

**PONTEFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE DOUTORADO**

ADRIANA LOSS ZORZAN

**CONSCIÊNCIA ESPIRITUAL E SOCIAL NA ESCOLA:**  
processo educativo necessário para a formação humana

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leda Lisia Franciosi Portal

Porto Alegre

2009

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

B646m Zorzan, Adriana Loss

Consciência espiritual e social na escola: processo educativo necessário para a formação humana / Adriana Loss Zorzan - 2009.

**349 p., il.**

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Orientador: Profa. Dra. Leda Lisia Franciosi Portal, Departamento de Educação.

1. Educação. 2. Consciência social. 3. Consciência espiritual. 4. Formação humana na escola. 5. Desenvolvimento das inteligências humanas. I. Portal, Leda Lisia Franciosi. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. III. Título.

CDU:

Ficha catalográfica elaborada por: Lucy Anne Rodrigues de Oliveira – CRB10/1545

ADRIANA LOSS ZORZAN

CONSCIÊNCIA ESPIRITUAL E SOCIAL NA ESCOLA:  
processo educativo necessário para a formação humana

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós - Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em 4 de setembro de 2009.

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Leda Lisia Franciosi Portal

---

Prof. Dra. Ana Paula Viana Caetano

---

Prof. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

---

Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Perez

Porto Alegre

2009

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus: Energia Cósmica que sempre se fez presença no processo de minha vida sobremaneira no doutoramento. Experiência Cósmica de encorajamento, encantamento e sentido para o processo de construção da tese.

À orientadora Dr<sup>a</sup> Leda Lísia Franciosi Portal: mestra, amiga e competente profissional, o meu eterno obrigado. Nos caminhos da vida sempre a terei como “Inspiradora”, inconfundível, Humana Pessoa que apostou em minha capacidade.

Aos pais Damião Loss e Elamir Pergher Loss: amores da minha vida, que sempre me incentivaram a conquistar meus sonhos.

Aos meus irmãos Eliane Loss e Cássio Loss, e sobrinhos Cássio Júnior e Paulo Henrique: “estrelas” da minha vida, que sempre torceram pelo meu sucesso.

Ao companheiro matrimonial: homem que sempre soube compreender e ter paciência com minhas ausências.

Ao meu Anjo da Guarda: Fortaleza que sempre me cuidou, protegeu e incentivou.

À professora Dr<sup>a</sup> Marie-Christine Josso: pensadora que acreditou no meu trabalho, me acolheu em sua casa em Genebra e tornou-me sua discípula. Obrigada, Josso, por permitir-me aprender com sua Sabedoria.

À orientadora de Portugal Dr<sup>a</sup> Ana Paula Viana Caetano: educadora que me acolheu carinhosamente e me oportunizou experiências significativas na Universidade de Lisboa. Na caminhada tornou-se minha amiga e conselheira. Obrigada pela atenção conferida ao meu trabalho de tese.

À co-orientadora Dr<sup>a</sup> Maria Helena Abraão: educadora que me oportunizou conhecer a literatura de Josso.

À amiga Lucy Anne Rodrigues de Oliveira: companheira que sempre me ajudou no processo tecnológico, metodológico e de digitação do trabalho de tese. Obrigada pela sua grande disponibilidade em me ajudar e encorajar.

Aos sujeitos da Pesquisa (alunos e professora acompanhante das oficinas pedagógicas de autoformação): que permitiram que o trabalho de tese acontecesse.

À direção, professores e funcionárias da E.E.E. Fund. Souza Ramos: pela oportunidade de concretizar a pesquisa.

Aos tios (as), primos (as) e amigos (as): pela paciência de escutarem meu monólogo constante sobre a tese.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação: pelo competente ensino.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim: pelo apoio no processo de doutoramento.

À 15<sup>a</sup> Coordenadoria de Educação: pelo apoio profissional possibilitando-me o doutorado “Sanduíche” no Exterior.

**“E acima de tudo, vistam-se com o amor, que é o laço da perfeição”.**

(Cl, 3, 14)

## RESUMO

O tema de pesquisa, *Consciência Espiritual e Social na Escola: processo educativo necessário para a Formação Humana*, foi desenvolvido a partir do problema “Quais são as contribuições das práticas de vivências de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendente do contexto escolar?”. Teve como objetivos: a) Possibilitar experiências de autoformação aos sujeitos aprendentes a partir de práticas vivenciais para a ampliação das consciências espiritual e social; b) Proporcionar aos sujeitos aprendentes a participação em oficinas de autoformação, como possibilidade de instigá-los à reflexão sobre suas maneiras de ser e de se relacionar consigo e com os outros; c) Descrever e analisar, a partir das narrativas orais e escritas dos sujeitos aprendentes, as experiências constituídas, nas oficinas de autoformação, para a compreensão das contribuições à ampliação das consciências espiritual e social; d) Analisar a importância do trabalho pedagógico de autoformação, a ser desenvolvido nas escolas, para a ampliação das consciências espiritual e social dos sujeitos aprendentes; e) Contribuir com reflexões teóricas e práticas junto às escolas, no sentido de instigá-las na construção de ações pedagógicas de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social dos sujeitos aprendentes. Assim, a investigação sob a abordagem qualitativa, de caráter exploratório descritivo-interpretativo com a metodologia de pesquisa-formação, desenvolveu-se a partir de estudos bibliográficos e de pesquisa empírica. Os eixos teóricos do estudo foram: a) Formação da consciência social; b) Formação da consciência espiritual; c) Educação e autoformação para o desenvolvimento humano. O estudo empírico foi organizado em vinte e quatro oficinas pedagógicas de autoformação para ampliação das consciências espiritual e social, e vivenciado com 10 sujeitos (alunos) de uma rede pública escolar, sob acompanhamento de uma professora. Nas práticas das vivências, os instrumentos utilizados foram a narrativa oral e a narrativa escrita, a partir do que mapeamos as falas significativas dos sujeitos e constituímos compreensões referentes ao problema de investigação e a defesa da seguinte tese “A prática de vivências de autoformação contribui, significativamente, para a constituição de experiências de ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendente, possibilitando integrar-se consigo mesmo e com o outro, repercutindo na aprendizagem do espaço escolar”. Assim, o estudo permitiu verificar a importância do trabalho pedagógico de autoformação com os sujeitos (alunos) para a ampliação das consciências espiritual e social, de modo a possibilitar a saída das cegueiras nas relações humanas, a aprendizagem da arte de viver e o desenvolvimento integral (das inteligências) do ser humano.

**Palavras-chave:** Consciência social. Consciência espiritual. Formação Humana na escola: processo da autoformação. Pesquisa-formação. As quatro buscas de Josso (2004). Oficinas pedagógicas.

