, compreendida como a busca da

individualização, a escola, se torna um fim em si mesma, fornecendo aos alunos um material de instrução que é da escola, mas não da vida.

Nesse contexto de formalizações, a aprendizagem (compreendida como um processo complexo e abrangente, que possibilita à pessoa a interação dialética com o meio em que vive, transformando-o e sendo transformada por ele) resume-se ao ideal da racionalidade da cognição. Distanciam-se, pois, vida e educação. Como acentua Dewey (1959, p. 9):

O perigo permanente, portanto, é o cabedal da instrução formal se torne exclusivamente a matéria do ensino nas escolas, isolado das coisas de nossa experiência, na vida prática. Podem-se assim, perder-se de vista os interesses permanentes da sociedade. A preeminência é dada, nas escolas, exatamente a conhecimentos que não são aplicados à estrutura da vida social e ficam em parte como matéria de informação técnica expressa em símbolos: Por esta forma chegamos à noção ordinária de educação: a noção que ignora sua necessidade social e que a identifica, ao contrário com a aquisição de conhecimentos sobre matérias de interesse remoto e com transmissão do saber por meio de sinais verbais: a aquisição de letras.

A transmissão do conhecimento compreendido como informação ou transferência de dados isolados, impossibilita a percepção global do indivíduo, ensejando o enfraquecimento da responsabilidade e dos vínculos com seus concidadãos.

As aprendizagens formais foram e são produtoras e reprodutoras de valores culturais e éticos que, historicamente, reproduzem as demandas socioeconômicas e ideológicas de poder, utilizando-se do conhecimento como instrumento de manipulação. O homem cristaliza-se como um 'produto' dessa escola tradicional, em que o ato de aprender constitui um verbo estático, formando o

indivíduo sem autoria, sem apropriação.

Gadotti (2000) assinala que o aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito de sua aprendizagem. Acrescenta, ainda, que esse passa muito tempo na escola para apenas ser cliente dela. Touraine (1999) define os princípios da educação clássica: elevar a criança e o jovem por meio das disciplinas formadoras até o mundo superior da razão e do conhecimento; afirmação do valor universal da cultura e a hierarquização social mediante seleção dos melhores.

A igualdade de valores, de conhecimento, como fator social indispensável para manutenção do controle externo, ocasionou no ser humano a não-aceitação de suas diferenças. Segundo Rogers (1997), reconhecer as diferenças que separam os indivíduos é aceitar o direito que cada pessoa tem de utilizar sua experiência da maneira que lhe é própria, descobrindo o significado de cada uma, representa as potencialidades mais preciosas da vida. Acrescenta ainda o autor: “Toda pessoa é uma ilha, no sentido concreto do termo; a pessoa só pode construir uma ponte para se comunicar com as outras ilhas se, primeiramente, se dispor a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. (Rogers, 1977, p. 25).

As máscaras sociais, feitas para obscurecer a diversidade, característica da pessoa pela sua unidade, levaram-na a uma crise de existência jamais presenciada na história da humanidade. Os valores morais e religiosos não produziram, segundo as promessas, uma sociedade mais humana, e sim, a despersonalização do próprio homem e a descrença no social. Não creio que em nenhum momento histórico o ser humano tenha tido a sua subjetivação preservada. Sem suportes ideológicos, ele luta sem referência pela sobrevivência psíquica, originando-se, nesse vazio, o império do prazer narcísico, dos padrões de felicidade exteriorizados na materialização do bem-estar.

Morin (2006, p. 49) resume o pensamento: “encontramo-nos em uma época de transição e de tomada de consciência de uma falta.” O sentimento de falta surge com a constatação de que o individualismo não traz a paz interior nem a paz social. Propaga-se o individualismo pelas liberdades, autonomias, nas depara-se constantemente com sua fase sombria: a atomização, a solidão, a angústia.

Vislumbra-se, nesse contexto de transição, a dicotomia no processo formativo da pessoa, Para Dewey (1978), Cavalcante Jr. (2001), Josso (2002) e Rogers (1997) vida, experiência e aprendizagem não se dissociam. “Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida” (Dewey, 1978, p. 36).

A história da humanidade não resiste mais à visão unilateral do ser que sustenta a racionalização como a única dimensão valorosa do humano. O homem é, ao mesmo tempo, racionalidade e afetividade. A castração social do *Homo Demens* (MORIN, 2006) produziu o indivíduo sem corpo, sem sentimento sem alma.

Em que buscar sentido: quem somos nós na sociedade contemporânea. Por muito tempo, as instituições sociais responderam pelo indivíduo, criaram no imaginário popular as figuras dos heróis, dos mártires e dos marginais que foram referências de verdades. Atualmente, o sujeito compreende que as verdades não são dogmas, mas construídas pelas realidades vividas. Torna-se fundamentado por esse paradigma, senhor da sua própria existência, buscando, como organismo social a convivência e não a domesticação pela cultura.

1.2 Tornar-se pessoa: a consciência de si através da experiência

Início com a citação de Puente (1978, p. 50),

Talvez, [...] a diferença entre pessoas criativas e não criativas reside precisamente no fato de que as primeiras, diferentemente das segundas, dão atenção à dimensão experiencial do conhecimento.

O homem torna-se um organismo social em espaços formadores que reproduzem em seu interior as relações que regimentam a sociedade. Transmissores do conhecimento, esses espaços, sejam religiosos, sociais, morais ou instrutivos, aprisionam o homem quando são utilizados para a despersonalização. Paradoxalmente, o conhecimento pode libertar, quando, mediante as relações experienciadas em contextos facilitadores, proporcionam um espaço para o desenvolvimento da tendência formativa eminentemente humana que, segundo Rogers (1977, p. 40) os indivíduos possuem dentro de si:

Os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a auto-compreensão e para a modificação de seus auto-conceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo. Esses recursos podem ser ativados se houver um clima possível de definição de atitudes psicológicas facilitadoras. O ser humano tem fundamentalmente uma tendência para reorganizar sua personalidade e sua relação com a vida.

Nessa perspectiva, constituem-se facilitadores os espaços em que se configuram relações de ajuda que possibilitam o desenvolvimento mais completo e complexo do indivíduo. As relações favorecem aos seres humanos o sentimento de aceitação, que possibilita que o outro descubra dentro de si a capacidade de utilizar

a relação para o crescimento pessoal. Essa tendência natural de movimento em direção à realização das potencialidades que lhe são inerentes Rogers (1997, p. 40), denominou de tendência realizadora ou atualizante.

É a necessidade que se faz evidente em toda a vida orgânica e humana – de expandir, de estender tornar-se autônoma, desenvolver, amadurecer – a tendência de expressar e ativar todas as capacidades do organismo, ao ponto em que tal ativação aprimore o organismo ou a pessoa.

Escolas, famílias, grupos terapêuticos, seja qual for a forma de organização, as relações, nesses espaços, devem procurar promover no outro o crescimento, a maturidade, um melhor funcionamento e capacidade de enfrentar a vida. Essa é a característica singular dos espaços formadores da pessoa. Rogers (1997) compreendia a pessoa como o indivíduo que se torna mais semelhante ao que deseja ser, que se valoriza mais, que se mostra mais autoconfiante e auto-dirigido. É aquele que apresenta uma melhor compreensão de si mesmo, tornando-se mais aberto à sua experiência, negando ou reprimindo menos a mesma. Torna-se mais aceitador em suas atitudes com relação aos outros, vendo-os como mais semelhantes.

Quando me refiro a proporcionar o crescimento do outro, várias concepções transversalizam essa afirmação. A educação tradicional compreende que o crescimento se traduz pelo quantitativo de informações repassado pelo professor, formador, que detem o conhecimento e compreende o outro como um ser passivo, receptor. Em uma perspectiva contrária, a educação progressista compreende que o crescimento, advém das experiências significativas, que devem ser do tipo que influí frutiferamente, criadoramente, nas experiências subsequentes.

Diante dessa dicotomia, Dewey (1979, p. 16) diferencia os modelos com base na experiência.

Sua tarefa é a de dispor as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizam seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis, mas enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras.

Em uma relação de ajuda, é fundamental que o indivíduo caminhe no sentido do auto-conhecimento, da autoria de sua história de vida. Conhecendo-se como um ser de limitações, prazeres e incertezas, abre-se para a aceitação dos outros como indivíduos diferenciados. Consoante Touraine (2004, p. 231), “[...] procuro um Eu, um sujeito, mas esse Eu terá mais êxito quando mais elementos da experiência vivida ele conseguir integrar, quer se trate de relações afetivas ou amorosas, prazeres intelectuais ou viagens iniciáticas.”

Essa subjetivação é processada de forma intra e inter-relacional movida naturalmente por uma tendência atualizante. O indivíduo busca via relação de ajuda descobrir dentro de si a capacidade de utilizar aquela relação seja professor, educador social, aluno, pais e filhos, terapeuta, cliente, para crescer e se desenvolver.

A fim de que possa existir uma relação autêntica, voltada para o crescimento do outro, inicialmente, deve-se aceitar incondicionalmente esse outro. Acatar sem impor condição significa compreender o outro no seu fluxo atual de vida, sem julgamentos do que é correto ou errado. A compreensão da vida como um processo fluente que se altera, impulsiona a pessoa a não considerar o outro como ser finito. Citando Rogers (1997, p. 31) “a experiência mostrou-me que as pessoas têm fundamentalmente uma orientação positiva.”

Na sociedade de transição, onde se busca o sentido de uma existência, surge à necessidade de se repensar todo o processo de formação humana, seja este institucionalizado ou não. Repensar, tendo como eixo central de discussões o homem como um ser de intuição, paixão, imaginação, com valores e sentimentos que por muitos anos a ciência desconheceu, dividindo a totalidade corpo e mente. Fomos formatados por premissas sociais que nos impobilitaram de compreender o mundo em que vivemos como uma rede de relações que se nutrem ou se destroem pela formas como se processam as inter-relações.

Trago como exemplo desse paradigma, a minha realidade mais conhecida, o contexto escolar. Verifica-se que uma das grandes dificuldades vivenciadas na cultura escolar é a aceitação do próprio aluno. Com a obrigatoriedade do ensino fundamental, a população mais pobre ingressou na escola trazendo suas dificuldades cognitivas, afetivas e emocionais. Suas falas, gestos, comportamentos traduzem exatamente o que professores e gestores, “donos do conhecimento”, abominam e temem. Não é incomum encontrar, nas salas de aulas, professores que sofrem com o choque cultural a que são submetidos na relação com seus alunos. Rígidos em seus valores depositam toda a culpa do fracasso na realidade social e cruzam seus braços, fecham suas mentes e abrem seus corpos para o adoecimento. Outros se apresentam mais abertos e maquiam um discurso de aceitação plena e incondicional. Apresentam-se, contudo, incongruentes entre o que dizem e como agem não se tornando reais nas relações com seus alunos. A falta de autenticidade, de congruência entre o que se fala e o que se sente, apresenta-se como uma relação não confiável. Rogers (1997, p. 37) garante que “é somente apresentando a realidade que está em mim que a outra pessoa pode procurar pela realidade em si com êxito.”

Toda relação é educativa, pois envolve a comunicação entre seres humanos. Toda relação deve se voltar para a liberdade pessoal do indivíduo, o autoconhecimento, independentemente das categorias sociais utilizadas para rotular o homem ante as demandas da sociedade. A educação para a liberdade baseia-se na compreensão de que cada criança, jovem ou adulto, possui histórias de vida individuais e coletivas diferenciadas, que devem balizar sua aprendizagem, no sentido de favorecer a continuidade da experiência, cabendo ao espaço formador possibilitar o aprimoramento dessas experiências; educação e vida, vida e experiência. Para Dewey (1978, p. 17), “a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente em que participa o pensamento através do qual se vêem a perceber relações e continuidade antes não percebidas.”

A valorização do sujeito, sua aceitação incondicional como um ser diferenciado, sem julgamento de raça, cor, nacionalidade, cultura, pobreza, riqueza, bem ou mal, possibilita, na relação de confiança, o surgimento dos potenciais positivos que estavam encobertos por processos dolorosos de desrespeito a sua subjetivação. Poder aceitar uma pessoa consiste, inicialmente, em aceitar a si mesmo como um indivíduo em fluxo, sujeito as emoções, tristezas e incertezas. Aceitar o outro significa reconhecer que cada ser tem o direito de confiar nas suas experiências, utilizando-as para encontrar a justiça da ação.

A compreensão empática da realidade do outro facilita o surgimento da tendência atualizante no sujeito. O mediador da aprendizagem capta os seus desejos, dificuldades, seja no cliente, no aluno. Sua percepção vai além das verificações conteudistas e valoriza os sentimentos e significados pessoais que o outro traz de sua experiência de vida. Compreende a dificuldade do outro como se fosse o próprio, no entanto, sem perder o seu processo de individualização.

Comporta-se empaticamente, mediante a escuta plena do outro, procura se aprofundar na dor como o outro a conhece e a define. A compreensão do outro como um sujeito livre, na sua capacidade de expressão e ação, situa a sociedade no seu papel ativo de democratização.

A relação entre pessoas somente se processa com a participação de, pelo menos, dois indivíduos, inteiros, ativos nas experiências que vivenciam. Mesmo incompreendidos, depositam e deixam suas marcas positivas ou negativas como reconhecimento social. O que se presencia, no entanto, nos espaços sociais são relações verticalizadas de conhecimento. Ainda se vivencia a relação sujeito/ objeto em que o outro é moldado pelos regimentos, conteúdos que se distanciam da sua realidade vivenciada. As instituições educacionais passam ao longe do tempo, enquanto os seres humanos entorpecidos diante das demandas solicitadas da vida se revestem de defesas ideológicas, se refugiam em psicotrópicos e conhecem a infelicidade – indivíduos potencialmente atores de sua história.

1.3 Aprendizagens significativas no processo de tornar-se pessoa

Rogers (1975, p. 5) define aprendizagem significativa ou experiencial como um “envolvimento da pessoa como um todo, tanto no aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo.” Compreende que provoca uma modificação, quer seja no comportamento, na orientação futura que escolhe e nas suas atitudes e personalidade. Define aprendizagem significativa como penetrante que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente na existência humana.

Envolvido pela tendência atualizante, o sujeito é capaz de ensejar sua

aprendizagem mediante um processo auto-motivador. Mesmo quando o estímulo for externo, compreende a importância dele no processo de crescimento pessoal. A aprendizagem evidencia-se, não por meio de avaliações externas, mas o sujeito mensura se o conhecimento vem de encontro às suas necessidades. O que se determina como fundamental, nesse processo avaliativo, é a responsabilização do sujeito pela aprendizagem como crescimento pessoal.

O valor de experienciar, de dar sentido ao conhecimento recebido, baseia-se na possibilidade de garantir, pela satisfação, pelo prazer, a significação. A aprendizagem de experiência significativa baseia-se na continuidade. O indivíduo não aprende pela experiência do professor ou qualquer outro mediador, mas pela experimentação, pelo sentido que o novo conhecimento tem na sua vida real.

A construção de sentido na aprendizagem deve ser essencialmente possibilitada nos espaços formadores do sujeito. Tal ação, entretanto, necessita do formador, um despojamento de todo o poder existente na relação. Ser capaz de aceitar as contradições e possibilitar a liberdade de pensamento dos formandos remete-se a uma conquista pessoal de aceitação de si mesmo, de sua potencialidade em transformar os argumentos e as contradições em novos conhecimentos em novos desafios. De acordo Rogers (1975, p. 107), “[...] o único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento oferece segurança.”

O facilitador da aprendizagem cria um ambiente propício para que seja vivenciada a tendência atualizante do sujeito, característica básica de toda a formação que tem como objetivo o desenvolvimento pleno do indivíduo. Rogers (1997, p. 338) questiona os modelos de organização de conhecimento: “uma outra

questão é saber se podemos permitir que o conhecimento se organize no e pelo indivíduo.” A criação de um ambiente propício para ao crescimento se baseia muito mais nas atitudes perceptivas do facilitador, apropriadas pela experiência, do que em extensas fundamentações teóricas sem darem conta da especificidade de cada contato de cada relação. Todo momento é singular e complexo. Cada pessoa envolvida confia e responde pela sua experiência significada.

O ato educacional se inscreve singularmente em cada encontro, em toda relação. A todo o momento as intra e inter-relações flexibilizam-se e modificam-se na constituição de um fluxo de vida, não constante, mas sempre orientado para a atualização. A relação com o conhecimento é formada pelos vínculos com a realidade vivenciada. Não existe significação quando o conhecimento se exterioriza ao próprio sujeito, transformando-se em conteúdos fragmentados, destituídos de valor real. De acordo com o pensamento de Edgar Morin (2006), a aprendizagem somente se torna significativa quando contextualizada; somente assim adquire sentido.

1.4 Espaços formadores do sujeito: da auto-realização pessoal à coletiva

A formação da pessoa consiste inicialmente na compreensão de si como um ser de experiência. A experiência configura-se em escutar sua organicidade, independentemente de todas as exigências de padrões externos que limitam a possibilidade de ser do indivíduo. Ser na própria consciência o que se é na experiência consiste no auto-desenvolvimento e no auto-reconhecimento de suas potencialidades. De acordo com Rogers (1997) quando o indivíduo se torna

verdadeiramente humano, ele é capaz de auto-controle e ser socializado nos seus desejos. Nesse sentido, a formação de si é condição primeira para que o indivíduo possa ser capaz de atender as exigências culturais que não demandam domesticação, mas a socialização e respeito ao outro como pessoa – organismo vivo.

Os conceitos de pessoas emergentes, segundo Rogers (1987) e de sujeito definido por Touraine (1999) e Cavalcante Jr. (2001) abordam uma nova visão de homem a qual não se encontra em indivíduos-padrões, mas em pessoas que mostraram ao mundo que existem outras maneiras de viver. Essas têm como característica em comum a comunicação, congruência e autenticidade. Como assegura Rogers (1987, p. 298),

Acho que essas pessoas têm antes de tudo, uma profunda preocupação com a autenticidade. A comunicação é especialmente valorizada como meio de contar as coisas como são, com sentimentos, idéias, gestos, modo de falar e movimentos corporais, tudo transmitindo a mesma mensagem.

Somente pela formação de si, a pessoa, pelo reconhecimento da sua organicidade, de seus limites e potencialidades torna-se sujeito de sua história, portanto, possuidora de um conhecimento complexo do mundo, compreendido como uma teia de elementos diversos que mesmo com suas singularidades, são inseparáveis na constituição do todo. O sujeito entende-se como sujeito e se relaciona com o outro da mesma forma, compreendendo-o como um ser de orientação positiva. Por essa visão complexa, é capaz, por suas ações, de ser transformador de realidades.

A compreensão do mundo como espaço inter-relacional que envolve o

indivíduo, o outro e o ambiente, emerge, na sociedade pós-contemporânea, como uma urgência para a manutenção da sobrevivência humana. A vida apresenta risco de extinção sejam esses objetivos ou subjetivos. Morin (2006) assinala que somente pela mudança paradigmática do pensamento, que até meados do século XX enraizava suas crenças ideológicas na fragmentação sujeito/objeto, o homem será capaz de desenvolver um pensamento menos linear, mais complexo, mais multidimensional.

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjunta e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna o unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão em longo prazo. Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior é a capacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; mais os problemas se tornam planetários, mas eles se tornam impensáveis. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a Inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável (Morin, 2006, p. 43).

Como resultado, o pensamento reducionista produziu um ser humano que não se compreende como parte do processo vital, em que vivemos no mundo com todos os outros seres vivos e não vivos, em uma circularidade nutriente. Criou um universo próprio e se apropriou dele como se fosse eterno.

Ao considerar que o mundo fora de nossas mentes nada mais é do que matéria sem vida funcionando de acordo com leis previsíveis e mecânicas e desprovidas de qualquer qualidade espiritual, essa regra nos distanciou da natureza viva que nos sustenta. E forneceu à humanidade a desculpa perfeita para explorar todos os “recursos naturais” com

a finalidade de atender aos próprios objetivos imediatos e egoístas, sem qualquer preocupação com os outros seres vivos ou com o futuro de planeta (Morin, 2006, p. 19).

Na presença de toda a diversidade de mecanismos, que objetivam a normalização do ser humano, surge a pessoa emergente para Rogers (2001), que se expressa pela sua própria base de pensamentos, que valoriza sua própria pessoa e a de outros, que não se escraviza às correntes do social, mesmo sendo transversalizado por elas. Surge o sujeito para Touraine (2004), conceituado como o indivíduo que tem a capacidade de refletir sobre si próprio para poder reconhecer-se e ser ator e autor da própria vida.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA EM MOVIMENTO: O PERCURSO METODOLÓGICO

A vida é um processo de conhecimento; assim, se o objetivo é compreendê-la é necessário entender como os seres vivos conhecem o mundo (MATURAMA, 2007).

2.1 A pesquisa formadora

Sempre tencionei ingressar no Mestrado de Psicologia, mesmo com toda minha história de profissionalização na área da educação. No início, na escrita do memorial, exigido para a seleção, não consegui definir claramente qual o meu objeto de estudo para realização do projeto de pesquisa. Somente trazia comigo uma inquietação que não conseguia transformar em um problema a estudar. Qual o diferencial no processo de formação de pessoas que conseguem transformar sua história? – Pessoas autoras. Pessoas que não se limitam a permanecerem presas na normose⁵ social? Devo dizer que o conceito de autoria somente foi formulado com suporte nas leituras realizadas na busca de intimidade com alguns autores que contribuíram para nortear a minha pesquisa. O termo intimidade transmite

⁵ A normose pode ser definida como o conjunto de normas, conceitos, valores, esteriótipos, hábitos de pensar ou agir, que são aprovados por consenso ou pela maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e morte (WEIL, 2003).

exatamente o sentimento vivenciado nestes dois anos de contatos diários, mas nunca repetitivos. Vaguei em algumas temáticas, que sempre tinham como campo empírico a escola como instituição formativa. Compreendia em mim o desejo de buscar pela pesquisa, uma nova forma de perceber essa instituição que formasse indivíduos-autores, sujeitos transformadores de sua história individual e coletiva (Touraine, 1999).

Pensei em estudar as escolas que aprendem, procurando compreender quais as práticas diferenciadas que contribuem para o sucesso da instituição. Esse projeto fracassou quando não consegui definir para mim mesma a que sucesso estava me referindo. Qualifiquei meu projeto com a temática: **Escola do sujeito**: em busca de autorias que transformam o contexto escolar. Tinha como objetivo compreender as práticas desenvolvidas em dois programas do Governo Federal: Programa Mais Educação e Escola Aberta, que propiciam o desenvolvimento de atividades artísticas e esportivas na escola, em um tempo diferenciado do currículo formal.

O projeto de pesquisa, apresentado ao meu orientador, trazia fortemente uma visão sociológica. Era muito clara a influência da minha experiência de vida profissional e das leituras de John Dewey (1959, 1978 e 1979) e Touraine (1999 e 2004). Na verdade, o projeto não me entusiasmava não me apaixonava. A escrita não era minha, o projeto não tinha alma. Foram momentos de intensa frustração e sentimento de incapacidade. Lembro-me de quantas vezes repeti: “eu não sei escrever”.

A leitura possibilitou que a problemática, até então ainda não articulada, fosse gradativamente se enriquecendo, sendo nutrida, como se esperasse o momento de se efetivar.

Vivi momentos de profundas desconstruções: as quartas-feiras, no Laboratório de Pesquisa Relus. Saía transfigurada com as discussões. Refletia sobre o meu projeto e compreendia que ainda não conseguia criar as conexões necessárias para dar consistência as minhas proposições teóricas. Essas intervenções somente possibilitaram crescimento. Agradeço muito a um jovem rapaz que me embriagava com suas palavras. Elas me inquietavam profundamente. Josso (2004, p. 48) conceitua esse processo de experiência formadora: “[...] sob o ângulo da aprendizagem: em outras palavras, simbolizada por atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidade [...] implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação.”

Esses momentos de transação, do diálogo comigo mesma e com os outros, proporcionaram uma valorização dos fatos que, uma vez simbolizados foi lhes conferido importância nunca antes percebida.

Da prisão dos conceitos à valorização da experiência de vida, levei muito tempo para compreender que minha vida estava completamente presente no processo de tornar-me pesquisadora. A liberdade da reflexão levou à redefinição de conceitos, dando azo à feitura da pesquisa fosse, na verdade a própria formação do pesquisador.

Nos momentos de orientação, não compreendia o silêncio. Houve momentos que eu queria arrancar literalmente dele, do orientador, respostas para as minhas angústias. Nunca passava a minha frente, mas sempre do meu lado, completando o que de mim se originava e levando-me a refletir sobre minhas próprias palavras. Hoje compreendo que ele, com sua sabedoria, estava me ajudando a tornar-me autora. E penso: ele sempre soube aonde eu chegaria.

Esperou pacientemente que eu me assumisse como um sujeito de palavra. O próprio Cavalcante Jr. (2003, p. 72) acentua as minhas percepções. “O exercício contínuo de olhar para dentro e para fora de si é um dos objetivos primeiros das disciplinas que ensino.”

Antes mesmo de qualificar o meu projeto de pesquisa, iniciei as visitas ao campo de pesquisa, uma escola do Município de Maracanaú, que desenvolve o Programa Escola Aberta nos finais de semana. Nas primeiras visitas, confesso, fui teoricamente pronta. A educadora de quase 20 anos de profissão esperava apenas confirmar suas percepções preconcebidas, suas hipóteses cristalizadas. Com o passar dos dias, fui literalmente sugada pelo contexto em que estava naquele momento imersa. Posso descrever como uma sensação inebriante, um êxtase, como se os órgãos do sentido começassem a funcionar sem a cognição racional, sem comando, simplesmente absorvendo. Neste momento, iniciei a pesquisa etnográfica. O campo me guiou para suas verdades, apresentando-me às relações que para mim eram totalmente desconhecidas; O estranhamento necessário para que eu pudesse me aventurar no novo. Rogers (1997) assinala que a apreciação orgânica total de uma situação é mais digna de confiança do que o intelecto.

Inicialmente, libertei-me da escola como instituição formal e compreendi que o conceito de espaços facilitadores apresentava uma dimensão muito maior do que as relações formais vivenciadas no contexto escolar. Os espaços facilitadores são subjetivos, caracterizados pelas relações que favorecem a formação da pessoa. Seja como descrevo, em salas de aulas sem pintura, com cadeiras quebradas, ou em um minúsculo campo de areia, as relações propiciam aprendizagens significativas.

2.2 Etnografia: a construção de si por meio do universo do outro

Para realizar a dissertação de mestrado com o tema “Escola do Sujeito: Espaços de Autorias que Transformam Vidas” foi utilizada a pesquisa qualitativa, desenvolvendo como estratégia de investigação o estudo de caso etnográfico. A pesquisa foi realizada em uma escola da Prefeitura de Maracanaú, com participantes do Programa Escola Aberta. Teve como objetivos: identificar e analisar as contribuições de formas diferentes de aprendizagem para a formação de autorias; investigar as interações e “trans-ações” de sujeitos nos contextos facilitadores que favorecem as autorias; conhecer quais as motivações, idealizações e significados dos sujeitos, agentes de transformação e identificar, por meio de um estudo de caso etnográfico, os qualificadores de espaços facilitadores do sujeito na prática observados no contexto pesquisado.

A realização de uma pesquisa social que envolve grupos humanos tem como objetivo a compreensão do comportamento, o que só pode ser conseguido mediado por um contato direto e não por inferências com base no modo como as pessoas se comportam em ambientes experimentais e artificiais, ou como elas declaram comportar-se. Neste sentido, deve prioritariamente ser definida em termos metodológicos que possibilitem uma imersão adequada nos acontecimentos sociais, exigindo muitas vezes um pluralismo metodológico que abranja as múltiplas diversidades apresentadas nas relações pesquisadas.

O estudo dos contextos sociais diversificados deve ir além das percepções, fatos e comprovações rotineiras, pois há de se inscrever nas entrelinhas dos discursos, gestos e silêncios. Bauer e Gaskell (2002 p. 20) ensinam que “A pesquisa social apóia-se em dados sociais – dados sobre o mundo social-que são o

resultado, e são construídos nos processos de comunicação.”

A escolha da abordagem qualitativa de pesquisa decorre inicialmente do seu caráter eminentemente interpretativo e por permitir um envolvimento maior do pesquisador com os participantes, tendo por fundamentação a impossibilidade de neutralidade do pesquisador como ser social, que interfere e recebe influência da realidade pesquisada. Na perspectiva de Creswell (2007, p. 187), “O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem ele é na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo [...] O eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador.”

Na lição de Ludke e André (1986), parafraseando Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa é definida pela interação do pesquisador com o contexto pesquisado, para que possa compreender o problema local em que se manifesta. Inclui os dados descritivos e transitivos (história oral, desenhos e outros documentos) na análise do objeto de estudo. Centra-se no processo na medida em que o pesquisador visa a entender as manifestações do problema no cotidiano e nas diversas interações dos sujeitos. Preocupa-se em captar a concepção de mundo dos participantes da investigação e valoriza os seus pontos de vista acerca do tema estudado. Por último, a análise é feita de forma indutiva pelo pesquisador que, dialogando com os dados e a teoria adotada, faz suas abstrações.

A abordagem qualitativa surgiu por volta do século XIX, quando cientistas sociais começaram a se questionar sobre a eficácia dos métodos quantitativos, quando utilizados no estudo dos fenômenos humanos e sociais em razão da sua complexidade e dinâmica. Têm raízes históricas na fenomenologia, enfatizando o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas e os significados a elas atribuídos. Ocorre em um cenário natural viabilizando ao pesquisador desenvolver um nível de

detalhamento sobre o local e as inter-relações vivenciados pelos participantes da pesquisa. A multiplicidade de relações a serem observadas no cenário natural da pesquisa possibilita a utilização de vários métodos que buscam o envolvimento dos participantes. De acordo com Creswell (2007) a pesquisa qualitativa oferece opções de coletas de dados que vão além dos métodos tradicionais. “Além dos métodos reais de coleta de dados, tradicionalmente baseados em observações abertas, entrevistas e documentos, agora incluem um vasto leque de materiais, como sons, e-mail, álbum de recorte e outras formas emergentes” (Creswell, 2007, p. 186).

Como estratégia de investigação para realizar a pesquisa, escolhi o estudo de caso etnográfico, pelo interesse em selecionar uma unidade escolar que desenvolve o programa e compreendê-la como singular. Segundo André (2001, p. 31), “O caso pode ser escolhido porque é por si mesmo interessante”. “De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento particular.”

De acordo com a autora ora citada, a pesquisa científica somente será reconhecida como um estudo de caso etnográfico se, antes de tudo, preencher os requisitos da Etnografia. A Etnografia, etimologicamente, significa “descrição cultural”. Constitui uma atitude metodológica que se diferencia das estratégias de investigações tradicionais de estudos dos problemas de ordem social. É um método de olhar de muito perto, baseado em experiência pessoal e em participação. É emergente em vez de pré-configurada, possibilitando que diversos aspectos da pesquisa surjam durante a interação do pesquisador com seu meio pesquisado, constituindo, pois, o espaço da pesquisa uma aprendizagem dinâmica e constante.

Desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, o método etnográfico tem por finalidade desvendar a realidade mediante uma perspectiva cultural. Os etnógrafos levam a cabo as suas investigações em cenários

“naturais”, que existem independentemente da investigação, em vez de as efetuarem em ambientes especialmente preparados para o efeito. Sobre o etnógrafo, André (2001, p. 20) ressalta que

Está [...] diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados vários atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos aos leitores.

Um dos pontos importantes para a escolha da pesquisa etnográfica como estratégia de intervenção da pesquisa de mestrado, está em ser possível, como educadora, inserir-me no campo, sem produzir em mim o sofrimento da obrigatoriedade de neutralidade, que o ser humano não consegue ter, quando se acha implicado com uma causa ou temática. Como já expressei a pesquisa de mestrado passa inicialmente por uma paixão. A observação participante, segundo André (2005, p. 26) possibilita uma implicação com o campo estudado: “é chamada de participante porque admite que o pesquisador tenha sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-o e sendo afetado por ela.”

Constituindo-me como autora e observadora-participante, escrevi em um diário de campo todas as percepções, falas e gestos que me ocorreram.

A observação participante é uma investigação caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática. Tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até o momento em que o abandona, depois de uma estada longa.

Para coleta de dados, realizei nove imersões no campo, sendo cada

imersão de quatro horas, perfazendo um total de 36 horas de pesquisa em campo. Utilizei como método de coleta a observação participativa, empregando entrevistas semi-estruturadas com quatro adolescentes, oito educadores sociais bem como realizei uma dinâmica de grupo com 10 crianças e adolescentes utilizando a técnica do desenho para expressão dos sentimentos e procedi à análise documental.

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, procurei educadores sociais, crianças e adolescentes que estavam envolvidos há mais tempo no Programa, independente de serem do sexo feminino ou masculino. A maioria dos educadores morava próximo a escola, ou em bairros vizinhos. Apresentavam idade entre 20 e 26 anos, exceto os coordenadores do programa e a senhora idosa que ensinava crochê. As crianças e adolescentes originavam-se de família de baixa renda, moravam próximo a escola e estudavam na mesma, exceto uma criança de 11 anos, filha de médicos, que freqüentava em uma escola particular, morava nas imediações e vinha todos os finais de semana. Uma das adolescentes que cito, mas falas como um dos palhaços apresenta dislexia, tendo grandes dificuldades na comunicação escrita.

Para realização da pesquisa, solicitei autorização ao Núcleo Gestor da escola escolhida. Apresentei o Projeto de Pesquisa para a coordenação do Programa na Secretaria de Educação do Município de Maracanaú e para a coordenação do Programa na escola e educadores sociais. A realização de entrevistas com educadores sociais e crianças e adolescentes participantes do Programa possibilitou maior conhecimento da temática pela percepção do outro, além de descortinar algumas percepções antes não visualizadas. Como garantia da fidedignidade das transcrições, utilizei um gravador MP4. A valorização da entrevista como instrumento de coletas de dados assume dimensão muito maior do que

somente a elaboração de uma pergunta norteadora e a resposta do entrevistado. A entrevista exige do pesquisador uma escuta sábia, sensível e empática, que possibilite ao entrevistado constituir na entrevista uma reflexão com base nas suas elaborações. Como diz Brandão (2002, p. 135), “não existe método de trabalho em pesquisa junto a pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta.” Rogers (1997) afirma a importância da escuta, quando expressa que a relação empática possibilita captar o mundo particular do cliente como se fosse o seu próprio mundo, mas sem nunca esquecer esse caráter de “como se”.

Analisei toda a documentação referente ao Programa: proposta pedagógica, recursos financeiros, relatórios encaminhados à Secretaria de Educação e muitas fotos orgulhosamente exibidas pelos educadores em todos os espaços que se apresentam. Os momentos de coleta de dados foram prazerosos. Procurei narrar detalhadamente cada momento vivido no campo empírico. O diferencial da pesquisa quantitativa reside, exatamente, na congruência e na plenitude do pesquisador em se desprender de conceitos cristalizados e permitir-se adentrar cada vez mais as percepções que o campo possibilita.

A riqueza de dados coletados torna possível realizar um trabalho de intensa reflexão, um tear de conhecimentos composto pela teorização, as percepções do campo de pesquisa e a experiência de vida do pesquisador. O tear resulta na autoria do texto escrito, vai além do óbvio, das rotinas, dos discursos e das práticas. Um escrito que transita entre todos os sujeitos participantes ativos da pesquisa formativa, o pesquisador e o sujeito pesquisado.

As apresentações da análise dos dados trazem-me à evocação a imagem de um espelho de conchas. Pequenas conchas colhidas cuidadosamente na areia, que se sobressaíram ao olhar do colhedor, organizadas harmonicamente ao redor

do espelho. A beleza do espelho resulta não apenas nas pequenas conchas, mas no contexto em que criativamente foram inseridas. A individuação do colhedor, autor do espelho se expressa na sua obra de arte.

Condensei os diários de campo em seis cenas. Descrevi cada cenário e transversalizei a escrita com as minhas proposições teóricas e falas dos autores que referenciaram esta pesquisa. Para melhor compreensão do contexto de pesquisa, apresento um pouco do Programa Escola Aberta. Seus idealizadores, sua proposta filosófica e sociológica, seus objetivos e a legislação que o fundamenta. Todo o material pesquisado origina-se do próprio Ministério da Educação – MEC.

2.3 Programa Escola Aberta

O Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, é executado pelo Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) com a cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com estados e municípios brasileiros.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N^o. 9.394, o termo educação tem sentido abrangente, imprimindo-lhe um atributo de ação do indivíduo sobre o indivíduo para constituir seu destino nas mais diferentes ambiências humanas. “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1^o).

O objetivo do Programa se respalda na amplitude desse termo, consistindo em tornar as escolas públicas de educação básica espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades complementares às ações educacionais formais, nos finais de semana, melhorando a qualidade da educação, contribuindo para a formação de uma cultura de paz, reduzindo os índices de violência e aumentando as oportunidades de emprego aos jovens, sobretudo daqueles em situação de vulnerabilidade social. Visa a fortalecer a relação entre a escola e a comunidade escolar, bem como à ampliação das oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania.

O Programa utiliza a metodologia de oficinas desenvolvendo atividades de lazer, esporte, educação e cultura oferecidas à comunidade em torno da escola, transformando-a em ambiente aberto à criatividade e à aprendizagem.

A expressão “comunidade escolar” inclui diretores, coordenadores, professores, técnicos da educação, pais, alunos e comunidade onde a escola está inserida. Embora não exista uma proposta formal de educação, abre-se a possibilidade de aproximação entre o cotidiano da escola e a vida da comunidade, transformando o espaço físico da escola em local de convivência e aprendizagem para as famílias que habitam o bairro onde esta a escola. Neste contexto, a qualidade na educação é compreendida como a potencialização de espaços de aprendizagem sobre os quais se forma a cidadania consciente, responsável e participante que favoreça a inclusão sociocultural mediada pela transformação da escola em um ambiente mais atuante e presente na vida de crianças, jovens e adultos, pelo diálogo, cooperação e participação.

As oficinas representam muito mais do que momentos para diversão. São oportunidades para aquisição de conhecimentos, para reflexões sobre valores

importantes para a convivência social. São planejadas e executadas com assento na pesquisa que o coordenador escolar realizará na comunidade, identificando os interesses e necessidades dos moradores. As oficinas podem ser em diversas áreas, como cultura/artes, esporte e lazer, comunicação, saúde, informática, trabalho e outras, sendo vital que coordenadores escolares e “oficineiros”, ao definirem as oficinas, planejem a ação de forma a privilegiar a intencionalidade educativa.

A compreensão da linha pedagógica do Programa Escola Aberta exige uma reflexão sobre os objetivos e a intencionalidade político-pedagógica da ação educativa social proposta. Não é suficiente para a transformação do sujeito social a permanência em espaços alternativos que desenvolvam práticas espontaneístas, mas vivências que garantam mediante ação reflexiva, uma imagem mais positiva de si e do contexto em que vive. Experiências que colaborem com a formação de autorias na construção e transformação da realidade. Maturama e Varela (2001) referendam essa apropriação quando afirmam que a compreensão de que o mundo é construído por nós num processo incessante e interativo é um convite à assunção da responsabilidade ativa nessa elaboração.

O Programa Escola Aberta não apresenta proposta eminentemente pedagógica que interfira diretamente no ensino/aprendizagem, tendo em vista as oficinas serem realizadas nos finais de semana e os coordenadores e “oficineiros” serem pessoas ligadas à comunidade. O programa, no entanto, contribui para uma ressignificação do espaço escolar e para o enriquecimento da concepção de escola estabelecida pelos sujeitos envolvidos. Quando abre suas portas à valorização das características culturais e às demandas da comunidade, reconhece o valor das trocas sociais para a formulação do conhecimento, o que precede e extrapola as paredes escolares e valoriza os talentos locais.

A transformação do espaço escolar em lócus formador da pessoa promove a valorização da própria identidade e conseqüentemente, da identidade social. A escola como um espaço integralizado é ambiente adequado para o exercício de práticas de direitos, onde cada um se valorize como sujeito e confira valor a outro.

O Programa Escola Aberta se fundamenta em um novo paradigma de conhecimento que se depreende do patrimônio material e simbólico da humanidade no conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a humanidade edificou ao longo de sua história.

Morin (2006, p. 35) define a necessidade e a urgência de um conhecimento mais complexo. “O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital.” Nesse sentido, o Programa ousa contestar a dominância das técnicas e metodologias científicas e valoriza no ato de educar os talentos locais das comunidades envolvidas, trazendo-os para o espaço escolar e disponibilizando lugares onde possam na heterogeneidade e na diversidade presente em qualquer grupo humano, educar, no sentido amplo do processo de formação da pessoa, mediante as experiências, os valores locais e referência. A apropriação do espaço escolar pela comunidade e a abordagem de temas variados, relacionados à realidade concreta do cotidiano, promovem uma atitude de valorização da própria identidade e do contexto em que vive.

A proposta do programa se fundamentada em quadro eixos estruturantes, como delineado na sequência.

a) Educação

Educar é uma ação muito mais abrangente do que ensinar, do que

transmitir conhecimentos, pois envolve reflexão sobre os valores implícitos no conhecimento formulado e nas atitudes adotadas. Reduzir a educação à escolarização corresponde a ignorar o fato de que ela está presente nas expressões culturais e sociais dos grupos humanos. As oficinas realizadas são espaços de formação em que se potencializam, ao mesmo tempo, momentos propícios ao desenvolvimento de habilidades e oportunidades para a imersão na ação reflexiva à luz da ética, sobre a diversidade de valores e comportamentos presentes nas interações sociais das comunidades envolvidas

b) Cidadania

O conceito de cidadania não mais se resume ao conhecimento dos direitos e deveres individuais para a conquista de uma sociedade igualitária. Define-se melhor no contexto atual, pela busca coletiva da liberdade pessoal, ou seja, a capacidade de combinar a experiência pessoal e a racionalidade instrumental.

Neste âmbito a instituição escolar, historicamente reconhecida como instrumento reprodutor da realidade em que predominam os interesses hegemônicos como verdades universais e absolutas, têm a pretensão de transformar-se em um espaço formador oportuno para a reflexão crítica e a criatividade. Nesse espaço, as ações desenvolvidas buscam possibilitar o surgimento de relações dialógicas que levam à consciência crítica, ética, política, de identidade coletiva e individual.

A busca da cidadania nasce não em discursos em cartas de direitos ou em constituições, mas efetivamente na valorização da cultura de um povo e no auto-reconhecimento dele como autor do mundo em que vive. O trabalho realizado com pessoas da própria comunidade apresenta para as novas gerações exemplos de experiências que possibilitam a identificação. As oficinas ministradas por pessoas da própria comunidade possibilitam uma identificação cultural, a valorização da

cultura popular, desmistificando assim a cultura erudita como um valor universal.

c) Inclusão social

O princípio da inclusão social relaciona-se à valorização da diversidade como a maior riqueza do ser humano. Baseia-se no respeito às diferenças, na aceitação do outro como um sujeito de conhecimento, de raça, gênero, orientação sexual e cultura diferentes. Fortaleço a afirmação, citando Maturama e Varela (2001, p. 267-268):

Se sabemos que nosso mundo é sempre o que construímos com os outros, cada vez que nos encontramos em contradição ou oposição com outro ser humano com o qual desejamos conviver, nossa atitude não poderá ser reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista. Ela consistirá em apreciar que o nosso ponto de vista é o resultado de um acoplamento no domínio experiencial, tão válido quanto o de nosso oponente, mesmo que o dele nos pareça menos desejável. Caberá, pois, a busca de uma expectativa mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele.