## ABSTRACT

The research theme, Social and Spiritual Conscience at School: a necessary educative process for Human Formation, was developed from the problem: “What are the contributions of self-education living practices for the amplification of social and spiritual conscience of the learning subject in the school context?” It had as objectives: a) to enable self-education experiences to the learning subjects from the living practices for the amplification of social and spiritual conscience; b) to provide the learning subjects to take part in self-education workshops, as a possibility to instigate them to the reflection about their ways of living and how to relate with the self and with the others; c) to describe and to analyze, from oral and written narrative of the learning subjects, the constituted experiences, from self-education workshops, for the comprehension of the contributions to social and spiritual conscience amplification; d) to analyze the importance of self-education pedagogical work, to be developed at schools, for the amplification of social and spiritual conscience of the learning subjects; e) to contribute with practical and theoretical reflections to the schools, in the sense of instigating them towards the construction of the pedagogical actions for self-education for the amplification of social and spiritual conscience of the learning subjects. Thus, the investigation under a qualitative approach, of interpretative-descriptive-exploratory character, was developed from bibliographical studies and the empirical research. The theoretical axes of the study were: a) formation of social conscience; b) formation of spiritual conscience; c) education and self-formation for the human development. The empirical study was organized into twenty-four pedagogical workshops of self-education for the amplification of social and spiritual conscience, and developed with 10 subjects (students) from a public school network, under the supervision of a teacher. In the living practices, the instruments used were the oral and written narratives, from which the significant speeches of the subjects were mapped. We have also constituted comprehensions regarding the problem of investigation and the defense of the thesis “The living practice of self-education has contributed, significantly, for the constitution of experiences of amplification of social and spiritual conscience of the learning subject, enabling him to integrate with himself and with the others, reverberating on the learning in the school scenario?”. So, the study allowed to verify the importance of the pedagogical work of self-education with subjects (students) for the amplification of social and spiritual conscience, in a way to enable them to have a good human relationship, the learning of the art of living and the integral development (of the intelligences) of the human being.

**Key words:** Social conscience. Spiritual conscience. Human formation at school: self-formation process. Research-formation. Josso’s four searches (2004). Pedagogical workshops.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Matriz de um tema gerador.....	57
<b>Figura 2</b> - Projeto a partir do planejamento participativo.....	58
<b>Figura 3</b> - Intercomunicação entre as consciências: Diálogo do mundo interno e externo.....	84
<b>Figura 4</b> - Transição da experiência ontológica e transpessoal.....	85
<b>Figura 5</b> - Relação transdisciplinar.....	89
<b>Figura 6</b> - Processos para a ampliação das consciências.....	98
<b>Figura 7</b> - Ampliação da consciência na perspectiva interacional.....	105
<b>Figura 8</b> - Articulação entre os campos energéticos.....	114
<b>Figura 9</b> - Sistematização da proposta do trabalho de vivências de autoformação.....	135
<b>Figura 10</b> - Construção do “Ser” nas relações.....	184
<b>Figura 11</b> - Dinâmica de incertezas, construções e desconstruções nas relações.....	204
<b>Figura 12</b> - Autoformação: Aprendizagem - Projeção - Mudança.....	213
<b>Figura 13</b> - Processo da Formação Humana.....	216
<b>Figura 14</b> - Oficina Pedagógica.....	266
<b>Figura 15</b> - Oficina Pedagógica.....	266
<b>Figura 16</b> - Oficina Pedagógica.....	267
<b>Figura 17</b> - Narrativa Escrita.....	267
<b>Figura 18</b> - Narrativa Escrita.....	268
<b>Figura 19</b> - Narrativa Escrita.....	268
<b>Figura 20</b> - Modelo do certificado de participação nas Oficinas Pedagógicas.....	270
<b>Figura 21</b> - Entrega do certificado aos participantes.....	270
<b>Figura 22</b> - Entrega do certificado aos participantes.....	271
<b>Figura 23</b> - Entrega do certificado aos participantes.....	271
<b>Figura 24</b> - Entrega dos certificados aos participantes.....	272

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I - ONDE TUDO COMEÇOU... O SENTIDO DA PESQUISA .....</b>	<b>20</b>
<b>1 O CAMINHO DA AUTOFORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>29</b>
<b>PARTE II – NO CAMINHAR... A BUSCA DE ABORDAGENS TEÓRICAS: FUNDAMENTOS PARA A PESQUISA.....</b>	<b>37</b>
<b>1 CONSCIÊNCIA SOCIAL: UMA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>38</b>
1.1 LINGUAGEM E PENSAMENTO: A AÇÃO COMUNICATIVA .....	43
1.2 O SUJEITO E A APRENDIZAGEM.....	46
1.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL .....	50
<b>2 CONSCIÊNCIA ESPIRITUAL: UMA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>61</b>
2.1 CIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE .....	74
2.2 CIÊNCIA E TRANSDISCIPLINARIDADE .....	86
2.3 CONSCIÊNCIA ESPIRITUAL: NOVO OLHAR PARA A PEDAGOGIA .....	92
<b>3 FORMAÇÃO HUMANA: DA AUTOFORMAÇÃO À AMPLIAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS SOCIAL E ESPIRITUAL .....</b>	<b>96</b>
3.1 PROPOSTAS DE ESTRATÉGIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DE OFICINAS DE AUTOFORMAÇÃO: AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPIRITUAL .....	109
3.2 PROPOSTAS DE ESTRATÉGIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DE OFICINAS DE AUTOFORMAÇÃO: AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL .....	116
<b>PARTE III – AO CAMINHAR ... FEZ-SE A PESQUISA EMPÍRICA: A OPÇÃO METODOLÓGICA E O DECORRER DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>120</b>
<b>1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PERCORRIDA PARA A INVESTIGAÇÃO ..</b>	<b>132</b>
<b>PARTE IV - NO CAMINHAR... A ANÁLISE, A COMPREENSÃO E O REGRESSO À TEORIA .....</b>	<b>169</b>
<b>1 CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DAS VIVÊNCIAS DE AUTOFORMAÇÃO: DAS BUSCAS DA FELICIDADE, DE SI E DE NÓS, DE CONHECIMENTO E DE SENTIDO À AMPLIAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS ESPIRITUAL E SOCIAL .....</b>	<b>173</b>
1.1 BREVE CONSIDERAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DAS VIVÊNCIAS DE AUTOFORMAÇÃO .....	205
<b>2 DAS EXPERIÊNCIAS DE AUTOFORMAÇÃO À AMPLIAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS ESPIRITUAL E SOCIAL: A FORMAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>208</b>
2.1 BREVE CONSIDERAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PESQUISADOR ENQUANTO SUJEITO DA PESQUISA .....	218
<b>3 NO CAMINHAR ... A EXPERIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO ....</b>	<b>222</b>

<b>PARTE V – NO CAMINHAR ... A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS: DA TEORIA/DO ESTUDO EMPÍRICO/DA RECRIAÇÃO DA TEORIA.....</b>	<b>273</b>
<b>PARTE VI – O TRILHAR EM OUTROS ESPAÇOS.....</b>	<b>285</b>
<b>1 CULTURA DE MEDIAÇÃO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PARA UMA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NAS RELAÇÕES.....</b>	<b>287</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>305</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>313</b>
<b>GLOSSÁRIO .....</b>	<b>321</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>322</b>
<b>APÊNDICE A: REGISTRO DAS FALAS SIGNIFICATIVAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>323</b>
<b>APÊNDICE B: SÍNTESE DAS FALAS SIGNIFICATIVAS .....</b>	<b>344</b>

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a vida dos seres humanos é conduzida pela política da globalização de tal maneira que a sua organização é de interdependência, fazendo crescer a disparidade entre as diferentes nações do planeta.