O Programa Escola Aberta proporciona um espaço facilitador para a formação da pessoa, quando na realização de oficinas, ultrapassa uma ação meramente recreativa para constituir-se como formativa. Toda a relação entre participante e “oficineiro”, participante e coordenador, “oficineiro” e coordenador deve seguir princípios de formação que enseje o desejo da constante busca pela a auto-realização, o auto-desenvolvimento a partir das relações de ajuda. Toda a ação desenvolvida deve ser orientada para os princípios da autonomia e da solidariedade.

A autonomia consiste na capacidade de reflexão e ação sobre as tradições culturais que regem os comportamentos. Touraine (1999) utiliza o termo dissidente para designar o sujeito autor do mundo em que vive. Apresenta o

conceito de autoria como mais amplo do que a autonomia, na perspectiva de que não é suficiente apenas a informação sobre os direitos e deveres, mas necessita-se de uma responsabilização, uma apropriação do mundo como parte de si para que se possa transformar – autoria. A filosofia do Programa utiliza-se do termo autonomia, mas apresenta o sentido de transformação do contexto vivido. Nesse sentido, o indivíduo é capaz de reinterpretar a sua cultura, de recriá-la com base em um raciocínio comparativo entre a sua e as demais culturas. É capaz de formular significados e utilizar os dados da sua cultura como instrumentos para pensar o mundo e nele agir.

d) Solidariedade (ética da cooperação)

A solidariedade passa pela adoção de uma forma cooperativa de convivência e deriva da autonomia. O indivíduo autônomo é aquele capaz de conviver com diferentes pontos de vista e, mesmo assim, situar-se de maneira consciente e independente nesse contexto, agindo de maneira a colaborar para o bem comum.

Para estimular relações de cooperação, é necessário que a educação se fundamente no cultivo do respeito mútuo, na liberdade de expressão de pontos de vista, na elaboração coletiva das regras e na escolha racional das próprias ações. Dessa forma, contribui-se para a formação de cidadãos que não se restrinjam a obedecer às regras e agir como a maioria, sem refletir criticamente sobre os próprios valores e atos e sobre os do seu ambiente social, mas que se posicionem de maneira responsável perante as situações que desafiam sua capacidade de decisão.

A ética da solidariedade enfatiza o caráter comunitário e coletivo do processo educacional. A abertura das escolas aos finais de semana para receber pessoas da comunidade que irão participar de atividades diversas constitui, por si

só, um exercício de democracia, de acolhimento das diferenças.

Uma educação fundamentada em ideais democráticos deve oferecer possibilidade de convergência das diferenças, criando um ambiente em que a tolerância e o diálogo estejam presentes ao lado do respeito à expressão das diferenças de identidade. A compreensão de tais diferenças como resultados de uma elaboração histórica ocorrentes nas relações sociais e políticas e de padrões culturais instituídos pelos grupos humanos como argumento para dominação do outro, permite a convivência com outro desde que haja uma atitude mais inclusiva.

CAPÍTULO 3

ESPAÇOS DE AUTORIAS QUE TRANSFORMAM VIDAS

O espaço-tempo segundo o qual figuramos os limites de nossa existência é de fato aquele no qual nascem nossas histórias, ou seja, construções segundo as quais apreendemos nossa vida. Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história (ou de uma multiplicidade de histórias); de certo modo, só vivemos escrevendo-a na linguagem das histórias (MOMBERGER, 2008).

3.1 A pesquisa como movimento

Inicio o relato de minha experiência com uma citação de AmatuZZi (2001 p. 14): “O ser humano tem que ser captado em seu movimento, e isso só pode ser feito movimentando-se, inserindo-se num processo.” Essa opinião de AmatuZZi definiu a minha imersão em um universo relacional de profunda experenciação e mudanças de paradigmas cristalizados.

Para a formulação do meu projeto de pesquisa, realizei densas leituras de vários autores que contribuíram para minha formação teórica. A experiência em

campo permitiu que o eu pesquisador fosse adentrando a realidade, e formulando novos conceitos surgidos das relações que o campo em toda a sua plenitude favorecia. A pesquisa consiste no diálogo do contexto com a significação trazida pelo pesquisador.

Depois de várias visitas, transferi-me da observação passiva para a imersão, o que me possibilitou silenciar e ouvir com maior propriedade as relações que se desenvolviam no ambiente pesquisado. Desse momento, em diante, experienciei a compreensão de que as relações desenvolvidas no ambiente são carregadas de significados, que se somam aos significados que trago da minha história de vida. Esses não se sustentam em teorizações prontas que, ingenuamente trazia, mas nas relações que se significam, possibilitadas pela imersão plena do pesquisador. A pesquisadora surge neste momento de compreensão, inspirada pelo sentido que o contexto instiga. Cito Rogers (1997, p. 17) para fundamentar a afirmação: “A pesquisa é a experiência na qual posso me distanciar e tentar ver essa rica experiência subjetiva e objetiva, aplicando todos os elegantes métodos científicos para determinar se não estou iludindo a mim mesmo.”

A metodologia escolhida, Etnografia, possibilita a imersão em um campo experiencial, reconhece o pesquisador como ser de palavra, desafiado, interpelado, pelo sentido das relações que o contexto lhe evoca. As relações constituem-se e são constituídas pelo homem em movimento dialético. AmatuZZi (2001, p. 47) define que o que é próprio do ser humano não pode ser captado pelos métodos da ciência tradicional, mas há de ser compreendido por um tipo de ciência que tem por objetivo lidar com a autodeterminação, a liberdade, a subjetividade – “a relação pressuposta pela ciência do humano é de sujeito-sujeito e que a objetividade nasce de um entendimento entre sujeitos, que brota de uma inter-relação.”

Procuro trazer neste relato não somente a experiência plena do vivido conceituada neste texto, que segundo AmatuZZi (2001, p. 53): “É nossa reação interior imediata àquilo que nos acontece, antes mesmo que tenhamos refletido ou elaborado conceitos.” Complementa a afirmação, quando diz que o vivido é o que se sente diretamente, como se avalia diretamente, além das mediações pensadas, além das escalas de valor. Procuro respostas para a experiência vivida, fundamentada em diálogos com teorias, fatos, percepções e as compreensões de interlocutores vivos. A pesquisa inicia-se no sentimento organísmico, naquilo que toca e significa-se no pensamento reflexivo.

Apresento o produto e o processo de uma experiência. Produto, pela escrita, pela forma da “teoria-ação”, advinda de minhas leituras e imersão no campo experiencial; Processo, pela mudança de paradigma, pelas possibilidades de transformação advindas de novas lentes que vêem os espaços como potenciais de formação de sujeitos.

3.2 O ‘nascimento’ de uma pesquisadora

Minha primeira visita ao campo de pesquisa aconteceu de uma forma, não intencional. Estava realizando visitas, em um dia de sábado do mês de maio, às oito escolas municipais de Maracanaú, que desenvolvem o Programa Escola Aberta. Como expressei anteriormente, conhecia o Programa apenas pelas leituras realizadas no material fornecido pelo Ministério da Educação e nos relatórios apresentados pelos técnicos da Secretaria da Educação Básica (SEDUC), responsáveis pelo acompanhamento. Visitei, naquele sábado, quatro das oito

escolas previstas. Em cada uma delas, constatei práticas muito interessantes, mas uma dinâmica que se diferenciava em alguns aspectos que, na minha organicidade, denomino como “presentificação”.

Iniciei o meu roteiro por uma escola localizada no centro da Cidade. A escola oferecia excelentes condições estruturais, ampla área verde, quadra de esportes descoberta e salas de aula bastante amplas. A coordenadora do Projeto veio me receber dando as boas-vindas. A quantidade de adolescentes na quadra de esporte me chamou a atenção. Jogavam futebol, sob a orientação do ‘oficineiro’. O sol estava muito quente, mas parecia que aquele grupo não estava muito preocupado com isso. Perguntei à coordenadora se havia uma presença constante. Ela respondeu que sim, mas que sempre aparecia alguém novo que procurava o Programa, pela primeira vez. Acrescentou que não existia o objetivo de formar escolinhas, fazer atletas, eles estavam ali apenas para jogar bola de forma prazerosa e diversificada sob a orientação do ‘oficineiro’. A resposta da coordenadora, uma pessoa da comunidade que não tem nenhum vínculo funcional com a escola, desmontou meu conceito de que toda ação deve ter origem em uma proposta estruturada que vise à formação mais complexa. Foi sem dúvida a primeira quebra de paradigmas. Ela apenas disse que aqueles adolescentes, simplesmente, estavam ali para se divertirem, para expressarem sua corporeidade de forma singular, independente de ter, ou não, habilidades específicas para aquele esporte.

Sáímos da quadra e nos dirigimos a uma oficina de judô, que funcionava em uma sala de aula. No meio da sala, um tatame. A coordenadora explicou que era alugado, todo final de semana, com os recursos do Programa. Permaneci um pouco na sala. Havia vários adultos, poucos jovens, pessoas da comunidade. Com certeza, não eram alunos, pois a escola somente trabalhava com o ensino

fundamental. A coordenadora relatou que o 'oficineiro' iniciou, na escola como voluntário; possuía uma academia de artes maciais no centro da Cidade. Achei muito interessante a participação de pessoas da comunidade, talvez, pensei pais de alunos. Compreendi a abrangência de tal ação. A escola, na maioria dos municípios brasileiros, constitui-se o único espaço da comunidade, que, por apresentar uma estrutura física melhor, oferece lazer para a população do entorno, através do desenvolvimento de programas e projetos, como o aqui apresentado. Adquire, assim, a escola, outra funcionalidade que modifica conceitos, destrói os muros simbólicos que por anos separaram a escola como a instituição do saber científico do saber cultural, do saber de vida, da experiência. Sabemos, contudo, que a queda de muros simbólicos é um processo lento, que exige uma mudança de paradigmas, de destituição do saber como desvinculado da vida. Em outra sala de aula, vários adolescentes e adultos dançavam forró, havia uns quinze casais que rodopiavam na sala, salão de aula.

A coordenadora falou que não tinha muito apóio da gestão escolar, porque, durante os finais de semana, a escola era muito depreciada. Quebravam as cadeiras, sujavam as paredes. Essas palavras foram muito significativas e somaram-se, respaldando a percepção que tive durante a visita, a respeito do desenvolvimento do Programa naquela escola. As ações desenvolvidas não se interligavam, não existia uma apropriação do espaço. "Não percebi uma fluidez, era apenas como um clube recreativo 'Escola Aberta'".

Segui para outra escola, localizada em uma região periférica de Maracanaú. Na entrada, belas árvores formam um espaço bastante acolhedor, uma pracinha natural; essa foi minha impressão. A escola se destaca em uma área descampada. A região apresenta um quadro de violência urbana e pobreza

preocupante. É uma escola bonita, com bastante verde e uma vista privilegiada da serra de Pacatuba. Tem a mesma estrutura da escola anterior: salas amplas, quadra descoberta. Recentemente, foi construindo um telecentro que tem como proposta a inclusão digital de todas as pessoas da comunidade. Nessa escola fui recebida pela gestora. Justificou a ausência da coordenadora do Programa. No pátio, presenciei uma cena linda. Uma senhora idosa ensina crochê para cinco meninas de idades diferenciadas entre oito e doze anos. Sentei-me em uma das cadeiras e fiquei observando. Iniciei uma breve conversa com a 'oficineira' que transcrevo a seguir. A 'oficineira' mora na comunidade, é aluna da escola, da educação de jovens e adultos, mãe e avó de alunos e também participa do Conselho Escolar. Quando surgiu o Programa, foi convidada para ensinar crochê.

Eu me sinto realizada, porque aquela que esta aprendendo esta saindo da rua das esquinas. Eu sou mãe, eu sou avó, sou bisavó, sou tia, sou tudo aqui. Eu me sinto feliz realizada, porque eu estou ensinando o pouco que eu sei. Às vezes, elas dizem assim: minha mãe, minha irmã sabem crochê, mas elas não têm paciência de me ensinar. Pois venham que eu ensino. Elas perguntam o que tem que trazer. Eu digo que não precisa nada. Aqui tem pano, agulha e linha. E elas vêm e conseguem no dia em que chegam, já aprendem. Eu fico admirada porque eu passei muito tempo para aprender. Eu aprendi a fazer a trança quando era criança, mas quando vim fazer o bico eu tinha 62 anos, porque não tinha quem me ensinasse. Mas o meu menino passou por um acidente e fui morar em Iguatu e matriculei minha filha em um centro, ela aprendeu a fazer crochê e me ensinou... Com 63 anos entrei aqui, eu estou com 64, vou completar 65, esta quase com dois anos que eu estou aqui. Mas eu tenho o maior prazer na minha vida e eu digo assim - gente aproveite porque eu nasci para ensinar o que sei... Porque quando a gente sabe, a gente tem que ensinar. ... A gente tem que ensinar um pouquinho, a gente não sabe muito não e? Mas o que a gente sabe a gente pode, já dá para desenvolver uma criança ('Oficineira' crochê).

A 'oficineira' continuou sua fala, referindo-se a uma das meninas que estava no grupo. A menina, com mais ou menos quinze anos, trançava uma toalhinha.

Eu sinto que essa criança tem um pouco de dificuldade, eu sinto. Mas como eu estou acostumada a lidar com pessoas assim, porque eu tenho um filho assim, eu tenho a maior paciência. Mas eu tenho fé em Deus, eu sinto que ela vai aprender. Ela é bem interessadinha, ela não falta, todo o sábado está aqui. Começou a fazer a trancinha, mas o tempo que eu estou aqui ela está, já esta fazendo a toalhinha. Quando erra, eu mando desmanchar. A diretora diz que ela tem um pouco de dificuldade na escola e por causa do crochê, esta se desenvolvendo. Ela me pergunta quantos pontos, eu mando ela contar os pontos é como uma matemática. ("Oficineira" crochê).

Refleti sobre quantas experiências de vida são trançadas naqueles momentos, pelas meninas com suas pequenas mãos, e pela velha senhora. São aprendizagens de presente e passado que se somam, se multiplicam, tomando dimensões transformadoras das pessoas envolvidas na relação. Lembro Josso (2004), quando diz que novas significações aparecem quando se pensa a experiência e se expressa em relação com outras experiências.

No pátio, ao lado do grupo de crochê, quatro meninos jogavam *pic-poc* e outros jogavam dama. Ensaiei algumas 'raquetadas'. Dirigi-me à quadra de esportes, onde algumas crianças brincavam de bola, em uma atividade livre. Percebi um grupo de crianças que se dirigiam para uma sala. Quando me aproximei, ouvi o som de uma música, penso que *break*, *hip-hop*, não sei bem diferenciar esses novos estilos. Dois adolescentes se contorciam, literalmente, ao som da música: uma mocinha com seus quatorze anos de idade e um jovem, com seus dezessete anos. Um pequeno grupo de meninos e meninas olhava admirado para as acrobacias corporais. Sentei-

me em uma das cadeiras e fiquei olhando a apresentação, que, do momento de minha chegada em diante começou a ficar mais ousada.

Assisti atenta, valorizando cada movimento. Alguns meninos começaram a ensaiar alguns passos. Perguntei se o jovem era o 'oficineiro.' Ele respondeu que não, que o 'oficineiro' estava em um encontro e que eles estavam apenas ensaiando alguns passos. Instiguei-os a chamar os outros para dançar. Foi mais brincadeira do que dança. Debochavam uns dos outros, faziam caras e bocas; eu mesma não consegui me manter séria. Os dois jovens moravam em uma comunidade vizinha e pertenciam a um grupo de *break*. Vinham sempre ajudar ao oficinairo, "dar uma força", como falam.

Nesse momento, lembro-me de Touraine (1999) quando diz que a humanidade não se referencia mais na figura de grandes heróis. Reflito. Como serão as novas referências. Quem sabe, esses jovens, essas senhoras, que desenvolveram suas habilidades com base na experiência, que saem de suas casas para contribuir com a formação de outros da mesma comunidade, sejam eles, os novos exemplos de autoria!

A gestora relatou que o Programa na escola estava se reestruturando, tomando nova forma, ganhando a credibilidade da comunidade. Isso não é um processo fácil, pois a comunidade precisa acreditar na continuidade das ações para participar.

A terceira escola visitada fica localizada em outra região mais central do Município. Logo na chegada, fui surpreendida por um verdadeiro festival de cores e informações; a escola tematizada em seu muro. Desenhos com grafite, a missão da escola e todos os programas desenvolvidos. Achei muito interessante. A escola se apresentava à comunidade. Logo na entrada, um cartaz expondo as oficinas que se

realizavam naquele dia. Fui recebida por uma professora da escola, com uma peruca verde feita de filó de náilon; trazia nas mãos duas baquetas, uma figura muito pitoresca.

Diferente das escolas visitadas anteriormente, esta não oferecia as mesmas condições estruturais. Era uma escola bem preservada, com amplas salas de aula, mas com pouco espaço para lazer – apenas um pátio coberto e uma espaço de areia de mais ou menos 16 x 6 de comprimento – minha noção de espaço é muito deficitária- A professora visitou comigo todas as oficinas que estavam naquele momento sendo realizadas. No pátio várias meninas pulavam corda e outras jogavam boliche ao som de uma gravação de Raul Seixas – “Metamoforse Ambulante”. Uma menina de mais ou menos nove anos, com deficiência física, sentada em uma cadeira de rodas, balançava a corda para as outras pularem. Sentei-me ao lado dela e perguntei se vinha sempre à escola nos finais de semana. Respondeu timidamente que era filha de uma funcionária e aluna da escola, vinha sempre que podia nos finais de semana. Fiquei encantada com a perspectiva inclusiva do programa.

A professora me encaminhou a uma oficina de desenho. Um jovem ‘oficineiro’ com seus vinte e oito anos, usando bermuda e camiseta, ensinava desenho a quinze crianças, sentadas em cadeiras, com lápis e folhas de papel ofício à mão. Desenhavam um herói dos programas de televisão. Permaneci um bom tempo na sala. O ‘oficineiro’ andava de carteira em carteira, observando a arte de cada um. Relatou que possuía vários desenhos feitos pelas crianças e ansiava pelo momento de mostrá-los em um evento – fortalece a autoestima, falou enfaticamente.

A professora revelou que existe muita procura por essa oficina. Fiquei muito inquieta com a simplicidade e complexidade daquele momento. Uma oficina

que, para ser realizada, não necessitava de muitos recursos e mobilizava tantas crianças. Essas, sentadas, absorvidas em uma tarefa, que poderia ser potencializada no próprio ambiente formal da instituição escolar, a qual poderia, além do prazer, ser utilizada como ferramenta pedagógica. Caminhei entre as carteiras, elogiando a cada uma, mesmo sendo, o desenho, realizado a partir de um modelo, era perceptível um diferencial, um traço único, singular. É inquietante perceber que a escola como instituição do conhecimento, regida por teorizações seculares, não compreende ainda o que o 'oficineiro', jovem, com formação média, trazia como diferencial a aceitação incondicional das crianças com suas potencialidades de expressão. Não interessava que os desenhos fossem belíssimos, mas que cada um, naquelas manhãs de sábado, desenvolvesse habilidades, fosse de desenho ou de sociabilidade. Os momentos de aprendizagem são significativos pelo que se aprende de dentro para fora e não ao contrário. As técnicas projetadas sobre a educação somente são significativas quando internalizadas pelo sujeito. Do contrário, perdem-se no vazio. Dewey (1978, p. 23) resume minhas reflexões em poucas palavras: "a criança não participa da significação de seus hábitos."

Em outra sala de aula, um jovem ministrava uma oficina de violão para um grupo de cinco adolescentes. Ensaivavam as primeiras notas; era uma oficina recente. A professora relatou que a grande dificuldade era conseguir os instrumentos. Quem tinha o violão, trazia para a oficina.

Entramos em uma oficina de arte-jornal. Faziam rolinhos para a produção de peças diferenciadas, como cestos, porta-retratos e porta-jóias. Um fato me chamou a atenção; uma jovem senhora com uma garotinha faziam o trabalho juntas. Eram mãe e filha. Na sala em frente, três senhoras faziam oficinas de corte e costura. Permaneci um bom tempo absorvida naquela cena. Em uma mesa grande,

havia peças de pano e papelão para confeccionar moldes de roupa. Vislumbrei a queda dos muros simbólicos que separaram, durante séculos, os processos vida e educação. Cito novamente Dewey (1978, p. 25), quando redefine o papel da escola.

[...] deve prover um ambiente de integração social, de harmonização, de tendências em conflito, de larga tolerância inteligente e hospitaleira. Influências antagônicas, isolamentos familiares ou religiosos, espírito de clã ou partido, ameaçam nas sociedades heterogêneas dos dias de hoje, a dividir, separar, desunir os membros da família social. A escola deve ser a casa da confraternização de todas essas influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para que a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas.

Retrata-se, neste novo contexto, a valorização da diversidade de conhecimento. O outro que adentra os muros da escola trazendo experiências com base em diferentes fontes de saber. Esses momentos de intercâmbio do ser, de trocas de experiências, de saberes adquiridos pela imersão na própria vida, enriquecem o processo de tornar-se pessoa. Josso (2004), afirma que a essencialidade de um sujeito em formação está na capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser. Compreende-se que a relação concebida na informalidade do programa assegura-se pelo contato pessoa a pessoa e não, por relações projetadas socialmente – aluno, professor – conteúdo, estratégias metodológicas. Reconhecemos o valor dos recursos pedagógicos para efetivação da aprendizagem, no entanto, esses recursos devem ser utilizados para a formação da pessoa e não, pessoas sendo formatadas para a utilização de recursos. Utilizo Rogers (1987 p. 300) para confirmar minha reflexão:

Uma das mais profundas antipatias das pessoas emergentes é dirigida às instituições. Opõem-se a todas as instituições altamente estruturadas, inflexíveis e burocráticas. Crêem firmemente que as instituições existem para as pessoas, e não para o inverso.

O autor define pessoas emergentes como aquelas que, antes de tudo, têm uma profunda preocupação com a autenticidade, que valorizam a comunicação como um meio congruente de ser e de estar em contato com o outro. Sai da escola, posso afirmar tocada, modificada. As minhas concepções tecnicistas de educação foram confrontadas pela experiência da realidade presenciada. Fiquei com vontade de voltar e de compreender melhor como se constituía esse naquele espaço formador.

A última escola visitada naquele dia está localizada no Anel Viário, estrada estadual que interliga os Municípios de Maracanaú e Caucaia. Caracteriza-se como uma região muito pobre, sem condições de saneamento, moradia e equipamentos sociais que favoreçam o lazer à comunidade residente na área. Ao redor da escola situam-se algumas casas e sítios que, antes do local se tornar de alta vulnerabilidade social, recebiam moradores. Atualmente, muitos sítios se encontram vazios. Nesse contexto, a escola torna-se o único lugar possível de se desenvolver algum projeto social.

A escola tem a forma de um retângulo. Um pátio coberto que dá entrada para todas as outras dependências da escola. À esquerda, um corredor com oito salas de aula; à direita, a Secretaria, Diretoria e Biblioteca; no final do pátio, a cantina e o acesso a um pequeno campo de areia que fica atrás das salas de aula. Não existe área verde, nem circulação lateral; o muro da escola fica, praticamente, colado às salas. Entrei e me surpreendi com o grande movimento de crianças, jovens e adultos (das mais diferentes idades) nas salas de aula e nas duas áreas livres da escola. As diferentes idades se misturavam nos mesmos espaços. No pátio vi crianças e adolescentes correndo, dançando, pulando corda.

Fui recebida pela coordenadora do Programa. Durante a semana, ela

trabalha como auxiliar administrativo na própria escola. Ela e seu marido, coordenador comunitário do programa, passam seus finais de semana envolvidos com a Escola Aberta. A coordenadora me levou para conhecer as oficinas que estavam sendo realizadas.

Entrei em uma sala onde estava acontecendo a oficina de crochê. Uma adolescente ensinava a arte de trançar as primeiras linhas a três garotas de mais ou menos dez a doze anos. Tinham iniciado há pouco tempo e se orgulhavam de mostrar os trançados. Puxei uma cadeira e sentei-me ao lado delas. Depois de um bom tempo observando, indaguei sobre a presença na escola em pleno sábado. – “É melhor estar aqui, aprendendo alguma coisa, do que estar na rua. Aqui eu encontro minhas amigas”, respondeu uma delas.

Em outra sala, um jovem adulto dava aula de dança de salão. Penso que deveria ter na sala umas quinze adolescentes. A coordenadora relatou que o ‘oficineiro’ era pai de aluno e voluntário no Programa. As adolescentes se deleitavam em um balanço prazeroso. O jovem ‘oficineiro’ parecia exercer um magnetismo. A coordenadora confirmou minha impressão, dizendo que desde o começo do programa essa oficina era a mais procurada.

Fiquei rememorando o prazer que tinha em dançar. Acho que foi tão forte que meu corpo comunicou o meu desejo e o ‘oficineiro’ convidou-me para fazer parte do grupo. Relutei um pouco, mas me permiti. Cansada, compreendi que meu corpo já não correspondia às minhas lembranças e voltei ao meu papel de observadora. Verifiquei o espaço onde tudo acontecia. A sala era ampla, mas escura, mesmo tendo dois janelões que davam para o pátio de areia. As paredes mal pintadas e o quadro negro cheio de buracos não caracterizavam o local como agradável. As cadeiras pesadas permaneciam esquecidas em um canto, sem utilidade. Naquele

momento, contudo, o belo se presenciava na riqueza daquelas relações: ‘oficineiro’, adolescentes, que se interligavam por meio de suas experiências.

Segundo Josso (2004), a experiência para ser formadora precisa ser comunicada. As experiências eram partilhadas através da corporeidade. Corpos, música e movimentos buscavam a integralidade. Impressiona-me a capacidade de entrega, de plenitude, que percebi naquelas adolescentes; integralidade que se edifica na partilha do eu com outras experiências. A experiência formativa não possibilita apenas a formação de si, mas a formação de uma identidade social que se constrói no reconhecimento do espaço como seu. Comenta a autora aqui citada:

Cada pessoa sua maneira participa de uma questão essencial que gira em torno da possibilidade de encontrar o “seu devido” lugar numa comunidade, de definir orientações de vida que satisfaçam um sentimento de integridade e de autenticidade e de colocar em evidência a formação dos sentimentos que dão um colorido ao” conforto de vive (Josso, 2004. p. 87).

Em uma sala ao lado, um grupo de jovens adultos treinava karatê. Olhei pela brecha da porta, não quis entrar, pois estavam disciplinados, executando seus movimentos.

Em cada canto da escola havia crianças e adolescentes realizando alguma atividade. Em um cantinho minúsculo, entre a cantina e o banheiro, três meninos jogavam bola. A coordenadora relatou que o Programa também desenvolveu oficina de Informática e que, com apenas um computador, já atendeu a trinta e duas crianças.

Os espaços formalmente compreendidos como a escola eram literalmente forçados pelas relações vivenciadas em se transformar em vida. Não interessava se

as salas eram escuras, ou se os corredores da escola eram estreitos. Todos estavam ali se divertindo, buscando não fazer o melhor, mas sentir prazer. Parecia que a escola fervilhava, pois, para qualquer canto que se olhava havia movimento, risos.

Refleti como somos limitados, trancafiados em um universo próprio de verdades e modelos. Em algum momento da história, o homem como um ser uno, ator de seus atos foi substituído pelo cidadão, herói moderno se define pelo que a sociedade legitima como bem ou mal. Precisamos definir padrões para tudo, que determinam o que devemos ser fazer, pensar e sentir. O diferente causa medo, instala o preconceito nas relações. Temos que ser iguais ou não somos aceitos, considerados. Passamos a minimizar o próprio *EU*, em prol de um 'ideal' social. Somos avaliados pelos rótulos sociais que apresentamos.

A proposta do Programa, a breve visita realizada, inquietou meus paradigmas tecnocráticos de educação. Tencionei aprofundar-me nessa experiência para compreender melhor as relações ali estabelecidas. Marcou-me a compreensão: o Programa Escola Aberta busca construir uma nova funcionalidade social do espaço escolar, objetivando pela expressividade da arte, do esporte, da música, a transformação do sujeito social, que anteriormente reside na afirmação da individuação da pessoa. Esse movimento de tornar-se pessoa é potencializado em espaços facilitadores em que as relações de ajuda oportunizam o crescimento pela experiência.

Pela inquietação saudável e transformadora de percepções, resolvi ir a campo, olhar mais, perceber mais, sentir mais, essa inquietação; sentir o estranho, estar aberta às transformações de rígidos preceitos e conceitos, libertos de padrões normativos. Aprender experienciando as realidades que se escrevem, sem

formatação anterior. A escola, palco de minha história de vida mostrou-me novas possibilidades. A pesquisa ganhou um sentido antes inexistente; iria buscar respostas que não conhecia.

3.3 Da instituição para a formação: Espaços facilitadores de experiência

A educação é um pilar imprescindível para a transformação da sociedade. Segundo Dewey (1959), a educação é a sistematização formal e informal da renovação de vida, da aprendizagem do que foi estruturado por nossos antepassados. A sociedade continua a existir pela comunicação, pelas relações entre seres, que transmitem o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade. A educação é a única forma de tornar comuns as crenças, valores e conhecimentos que garantem a continuidade da vida social. Ensinar e aprender, no entanto, constitui experiência educativa somente quando se concretiza por meio de uma relação facilitadora de transformação dos sujeitos envolvidos. Os conhecimentos não podem ser transmitidos como se passam tijolos de mãos para outras, mas envolvem todo um contexto de experiências do educador e do aprendente, que são transversalizadas nas relações por via da cognição e da emoção. Finalizo meu pensamento inicial citando John Dewey (1959, p. 6). “Toda comunicação é semelhante à arte.”

A escola é mais um meio importante de transmissão dentro de um vasto e complexo processo educacional. Passa-se o equivalente a 17% da vida neste espaço, considerando uma estimativa de 70 anos. Essa longa permanência deixa

marcas na história do indivíduo causadas não somente pelas experiências significativas possibilitadas, mas também pelas experiências ‘deseducativas’ que possam vir a existir.

A complexidade dos conhecimentos, no entanto, característicos das sociedades pós-modernas distanciou a educação formal da experiência de vida, sendo atribuída a escola a transmissão do conhecimento técnico científico, não permitindo a compreensão de que todos os envolvidos no processo educacional, mesmo sujeitos a um processo educacional regulador, são seres singulares que trazem para suas práticas as experiências de vida; e que a comunicação somente se processa na relação, seja esta construtiva ou não. Para Dewey (1979), a escola deve favorecer aos alunos experiências que irão frutificar nas experiências subsequentes e não experiências ‘deseducativas’ que produzam o efeito de parar o crescimento para experiências posteriores. Esse é um grande desafio da educação na atualidade.

Escrever sobre educação, escola e vida me rememora um momento de troca de idéias vivenciado na *Relus* – Rede Lusófona de Estudos da Felicidade. O grupo discutia sobre o papel da escola na vida, quando um dos membros falou que nada devia á escola no seu processo de formação, que se pudesse queimaria o prédio onde estudou e em seu lugar construiria uma praça toda branca. Sua fala reforçou minha compreensão de que por meio da significação da vivência é que se processam as reações e relações com a vida. Dewey (1978, p. 17), fala que a experiência educativa é um “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pela qual percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos à melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.”

Josso (2004, p. 48), reforça a afirmação de John Dewey quando assegura

que “as vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.”

Defino, mediante minha reflexão, dois conceitos de escola: o primeiro, um espaço institucional do conhecimento, legitimado para transmitir a historicidade. Sob sua influência, a criança inicia a categorização do mundo em que vive. Forma conceitos, valores, se acultura e se define como ser social, por meio da internalização e apropriação desses padrões regimentares. Utilizo três princípios fundamentais da educação clássica, Touraine (1999), para referendar o conceito acima exposto: o primeiro é elevar a criança até o mundo superior da razão e do conhecimento do domínio dos meios de raciocínio e de expressão; o segundo princípio era a afirmação do valor universal da cultura, ou da sociedade em que a criança vive ou do jovem adulto matriculado na escola; o terceiro, este duplo esforço de libertação da tradição e de elevação dos valores se acha intimamente ligado à hierarquização social.

No segundo conceito, apresento a escola como espaço facilitador de experiências. É importante conceituar experiência como o sentido de compreender, dar significados as vivências. Como escreve Josso (2004), “produzir a si mesmo através da sua história”. Produzir constitui um processo de formação, interativo, reflexivo com as próprias experiências num caminhar que envolve todos os registros vivenciados na vida. O conceito tem como pilar uma aprendizagem experiencial que consagra o saber-fazer e o conhecimento. Dewey (1978) reforça o conceito apresentado por Josso (2004, p. 14):

Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive às experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma

alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida.

Touraine (1999) e Cavalcante Jr. (2003) trazem o conceito de escola do sujeito, onde a experiência, a educação, a vida e conhecimentos técnicos científicos reforçam a capacidade de cada um tornar-se autor por meio do respeito à diversidade cultural e das múltiplas formas de composição de sentido.

O espaço da escola é irremediavelmente humano. Nele vivenciam-se relações horizontalizadas com grupos da mesma faixa etária ou intervalos de idade diferenciados, e relações verticalizadas com professores, gestores e funcionários. Convive-se com a diversidade de culturas, de personalidades. A escola representa um microcosmo dinâmico que pode formar ou bloquear o desenvolvimento do homem. Sabe-se, porém, que as experiências significativas ou a “deseducativas” não se originam na transmissão de conteúdos não aprendidos, mas na maneira como as relações são vivenciadas e significadas pelos indivíduos. Como diz Rogers (1978), a escola torna-se um ambiente facilitador para formação quando as relações entre pessoas são proporcionadas, experienciadas e significadas.

Perante esse palco de relações, que é o espaço escolar, reflito se as experiências caracterizadas pelo meu amigo como ‘deseducativas’ possibilitaram a sua formação como pessoa? Ouso afirmar que, fundamentando-me em minha história de vida, uma grande quantidade de escolas seriam queimadas se não houvessem as experiências significadas por meio de relações de ajuda que ultrapassam os conteúdos temporais e se firmam na formação do ser como pessoa. Não necessariamente, essas experiências tenham sido prazerosas, mas quando ressignificadas tornam-se aprendizagem de vida. Cito Josso (2004, p.87) para referendar a minha percepção:

Cada pessoa à sua maneira participa de uma questão essencial que gira em torno da possibilidade de encontrar o seu “devido lugar” numa comunidade, de definir orientações de vida que satisfaçam um sentimento de integridade e de autenticidade e de colocar em evidência a formação dos sentimentos que dão um colorido ao ‘conforto de viver.

Não se educam homens sem se envolver ideologicamente nesse processo. Falas, gestos, tudo esta impregnado pela cultura. O grande desafio consiste em trabalhar conhecimentos, vivenciar valores, aculturar, enfim, possibilitar que tudo aconteça nesses espaços formadores da individuação conceituada como um direito universal, consistindo esta a grande diferenciação da escola tradicional para a escola do sujeito. Como sujeito, Touraine (2004), define o desejo do indivíduo de ser ator, não sendo suficiente apenas conhecimento técnico-científico, como erroneamente se decretou secularmente, mas sim, a afirmação da pessoa, como sujeito, como criador de sentido.

Conceituo espaços formadores todo o espaço onde as relações possibilitam o tornar-se pessoa; espaços onde o outro descobrirá dentro de si a capacidade de utilizar aquela relação para o crescimento, mudança e desenvolvimento pessoal. Por crescimento, Rogers (1997) entendia: movimento na direção da auto-estima, flexibilidade, respeito por si e pelos outros. As relações são formadoras de pessoas; relações em que os indivíduos estão plenamente envolvidos, congruentes nas suas falas, gestos e sonhos.

As leituras, pesquisas e vivências possibilitaram-me a compressão de que a formação é resultante das aprendizagens experienciais que se vivencia no espaço escolar, muito menos dos conteúdos formalmente instituídos, mas, principalmente, das relações entre o organismo com o meio e com os outros. No que se constituiu como vida, no que se define como pessoa, é marcante as relações experienciadas.

Dewey (1978, p. 16) define a experiência como vida:

Se a vida não é mais do que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se pode separar.

Desprendo-me na minha pesquisa da escola compreendida unicamente como instituição formal do conhecimento e amplio minhas percepções utilizando-me da expressão; espaços formadores para designar todos os espaços de formação de pessoas mediante relações facilitadoras do crescimento do indivíduo. Essa nova compreensão emergiu da observação reflexiva, da pesquisa em movimento, no meu movimento eterno de tornar-me pessoa.



Ilustração 1: Oficina de Karatê



Ilustração 2 Oficina de Artesanato

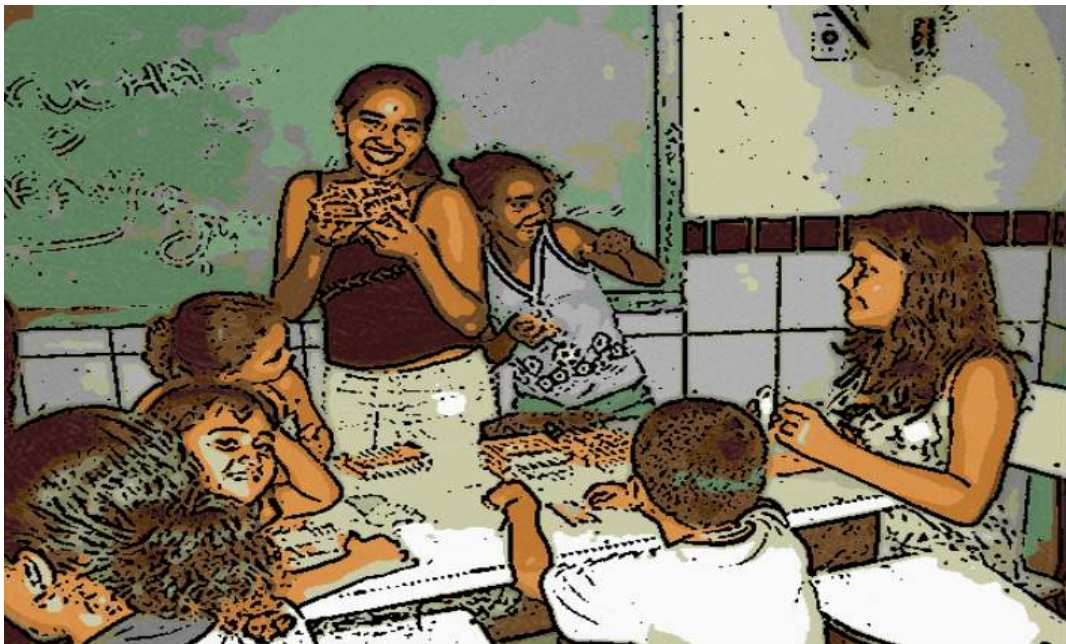


Ilustração 3: Oficina de Artesanato



Ilustração 4 Oficina de Jogos



Ilustração 5: Oficina de Jogos



Ilustração 6: Oficina de Crochê



Ilustração 7 : Oficina de Crochê

3.4 Espaços facilitadores no processo de tornar-se pessoa

3.4.1 Cena 1

Era uma bela manhã de domingo ensolarada. No meu percurso até a escola no Anel Viário, observei poucas pessoas na rua, passava um pouco das 08h da manhã. O Programa Escola Aberta funcionava aos sábados e domingos, todas as minhas visitas anteriores tinham sido realizadas no sábado, estava ansiosa para conhecer outras oficinas, seusicineiros e se havia um público diferente. Quando me aproximei da escola, me surpreendi, não vi ninguém na calçada; tudo parecia calmo. Fui recebida pelo coordenador de esporte, que me deu calorosamente as boas-vindas. Era um jovem senhor de mais ou menos trinta e dois anos de idade, moreno e com boa estatura, apresentava, constantemente, uma segurança na voz e no olhar, revestido de serenidade. Perguntei por que havia poucas pessoas. Respondeu eu esperasse um pouco que às 9h começaria o movimento. Dirigi-me ao campinho, onde estava havendo um jogo, não um jogo, mas uma brincadeira de bola. Segundo Kishimoto (1997, p. 21),

A brincadeira é uma ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Assim, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

O jogo é definido por um sistema de regras que se contextualiza dentro de cada cultura; ou seja, o que diferencia é o jogo. O jogo se prende às regras, a brincadeira favorece a espontaneidade. Observei atentamente, por um bom tempo,

aquelas crianças de idades diversas.

É importante descrever em que espaço a oficina acontecia: era pequeno, estreito, com mais ou menos, 5 metros de comprimento. O 'oficineiro' tinha perfilado cones e as crianças passavam entre eles com uma bola, tendo o objetivo de colocá-la na ponta do último cone. Ao conseguirem, voltavam e entregavam ao próximo da fila. Era muito engraçado de se ver quando elas, as crianças, venciam o desafio: dançavam, balançavam a cintura, mexiam com os demais. O sol estava quente, muito quente, mas o que importava ali era brincar por brincar. O próprio "oficineiro" não tinha a preocupação com o fato de qual equipe era a mais rápida. Percebi que, mesmo as crianças, não se importavam muito com isso. Vi muitos risos, para falar a verdade, uma 'bagunça' saudável.

O importante, naquele espaço, era que todo o trabalho não estava focado nos objetivos do 'oficineiro', mas na criança e no adolescente que buscavam a sua expressividade. Saíam e entravam na brincadeira na hora que queriam; o que os mantinha ali era o prazer da diversão. A coordenadora do Programa na escola reforça a minha percepção com sua fala:

Deste o início eu vejo a preocupação dos 'oficineiros' não apenas voltado para o que eles vão adquirir, mas para que eles se sintam bem, que se sintam parte, independente de ser aluno ou não, independente de credo, cor, situação financeira, ele é bem recebido. É repassado os cuidados consigo, com o outro e com o espaço. (Coordenadora do Programa).

Fui para a sala de teatro ficava no final do corredor. As paredes eram de um verde desbotado; havia duas janelas que davam visibilidade para o muro que separava a escola da rua. Um birô muito velho estava encostado em um canto e

várias cadeiras arrumadas em forma de círculo. Não existia nenhum cartaz nas paredes, na verdade era um espaço nada atrativo. Na sala, várias crianças, duas adolescentes e o 'oficineiro'. As adolescentes participavam dessa oficina desde o começo do programa. Andavam de perna de pau e se apresentavam como palhaços em vários eventos da prefeitura e também fora do município. Tinham iniciado o trabalho com o teatro na escola e hoje, ajudavam a formar os iniciantes.

Eu havia presenciado, em outros momentos de visita, esse grupo atuando. Primeiro, no ensaio de uma versão da peça dos Três Porquinhos, misturada a outras histórias infantis; utilizavam fantoches e pessoas na composição da peça. O cenário era composto por uma casa de fantoches e três bancos de plásticos que representavam à casa dos porquinhos. Observei que as falas eram construídas na hora do ensaio. Todos pareciam despreocupados com a perfeição das cenas: riam mais do que ensaiavam. Fiquei me questionando como sairia essa peça com aquela brincadeira toda.