A diversidade cultural e lingüística da aldeia global que deveria ser considerada como uma fonte de enriquecimento das culturas e das nações torna-se, através da globalização desigual, um agravante para a vida em sociedade. Assim, o desequilíbrio existente entre os países ricos e pobres gesta a possível proliferação de múltiplos conflitos, tensões e guerras frias, e tem como vencedora a cultura, a nação que detiver, por exemplo, o poderio econômico, tecnológico e científico.

Para tanto, a globalização<sup>1</sup> que possui como meta o rompimento das fronteiras para que nações se conheçam em suas diversidades e, assim, partilhem conhecimentos, descobertas, ciências e tecnologias, requer a democratização como princípio norteador de indistintos projetos de cooperação internacional. Acreditamos que, quando formos capazes de conquistar a democratização conseguiremos uma real independência, solidária e humana entre as nações. É inconcebível falarmos em democracia no mundo global quando presenciamos dados alarmantes como os que seguem.

[...] no mundo, mais de um bilhão de seres humanos vivem numa pobreza abjeta, passando a maior parte deles fome todos os dias e, que mais de 120 milhões de pessoas no mundo estão oficialmente no desemprego e muitas mais ainda no subemprego (DELORS, 2003, p.52).

---

<sup>1</sup> O termo globalização “significa o estabelecimento de interligações entre países ou partes do mundo, intercambiando-se as formas de viver das suas gentes, o que estas pensam e fazem, gerando-se interdependências aos níveis da economia, defesa, política, cultura, ciência, tecnologia, comunicação, hábitos de vida, formas de expressão, etc. Trata-se de uma relação que tanto afeta a atividade produtiva, como a vida familiar, a atividade cotidiana, o ócio, o pensamento, a arte, as relações humanas em geral, ainda que o faça de diferentes formas, consoante cada caso” (SACRISTÁN, 2002, p. 91).

Neste sentido, é impossível ensejarmos a transformação da atual globalização mundial almejando alterações em suas dimensões econômica, financeira, política e cultural a curto prazo, pois seria um irrealismo e até mesmo, um pensar pouco inteligível. Obviamente, não podemos esperar que algum elemento da globalização sinalize para que possamos constituir nosso ideário humanista, civilizatório e construtor de espaços para todos.

Por isso, cabe à educação fazer emergir a transformação a partir de espaços educativos, onde haja a cooperação entre os sujeitos na busca de alternativas para as problemáticas da comunidade local; sendo, de competência desses espaços, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento cultural, para a possível constituição de práticas interventivas aos problemas sociais.

É necessário que a educação deixe de ser caracterizada como uma mercadoria ou uma indústria na qual as pessoas buscam “pacotes” de habilidades para constituírem o desenvolvimento de uma nação. Pois, de acordo com Sacristán (2002, p. 117):

As políticas educativas dos diferentes países assemelham-se entre si, ao responder aos pedidos da economia, tecnologia e ciência globalizadas, mostrando idênticas prioridades entre si. Essa convergência é reforçada graças à comunicação de línguas e discursos que se expandem através de organizações internacionais e regionais, do intercâmbio de especialistas ou pela simples ‘colonização’ que os assessores de determinados países realizam sobre outros e graças à proliferação e distribuição de determinadas publicações influentes. Surge uma espécie de pensamento único pedagógico que, até ao momento, impôs, por exemplo, o conceito de accountability, a obsessão pelo controle, o gerencialismo, a procura de qualidade, a privatização, os modelos para inovar as reformas educativas.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a educação tem sido o foco das discussões de diversos países, considerados desenvolvidos ou de 1º Mundo, que dão ênfase a reformas para a garantia do desenvolvimento econômico. Ao priorizarem a produtividade, a eficiência, a competição e o lucro, secundarizam os esforços às políticas sociais e às propostas educacionais voltadas ao desenvolvimento humano. Dada a ênfase ao desenvolvimento econômico, desvinculado do desenvolvimento humano e com o intuito de se gestar progressos, presenciamos o mal-estar social que assim vem se caracterizando: “[...] as condições de vida sobre a terra estão ameaçadas: a escassez de água potável, o desmatamento, o ‘efeito estufa’, a transformação dos oceanos em lixeiras gigantes [...]” (DELORS, 2003, p.79).

Diante das situações de caos instaladas na vida societal e planetária, constitui-se a necessidade da educação tornar-se democratizada, de maneira a propor e possibilitar o

desenvolvimento humano possível para que se vislumbre o desenvolvimento sustentável da sociedade. Tal processo projeta diretrizes de inclusão e de progresso menos agressivo à natureza, ao ser humano e ao planeta, por isso, acreditamos que a sustentabilidade do planeta centra-se na educação que preconiza ações humanizadoras.

Não nos iludamos pensando e considerando que a educação possa transformar o mundo, ou a globalização desigual em globalização democrática, mas creiamos como Brandão (2002, p. 310): [...] “A educação muda Pessoas. Pessoas mudam o Mundo”. Nesse enfoque, é possível constituirmos pela educação, a cooperação, a parceria na construção de políticas para o bem comum. Então, diversos setores educativos da sociedade são desafiados a romper fronteiras e desenvolver uma educação que pense e aja local e globalmente. Essa responsabilidade cabe às escolas, instituições formativas, possibilitadores do desenvolvimento humano dos cidadãos. Entretanto, não basta quereremos que os sujeitos participem e constituam o desenvolvimento sustentável da sociedade e do planeta se não lhes assegurarmos as mínimas condições. É primordial pensarmos e construirmos propostas educativas que preconizem o desenvolvimento do pensamento autônomo, da consciência sensibilizada, solidária e da ciência e tecnologia voltadas à constituição de bens materiais para a sobrevivência de todos os seres humanos.

Para tal utopia e projeto de sustentabilidade social da sociedade, precisamos desafiar-nos a recriar a escola deste século, aquela que promova a educação da (as) cultura (as) para a transformação das relações, das produções materiais e imateriais, e, assim, possibilitar o desenvolvimento humano, que conseqüentemente, constituirá o econômico sob diferente projeto, caracterizado pela cooperação e pelo processo de inclusão. Quando destacamos a necessidade da constituição de um novo projeto de educação institucional, é porque acreditamos nela como um espaço possibilitador de transformação, mas que dadas as condições atuais está distante de instituir-se.

Sabemos que as instituições educativas no Brasil são permeadas por políticas articuladas com os interesses econômicos de grupos detentores do poder, de modo que, até hoje, as políticas educacionais continuam respondendo a tais interesses com formas e propostas avançadas. O ponto crítico desses avanços, entretanto, é que o desenvolvimento humano preconizado por essas políticas serve como um “marketing” para constituir o objetivo primordial do sistema capitalista, o desenvolvimento econômico. Para tanto, a educação voltada aos princípios mercadológicos permanece equidistante à cultura popular.

Brandão (2002, p. 63) caracteriza o paradigma atual de educação ao sublinhar que:

Uma educação serviçal do ‘mundo dos negócios’, através também do tornar ‘pública’ e crescentemente universal a idéia de que ‘este é o único mundo possível’. O único possível, e afinal, o melhor de todos. Nele, o educado competente vem a ser ‘o único Cidadão viável’ e a educação das competências de mercado será a que ofereça ‘os únicos conhecimentos necessários’ para a sua formação.