No dia do I Festival de Arte e Cultura das Escolas Públicas do Município assisti ao grupo se apresentar. Foi para mim uma grande lição de vida. Crianças que nunca tinham se apresentado em um teatro, superaram seus medos para se transformar em atores e autores daquela cena. O lobo, representado por uma das adolescentes, foi, sem dúvida, um exemplo de superação. As calças caíram em cena, mas ela se manteve firme, exercendo seu personagem até o fim. Na entrevista que realizei com ela, uma frase definiu sua atuação:

O teatro é a minha vida é tudo para mim, a gente chega à sala, você pode chegar triste, mas o teatro faz você se soltar. Consegui encontrar os meus personagens. Aquela menina rabugenta poderia ser um palhaço. (Adolescente1)

Uma menina de trancinhas, que estava representando um dos porquinhos caiu do banco na hora de representar a cena da casa. Começou a chorar e correu para um canto, escondendo-se nas cortinas do teatro. Imediatamente, fui até ela, peguei suas mãozinhas e falei como tinha sido maravilhosa na cena, e que as pessoas estavam esperando que ela voltasse. Olhou para mim com cara de choro e correu novamente para junto dos outros. Senti-me parte integrante da beleza daquele momento. Uma forte emoção me preencheu. Compreendi a grandeza daquele instante, não apenas pela beleza da apresentação, mas pelo desencadeamento de ações e relações que os fizeram vencer a timidez e se mostrar ao público, ao mundo, à vida. Nesse momento, aquelas crianças perceberam que podem se transformar quando são acreditados. De acordo com Rogers (1976, p. 28), um clima favorável ao crescimento beneficia a liberdade interior:

Ouso acreditar que, quando o ser humano fica interiormente livre para escolher o que quer que valorize profundamente, tende a valorizar os objetos, experiências e objetivos que permitam sua sobrevivência, seu crescimento e seu desenvolvimento, bem como a sobrevivência e o desenvolvimento de outras pessoas. A minha hipótese é que é característico do organismo humano preferir estes objetivos de realização e socialização, quando se expõe a um clima que favoreça o crescimento.

Voltando ao dia da visita, o domingo, encontrei na sala o 'oficineiro' com dezoito crianças. Quando chequei, estavam fazendo piruetas e cambalhotas em cima de oito finos colchonetes. Havia crianças de todas as idades, entre seis e quatorze anos. Alguns faziam a cambalhota com muita facilidade, enquanto, outros precisavam da ajuda. Sentei-me em uma cadeira e fiquei observando. O 'oficineiro' olhou para mim e falou que estavam alongando para iniciar o trabalho. Explicou que

iriam montar uma peça para se apresentar no dia 8 de maio – Dia da mulher, em uma praça no centro de Maracanaú.

Sentaram-se todos na roda e iniciaram uma conversa sobre mulher. O ‘oficineiro’ perguntou se eles conheciam grandes mulheres. Muitos disseram “minha mãe”. Indagou ainda se eles conheciam a Princesa Isabel, muitos não conheciam, mas uma criança levantou o dedo e disse que conhecia uma grande mulher, Raquel de Queiroz, a escritora. Citaram em seus exemplos a prefeita de Fortaleza, a professora dentre outras. Conversaram sobre o papel da mulher na sociedade e cada criança expressava sua compreensão da temática discutida, mesmo os pequenos apresentavam seus posicionamentos.

Depois da conversa inicial, o ‘oficineiro’ explicou que dividiria o grupo em equipes e cada uma iria produzir um texto e encená-lo. Fui me apaixonando pela metodologia utilizada. Em nenhum momento houve direcionamento do texto que deveria ser criado. O ‘oficineiro’ contextualizou a temática a ser trabalhada, explicou que o teatro se faz de drama e, não apenas, de momentos felizes. Os grupos saíram da sala com a responsabilidade de voltar em 20 minutos com suas criações.

Aproveitei os vinte minutos para entrevistar o ‘oficineiro’. Ele narrou sua história, sua trajetória de vida. Expressou sua visão de mundo e seus sonhos. Fiquei impressionada com a objetividade do jovem rapaz que, aos vinte anos, já tinha tantas conquistas e tantos objetivos a atingir.

A minha historia é um pouco complicada, moro em uma comunidade, uma favela onde pessoas não têm oportunidade, são discriminadas. Lá onde tem gente que tem problema, mas também tem soluções, porém é muito mais fácil criar problemas do que soluções. Na minha área tem muito problema. As pessoas não se juntam com o interesse de construir um ambiente melhor, como este aqui na escola, em que se tem um grupo de sete a oito pessoas que conseguem transformar isso em uma comunidade, tem amor por isso. Eu sou

filho de uma família simples. Meu pai trabalhou durante muito tempo como servente. Era alcoólatra, mas graças a Deus, a mais ou menos seis anos ele parou, mas houve sequelas, teve um Acidente Vascular na perna. Com 13 anos entrei para um grupo de teatro, fui justamente trabalhar com o combate ao alcoolismo. Comecei a fazer teatro no Grupo de Teatro Renascer e geralmente fazia o papel de pai alcoólatra que batia na mulher, na verdade, reproduzindo o que vivia em casa. Comecei a ter conceitos que jamais colocaria uma gota de álcool na minha boca. Depois entrei em um grupo de teatro da Escola Alegria Cultural, com uma professora, a Gorete; professora não, educadora. O professor às vezes tem uma função muito peculiar, enquanto estamos professor de sala não podemos nos resumir a ensinar ler e escrever, mas sim educar a viver. Trabalhar todos os sentimentos, trabalhar com a questão humana é o que nos precisamos na sociedade moderna, cheia de impunidades, onde o homem constrói e ao mesmo tempo destrói. De lá eu passei para o ensino médio e formei na escola um grupo de teatro; a gente conseguiu desenvolver uma história muito bonita, com a comunidade, com palhaços. Chegamos a fazer uma campanha prol ao desarmamento infantil em Fortaleza. Realizamos um trabalho muito bonito, contra a violência. Sabemos que a violência começa às vezes em casa. A solução é a educação. Dali a gente desenvolveu um trabalho lindo, durante três anos na escola, que não te mais. Acabou por problemas das pessoas, problemas familiares, filha de pais separados, que tinha que sustentar a família, trabalhando em um bar, Outra tinha também que ajudar a manter a casa e tinha cinco irmãos. Tem muitos problemas nessa área À educação, as artes, todos esses benefícios, não chegam até aqui, só chegam quando a gente vai buscar lá fora e traz para cá. Então, fiz Princípios Básicos no Teatro José de Alencar, não tinha como pagar a passagem, meu pai trabalhava em uma barquinha vendendo pipoca e bombom, foi a fase mais difícil que a gente viveu em casa. Às vezes, meu pai, trazia três reais, cinco reais, era tão pouco dinheiro que mal dava para comer. Tinha dias que a gente não comia. Eu ia a escola fazer um favor para uma professora para ganhar dez a vinte centavos, queria comprar um ovo, para repartir com a família, parece absurdo, mas a realidade era essa. Continuei fazendo o curso de teatro e a trabalhar na área. Colocava o nariz de palhaço e pedia dinheiro, eu chequei a ir ao Teatro Jose de Alencar a pé, calor, um sufoco, mas eu fui. É complicado porque o teatro mais profissional exige muito do corpo,

tem que estar bem alimentado, tem que estar com a saúde bacana e eu não tinha essas condições todas, às vezes no finalzinho da aula chegava a passar mal. Consegui terminar o curso em 2006, graças a uma inauguração no Teatro Dorian Sampaio onde estreei como autor no espetáculo Escola de Mulheres. ... Recebi um convite para trabalhar no Projeto Zumbi que foi o pioneiro dos educadores sociais na escola. E eu pude abrir os olhos do que realmente era a função do educador social. Recebi o convite para a Escola Aberta. No início foi difícil para mim, pois achava um bicho-de-sete-cabeças. Estávamos para fazer uma equipe. E foi assim que a função de educador social se tornou para mim algo de fundamental importância. Hoje sem estar em uma sala, sem passar o que eu sei para as crianças e adolescentes, talvez me deixe doente, porque é maravilhoso você perceber o outro buscando aprender o novo, o diferente. E uma criança que muitas vezes tem uma televisão preta e branca em casa sem saber que existe uma televisão, imensa, com cores, com toda a modernidade que hoje existe. Mas que acima de tudo gostaria de ser como aquela atriz, como aquele ator, ou gostaria de chegar a sentir pelo menos o que eles sentem. Você hoje conseguir transmitir isso para a criançada é algo maravilhoso. É como eu aprendi com o meu professor de teatro. Nós educadores não estamos aqui para ensinar o certo e o errado, mas para despertar o interesse do que existe de melhor na sociedade, a dar uma oportunidade a um grupo de pessoas. Em nenhum momento digo que alguém vai ser ator ou atriz, pelo contrário, estamos trabalhando a realidade deles, estou dando um binóculo para que se olhem e desenvolvam esse mais humano (Oficineiro Teatro).

Após os vinte minutos (para mim, uma grande surpresa, dou ênfase, pois acredito que a criação para aquele grupo já fazia parte de sua forma de vida) começaram as apresentações. Os três grupos exibiram histórias de mulheres sofridas, que trabalhavam e sustentavam a família. Trouxeram a visão do homem, macho, violento, bêbado e desumano. A mulher desbravadora, sofredora e heroína. O último grupo disse que não tinha produzido. As crianças brincaram muito e não criaram o texto. O 'oficineiro' falou que, tudo bem, não deu muita importância ao fato. Para minha surpresa, o terceiro grupo se reuniu em um canto e decidiu apresentar.

Foi o momento mais significativo: a mãe que acolhia o filho drogado. – Jamais havia visto tanta expressividade em um olhar.

Depois de cada apresentação, os grupos se apresentaram novamente, dessa vez o ‘oficineiro’ parava a cada ação, como um controle remoto, sempre no ‘pause’ as crianças analisavam cada expressão demonstrada pelo grupo que se apresentava. A peça final foi montada com a contribuição das cenas trazidas por partes de cada grupo.

Início a reflexão dessa minha vivência, fundamentando-me em uma experiência de Rogers (1977, p. 13), que adapto ao meu contexto estudado. Somente a pessoa sabe aquilo que necessita para seu desenvolvimento. “Comecei a compreender que, para fazer algo mais do que demonstrar minha clarividência e sabedoria, o melhor era deixar ao cliente a direção do movimento”. Criar um clima favorável para que as crianças se movessem pela criatividade, foi à mediação do “oficineiro”. Sem direcionamento, sem julgamento, o grupo se auto-dirigiu e superou as dificuldades apontadas por eles mesmos.

O conceito de espaço formador ultrapassa as noções físicas para definir-se pelas inter-relações que se configuram em um contexto. Sabemos que não é suficiente ao ser humano no seu processo de desenvolvimento apenas relacionar-se com o meio. Verificamos que, durante sua história de vida, o homem inseriu-se em diferentes grupos sociais. Não significa que nesses grupos, as relações vividas, tenham sempre contribuído para seu crescimento. Temos presenciado, ao contrário, ‘espaços ditos de formação’ socialmente institucionalizados que proporcionam uma experiência ‘deseducativa’. Segundo Dewey (1979, p. 14), nem toda experiência é social, ou seja, envolve contato e comunicação:

É deseducativa toda a experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas.

Os espaços facilitadores para o crescimento do homem buscam potencializar o outro para o crescimento, a mudança e o desenvolvimento pessoal. Buscam facilitar experiências que irão frutificar criadoramente nas experiências subsequentes.

Foi um dia deste que eu consegui notar a diferença no comportamento das pessoas, depois de tanto tempo. Uma menina super turbulenta, filha de uma médica que vem fazer atividades na escola pública que não se relacionava, hoje é uma das grandes potencialidades. E eu com educador social contribui para isso. Uma luz clareia a escuridão, são vaga-lumes agora, mas essa luz vai ser para sociedade. Ótimos se forem artistas, mas antes de tudo são seres humanos. (Oficineiro Teatro).

As cenas retratam os 'oficineiros' como facilitadores de todo o potencial expressivo dos participantes. Acertar a bola no cume do cone, ou realizar a cena proposta no teatro advém unicamente do prazer, de estar naquele espaço que não busca a perfeição nos movimentos, mas apenas estar presente com o 'seu jeito de ser', sem juízo de sua prática.

A permanência nas oficinas e o desenvolvimento de habilidades somente são possíveis pela conquista via relação, pelo do prazer e possibilidades de aprendizagens significativas que o espaço relacional proporciona. Como exemplo dessa afirmação, cito muitas das crianças e adolescentes da oficina de teatro que estão juntos deste o início do Programa. Não existe controle de frequência ou cobrança de desempenho. O que há é a curiosidade, a vontade e o desejo de se

manifestar. A aceitação incondicional do ser humano para estimular todo o seu potencial de crescimento.

Por exemplo, na dança em uma turma só, a gente trabalha com crianças com adultos com adolescentes com deficientes, todo mundo com a mesma oportunidade, como diz o nome do programa - Escola Aberta. Todo mundo esta junto, engajado. Tem gente que diz: “pó” não tem inscrição, não tem uma matrícula. Como é que vai organizar esse povo, solto é muito bagunça. É não, estão errados. É um trabalho espontâneo. E a espontaneidade te leva mais longe do que a formalidade, te leva a onde tu nem sabia onde podia chegar. (“Oficineiro” – Dança de Salão).

Rogers (1997) acredita que as pessoas necessitam de uma relação na qual são aceitas para que possam fluir; descobrir dentro de si a capacidade de utilizar aquela relação para crescimento, a mudança e o desenvolvimento pessoal

Por crescimento, o autor, entendia movimento na direção da auto-estima, flexibilidade, respeito por si e pelos outros. Para Rogers (*op. cit.*), o homem é “incorrigivelmente socializado em seus desejos”.

O conceito de relação não se limita apenas ao contato de duas ou mais pessoas, mas amplia-se pela proposição de promover numa outra parte, ou em ambas, o crescimento. Segundo Josso (2004), as relações formadoras se processam mediante a possibilidade do sujeito interagir com outras subjetividades, sugerindo uma aprendizagem experiencial. O conceito me remete às palavras de uma das adolescentes entrevistadas:

No teatro eu me sinto em casa, na minha família. No teatro quando estou triste eu posso chorar no ombro de alguém, quando eu estou alegre eu posso compartilhar com todos minha alegria. No teatro quando eu vou chorar e estou triste, vem um e me faz rir e não me deixa chorar. É um “chama” que tem no teatro. (2ª adolescente)

As subjetividades somente podem ser compreendidas quando dois ou mais seres envolvidos na relação se encontram abertos para todas as demandas de si mesmos e dos outros. Inicialmente uma profunda aceitação do eu, como um indivíduo irremediavelmente imperfeito, um eterno aprendiz. Por outro lado, uma aceitação incondicional do outro, a empatia e a crença de que todo ser tem uma orientação positiva, são determinantes para que as relações se processem com fluidez. As palavras do “oficineiro” da dança de salão quando entrevistado, reforçam a afirmação justificando porque o Programa, naquela escola é bem-sucedido e em outras não:

“Todo mundo é gente, todo mundo é ser humano, todo mundo tem seu pensamento, tem seu psicológico, depende muito da forma que você aborda (‘Oficineiro’Dança de Salão)

A busca pela subjetivação somente se processa pelo reconhecimento e afirmação da pessoa como criadora de sentidos, de mudanças. Dewey (1978, p. 17) relata que “a experiência educativa é, pois essa experiência inteligente em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidade antes não percebidas.”

Esses espaços que experienciei e nomeei-os de facilitadores, apresentam –se como diferencial e, para essa análise, baseio-me em minha história de vida profissional, o contexto relacional em que as vivências se desenvolvem. O próprio objetivo do Programa em não desenvolver ações com nenhum tipo de formalização facilitou que a adesão da comunidade, condição para que a oficina ocorra, possibilitasse uma relação mais espontânea do “oficineiro”, um trabalho mais voltado para a conquista do que para resultados pré-estabelecidos. Repito a frase do

'oficineiro', há pouco citada: "à espontaneidade te leva mais longe do que a formalidade, te leva a onde tu nem sabia onde podia chegar".

Nesse contexto, os espaços de formação de pessoas constituem-se como facilitadores de relações de ajuda que possibilitam o desenvolvimento mais completo e complexo do indivíduo. Logo quando iniciei as minhas visitas ao campo, estava acontecendo a oficina de artesanato. O 'oficineiro' era um jovem tranquilo que morava na comunidade. Estava ensinando um grupo grande a fazer um baú para jóias com palitos de picolé. Em outro dia, presenciei-o ensinando a fazer um belo porta-retrato de madeira. Conversei com ele nesses dois momentos e compreendi a importância daquela experiência na sua vida.

Moro na comunidade, estava sem trabalho e a coordenadora do programa me chamou para desenvolver uma oficina de artesanato no programa. Sabia que eu gostava de fazer artesanato. Eu me aperfeiçoei. E estou aqui todos os finais de semana. Essa comunidade não tem nada para que os jovens possam se ocupar. ("Oficineiro" Artesanato)

O crescimento por meio das relações é favorecido para ambas as partes envolvidas. Não se verifica apenas pelo vivido, mas pelo experienciado, descrito pelas palavras do 'oficineiro'.

Segundo Rogers (1997, p. 40), o ser humano tem uma capacidade inerente, natural, em direção à realização das potencialidades que o autor denominou de tendência realizadora ou atualizante. "O indivíduo traz dentro de si a capacidade e a tendência latente se não evidente, para caminhar rumo a maturidade. Em um clima psicológico adequado essa tendência é libertada tornando-se real ao invés de potencial."

Nas relações de ajuda, o vínculo criado entre aluno, professor, educador

social, gestor, o cliente e o terapeuta, o operário e o administrador, são determinantes para que ambos desvelem seus potenciais.

Toda relação educativa deve se dirigir para a fluidez do ser em toda a sua congruência, do que verdadeiramente na sua individuação e de como se apresenta como um ser social. Não existe relação formativa onde não se proporciona aos envolvidos uma aprendizagem significativa que leve à reflexão de sua própria existência. Josso (2004, p. 39) define essa aprendizagem:

O que faz a experiência formativa é uma aprendizagem que articula hierarquicamente: saber-fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que favorece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação por meio da mobilização de uma pluralidade de registro.

Para que possa existir congruência, deve haver uma relação autêntica, voltada para o crescimento do outro. Inicialmente deve-se aceitar incondicionalmente esse outro. Aceitar incondicionalmente significa compreender o outro no seu fluxo atual de vida, sem julgamentos do que é correto ou errado. A compreensão da vida como um processo que flui que se altera e que em nada está fixo, nos impulsiona a não considerar o outro como ser finito, sempre em decurso de formar-se.

A valorização do sujeito, sua aceitação incondicional como um ser diferenciado, sem julgamento de raça, cor, nacionalidade, cultura, pobreza, riqueza, bem ou mal, possibilita, por meio da relação de confiança, o surgimento dos potenciais positivos que estavam encobertos por processos dolorosos de desrespeito a subjetivação. Poder aceitar uma pessoa consiste, inicialmente, em aceitar a si mesmo como um indivíduo em fluxo, sujeito às emoções, tristezas e incertezas. Aceitar o outro significa reconhecer que cada ser tem o direito de confiar

nas suas próprias experiências, utilizando essas percepções orgânicas para encontrar a justeza da ação.

Concluo a minha reflexão com a palavra congruência. Congruência pela possibilidade dos autores, contribuírem com sua relação, com vistas a exercer todo o seu potencial de busca pelo funcionamento pleno. Não existem espaços pequenos, feios para criatividade humana, para o desejo de afirmar-se como pessoa.



Ilustração 8: Oficiniereiro de Esporte



Ilustração 9: Oficina de Teatro



Ilustração 10: Oficina de Teatro



Ilustração 11: Oficina de Teatro

3.4.2 Cena 2

As experiências vividas no último domingo aguçaram o senso da pesquisadora. As relações vivenciadas na oficina de teatro ocuparam os meus pensamentos durante toda a semana. Voltei, ao programa novamente no domingo seguinte, pretendia observar mais, sentir mais o que aquelas relações me remetiam. Quando cheguei percebi a escola estava muito quieta. Perguntei ao coordenador comunitário o que estava acontecendo. Falou que estavam acontecendo vários assaltos na região e isso amedrontou um pouco às pessoas. Continuou, dizendo que a polícia tinha acabado de passar ali perguntando por um adolescente suspeito de um assalto em um mercadinho da região. Esse adolescente costumava frequentar o Programa.

Fiquei um pouco tensa inicialmente, mas depois permitir-me envolver no meio de tantas atividades, contudo foi uma manhã muito atribulada. Dois policiais chegaram à escola logo após a minha conversa com o coordenador. Um deles entrou de mansinho na sala de teatro e sentou ao meu lado, observando a cena que se desenrolava. Conversei alguns minutos com ele. Falou que o Programa Escola Aberta tinha contribuído para minimizar a violência, pois os jovens tinham uma ocupação no final de semana e saíam das ruas; ressaltou o valor do coordenador comunitário junto à comunidade, falou do reconhecimento do trabalho desenvolvido e pelo zelo por sua continuidade. A escola recebeu, também, nesse dia a visita do Prefeito Municipal. Passou por todas as salas parabenizando a todos pelo trabalho desenvolvido. Foi uma manhã de agitação.