Acreditamos que a educação e a escola, promotoras do desenvolvimento humano, precisam ser reinventadas, recriadas pelos educadores a ponto de serem possibilitadoras do novo na cultura, do sentimento de pertença à natureza, ao planeta e ao Universo. Necessitamos transcender a educação, enquanto instrução utilitarista, à educação que conduza o ser humano para a perspectiva da presentificação com o mundo e com o outro, no sentido de ser-aí-com<sup>2</sup>, de ser um devir a ser. Nesse sentido, à escola cabe uma função social significativa que é a de provocar as relações humanas para o diálogo intercultural, para a troca e discussão das linguagens, nas suas mais variadas interpretações do pensar e do agir. Nesse viés, a educação institucional deve guiar-se pela seguinte reflexão de Kuhn (1998, p.37):

[...] não é de admirar que nos primeiros estágios do desenvolvimento de qualquer ciência, homens diferentes confrontados com a mesma gama de fenômenos – mas em geral não com os mesmos fenômenos particulares – os descrevam e interpretem de maneiras diversas.

O trabalho educativo precisa vislumbrar o processo humano como uma dimensão permeada por diferentes fatores externos e internos que constituem suas características, pensamentos, ações, linguagens e cultura. Mas não basta sermos sabedores desses elementos que constituem a existência humana, urge construirmos uma proposta escolar diferenciada, que confere sentido à cultura e à linguagem dos sujeitos. Assim, poderíamos nos perguntar, para quê? E, a resposta seria simplesmente: “[...] para descobrirmos sem limites como e o quê nos dizemos uns aos outros” (BRANDÃO, 2002, p. 93). Também, para recriarmos coletivamente, o conhecimento e as possibilidades materiais à vida em sociedade.

---

<sup>2</sup> A expressão “ser-aí-com” é emprestada do filósofo Martin Heidegger (1986), para designar que o existir humano é constituído do ser-com-o outro.

Tendo a educação como um processo que é constituído pelo sujeito, em seu tempo, temos consciência de que a escola precisa considerar a cultura e a linguagem dos sujeitos na aprendizagem. Conforme Freire (1975, p.102):

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui.

Entendemos que o mundo, como afirma Pivatto (2007), é dado como aquilo em que o eu vive. “O que se chama de ‘mundo’, quanto ao seu significado originário, é tudo aquilo que se constrói entre os pólos do meu eu e da universalidade de tudo aquilo que não sou eu” (PIVATTO, 2007, p. 358).

Assim, o conceito de educação que empregamos aqui passa pela definição da concepção de ser humano que temos. Se entendermos que o ser humano não nasce pronto e que o seu maior desafio consiste em tornar-se humano, segundo Pivatto (2007). Acreditamos que a educação é um processo que pode possibilitar a humanização do ser humano, ao instigá-lo à responsabilidade com o seu tornar-se humano.

É necessário, também, democratizarmos a informação, que, em nossa sociedade, determina a formação de opiniões e de valores, desempenhando, assim, um papel central na organização social e política. Como enfatiza Martins (2002, p.10): “Trata-se da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos, que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica”.

Destacamos, para tanto, a importância desta pesquisa ao ser constituída no contexto escolar público, com o intuito de recuperar a centralidade dos educadores e educandos como sujeitos sociais e culturais. Martins (2002), apresenta a práxis como dependente da consciência social, assim, o grande desafio lançado à escola pública, à pedagogia formal é o rompimento com a disparidade entre o ensino e a realidade dos sujeitos sociais.

Dessa forma, é necessário constituirmos propósitos pedagógicos que rompam com os meros ‘idealismos’ pedagógicos, do preparar para o trabalho ou para o futuro, e recuperarmos o sentido do ensinar e do aprender, na perspectiva da formação humana para o saber viver.

Precisamos, enquanto sujeitos históricos, dar sentido ao nosso agir, pois de acordo com Martins (1997), somos carentes de vida com sentido e, essa é a exclusão historicamente maior e mais grave. É necessário, por isso, inserirmo-nos em um novo projeto social, cultural, espiritual e escolar com base nos anseios, necessidades e conhecimentos dos sujeitos.

Nesse sentido, o estudo investigativo que desenvolvemos, pautado na linha de pesquisa “Ensino e Educação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) e, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Leda Lísia Franciosi Portal e co-orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Helena Menna Barreto Abrahão, busca refletir e propor a significância do trabalho pedagógico voltado para o processo de autoformação, no intuito de promover a formação humana na perspectiva da ampliação da consciência, de modo especial da espiritual e da social.

A autoformação é um procedimento que pode e deve ser utilizado pelos educadores no trabalho educativo de formação dos sujeitos aprendentes, pois acreditamos que é de competência das nossas escolas o trabalho pedagógico de instrução, bem como, o de formação. Para tanto, cabe a elas a constituição de experiências que possibilitem aos sujeitos aprendentes a busca de si e de nós, a busca de sentido, a busca de felicidade e a busca de conhecimento, conforme Josso (2004).

Para tanto, o propósito da autoformação, como ação pedagógica, consiste em possibilitar a tomada de consciência do sujeito de sua responsabilidade com o ressignificar sua existência. É a busca constante do sentido à vida, ao que somos e fazemos. Segundo Josso (2004, p.165), a autoformação consiste em caminhar com os outros no sentido de “saber caminhar consigo, em busca de seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo [...]”.

Assim, por acreditarmos que é premente a necessidade da construção de propostas pedagógicas que proporcionem experiências para o desenvolvimento intra e interpessoal dos sujeitos aprendentes, no sentido de despertá-los para o aprender consigo mesmo e com o outro, para a ampliação da consciência, nos desafiamos à prática de vivências, organizadas em oficinas pedagógicas de autoformação.

Para tal, a pesquisa foi constituída a partir das seguintes indagações norteadoras: “Qual é o entendimento de consciência espiritual e social? Qual o significado de autoformação para a educação escolar? Qual o entendimento de práticas de vivências de autoformação? Como essas práticas podem ser propostas para a ampliação das consciências espiritual e social do

sujeito aprendente? Que contribuições tais práticas podem propiciar na ampliação das consciências espiritual e social?”.

Justificamos, assim, a pesquisa com base nos seguintes eixos teóricos: a) Formação da consciência social; b) Formação da consciência espiritual; c) Educação e autoformação para o desenvolvimento humano. O aprofundamento nos referidos eixos possibilitou-nos o desenvolvimento do estudo investigativo e da defesa da tese “A prática de vivências de autoformação contribui, significativamente, para a constituição de experiências de ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendente, possibilitando integrar-se consigo mesmo e com o outro, repercutindo na aprendizagem do espaço escolar”.

Nesta perspectiva, o trabalho de pesquisa obedeceu a seguinte estrutura:

Parte I sob o título “Onde tudo começou...O sentido da pesquisa”, é explicitado como surgiu a necessidade e o significado da pesquisa.