Quando cheguei à escola, naquele dia, passei, rapidamente, por todas as oficinas. Falei com o 'oficineiro' da capoeira, com o 'oficineiro' de dança de salão,

com um grupo que jogava *ping-pong*. Dirigi-me, então, à oficina de teatro. A porta estava encostada. Quando entrei, deparei-me com o grupo todo vestido de palhaço. Várias roupas coloridas sobre as cadeiras e as crianças improvisando fantasias. Perguntei o que faziam ao 'oficineiro', que veio me cumprimentar com um belo sorriso. Relatou que tinham decidido recebê-lo assim, ergueu os ombros, utilizando o corpo para expressar sua surpresa. Dirigi a minha pergunta anterior ao grupo. Uma linda garota de cabelos cor de mel e olhos verdes, com aproximadamente onze anos, sentou ao meu lado, explicando que faziam uma homenagem ao maior palhaço que elas conheciam; falou apontando para o 'oficineiro', que olhava comovido toda a cena. A emoção que senti ao ouvir o reconhecimento do trabalho daquele jovem rapaz fez-me refletir sobre crescimento humano, por meio das relações que se estabelecem.

A bela garota olhou firmemente para o meu rosto e disse que não me conhecia. Eu achei graça e falei:

– Que história! Pois eu te conheço.

– Você conhece a Luana, eu sou a Lolita, tenho cinco aninhos – falou ela, com voz infantil referindo-se ao personagem que representava naquele momento.

Uma adolescente abriu a porta da sala e olhou o para o grupo. A Lolita Luana perguntou a ela:

– Você quer entrar, pois somente quem entra aqui é louco. Olhou para mim novamente e perguntou – Você é louca? Respondi que sim. – “Logo vi”, foi a resposta dela.

Fiquei inquieta tentando entender o sentido da loucura para uma criança de onze anos, vestida de palhaço, representado um personagem. Quem sabe, os

loucos têm a coragem, a autenticidade de se vestirem de fantasias e representar para que os outros possam ver com mais facilidade a arte de viver...!

O 'oficineiro' pediu que todos sentassem em um círculo e colocou uma música bem lenta. Pediu que se desprendessem do palhaço e olhassem uns para os outros. Pairou por poucos segundos o silêncio; depois pequenas manifestações de riso, principalmente, das crianças menores. O 'oficineiro' solicitou que quem tivesse vontade de dar um sorriso fizessem nesse momento.

Todos continuaram sentados no chão, agora atentos à palavra do 'oficineiro' que explicava uma técnica de criação de um personagem – é como modelar uma argila, falou, mexendo com as mãos. Deu exemplo do personagem Pinóquio, o menino de madeira, dos contos de fadas. Propôs ao grupo que se dividisse em duplas e que, um dos componentes emprestasse seu corpo ao outro para ser modelado pelo sopro suave do parceiro. Enquanto as duplas realizavam a vivência, o 'oficineiro' explicava a todos o significado da expressão:

Para ter expressão, tem que ter teu jeito de ser, teu suor, tudo é resultado da arte. Todos os sentimentos fluem. Não é o cérebro que dá o movimento, mas o coração. Eu me entrego a ele para que meu corpo traga o movimento. ("Oficineiro" Teatro).

Sugeri às duplas que montassem uma estória que tivessem como personagem uma menina e um boneco. Foram 20 minutos de preparação. As crianças maiores e as duas adolescentes representaram as meninas e as crianças pequenas os bonecos. Mostraram a boneca falante, mamulengo, boneca de mola. As palavras finais do "oficineiro" respaldaram os trabalhos apresentados;

Veja como é importante, vocês terem a iniciativa, mesmo que achem que não vai dar certo. Não importa se é perfeito. O que importa é a criação. Quando se age com o coração, o instinto aparece ('Oficineiro' Teatro).

As palavras do 'oficineiro' e as ações desenvolvidas nesse espaço formador me remeteram a Rogers (1983) quando afirma que um ambiente impregnado dessas atitudes formadoras promove mudanças construtivas na personalidade e no comportamento da pessoa. Em um ambiente formador, as pessoas desenvolvem a auto-compreensão, autoconfiança, maior capacidade de escolher os comportamentos que terão e aprender de um modo mais significativo, pois são livres para ser e transformar-se.

3.5 Espaço de manifestação do sujeito

3.5.1 Cena 3

Início o relato desta cena com a pretensão de transpor para o leitor toda a minha organicidade vivida neste dia de visita ao campo. Senti-me plena. A plenitude consiste no contato consigo mesmo. Consegui me distanciar dos meus conceitos fragmentados de valores, que tendem a imperar nas minhas percepções e reações. Faço minhas as palavras de Rogers (1997, p. 20), "descobri que sou eficaz quando posso ouvir a mim mesmo".

Permiti-me vasculhar internamente um espaço que apenas vivenciei em sua aparente significância, mas que na sua essência desconhecia as possíveis relações que poderiam ser experienciadas. Permiti-me ouvir o que o campo me comunicava. Compreendo, hoje, a limitação do ser humano, quando este se aprisiona em mundos ideológicos, que impedem a visão ampla de todas as possibilidades de relações que se desenvolvem ou que podem ser desenvolvidas quando favorecidas. Acredito que nunca o homem foi tão escravizado. Essa prisão não se configura pelas amarras de ferro, mas por amarras ideológicas que

acorrentam o pensamento, inflexibilizando-o, tornando-o cego às riquezas que a diversidade de formas de vidas proporciona.

A pesquisa etnográfica permite essa conquista de si mesmo. Inicialmente, pela quebra de paradigmas que alicerçam suas percepções iniciais. A imersão no campo favorece a realidade pesquisada, se entranhar nos pensamentos, desestabilizando-os, tornando-os estranhos, vividos e experienciados.

Resolvi realizar minha visita ao campo no sábado no turno da tarde. O relógio marcava 14 horas quando me aproximei da escola. Logo avistei, na calçada, vários jovens que conversavam animados; tinham quinze a dezessete anos de idade. Quando entrei, deparei-me com a escola repleta de crianças, jovens e adultos. Fui recebida pelo coordenador comunitário, que me levou a um grupo de capoeira que se apresentava no pátio da escola. Percebi logo um jovem portador de deficiência física. O educador narrou-me que ele tinha perguntado se poderia entrar na capoeira, se não ‘mangariam’ dele.

O grupo, composto de vinte pessoas, fazia alongamentos para dar início à roda de capoeira. Fiquei observando a diferença de idades dos participantes. Havia crianças de oito a doze anos, adolescentes e muitos adultos. Não somente as idades eram diferenciadas, mas o nível de desempenho também. Na mesma roda, havia iniciantes e veteranos, que pacientemente ensinavam os traquejos aos aprendentes. O coordenador comunitário falou que a procura por essa oficina era muito grande; isso é um bom sinal, pois a procura e a permanência garantem a continuidade da oficina. Explicou que, geralmente, o ‘oficineiro’, ao final do encontro, conversava sobre vida e valores com seu grupo. Considerava-o como um exemplo de vida, pois trabalhava em vários programas sociais, era muito responsável em relação ao que fazia.

Entrei na capoeira aos 14 anos de idade através de amigos. Foi o esporte com o qual me identifiquei e que me tirou das ruas. Hoje, sou um educador social através desse esporte. Já fiz parte de algumas entidades, projetos e escolas, dentre elas: SESC ativo/capoeira na praça, Projeto Irmão sol, Irmã lua, várias escolas municipais e estaduais. Hoje faço parte do Movimento de Saúde Mental Comunitária do Bom Jardim, Projeto Sim à Vida, Espaço Viva Gente/Intercâmbio Pastoral do Menor, Experiências com Crianças Moradoras de Rua e Programa Escola Aberta. (“Oficineiro” Capoeira)

Naquele dia não pude presenciar a conversa na roda de capoeira. O ‘oficineiro’, com um grupo menor iam fazer uma apresentação em outro espaço. Já havia presenciado o trabalho deles em outros espaços de apresentação de roda de capoeira. No I Festival de Arte e Cultura das Escolas Públicas Municipais, o grupo fez uma apresentação belíssima, envolvendo os participantes do festival. Solicitei a ele um pouco de seu tempo, para entrevistá-lo. É um jovem forte e muito bonito, tem muito orgulho de falar de suas conquistas e atribui à capoeira a sua expressão do viver.

Pois só o esporte não tira as pessoas das ruas ou das drogas e sim o diálogo no dia-a-dia, outros temas. Nós educadores devemos entrar em contato com as pessoas e sua realidade... Nunca só a capoeira e sim a vida particular de cada um. Devemos trabalhar a vida na parte teórica e prática. (“Oficineiro” Capoeira).

Suas palavras me suscitaram o valor da autenticidade na formação de um grupo, pois segundo ele, não apenas o esporte, mas a vida de cada pessoa deve ser cuidada, valorizada em todos os seus aspectos. É necessário importar-se com o outro, como pessoa, como indivíduo uno e singular. Na sua fala, durante a entrevista, ele utiliza o verbo preparar para designar o processo de formação do outro.

Somente por meio da consciência de seus reais sentimentos, a pessoa pode aceitar o outro como ele realmente é, sem favorecer o aspecto do juízo, da avaliação. Rogers (1997, p. 30-31) define a autenticidade como um valor e, segundo ele, no íntimo do ser humano existe uma base organísmica de um processo organizado de valorização que parece provocar a ampliação do eu e dos outros e estimular a orientação positiva.

Sugere-se que, embora o homem contemporâneo não confie mais na religião, na ciência ou na filosofia, e nem em sistema algum de crenças para lhe dar seus valores, pode descobrir em si mesmo um fundamento organísmico de valorização que, se puder aprender novamente a encontrar, será uma forma organizada, adaptativa e social de enfrentar as desconectadas questões de valor que enfrentamos.

A passagem de valores externos para valores internos que nascem da intencionalidade, da confiança na sua intuição e sentimento, configura a transformação do homem em sujeito. O sujeito é confiante na sua liberdade, autoexpressão, desejo de ser ator e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo e manifesta através da arte como forma de expressão Como afirma o 'oficineiro'.

Aos que participam das atividades do Programa Escola Aberta na oficina de capoeira, passo a parte teórica e prática, musicalidade, vivências dos negros, instrumentos, batuques e batidas, peças teatrais, preparando o jovem para que ele seja um capoeirista do futuro, quem sabe um dia um educador social, nunca se esquecendo da nossa arte brasileira, a capoeira. AXÉ! ("Oficineiro" Capoeira).

As palavras do capoeirista levaram-me às origens da capoeira, uma dança negra que com seus movimentos clamava pela libertação. Como diz o

'oficineiro': "conto a vivência dos negros". Recontando a história, nas rodas de capoeira, o capoeirista 'oficineiro' prega a liberdade repassando os valores de seus ancestrais para os sujeitos que hoje fazem à história; pessoas comuns, como aquelas que se misturam em um sábado a tarde, numa escola de periferia.

O programa causou o impacto de que as pessoas procuram a escola nos finais de semana para outras atividades que lá são oferecidas. As pessoas que participam, percebo uma grande mudança: a melhora da auto-estima, a oportunidade de aprender a trabalhar em grupo, a valorização do espaço da escola. ("Oficineiro" Capoeira)

O resgate da autoestima está relacionado à sua aceitação em suas potencialidades e possibilidades. Segundo Rogers (1997), os seres humanos necessitam de aceitação e, quando esta lhes é dada, se movem em direção à auto-realização.

As oficinas, quando ministradas, têm como objetivo não a formação de atletas, artistas ou exímios profissionais nas artes de confecção de sabonete, crochê, bordado ou corte e costura, exemplos de oficinas que geram produtos que podem ser comercializados, mas de pessoas que, mediante relações de aceitação incondicional, possam crescer em direção à autoestima, ao respeito a si e ao outro.

A arte e o esporte são mediadores da formação. Nesse propósito, ninguém estava ali para ser avaliado na perfeição ou imperfeição de seus movimentos, nem mesmo se está, ou não, capacitado para realizar aquela arte. A pessoa está ali, presente, para ocupar um espaço seu, para ensejar possibilidades de crescimento de si mesmo. Touraine (2004, p.97) reforça a afirmação, quando escreve: "recuso a idéia de que esse mundo intermediário comande, imponha suas normas e suas ideologias. Quero que o próprio sujeito conquiste sua liberdade."



Ilustração 12: Oficina de Capoeira



Ilustração 13: Oficina de Capoeira

3.5.2 Cena 4

Voltei à escola no sábado seguinte. Passei a semana inquieta, com o sentimento que ficou impresso em mim, pelo campo, durante a última visita. Sedenta para compreender o caminhar da pessoa (Rogers, 1997) para o sujeito (Touraine, 1999). Fui instigada, durante o curso de mestrado, a encontrar pontos epistemológicos convergentes, nesses dois conceitos, em autores que delinearam o tripé conceitual da pesquisa: o conceito de pessoa, como organismo vivo no processo de auto-desenvolvimento e auto-reconhecimento, independente dos estímulos externos.

Todo organismo possui uma tendência atualizante, uma orientação positiva. O conceito de sujeito que apresenta uma dimensão sociológica do homem, dissidente das ideologias que massificam o comportamento humano, impossibilitando, assim a formação da unicidade. Nas imersões no campo empírico e nas entrevistas já realizadas, compreendia que as relações entre os participantes e os 'oficineiros' propiciavam, tanto o desenvolvimento da pessoa por meio da aceitação incondicional do ser, como seu desenvolvimento social; a transformação da realidade do outro.

Nas minhas buscas teóricas e perceptivas no campo, consolidei minha convergência epistemológica entre os autores com o conceito de pessoa emergente apresentando por Carls Rogers(1987) para definir pessoas que, mesmo frente à diversidade, são autênticas na comunicação dos seus sentimentos e ideologias; pessoas que transformam o espaço em que vivem, a partir de um profundo conhecimento de si e de respeito ao outro como ser de potencialidades. A consolidação dos marcos conceituais sempre foi o que me apaixonou. Visualizava o

crescimento simultâneo pessoal e coletivo do indivíduo.

A escola estava repleta de jovens; jamais tinha visto tantos. A coordenadora se aproximou rindo, feliz, dizendo que hoje iniciaria a oficina de *HIP-HOP*. Os jovens estavam entusiasmados. Olhei ao redor. Havia um grupinho em cada canto da escola esperando os ‘oficineiros’, que ainda não haviam chegado. Fiquei ansiosa com aquele movimento. Compreendi, claramente, a proposta do Programa em redefinir a significação do espaço escolar. Lembrei de Cavalcante Jr. (2001, p. 09) na sua proposta de escola do sujeito: “[...] aquela que acolhe e incentiva “múltiplas formas de composição de sentido”, aquela que instaura a liberdade de cada um expressar-se compondo o seu sentido e o compromisso de cada um.

A redefinição do espaço escolar passa anteriormente pela questão: A escola deve ter sentido para quem? Na educação tradicional, o sentido estava centrado na instrumentalidade, técnicas e objetivos que, segundo Touraine (1999) enclausuram a subjetivação do indivíduo e fragmentam o conhecimento, colocando como exterior ao homem. Na escola do sujeito, o sentido está na pessoa, principalmente, pela abertura do espaço à formação complexa, na aceitação incondicional, na compreensão da diversidade cultural como riqueza, na aceitação das múltiplas formas de aprender, de comunicar seus saberes e desejos, enfim, na valorização da subjetivação. A escola do sujeito firma-se na compreensão de que a pessoa necessita se expressar no contexto em que vive para poder transformá-lo; a escola, que forma o ser de palavra – autor de seus pensamentos e ações; autor do sentido de sua existência. Nesses espaços, o sentido está em se descobrir como pessoa, eternamente, em busca de sua realização e da compreensão do outro como sujeito desta busca.

Esperando ansiosa pelo início da nova oficina, dirigi-me à oficina de dança de salão. Fico sempre impressionada como o 'oficineiro' dá um significado, uma importância ao que faz; ele parece flutuar de satisfação. Acredito que os jovens utilizariam a expressão para defini-lo 'ele se sente'. Reflito como os jovens são sábios, conseguem decifrar em palavras as emoções de formas simples. Ele, o 'oficineiro' me convidou para dançar. Agradei e falei que ficaria olhando. Observei um jovem, alto, forte, que dançava com uma garota. Percebi que ele ensinava os passos da dança com muita propriedade. Era a primeira vez que o via naquele espaço. Duas garotas, com saias *jeans* minúsculas dançavam juntas. Deviam ter uns dezoito anos, não menos. O jovem e as garotas ganhavam espaço rodando por toda a sala. Trocavam passos, gestos, palavras e risos. A sala de aula, o velho quadro, as cadeiras de madeira pesadas, sem funcionalidade no final da sala, não pareciam fazer parte do cenário. O que importava naquele momento, o que eu percebia, era o espaço de manifestação do que sabiam fazer, do que gostavam de fazer e de como se afirmavam socialmente diante do seu grupo de referência. Por meio, da música, da dança, da aceitação incondicional, da empatia que o ambiente possibilitava, eles se afirmavam como pessoas. Fundamento-me em Rogers (1987) acentuando que a compreensão propicia que as pessoas se modifiquem, permitindo-lhes assumir os próprios temores, os pensamentos estranhos, os sentimentos trágicos e os desânimos, tão bem como seus momentos de coragem, de amor e sensibilidade. As palavras do "oficineiro" de dança reforçam a importância de uma abordagem mais aberta, mais dialógica, para proporcionar a aprendizagem.

Aqui se aprende com o lúdico, com a brincadeira com a espontaneidade, a pessoa se sente mais relaxado e aí vão está mais aberto para aprender e aí vão se desenvolver com mais criatividade, com mais eficiência. ("Oficineiro" de dança).

Percebi um grupo de jovens que se dirigia à sala ao lado. Atrás deles, um casal jovem que se vestia de um modo muito pitoresco. Interessante como a palavra pitoresco, muito utilizada por meus pais, se enquadrou tão bem na minha definição do casal. O rapaz usava calças pretas, que poderiam cair a qualquer momento, uma camisa de malha larga e um gorro preto que, praticamente, cobria seus olhos. O que mais me chamou a atenção foi que chupava um pirulito, deixando o cabo branco sempre na boca. Na minha percepção, claro, recheada de preconceitos, a sua forma de vestir, de se movimentar, demandava um deboche natural, como na sua expressividade dissesse “eu não estou nem aí para tudo isso”. A garota, magrinha e pequena, tinha os cabelos longos, encaracolados e loiros. Usava calças pretas bem abaixo do umbigo, um cinto metálico, blusa branca e tênis. Achei os dois lindos; não conseguia tirar os olhos deles.

Dirigi-me à sala. A coordenadora que acompanhava toda a animação aproximou-se, dizendo que eram voluntários, que iriam ensinar *Hip Hop*. Fiquei com vergonha das minhas percepções anteriores. Como esses jovens que dedicavam suas tardes de sábado para ensinar a outros jovens da periferia, e voluntariamente, não estavam nem aí? Quando realizei a entrevista, o jovem do gorro, falou do seu sonho de dar aulas, de contribuir com a formação de crianças e jovens:

Meu sonho, sempre foi dar aula independente de ganhar ou não, nem ligo. É uma coisa que eu me sinto bem. Tô vendo essa garotada que poderia está nas ruas e eu estou aqui passando um pouco de filosofia, de cultura. (‘Oficineiro’ *Hip - Hop*)

Era o primeiro dia da oficina. Havia, em média, trinta jovens de idades diferentes. O grupo se posicionou em quatro filas e iniciou movimentos com braços e pernas. A imagem da cena lembrou os movimentos de um robô, mas, na verdade,

era perceptível que exigiam muito controle muscular. Não parecia nada fácil. A sala foi ficando pequena para a quantidade de pessoas que observavam. Uns olhavam atentos encostados nos cantos da parede. Outros se contorciam no meio da sala, seguindo o casal que pacientemente olhava para cada um. O ‘oficineiro’ do teatro que estava há mais tempo no programa e tinha convidado os novos ‘oficineiros’; estava em pé ao meu lado, observando a metodologia utilizada pelos casal. “Cochichou” no meu ouvido – Vou dá um “toque” a eles; não podem valorizar a perfeição do movimento, o importante é que o grupo se sinta atraído para participar. Continuou – Fazendo muitas correções no movimento os participantes acham que não sabem e deixam a oficina. O objetivo ali era apenas o prazer, o desempenho tinha que vir do desejo de aprender, cada um em seu ritmo. Foi ao encontro do casal e chamou-os em canto. Penso que falou para eles as mesmas palavras que ouvi. Imediatamente a metodologia mudou para uma orientação bem mais flexível. No dia da entrevista, uma frase do oficinairo me rememorou esse momento: “Somente se faz uma coisa por prazer, tentando se encaixar em alguma coisa. No Jarí, a comunidade está aberta, ele a pessoa quer mudar”. (“Oficineiro” Hip-Hop).

O jovem com deficiência física que citei anteriormente chegou perto de mim e falou que iria tentar. Entrou na dança; era difícil realizar os movimentos sem o controle motor, mas a “oficineira” o acolheu e ele continuou. Quando todos abriram para a roda de dança, na verdade, não sei se este é o termo, vários jovens improvisaram movimentos ritmados. Uma garota de mais ou menos onze anos me chamou a atenção. Perguntei ao ‘oficineiro’ do teatro, que continuava ao meu lado, quem era ela. Ele me falou que tinha sido difícil aquela criança se permitir estar ali. Era muito resistente, não se envolvia, existia uma diferença de classe social.

Atualmente, ela conseguiu, não somente, ter um bom relacionamento com todos como também contribuir com as atividades desenvolvidas. No momento da entrevista com aicineira do *Hip-Hop* ela ratificou nas suas palavras o objetivo do programa:

Um dia o "oficineiro" do teatro me disse que o primeiro dia que se entra em uma sala de aula deve-se destruir todas as filas de cadeira, as paredes para permitir a entrada, a inclusão ("Oficineira" Hip-Hop)

A roda de dança continuou desafiando a todos os participantes. Um a um foi para o meio da roda, improvisando os movimentos. A criatividade aflorou; todos se soltaram, os 'oficineiros' dançavam juntos, respaldando com seus movimentos corporais as apresentações individuais.