Parte II, com o título “No caminhar ... A busca de abordagens teóricas: Fundamentos para a pesquisa”, é apresentado as construções teóricas sobre os temas “Formação da consciência social, Formação da consciência espiritual e Educação e autoformação para o desenvolvimento humano”. Para melhor compreensão organizamos a apresentação dos temas norteadores da pesquisa em três seções: Na primeira seção intitulada “Consciência social: uma necessidade de formação”, discorremos sobre o significado de consciência social e da possibilidade de sua ampliação nas relações humanas, por meio de experiências promovidas nos espaços formais de educação. Na segunda seção, “Consciência espiritual: uma necessidade de formação”, trouxemos em pauta teorias sobre a consciência espiritual, reflexões referentes à espiritualidade como uma dimensão inteligível a ser despertada ou reconhecida na ciência e na educação. Nessa mesma seção, destacamos a possibilidade da ampliação da consciência espiritual nas relações humanas a partir de experiências educativas. Na terceira seção sob o título “Formação Humana: da autoformação à ampliação das consciências social e espiritual”, refletimos sobre a necessidade da formação humana constituir-se como propósito educativo para o contexto escolar e a possibilidade de sua concretização a partir do trabalho pedagógico de autoformação. Nessa seção, também, apresentamos sugestões de estratégias pedagógicas de autoformação para a ampliação das consciências social e espiritual.

Parte III intitulada “Ao caminhar ... fez-se a pesquisa empírica: A opção metodológica e o decorrer da investigação”, são explicitadas reflexões teóricas referente à opção

metodológica para a concretização da pesquisa de campo e a trajetória que percorremos para o seu desenvolvimento.

Parte IV sob o título “No caminhar ... A análise, a compreensão e o regresso à teoria”, é apresentada a análise interpretativa das experiências constituídas na prática das oficinas pedagógicas de autoformação, tendo como princípio as quatro buscas de Josso (2004), e o referencial teórico investigado. Assim, organizamos nossas reflexões e compreensões sobre o trabalho empírico e o teórico a partir da seguinte estrutura: Na primeira seção sob o título “Contribuições da prática das vivências de autoformação: das buscas de felicidade, de si e de nós, de conhecimento e de sentido à ampliação das consciências espiritual e social”, na qual procuramos apresentar as compreensões das experiências dos sujeitos da pesquisa, nas oficinas pedagógicas de autoformação, tendo como centralidade a reflexão sobre o problema de pesquisa. Na segunda seção, “Das experiências de autoformação à ampliação das consciências espiritual e social: a formação humana” são explicitadas as compreensões que construímos a partir das reflexões dos sujeitos, discorrendo, assim, sobre a tese desse trabalho. Para ilustrar a trajetória prática das oficinas de autoformação, as experiências ocorridas com os sujeitos, de modo especial, com o pesquisador, e as reflexões da professora acompanhante do processo, apresentamos o portfólio, construído como um dos instrumentos do trabalho empírico, na terceira seção sob o título “No caminhar ... A experiência e a construção do portfólio.

A síntese textual do cruzamento entre o estudo empírico e o teórico é apresentada na Parte V sob o título “No caminhar ... A construção da práxis: Da teoria/Do estudo empírico/Da recriação da teoria. Nessa produção textual procuramos destacar principalmente as concepções significativas que construímos enquanto pesquisador, na perspectiva de demonstrar a recriação da teoria.

Por fim, apresentamos a Parte VI “O trilhar em outros espaços”, que torna presente algumas reflexões teóricas que comungam com o tema de nosso estudo e que foram construídas durante a experiência na Universidade de Lisboa/Portugal, juntamente com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e sob a orientação da Professora Doutora Ana Paula Viana Caetano.

Assim, desenvolvemos a seguir, a caminhada de experiências que foi percorrida sob o olhar científico/humano.

## **PARTE I - ONDE TUDO COMEÇOU... O SENTIDO DA PESQUISA**

Foi refletindo sobre a proposta de Educação Social, da Educação Espiritual e sobre o real contexto da pedagogia formal da rede pública, a qual abrange, na sua maioria, os sujeitos da classe popular, que a perspectiva de pesquisa iniciou sua “gestação”. Também é importante mencionar que por estarmos trabalhando na escola pública com crianças e adolescentes em que, muitos vivem a realidade do abandonado por suas famílias, e pelo próprio sistema capitalista, foi constituindo-se um corpo de indagações frente ao projeto pedagógico e metodológico utilizado pela escola que se encontram, ainda, muito longínquos da realidade dos seus sujeitos e, que pouco ou muitas vezes, quase nada, contribuem para sua formação intelectual, espiritual, emocional e social.

Durante o trabalho pedagógico escolar com as crianças e adolescentes, alguns provindos do mundo das drogas, do furto e dos abusos do contexto familiar, começamos a diagnosticar pelas suas falas e atitudes, essas ouvidas e presenciadas no cotidiano escolar, que a escola não os estava ajudando na construção da consciência social e existencial, assim por eles expressados: “profe, porque vou me interessar pelos estudos se não tenho futuro? Eu não aprendo, tenho muita dificuldade! Essas ‘coisas’ que vocês ensinam eu não vou utilizar. Eu quero uma vida melhor para mim, mas a vida lá fora é muito difícil”! Diante dessas falas, fomos percebendo que, “[...] muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante” (FREIRE, 1975, p. 102).

Depreendemos, diante do exposto, que a ação pedagógica no contexto escolar é, muitas vezes, caracterizada como sem sentido para a vida dos sujeitos. Verificamos, também, que as falas citadas, são indicadoras de que os alunos estão carentes de sentido, do saber olhar para si mesmos e do saber de suas potencialidades de como ser e como viver.

Por outro lado, ao atuarmos na escola enquanto coordenadora pedagógica, ouvimos constantemente as insatisfações por parte dos educadores, que têm apresentado as seguintes queixas: “O aluno não aprende o que eu ensino; tem dificuldades de aprendizagem; não faz as tarefas de casa; é preguiçoso; não tem vontade ou interesse pelas coisas da escola; não pára

quieto em sala de aula; é agressivo com os colegas e professores; é mal educado; não respeita”. Diante desse dilema apresentado pelos educadores e das falas expressas pelos educandos, sentimo-nos responsabilizados pela busca de alternativas para tais problemas.

Acreditamos que a escola em sua função social precisa buscar alternativas para as diferentes problemáticas e, não se esquivar de seu compromisso, deixando muitas vezes a responsabilidade para os profissionais da Psicologia e da Neurologia, ou ainda, para a família, para o Conselho Tutelar e para a Promotoria Pública, como temos presenciado atualmente em muitas realidades educacionais.

Assim, ao sentirmos a necessidade de buscar alternativas para ajudar esses sujeitos do contexto escolar, instauraram-se as indagações: O que fazer? O que é necessário que a escola faça para minimizar tamanhas insatisfações?

Necessitamos de ciência, conhecimento e ação educativa que constituam, não meras respostas, mas o sentido para aquilo que somos, sentimos, significamos e fazemos. Precisamos nos conhecer e nos autoformar para recriarmos, constantemente, a vida. A existência humana não requer muitas coisas, apenas a felicidade! Para viver bem, o ser humano não precisa ir à lua, muito menos, ser “super star” da ciência ou da mídia. Carece ter um encontro consigo mesmo.

De acordo com Josso (2004), a arte de viver tem seu núcleo central na busca de sabedoria, a qual se dá a partir de quatro buscas, como: a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do real e a busca de sentido.