Eu faço às vezes um pouco de tudo, estou fazendo Hip-Hop, eu me encontro no movimento. Já fui para o teatro, para o forro, achava divertido, tinha feito muitas amizades. No início do hip-hop achei um pouco estranho, depois aprendi a fazer e já fiz algumas apresentações. Facilita porque eles não são daqueles que querem o melhor. Tudo o que a gente faz eles elogiam. Mesmo que eu não saiba fazer muito, mas eles modificam. O professor esta fazendo uma coreografia em cima dos defeitos. Eles são muito amorosos (Adolescente 3).

Assistir àqueles adolescentes se contorcem ao som de uma música, para mim, muito esquisita, foi incrivelmente revelador. Permitti-me refletir, por alguns dias, até traduzir, para mim mesma, por meio da escrita, o que deduzi, senti, percebi, experienciei. A reflexão mostrou novas categorizações, como flexibilidade, autenticidade, criatividade e autoria.

Essas categorias são coincidentes com o conceito de pessoa emergente de Rogers (1987), um indivíduo mais flexível, mais adaptável e transformador das realidades existentes. Evidencia-se nesses espaços, o salão de aula, um universo mais aberto à diversidade de significações, valores e diferentes formas de comunicação e expressão. Essa diversidade de referenciais possibilita a experiência como formadora de si e das transformações de seu espaço individual e coletivo. Como define Touraine (1999), “O sujeito não é uma alma presente no corpo ou no espírito dos indivíduos. Ele é a procura, pelo próprio indivíduo das condições que lhe permitam ser o ator da sua própria história”.

Vejo dois jovens, com suas máscaras sociais que se estereotipam nas falas, linguagem corporal, roupas, ocupando um espaço de auto-formação e formação do outro. Brandão (2002, p. 41) define o movimento de formação do sujeito e sua apropriação cultural:

Ser o sujeito da história e ser o agente da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente a sua essência e, sim um momento do seu próprio processo dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade (as limitações como ser da natureza) e a libertação (o seu poder de transcender ao mundo por atos conscientes de reflexão) o homem realiza um trabalho único que, criando o mundo da cultura e fazendo a história humana, cria a própria trajetória de humanização do homem.

Esses jovens educadores, voluntários, não apenas contribuem para a formação do outro, como também, encontram um espaço facilitador para a auto-formação: “aprender gente com a gente” (*‘Oficineiro’ Hip-Hop*).

O que, na verdade, se define como espaço facilitador do sujeito é a capacidade de autoria em diferentes formas de expressão. A autoria consiste em

viver reflexivamente, atribuir significação às experiências, distanciando-se de determinantes que massificam o homem em um conceito único de mercado ou de sociedade. A reflexão humana permite ao indivíduo caminhar para sua subjetivação que conceituo como o ato de se apropriar de sua experiência. Segundo Rogers (1997, p. 38),

Os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a auto-compreensão e para a modificação de seus auto-conceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo. Esses recursos podem ser avaliados se houver um clima passível de definição, de atitudes psicológicas facilitadoras.

No final da roda de dança do *hip-hop*, a garota sentou-se ao chão, convidando a todos para acompanhá-la. Calmamente narrou a história do movimento, relacionando-o à busca pela liberdade de comunidades carentes, que pela dança, lutavam contra a exclusão, as drogas, a violência. “Eu tinha preconceito com o hip-hop e hoje mudei minha vida” (*‘Oficineira’ Hip-Hop*)

Presenciei uma relação empática entre o educador, as crianças e os adolescentes, que os olhavam atentos. Refleti. Quantas coisas teremos que apreender! Tomar para si, apropriar-nos. Como estamos velhos caducos em nossos conhecimentos rígidos e inflexíveis! Conceitos mortos de verdades supremas! Maturama e Varela (2001) afirmam que a certeza limita o conhecimento humano. As não-contestações das verdades, das convicções, impossibilitam a percepção de opções possíveis ao cotidiano.

Finalizo esta cena com verbos que indicam movimento: buscar, atualizar-se, transformar-se, desenvolver-se, contestar, aproximar, incluir, realizar, dentre outros que comporiam essa lista que podia ser interminável, pois sempre se constitui

em processo de tornar-se pessoa, como um processo resultante de aprender gente com gente como sabiamente conceituou a jovem “oficineira”.



Ilustração 14: *Hip Hop 1*



Ilustração 15: *Hip Hop*



Ilustração 16: Oficina *Hip Hop*

3.5.3 Cena 5

Gostava de ir à escola nas manhas de domingo. O percurso de minha casa à escola levava mais ou menos 30 min, cerca de 30 km. Poucas pessoas nas ruas, uma calma aparente. Quando se visualizava a escola ao longe, parecia esconder toda a movimentação que dentro de seus muros fervilhava. Nesse domingo, estava assim. Não havia ninguém nas calçadas; questionei-me se estava aberta. Olhei de relance por um pequeno portão; lá estavam todos, em seus constantes movimentos.

Minha visita, naquele dia, tinha propósito diferente. Pretendia realizar uma dinâmica com um grupo de crianças e jovens, com o objetivo de ouvir qual o sentimento e os porquês de estarem ali. Utilizaria o desenho como meio de expressão, de registro de sentimentos sendo posteriormente seguido da fala de cada um.

Fui recebida pela coordenadora do Programa, que caminhou comigo em direção às oficinas. O grupo de capoeira estava sentado no pátio, discutindo sobre uma apresentação que fariam; não compreendi em que lugar seria. Observei que havia novos integrantes, jovens adultos. Passei ligeiramente pela oficina de dança. Dei um 'oi' para todos, estava lotada, dois casais dançavam e um bom número de jovens conversava. Quando cheguei à oficina de teatro, fui recebida por todos, com muitos abraços. Falaram que o 'oficineiro' não estava, tinha viajado para Guaramiranga, participar de uma peça teatral.

Senti o orgulho nas suas falas, quando relataram o motivo da ausência. Refleti sobre ser referência, no sentido de ser exemplo, um exemplo possível de ser seguido. Todas as falas das crianças e adolescentes que participam dessa oficina, são coincidentes em reconhecer a importância do jovemicineiro na vida delas, de forma marcante, lembro quando o homenagearam com fantasias de palhaço. Naquele momento senti o orgulho, o zelo e a felicidade delas pela a felicidade dele. Disseram que elas estavam preparando uma peça. Queriam me mostrar. Sentei-me em uma cadeira e assisti a uma apresentação cujo enredo, confesso, não compreendi bem: Era uma vez uma bruxa que assustava as criancinhas, mas prometeu a uma delas dar vida à sua boneca de pano, tendo em troca o seu coração. A bruxa traiçoeira engana a pobre menina que perde o coração e fica somente com sua boneca de pano. Uma boa fada se penaliza da pobre menina e dá vida à sua boneca. Parabenizei a todos e convidei-os a contribuir, mais uma vez, com a minha pesquisa. Pedi que chamassem outras pessoas de oficinas diferentes. Fomos todos para a sala dos professores. Havia uma grande mesa branca no centro. Ao todo, eram dez participantes com idades diferenciadas, entre oito e 21 anos, sem dúvida, um universo eclético de saberes e formas de ver o mundo.

Iniciei relatando o meu propósito de estar ali, nesses últimos meses, expliquei como seria a dinâmica do trabalho. Todos permaneceram calados, olhando para mim. Solicitei que representassem nos papéis em branco o que o programa representa na sua vida. Depois cada um falava do que produziu. Como havia crianças menores, enfatizei explicando que gostaria que desenhassem o seu sentimento; sobre por que estavam ali todos os finais de semana; por que gostavam de estar ali. Pedi a todos que baixassem as cabeças. Estavam ansiosos, rindo baixinho uns para os outros. Baixaram a cabeça, fecharam os olhos e por poucos minutos ouvi um profundo silêncio. Coloquei papéis brancos e uma variedade de lápis de cera. Pedi que desenhassem o que sentiam. Não observei tempo, apenas deixei que se manifestassem. ‘Espiei’ com o canto do olho o que faziam. Não quis me aproximar muito, para não inibir. Penso que se passaram uns 25 minutos. Quando todos terminaram, pedi que iniciassem a apresentação de seus desenhos. Estimulei, falando que todos gostariam de ver. As reações foram diversas. Uns queriam mostrar, outros ficaram calados e uns dois disseram que tinham vergonha. Iniciamos um breve diálogo sobre a importância de gostar do que se faz; mesmo assim, não houve convencimento de dois participantes. Um garoto de dez anos iniciou seu relato. Não apresentou desenhos, mas palavras que traduziam seus sentimentos:

Cada cor dessas frases significa um sentimento desses. Graças a uma amiga minha, vim estudar. Aqui fiz mais amigos, significa amizade. Assisti a uma apresentação e comecei a vim ao teatro, comecei a ocupar meu tempo, eu era muito entediado. Nas aulas de teatro conheci a paz que tinha dentro de mim No teatro aprendi várias coisas, conhecimento. Daí em diante, conheci a alegria da vida (Criança dez anos, sic.).

Uma adolescente fala de aprendizagem e vida:

O que me traz a escola aberta e a vontade de aprender mais e mais, esse círculo preto significa minha aprendizagem eu era pequena e com a escola aberta fiquei cada vez maior. (adolescente quinze anos).

Uma adolescente assídua ao Programa, desde o seu início, falou da singularidade das pessoas, por meio do reflexo da lua:

Aqui é o reflexo da água, da lua na água. Aqui significa que a lua que mesmo tendo sempre é diferente. E que é igual às pessoas cada uma tem seu reflexo. (Adolescente, doze anos).

O belo desenho de uma rosa e de um beija-flor, apresentado por uma jovem mulher representa a interação, em suas palavras:

Bem a rosa significa para mim, que a gente vem da semente e para a gente ficar bonita sempre haverá espinhos, ou seja, sempre haverá aquelas pessoas que querem ver o teu mal, mas há sempre haverá beija-flores na vida da gente, aquelas pessoas que vem para te fazer o bem, ou seja, comunidade e a roda e o beija flor e o escola aberta (Jovem, 21 anos).

Um jovem desenhou uma casa e um coração, representado o sentimento familiar que encontra no Programa:

O meu desenho representa uma casa, a minha família. Família significa a base de tudo. Comecei há pouco tempo, a escola aberta também é a base de tudo, faço parte da família também. Então é isso, sempre conhecer pessoas novas o meu segundo desenho não saiu como eu queria é um coração por fora coração aberto. (Jovem, 19 anos)

A adolescente fala de transformação mediante uma nova forma de ver a vida e sentir de forma diferente suas tristezas:

Eu desenhei a Leleca, porque quando eu entrei aqui no Jarí, desde o início, quando eu comecei a estudar e começou o projeto, eu não gostava, eu morria de medo de palhaço, mas um dito palhaço fez com que eu criasse uma nova paixão. Eu vindo para a Escola Aberta mesmo que eu esteja naqueles momentos mais tristes da minha vida, eu sei que sempre vai existir a Leleca. (Adolescente, 14 anos).

Um garoto de quatorze anos desenhou no centro da folha a palavra paz:

“Paz é a única coisa que as pessoas de bem querem para esse mundo”. (14 anos).

O último relato apresentado foi muito profundo. A adolescente falou de como aquele espaço transformou sua vida. Narrou de como se percebia e de sua autoaceitação.

Bom nesse primeiro desenho eu tendei desenhar a escola Jarí, mas como eu não sei desenhar, a minha praia não é essa. Aqui na escola tem umas frases: felicidade, liberdade, tudo, boas vindas. A escola trouxe muito, muito para mim, porque eu já fiz teatro, já há algum tempo, mas ao chegar aqui, ao fazer teatro, minha vida se transformou completamente. Quem pode dizer isso são meus pais. Eu era uma menina muito bagunceira. Minha mãe vivia sendo chamada na Secretaria da escola. Sabe aquela menina que até mesmo bate em menino. Hoje, não briga, anda de perna de pau, supera as coisas, chora sorri e essa menina saiu daqui da escola Jarí. Eu tenho uma dificuldade em escrever, aqui deve ter algumas palavras erradas. Eu tenho dislexia, mas eu supero isso com muito amor. Para mim, um dia eu vou ser exemplo para aquelas pessoas que tem vontade, que querem fazer correr, porque conseguem. Foi aqui dentro da escola que aprendi isso, com Assis Alzenir, Juca, com meus colegas de classe. Alguns aqui presentes podem saber o que eu estou falando, porque as coisas da vida são muito difíceis, mas quando a gente chega dentro da escola muda tudo, muda tudo. E o Jarí transformou muito a minha vida, porque hoje mesmo, cheguei aqui com raiva da vida, porque meu pai tinha brigado comigo, eu não tinha lavado a louça. Às vezes, eu ainda dou uns deslizes, mas chequei aqui ri, brinquei. Tomei uma “batida” do meu parceiro de peça, ele foi embora. Meu outro desenho, quase que quis dizer a bandeira do Brasil, no meio desenhei um palhaço, o

meu palhaço, a Dedeia - bem que o mundo poderia ser assim feliz. (Adolescente quinze anos).

Aquela ocasião me marcou profundamente. Os desenhos apresentavam bonecas, casas, corações, arco-íris, plantas e peixinhos; desenhos com traçados primários, mas que significam compreensões profundas acerca das experiências que aconteciam naquele espaço.

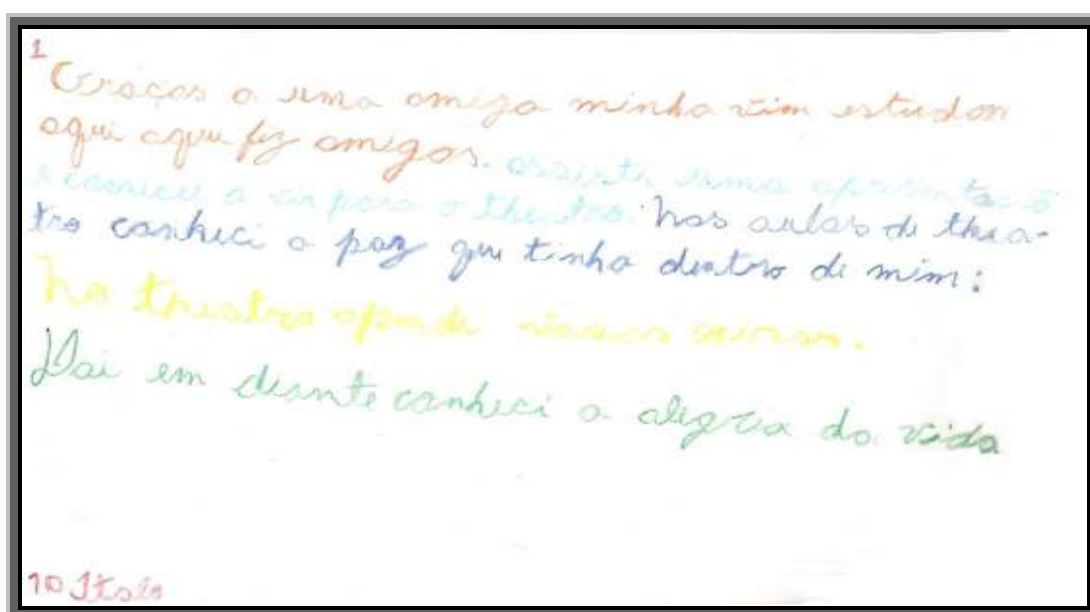


Ilustração 17: Criança de 10 anos

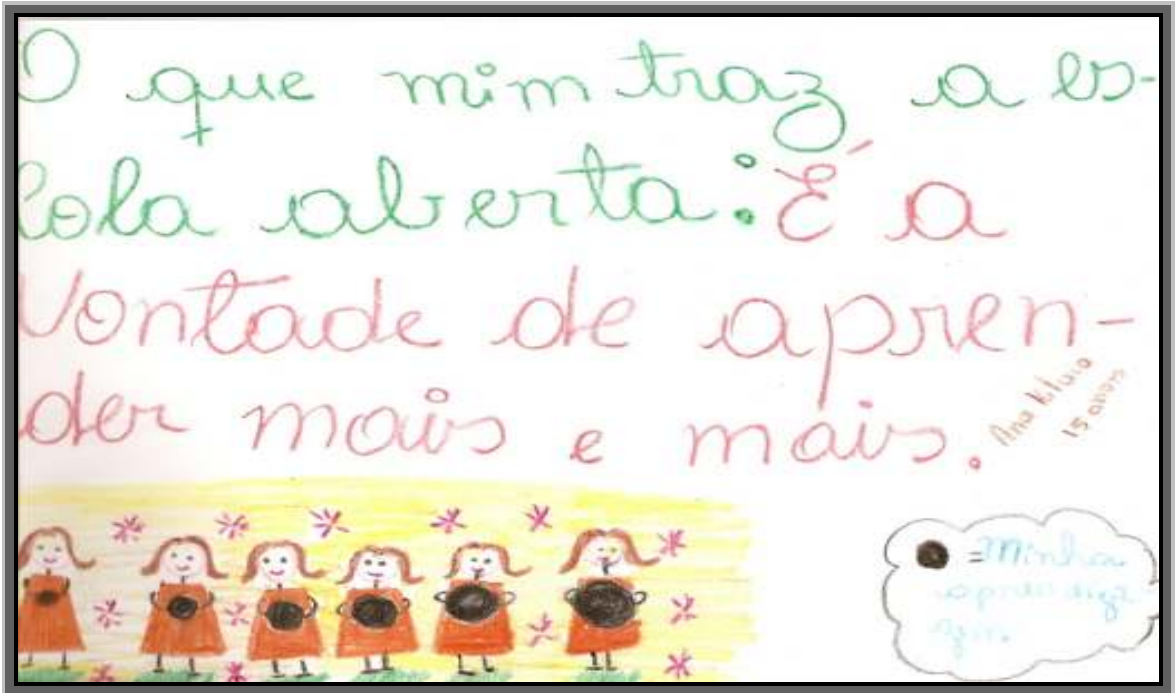


Ilustração 18: Adolescente 15 Anos

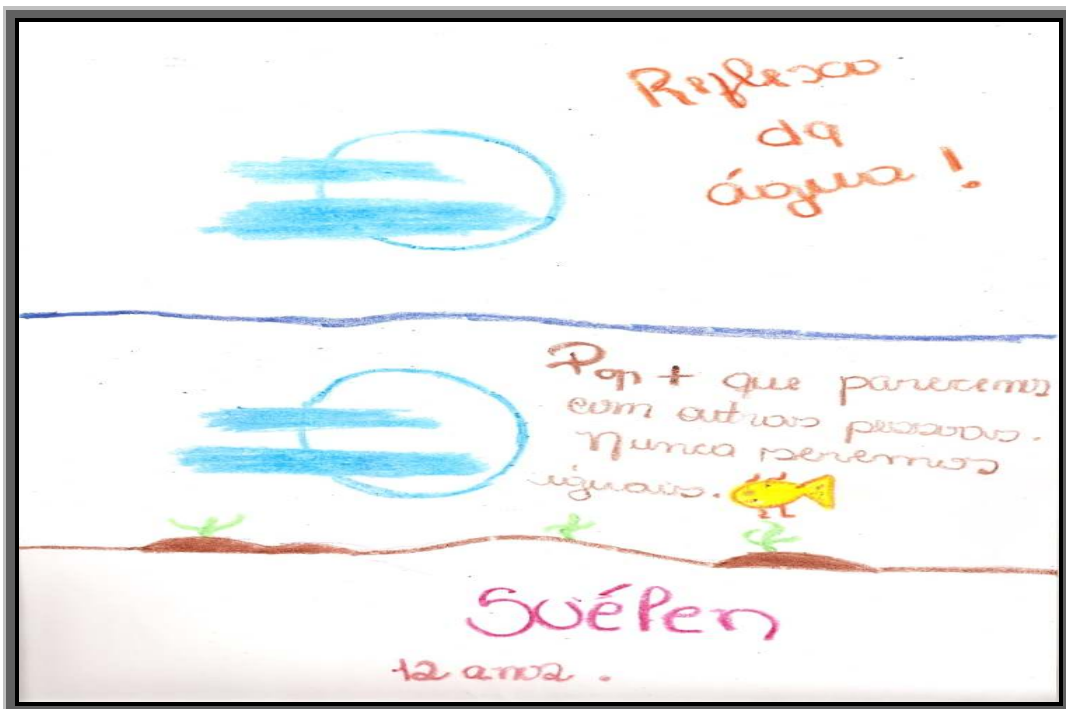


Ilustração 19: Adolescente 12 anos 1



Ilustração 20: Jovem 21 Anos



Ilustração 21: Adolescente 14 Anos



Ilustração 22: Adolescente 14 Anos



Ilustração 23: Adolescente 14 Anos



Ilustração 24: Adolescente 15 Anos

3.5.4 Cena 6

Nesse final de semana, realizei um passeio sobre sonhos, sobre o possível e, por que não dizer, o que existe e não se compreende, e assim não se percebe e não se conhece. Particpei do I Festival de Arte e Cultura das Escolas Municipais de Maracanaú. O festival contemplou trinta escolas que desenvolvem os programas Escola Aberta, Vida e Arte na Escola e Projeto Zumbi. Todos esses programas têm em comum a participação de “oficineiros” como facilitadores na aprendizagem. A escola Jarí, campo empírico da minha pesquisa apresentou peça teatral: “Os três porquinhos”, que relatei na cena, uma apresentação de judô, a capoeira, coral infantil, e uma dança com a temática meio ambiente e vários produtos confeccionados pelas oficinas na escola.