A busca de felicidade é o processo em que, no encontro consigo e com o outro, o sujeito constitui uma disposição interior para a reconstrução de sentidos à sua existência. A busca de si e de nós significa o caminhar para si, que o sujeito realiza na relação dialógica com o outro. A busca de conhecimento é o processo pelo qual o sujeito mobiliza os saberes construídos, juntamente a novas informações para a compreensão de si, do outro e do mundo. Já, a busca de sentido, é a construção de propósitos pelo sujeito, que se constituem em projetos para o viver melhor.

O que mais verificamos em nossa época é que a produção científica, tecnológica e dos conhecimentos que circulam em nossas instituições educativas, pouco ou quase nada, contribuem para que o ser humano possa encontrar-se e, assim, constituir relações sociais passíveis de reconstrução de si e, conseqüentemente, da sociedade.

Por isso, a centralidade da educação nesse século, deve situar-se no desenvolvimento interior (na dimensão da espiritualidade, como ampliação da consciência) dos sujeitos. Tal

ênfase, dar-se-á por meio de ações pedagógicas de autoformação, organizadas pelos educadores, para possibilitar aos sujeitos (alunos) o sair de si mesmos, o dispor-se ao diálogo com o outro e, conseqüentemente, o encontrar-se consigo mesmos. É o caminhar para si, em que Josso (2004), pontua como processo de descoberta e compreensão de si, do outro, do mundo e do Cosmos. “O processo de caminhar para si apresenta-se como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida [...]” (JOSSO, 2004, p.59).

Assim, afirmamos que pelo diálogo subjetivo e intersubjetivo, o sujeito constitui o processo de autoconhecimento, o processo do conhecimento e o processo da aprendizagem. Tais processos são mobilizados pela energia operante que há em cada ser humano e mediatizados pela integração com o Cosmos.

Podemos, portanto, nos perguntar: O que é o Cosmos? O que é a Energia? Falar de Cosmos é dar ênfase ao infinito que está dentro e fora de cada elemento da natureza e do universo. Nesse sentido, transcrevemos Wilber (2002, p. 17) ao enunciar:

Os Pitagóricos introduziram o termo “Kosmos”, que geralmente é traduzido como cosmos. Mas o significado original de Kosmos prendia-se com a natureza ou processos padronizados de todos os domínios da existência, da matéria à mente e a Deus, não meramente o que tanto “cosmos” como “universo” significam atualmente. Gostaria de reintroduzir este termo, Kosmos. E, como observou, o Kosmos contém o cosmos (ou a fisiosfera), o bios (ou biosfera), a psique e o nous (a noosfera), e o theos (a teosfera ou domínio divino).

O Cosmos, também, é o Eu infinito que se conecta com o infinito do outro e que se revela em EU EXISTÊNCIA. É a possibilidade da alteridade, em que Josso (2004, p.61), explicita como procedimento que “põe ao mesmo tempo em evidência a impossibilidade de existir independentemente de outrem e o desejo de existir, apesar de outrem”.

A alteridade também pode ser compreendida conforme a afirmação de Pivatto (2007, p.358), “O eu não tem ciência imediata de si mesmo; mas, no intrincado processo de operações com e no mundo, procura conhecer-se; o eu não se possui, mas arriba a si mesmo no próprio ato de querer desprender-se”.

Nesse sentido, o Cosmos pode ser como o TODO e as PARTES que se interconectam, se integram\desintegram e interagem no Eu que é infinito. E, a mobilização entre a conexão, a integração e a interação das partes e do todo, é constituída pela energia.

A energia é o que podemos, muitas vezes, sentir como uma sensação de bem-estar, algo que não tocamos, não manipulamos e nem mesmo vemos. É como o pensamento que se apresenta e não é possível de ser tocado; podemos sim, experienciar e concretizar em ações e atitudes. Energia é tudo o que integra/desintegra e movimenta, como ondas vibracionais que perpassam todo o ser humano em sua dimensão integral. Para Jung (2002, p. 14), “a ideia de energia não é a de uma substância que se movimenta no espaço, mas um conceito abstraído das relações de movimento. Suas bases não são, por conseguinte, as substâncias, mas suas relações [...]”.

Assim, a educação escolar não pode compreender a constituição do conhecimento somente a partir do pensamento racionalista, que separa o todo e as partes, sujeito e objeto, corpo e espírito, razão e emoção. Precisamos, urgentemente, dialogar sobre as novas concepções, maneiras e possibilidades de compreendermos a constituição do conhecimento e da existência humana, dentre elas a concepção transdisciplinar, espiritual, da física quântica e da teoria da complexidade, para rompermos com a fragmentação entre razão e emoção, corpo e espírito. É importante que possamos começar a conceber que o conhecimento também é originado pela nossa capacidade intuitiva e espiritual, que de acordo com Josso (2004, p.60), é a capacidade de autoconhecimento, da qual emerge um “eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções”.

Para Jung (2000), a intuição é um processo decorrente do inconsciente; não pode ser considerada como uma percepção sensorial e nem um pensamento, mas como uma percepção inconsciente.

O inconsciente é uma dimensão humana que contém não só o material esquecido do passado individual, mas todos os traços funcionais herdados. Assim, enuncia Jung (2000, p. 14): “[...] se, portanto, alguma coisa cai no inconsciente, imediatamente entra na rede de associações do material inconsciente, podendo, eventualmente, surgir conexões de alto valor que atravessam o consciente ou sobem a ele sob a forma de ‘inspirações’.”

É possível afirmar que a intuição, como um elemento inteligível e sensível, e que permeia a ampliação da consciência espiritual é pouco, ou, quase nada, considerada em nossos processos de constituição do conhecimento. Por isso, conclamamos as instituições educativas/escolares para o trabalho pedagógico de estímulo à intuição humana, que se dá na ampliação da criatividade, na recriação de ideias, pensamentos, conceitos, ações e atitudes.

Pontuamos, anteriormente, que a espiritualidade também é uma inteligibilidade que necessitamos desenvolver para a produção do conhecimento. Por isso, torna-se significativo, explicitar que espiritualidade não pode ser confundida com crença religiosa, com filosofia de vida e, muito menos, com concepções “espíritas”. Há uma confusão epistemológica frente à terminologia espiritualidade, a tal ponto de ocorrer um menosprezo, principalmente nos espaços acadêmicos, a essa outra possibilidade de inteligir. A espiritualidade faz parte do ser humano: uma inteligência que possibilita o autoconhecimento, por meio do que é possível a realização de descobertas. Krishnamurti (1995, p. 135), revela que “para descobrir é indispensável que tenhamos a mente livre, e não a mente cheia de crenças”.

Diante de tais afirmações, é possível explicitar que também é função da educação o possibilitar o processo educativo do autoconhecimento aos sujeitos e instigá-los a libertar-se dos condicionamentos, dos hábitos e dos pré-determinismos.

Quanto mais avançamos na libertação de nossos processos cognitivos, afetivos, emocionais já constituídos pelas nossas experiências, tanto mais transcenderemos, ampliaremos nossa consciência, ou ainda, nossas maneiras de pensar e de agir. A transcendência é o experienciar novas possibilidades, oportunidades oferecidas pela existência; é o desenvolvimento da capacidade da consciência de ultrapassar e/ou superar a si mesma. Boff (2000, p.31) destaca que transcendência é “a capacidade de romper com todos os limites, superar e violar os interditos, projetar-se sempre num mais além.”