As apresentações artísticas e esportivas realizadas pelos alunos e comunidade não poderiam ser definidas apenas como um belo festival. A amplitude

do momento se expandia além da apresentação pela apresentação, mas pela significação, do que aquele espaço representou na vida daqueles que ali foram sujeitos de sua experiência. Conceituo como a manifestação do sensível, não apenas para aqueles que se apresentavam, mas também para uma platéia que, emocionada, conhecia o potencial daquelas crianças, jovens e adultos, que apresentavam o resultado da aprendizagem de si mesmo.

Não vi belas roupas nem cenários. Vestimentas diárias, enfeites improvisados com tecidos baratos davam forma aos personagens. Mais uma vez, penso na flexibilidade, na autoria, na criatividade, no potencial de transformação do ser humano: canudos para fazer o arranjo das cabeças, papelões para o teatro de boneco, banquinho de madeira que representava à casa dos três porquinhos.

O festival iniciou na sexta-feira às 14h no teatro do Município. Quando cheguei ao local, encontrei inúmeras barraquinhas, na parte de fora do teatro, que comercializavam produtos confeccionados na escola: bonequinhas de lã, toalhas de crochê, caminhos-de-mesa, caixinhas de jóia, porta-retratos de madeira, peças em biscuit, sabonetes, garrafas plásticas transformadas em flores ou bolsas. Era uma diversidade de produtos, mostrados pelos seus produtores e os coordenadores dos programas.

Fiquei orgulhosa por ter presenciado a confecção daquelas peças e, principalmente, por compreender o orgulho daquelas pessoas que apresentavam ao seu município o resultado de seu trabalho. Reforço a minha afirmação com as palavras da 'oficineira' do *Hip-Hop*: "Como é que pode a pessoa sair do conforto de sua casa para se doar e participar?"

A entrada do teatro estava ornamentada como grande tenda colorida. Fui recebida pelo 'oficineiro' do teatro, vestido de palhaço e pelas duas adolescentes,

que diversas vezes citei em meus diários de campo. Faziam a recepção do evento. As cores, o palhaço, crianças e jovens com roupas improvisadas, lembraram-me imediatamente um circo. Até mesmo a algazarra, os murmúrios, risadas que ouvimos produzidas pela felicidade.

Em um canto, na entrada do teatro, vários jovens faziam um programa de rádio, utilizando um computador. Apresentavam as atrações do festival e faziam referências às pessoas que chegavam ao teatro. Nas paredes, várias fotos dos programas nas escolas e uma exposição dos jornais murais confeccionados por alunos.

O grupo de alunos da rádio escolar proporcionou a interatividade dos participantes. Apresentavam as atrações, falavam das escolas, citavam os nomes dos,icineiros, professores, gestores; faziam entrevistas com os que se aproximavam. O teatro foi, literalmente, inundado de arte, de cultura, da expressividade orgânica do ser humano quando potencializado. Revisitei Cavalcante Jr. (2001) e Touraine (1999), quando falam que o sujeito é palavra. Pela comunicação, a vida se refaz inicialmente no desenvolvimento da pessoa como um ser consciente de sua experiência, de sua organicidade em constante atualização; o indivíduo tornar-se sua consciência, o que é na experiência, deixando de se influenciar por uma consciência distorcida. Esse indivíduo, em perfeito funcionamento de si, tem um comportamento construtivo, nem sempre convencional, individualizado, mas igualmente socializado. Como escreve (Cavalcante Jr., 2001), “Para a construção de tal sujeito, faz-se necessário um movimento do pessoal ao social” reaver a voz a palavra.

Em um espaço ao lado da entrada do teatro, o ‘oficineiro de desenho’, que citei anteriormente em meu relato do primeiro dia de visita ao Programa,

apresentava os trabalhos da oficina, juntamente com os participantes. Tinham desenhos coloridos, em preto em branco, em grafite e algumas pinturas em tela. Observei desenhos bem primários e outros já com um traçado profissional. Aproximei-me e cumprimentei a todos, parabenizando-os pela bela exposição. Disseram que estavam felizes, porque já haviam vendido algumas produções. Observei que muitas delas tinham um preço simbólico e as telas, realmente, validavam o trabalho realizado.

O 'oficineiro' relatou que o dinheiro arrecadado seria utilizado no próprio Programa, na aquisição de tintas, telas e lápis próprio para desenho. Considerei relevante para a formação do participante que o dinheiro arrecadado fosse designado para melhorar a oficina, proporciona o sentimento de responsabilidade de todos e não apenas do 'oficineiro' ou da coordenação com a permeância e o sucesso da oficina. Como assinala a coordenadora do Programa da Escola Jarí.

Desde o início eu vejo a preocupação dos oficineiro não apenas voltada para o que vai ser ensinado, mas com o bem estar do participante. Que ele se sinta parte, independente de ser aluno, independente de credo, cor, ele será bem recebido. E serão repassados os cuidados consigo mesmo, com os outros e com o espaço. (Coordenadora).

Em uma sala ao lado da exposição de desenhos, vários livros feitos artesanalmente eram expostos em estandes ou em cima de panos espalhados pelo chão. Muitas crianças na sala manuseavam os livros. Eram confeccionados pelos alunos no contra-turno de quatorze escolas que desenvolvem o Projeto Zumbi. O Projeto apresenta a mesma filosofia da Escola Aberta, sendo que é desenvolvido no processo de escolarização formal, no período do contra-turno. Eram livros de pano, outros com colagem de gravuras de revistas, desenhados ou pintados a mão.

Revistas, jornais eram remontados, renomeados, reformulados pelas crianças que davam novas formas, cores e mensagens.

Em outro espaço havia uma exposição de brinquedos confeccionados com garrafas plásticas, latas, cordões, e outros materiais recicláveis que, transformados resgatavam a cultura popular. Os brinquedos eram confeccionados por 'oficineiros' do Programa Vida e Arte na Escola com os alunos no contra-turno; outro projeto, com as mesmas características, desenvolvido em vinte escolas municipais. Presenciei, em outra oportunidade, uma oficina de confecção de brinquedos, ministrada por um técnico da Secretaria de Educação para "oficineiros". É um trabalho belíssimo, que não somente retoma a cultura popular como desenvolve a criatividade e a habilidade das crianças e jovens. Vive-se na contemporaneidade com a síndrome do imediatismo, do produto finalizado nas prateleiras das lojas. Os brinquedos populares são folclóricos, resgatam a identidade por meio da memória de um povo, possibilitam a interação das gerações.

Enfim, depois de tantas riquezas, da diversidade de formas de expressão humana, literatura, desenho, teatro, escrita – adentro o mundo da representação, o palco. O Teatro estava lotado por alunos, pais, professores. Uma média de quinhentas pessoas esperavam pela apresentação das escolas. Era o primeiro festival de arte e cultura do Município e a oportunidade de mostrar o trabalho realizado em trinta escolas. Conversei com várias gestoras das escolas. Traduziram esse momento como único, como valorativo para aquelas crianças que nunca antes estiveram em um teatro, mostrando o que sabiam fazer. Observei a presença de vários 'oficineiros' das escolas que visitei. Esperavam junto com seu grupo o momento de se apresentar.

O apresentador surgiu entre as cortinas e, ao mesmo tempo, um casal de

jovens saiu do fim do teatro em direção ao palco, narrando sobre o que representava o festival para o Município. Os três apresentaram todas as escolas participantes e rapidamente falaram sobre as diferentes atrações que iriam ser apresentadas no festival. O casal de apresentadores iniciou chamando a primeira escola.

Foi um dia e meio de surpresas. Iniciou na sexta-feira à tarde e finalizou no sábado às 17h. Houve momentos em que, sentada na primeira fila, desejei que o espetáculo fosse perfeito, sem erros, mas no decorrer de cada apresentação a espontaneidade dos participantes foi mais significativa do que a perfeição das falas ou dos movimentos apresentados. Mesmo sendo a primeira apresentação da grande maioria deles, não percebi nervosismo, mas a criatividade quando o texto não era lembrado.

Vendo aquelas crianças e adolescentes, não compreendi as dificuldades que a escola pública apregoa em seus discursos sobre o fracasso escolar. Lembrome das palavras do educador do teatro, o palhaço que recebia o público na porta do teatro no dia do festival, quando dizia que quando estamos em uma sala de aula não podemos nos resumir a ensinar a ler e a escrever, mas a educar para a vida, trabalhado todos os sentimentos.

Analiso a fala crítica do 'oficineiro', confrontando um modelo de escola que compreende como formação humana apenas o aspecto cognitivo do ser. Na escola do sujeito, o desafio de desenvolver a leitura e a escrita, a partir de múltiplas formas de expressividade, constitui o que Cavalcante Jr. (2001) denomina de letramentos múltiplos. A escola é um espaço formativo de valorização da expressão das experiências orgânicas da pessoa que se manifesta pela dança, música, escrita, desenho, pintura e pela palavra, o ser humano inteiro na sua diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso da elaboração do meu texto dissertativo, ficou fortemente registrada minha formação como pessoa, revisão das minhas verdades e aceitação incondicional do meu ser com toda a sua potencialidade orgânica de sentir e perceber o que ao meu redor se fazia contexto. A minha formação como pesquisadora somente se tornou real, quando me permiti ouvir os meus sentidos, e, posteriormente organizá-los, sem a angústia de conceitos previamente estabelecidos; livre para ser e me transformar. Em vários momentos, questioneei minha subjetivação, etapas doloridas de prisão conceitual e metodológica. A formação de si foi sem dúvida a maior contribuição desses dois anos de intensa elaboração.

A pesquisa etnográfica desnudou minhas concepções de pesquisa. Ela me ensinou a ouvir o que o contexto me trazia. A sensação de ser observadora, de não fazer imperar minhas certezas, me deram mais plenitude na arte de ser e viver. Não posso dizer que apenas a escola escolhida foi meu campo empírico de experiência. O meu traslado entre os autores, os diálogos no grupo de pesquisa, edificaram pontes que organizaram minhas percepções. Posso definir esses dois anos como uma quase interminável aprendizagem significativa que, segundo Dewey, frutificará originando outras aprendizagens.

Considero como um dos maiores tesouros da minha dissertação, a elaboração da temática. Ela emergiu quando fui ao campo de pesquisa. O campo soprou em meus ouvidos o meu tema de estudo. O resultante foi uma sensação de êxtase. Da escola formal, foco inicial, ampliei meus estudos para o espaço formadores do sujeito – as Escolas do Sujeito, segundo Cavalcante Jr. (2001).

Por mais que o meu discurso teórico sempre fosse alicerçado no sujeito como o indivíduo integral, a pesquisa possibilitou que eu experienciasse o movimento, da construção do indivíduo pessoal e social. A experiência leva à compreensão, ao conhecimento. Os espaços formadores se diferenciam por possibilitar o movimento inicial da busca pela auto-compreensão, pela auto-realização, pela formação de si, e como consequência, um indivíduo mais integrado em um universo de relações construtivas.

Compreendi que todo processo formativo origina-se inicialmente na concepção que se tem do outro. Para que exista uma relação de ajuda é necessário que se aceite o outro incondicionalmente com suas potencialidades e limites. Compreendi que vivemos com os outros seres vivos, compartilhando com eles o processo vital, como sabiamente fala a “oficineira”, “*aprender gente com a gente*”.

Compreendi que a tendência à auto-realização é ativa no ser humano, independentemente de estímulos externos, mas em ambientes formadores, ações construtivas são mais propensas à realização. Compreendi que para se formar o outro, é necessário tornar-se um humano em funcionamento pleno (Cavalcante Jr., & Sousa, 2008), fazendo da própria experiência a consciência e assim a escolha ou mudança de seus comportamentos. Os espaços formativos devem facilitar a aprendizagem significativa do formando e do formador em um *modo-contínuo* de tornar-se pessoa.

A relação com o outro exige, antes de tudo, a conquista. Somente se conquista por meio da autenticidade, da congruência, de estar pleno em qualquer relação, seja como professor, aluno, terapeuta, cliente, empregado ou empregador.

E, finalmente, as aprendizagens significativas somente se fazem nas relações entre sujeitos, em um espaço onde se edifique uma relação dialógica em

que todos possam falar de suas experiências. A valorização do outro como sujeito potencial possibilita a aprendizagem por intermédio da motivação e do vínculo com o outro.

Durante todo o percurso do mestrado, das disciplinas cursadas, da realização da pesquisa no campo, da análise dos dados até a elaboração final do texto dissertativo, durante estes dois anos de formação e redefinições, pude conciliar a pesquisadora com a profissional da educação. Muitas vezes as demandas faziam parecer dicotômicas as duas funcionalidades que a vida tinha me posto à prova em seu exercício. Na maior parte dos momentos, contudo, a pesquisadora transitou em todas as áreas da vida. O campo profissional transformou-se em um solo fértil de percepções e indagações. As teorias estudadas trouxeram fundamentações às ações pedagógicas desenvolvidas e, principalmente, o campo empírico me favoreceu uma nova compreensão de espaço relacional, em que o processo formativo do educando e do educador se norteiam na tomada de consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos.

O Programa Escola Aberta, mesmo em sua proposta apresentada pelo Ministério da Educação, se propõe imprimir um novo significado à escola, como um contexto alternativo para o desenvolvimento da escola como espaço de formação de cultura, esporte e lazer para os alunos e sua comunidade nos finais de semana. Mesmo não sendo consideradas como ações complementares à escolarização básica, os encontros nos finais de semana, incorporam um tom de informalidade que ajuda as pessoas a redefinirem os seus papéis no exercício cotidiano da escola. A quebra da rigidez promove relação humana menos institucionalizada e mais personalizada, que extrapola os finais de semana e dão uma nova significação ao cotidiano escolar.

O diferencial das relações desenvolvidas no Programa se caracteriza, principalmente, pela visão de sujeito que fundamenta esse processo educativo. O sujeito das oficinas é o ser em desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, social, que busca naquele espaço de forma singular (ou não) o prazer em se comunicar com o outro e de forma nem sempre compreensível consigo mesmo. O objetivo de todas as ações desenvolvidas é convergente no sujeito: no que lhe dá prazer, no que faz com que permaneça no seu tempo de aprender. Ao educador cabe a presença ativa: na observação do tempo de cada um, na criatividade das propostas facilitadoras, no estímulo dado a cada um, pela crença autêntica nos potenciais individuais e, finalmente, pela congruência de seus sentimentos que o faz estar pleno durante a relação.

A experiência ocasionada pela pesquisa levou-me à compreensão da urgência de escolas do sujeito. Espaços de manifestação do sujeito os quais devem possibilitar o movimento da auto-expressão do ser em toda a sua plenitude. São espaços – Escolas do Sujeito, em que o educador (no sentido de formador formal ou informal) tem como objetivo facilitar que o educando descubra suas potencialidades, tendo como referência o seu próprio desenvolvimento e não parâmetros exteriores de avaliação. Os parâmetros legitimam a igualdade, enquanto a riqueza se sedimenta nas inter-relações com a diversidade, de conhecimento, de cultura, de gosto, de ser simplesmente humano.

O conceito de educação na contemporaneidade evidencia a formação total da pessoa humana – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. As Escolas do Sujeito se caracterizam pelas relações horizontalizadas de crescimento humano. Educando e educadores se edificam mediados por relação de conquista em que o mundo,

utilizando-se do conceito de Maturama (2007), é sempre o que se faz com os outros em um sistema de circularidade, um organismo influencia outro e este replica, influenciando sobre o primeiro.

Vive-se constantemente os sentimentos de angústia e esperança, na esfera educacional. A realidade da angústia se concretiza nas avaliações nacionais que demonstra que os alunos não adquiriram conhecimentos formais básicos. A esperança reside nos mesmos alunos que fracassados nas aprendizagens de conteúdos na educação formal, dão um *show de vida*, de resolubilidade em espaços que se caracterizam pela capacidade de expressividade das habilidades individuais – nas Escolas do Sujeito.

O grande questionamento que impera nos educadores não normóticos, segundo Weil (2003) é: existem dois indivíduos? O que decora um texto e representa uma peça de teatro, uma adolescente com deficiência cognitiva que do ato de contar das tranças do bordado foi elogiada pela professora de Matemática; do adolescente da educação de jovens e adultos que não via sentido na escola e hoje é um dos frequentadores assíduos; do jovem com paralisia cerebral inserido nas aulas de Hip Hop, capoeira e forró; da adolescente disléxica que não aprendia, hoje encara sua deficiência como dizia ela, com amor. As palavras de Delors (2006) reafirmam meu pensamento, quando diz que é necessário preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, por intermédio do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultural pessoal. É papel da educação despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, o respeito ao pluralismo do pensamento e o espírito para o universal e para superação de si.

A pesquisa me permitiu experienciar à eminência da era do sujeito, o

momento histórico em que a humanidade compreende que apenas por meio de uma redefinição de seus paradigmas de formação do sujeito, seja esse, aluno ou professor, em uma perspectiva de educação ao longo da vida, terá a garantia da continuidade da vida humana, seja essa fundamentada em fatos ambientais ou na subjetividade das possibilidades de convivência.

A educação para a formação do sujeito (Touraine, 1999; Cavalcante Jr., 2001) e da pessoa emergente (Rogers, 1987) passa inicialmente pela viagem interior para o autoconhecimento, a autoaceitação, uma aprendizagem experiencial que tenha a qualidade de um envolvimento pessoal sob todos os aspectos da vida humana.

Não somente o aluno, mas também todos os envolvidos com o ato educacional de formação e envolvimento humano com o outro deve ter como princípio norteador o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Uma sociedade em que cada um seja alternadamente professor e aluno.

Compreendo claramente que toda uma mudança conceitual do que é a educação formativa deve se iniciar em todos os espaços de formação de pessoas, nas universidades, escolas de educação básica, organizações não governamentais, programas desenvolvidos com uma rica diversidade de público. Em todos os espaços relacionais o princípio norteador das ações deve ser que estas sejam exercidas por dois sujeitos, diferenciados em suas culturas, conhecimentos, experiências, tempos de vida. Trata-se do maior desafio da humanidade: aprender a viver juntos.

Enfim, ao finalizar minha produção escrita, espero que esses dois anos de dedicação, de crescimento contribuam para *trans-form-ação*. A escrita possibilita

que as emoções se registrem na história, e foi exatamente isso que aconteceu, eu fiz história. Narrei pessoas, grupos, enfim, observei o humano na sua essencialidade a de se relacionar consigo e com o outro, a de se formar e se transformar. Esse movimento de convivência, de circularidade, nos encaminha para o que Maturama (2007) denominou de *autopoiesis*, de auto-organização orgânica do ser humano, de criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amatuzzi, M. *Por uma psicologia humana*. Campinas: Alínea, 2001.

Cavalcante Jr, F. *O método (con) texto na escola do sujeito: A experiência de ler, escrever e avaliar de alunos no ensino superior*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2000.

Cavalcante Jr., F. S. *Por uma escola do sujeito: o método (con) texto de letramentos múltiplos*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

Cavalcante Jr, F.. *Por uma escola do sujeito: O método (Con) texto de Letramentos Múltiplos*. 2. ed. revista e ampliada com prefácio de Magda Soares e posfácio de Ana Bock. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

Bauer, M., & Gaskell, G.(Ed.). *Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Braga, E. & Cavalcante, F. S., Jr. (Org.). *Artes do Existir: trajetórias de vida e formação*. (org). Fortaleza: Edições UFC, 2007.

Baumam, Zygmund. *Tempos Líquidos*. Rio de janeiro: Zahar, 2007.

Brandão, C.R. *Educação com Cultura*. São Paulo. Mercado das Letras, 2002,

Creswell, J. W. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 2. ed.; L.O. (Rocha, trad.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

Delors, J. *et al. Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4. ed.; C. J. Eufrazio, trad.). São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

Delory-Momberger, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. (M. C. PASSEGI & J. G. SILVA, Trad.). São Paulo: Paulus, 2008.

Dewey, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição*. São Paulo: Nacional, 1959.

Dewey, J.. *Escola e Democracia: introdução a filosofia da educação*. 3. ed.; G. Rangel & A. Teixeira, trad.). Ed. Companhia Nacional: São Paulo, 1959.

Dewey, J. *Experiência e educação*. (A. Teixeira, trad.). São Paulo: Companhia nacional, 1971.

Dewey, J. *Vida e educação*. (A. Teixeira, trad.). São Paulo: Melhoramentos, 1978.

Gadotti, M. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

Josso, M-C. *Experiências de vida e formação*. (J. Claudino & J. Ferreira, trad.). São Paulo: Cortez, 2004.

Kishimoto, T. M. (Org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Educação, 1998

Lucke, M., & André, M. E. D. A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Maturama, Humberto R., Varela, Francisco J. *A Árvore do Conhecimento*. São Paulo: Pallas, 2007.

Ministério da Educação. *Programa Escola Aberta*. Brasília:2007

Morin, Edgar. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 11. C. E. SILVA & J. SAWAYA). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas. Genebra: 10 dez.1948.

Padilha, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004

Pereira, P. S *Educador Social: análise das representações sociais sobre criança e o adolescente em situação de rua*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

Puente, Miguel da La. *O Ensino Centrado no Estudante: Pedagogia*. São Paulo: Livraria Mar de Histórias, 1978.

Rogers, C. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.

Rogers, C. *Liberdade para aprender* (2ª. ed.). Belo Horizonte: Inter Livros de Minas Gerais, 1975.

Rogers, C. *Sobre o Poder Pessoal* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Rogers, C. *Torna-se pessoa*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Rogers, Carl R. & Stevens, Barry - *De pessoa para pessoa: o problema de Ser humano*. Livraria Pioneira Ed., São Paulo, SP, 1976.

Sacristán, G. *Poderes Instáveis da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Touraine, A. *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes*. J. A. Clasen & E. F. Alves, trad. Petrópolis: Vozes, 1999.

Touraine, A. *A busca de si: dialogando com o sujeito*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Vygotsky, L. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Weil, P., Leloup, J.Y, & Crema, R. *Normose: patologia da normalidade*. Campinas: Verus, 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](#)