Transcendência significa ultrapassagem. Transcendente (que transcende) é o que realiza a ultrapassagem, persiste na ação de ultrapassar. [...] A transcendência, na significação terminológica que importa clarificar e apresentar, significa o que é próprio do estar-aí-humano e, decerto, não como um modo de comportamento entre outros possíveis, ocasionalmente posto em execução, mas como constituição fundamental deste ente antes de todos o comportamento. Sem dúvida, o estar-aí humano, enquanto existe espacialmente, tem também entre outras possibilidades a de ultrapassar espacialmente uma barreira no espaço, ou precipício. No entanto, a transcendência é a ultrapassagem que possibilita algo como a existência em geral e, por conseguinte, também mover-se no espaço (HEIDEGGER, 1988, p. 33-35).

Transcendência é, também, transformação emancipadora! Assim, acreditamos que pela educação inspiramos os sujeitos à transformação individual e, conseqüentemente, à transformação social. Esse processo educativo efetiva-se no momento em que trabalhamos, pedagogicamente, a partir da inteligência espiritual. Isso significa proporcionarmos a vivência

do autoconhecimento, da livre descoberta e da libertação dos atos condicionados para constituir competências inter e intrapessoais, saber relacionar-se consigo, com o outro, com a natureza e com o cósmico. Nesse sentido, destaca Freire (1969, p. 40), “[...] é o homem, e somente ele, capaz de transcender. [...] A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador”.

Acrescentando, Freire (1969), enfatiza que o homem é um ser de integração em que seu existir individual somente se realiza em relação com outros existires. Assim, o existir do homem é caracterizado por ele, como transcender, discernir e dialogar.

Diante desses apontamentos é importante reafirmar que os espaços de Educação, principalmente, as instituições escolares necessitam possibilitar situações para a ampliação da consciência do sujeito nas dimensões espiritual e social ou, ainda, para a formação humana. Desse modo, antes de darmos continuidade à reflexão dessa afirmativa, procuraremos explicitar o nosso entendimento sobre consciência.

Consciência é processo que se constitui da inter-relação das experiências individuais e coletivas do sujeito e que integram o desenvolvimento: cognitivo, afetivo, psicomotor, espiritual e social.

Para Josso (2004), consciência é a presença atenta a si próprio, aos outros e ao seu ambiente e está ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos, tais como o tato, o olfato, a visão, o movimento, etc. Sem essa presença atenta não há qualquer percepção do mundo.

De acordo com Damásio (1996), a consciência emerge ao interpretarmos um objeto a partir da nossa identidade e da nossa capacidade de anteciparmos o que há-de-vir. Consciência é a infinitude humana, é o que é, o que ainda não é, o devir a ser e o que pode tornar-se. Consciência não é algo que está guardada em algum espaço da nossa constituição fisiológica: ela está no corpo, na mente, na nossa espiritualidade, nas nossas emoções e ações.

Para Wilber (2002, p.37), nossa consciência “é simplesmente, a aparência da profundidade quando vista do interior. Portanto, é verdade: a profundidade está em todo o lado e a consciência também. À medida que a profundidade aumenta, a consciência desperta mais, o Espírito revela-se mais”. Assim, compreendemos que a consciência do Eu como o Espírito ampliam-se no processo do autoconhecimento. Ou, ainda, afirmamos que na ampliação da consciência social e individual o Espírito se manifesta.

Por isso, corroborando com Wilber (2002, p. 65), podemos afirmar que o Espírito e a consciência existem nos quatro quadrantes:

Interior	Exterior	
Intencional E.S.	comportamental D.S.	individual
E.I Cultural ("mundi-espaco")	D.I. Social (sistema)	
		Comunal ou coletivo
Lado Esquerdo	Lado Direito	

Ele acrescenta, ainda, que “todos os caminhos do Lado Direito envolvem percepção, e todos os caminhos do Lado Esquerdo envolvem interpretação” (2002, p. 81).

É importante registrar que para Wilber (2002), os quatro quadrantes podem ser geralmente tratados como três, o Grande Trio – eu, nós e isto, os quais podem assumir várias formas:

Eu (Esquerda Superior): consciência, subjetividade, eu, auto-expressão (incluindo a arte e a estética); veracidade, sinceridade.

Nós (Esquerda Inferior): ética e moral, mundividências, contexto comum, cultura; significado intersubjetivo, compreensão mútua, adequação, justiça.

Isto (Lado Direito): ciência e tecnologia, natureza objetiva, formas empíricas (incluindo o cérebro e os sistemas sociais); verdade proposicional (adequação singular e funcional).

O Grande Trio corresponde também aos três mundos de Sir Karl Popper – objetivo (isto), subjetivo (eu) e cultural (nós). E o Grande Trio corresponde também às três afirmações de validade de Habermas: verdade objetiva, sinceridade subjetiva e justiça intersubjetiva. E, de enorme importância histórica, o Grande Trio surgiu na trilogia profundamente influente de Kant – Crítica da Razão Pura (ciência objetiva), Crítica da Razão Prática (moral) e Crítica da Faculdade de Juízo (juízo estético e arte) (WILBER, 2002, p. 111).

Assim, é possível inferir que necessitamos ampliar nossa consciência tanto nos níveis internos quanto nos externos e, tal ampliação, constitui-se na medida em que nos relacionamos, interagimos e fazemos experiências conosco mesmos, com o outro, com a natureza e com o que transcende às nossas percepções sensoriais. As dimensões internas e externas da constituição humana são concebidas como elementos integradores, interdependentes e não separáveis.

Desse modo, depreendemos que a consciência espiritual é a capacidade humana de transformar, construir e recriar experiências que possibilitem o conhecer a si mesmo, em suas dimensões interna e externa e, que constituam níveis de sensibilidade consigo, com o outro, com a natureza e com o Universo. Ela se desenvolve a partir da ação introspectiva e do pensar as experiências constituídas em existência. Já, a consciência social, é a capacidade de reconhecer a interdependência entre a existência individual (com sentimentos e ações de pertença) e a existência coletiva. Sendo que o seu desenvolvimento processa-se na interação do Eu e de Nós, no encontro e no confronto das experiências coletivas.

Concordamos com Habermas (2000, p. 119), que “[...] é a forma dos processos de interação que tem de ser alterada, se se quer descobrir praticamente o que os membros de uma sociedade poderiam querer em cada situação e o que deveriam fazer no interesse comum”.

A ampliação das consciências espiritual e social é um desafio lançado às instituições educativas, principalmente, às escolares, no sentido de desencadearem ações pedagógicas voltadas à transformação subjetiva e intersubjetiva de seus sujeitos, nas dimensões da individualidade e da coletividade. Para tanto, acreditamos que é necessário o trabalho pedagógico de autoformação nas escolas, para o desenvolvimento da formação humana.

A autoformação como procedimento pedagógico constitui-se em elemento chave, neste século, para romper com a perspectiva educacional que direciona o seu processo para a formação do que o ser humano deve ser, e constituir uma proposta de educação para a formação humana que desenvolva o humano como um devir a ser. Enfim, é preciso que venhamos a constituir uma educação que desenvolva a formação humana na dimensão do autoconhecimento e, nesse sentido comungamos com alguém que postula,

Pensamos que a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar tudo e de fazer tudo o que é preciso como um ato responsável a partir de sua consciência social (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 10).

Nessa direção, a autoformação é um processo de exteriorização das interioridades do sujeito e tem como objetivo a ampliação das consciências espiritual (conhecimento de si e autoconhecimento ou manifestação da Consciência Cósmica) e social (conhecimento e reconhecimento do outro). Fundamentando nossas concepções em Josso (2004) e Maturana (2000), entendemos que a autoformação é passível de ser concretizada como ação pedagógica nas escolas, a partir de oficinas vivenciais. A prática de vivências mobiliza o sujeito para o diálogo consigo mesmo e com o outro, de sua relação, proporcionando a construção de novas experiências à sua existência, de modo que, o sujeito possa crescer no respeito a si mesmo e pelo outro. Conforme Maturana e Rezepka (2000, p. 15), “toda atividade humana ocorre em conversações, quer dizer, num entrelaçamento da linguagem (coordenações de coordenações comportamentais consensuais) com o emocional”.

O trabalho pedagógico com práticas de vivências é organizado em forma de sessões ou, oficinas integradoras de atividades, em que os sujeitos são desafiados a falar, expressar seus sentimentos, pensamentos, opiniões, sensações, etc. As práticas de vivências de autoformação conduzem o sujeito à busca de sentido e de significação aos aspectos cotidianos da vida. Elas, também, são constituídas e realizadas no âmbito escolar com o intuito de ajudar o sujeito a ter um encontro consigo mesmo na relação com o outro. Tais práticas promovem situações de experiências que possibilitam ao sujeito a ampliação da capacidade de ação e de reflexão no mundo em que vive. Conforme Pivatto (2007), esse mundo é precisamente o espaço em que se inscrevem as significações que a temporalidade e a historicidade humanas produzem em seu existir.

Para tanto, reafirmamos a imperiosa necessidade de nossas instituições escolares promoverem ações pedagógicas de autoformação, para o desenvolvimento da formação humana dos sujeitos aprendentes.

## **1 O CAMINHO DA AUTOFORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

Estamos num momento histórico, planetário e existencial que requer dos seres humanos uma maneira diferente de ser e agir, individual e coletivamente, pois não podemos mais considerar como natural os cenários de desigualdades sociais, de desastres ecológicos e da perda de sentido pela/da vida. Por isso, neste tempo de tantas incertezas, necessitamos aprender e ensinar o poder do encantamento.

O poder do encantamento tem seu significado no saber olhar o mundo interior e exterior<sup>3</sup> como possibilidade de se inovar e de se renovar. É também, a capacidade do ser humano de se apaixonar eternamente pela vida. Assim, encantar-se com o mundo interior e exterior é apaixonar-se cotidianamente, em tudo o que somos e realizamos.

Aprender e ensinar a viver apaixonadamente é um exercício que requer, do ser humano, a abertura ao diálogo consigo e com o outro, pois a paixão somente emerge quando nos abrimos à possibilidade da descoberta e do desvelamento da intimidade humana. Isto é possível se realizarmos a aprendizagem do olhar e apreciarmos as histórias pessoais de cada ser humano.

Se, é verdade, que aprendemos e ensinamos na interação com o outro, então, é necessário que pratiquemos tamanha façanha: saber ouvir e falar a si e ao outro. Ao nos abirmos para o escutar e para o falar, permitimos que experiências vividas possam reorientar nossa maneira de ser, ver, sentir e fazer. É aí que temos a possibilidade de encantarmo-nos, apaixonarmo-nos e, em decorrência, inovarmo-nos.

Ao ouvir e ao falar com o outro, percebemos que muitas angústias, ansiedades e necessidades são semelhantes ou compatíveis com as nossas e, assim, acabamos, por descobrir como cada ser humano age, sente e vivencia as experiências do cotidiano. No diálogo vamos aprendendo as diferentes formas ou maneiras que cada ser constrói para viver, ou seja, aprendemos a compreender e a avaliar nossas emoções e atitudes, a partir do outro. É dialogando com o outro que aprendemos a estabelecer significados à vida, ou, ainda, como

---

<sup>3</sup> Entendemos aqui que o mundo interior e exterior são processos que constituem a identidade humana e que não podem ser separados.

nos discorre Solomon (2003, p. 169): “É estabelecendo significados na vida que nos libertamos da falta de sentido do sofrimento.”

Nesta perspectiva, quando há entre os sujeitos a fala, o diálogo e a escuta, ocorre a possibilidade de reflexão e a capacidade do pensar o sentido da vida. Pois, durante o processo narrativo, o escutar e o falar fazem com que o Eu do sujeito reconheça-se no Eu do Outro e, esse reconhecimento o impulsiona ao questionamento, à investigação e a uma nova maneira de “olhar”, de se apaixonar e de se encantar. De acordo com Heidegger (1986), todo questionamento é uma procura. Então, é no ato da fala, no jogo da linguagem que o ser procura o sentido do seu ser-no-mundo.

Dessa forma, a ação educativa, escolar ou acadêmica, ao desafiar-se a trabalhar, pedagogicamente, a “apreciação” das histórias pessoais, ou as narrativas de vida, possibilitará que os sujeitos presentifiquem a cotidianidade de suas experiências, na temporalidade passado-presente-futuro, para a recriação do seu ser no/com o mundo.

A cotidianidade, conforme Heidegger (1986), é um modo de ser da pre-sença, em que o sujeito encontra compreensão para a sua existência. O “ser-no-mundo” da pre-sença não é processo, mas ação do ser que busca interpretar a si mesmo, o outro e o mundo, para o encontro da manifestação daquilo que é e pode vir a ser.

Quando nos adentramos nas narrativas de vida permitimos que o ser-no-mundo possa mostrar-se. E, é no deixar-se mostrar que o ser encontra esclarecimento para o que é, pois sua exterioridade expressa sua interioridade que, junto ao outro, conjuga-se em manifestação de um devir.

Assim, trabalhar, pedagogicamente, com as narrativas de vida e/ou de experiências, é proporcionar que os sujeitos dialoguem com o mundo subjetivo e intersubjetivo e, conseqüentemente, ampliem suas consciências espiritual e social. Desse modo, o ser aprende que sua maneira de pensar, sentir e fazer são experiências compartilhadas com o outro, pois como afirma Heidegger (1986, p.177), “a relação ontológica com os outros torna-se, pois, projeção do ser-próprio para si mesmo ‘num outro’. O outro é um duplo de próprio.”

Percebemos, então, que a relação do Eu com o Outro, instiga o Eu à reflexão e à possibilidade de autoprojetar-se, ou seja, o sujeito é capaz de pensar seu mundo interior e exterior e de transformá-lo. A convivência entre os seres humanos, a partir das experiências compartilhadas, compromete-os à ação cooperativa, à construção da identidade e à responsabilização com a vida.

Para Heidegger (1986), é na abertura da comunicação entre os sujeitos que se instaura a possibilidade da compreensão e da interpretação, pois é a ação hermenêutica do ser que o impulsiona para aquilo que ele pode ser. Assim, ele afirma: “O discurso é a articulação significativa da compreensibilidade do ser-no-mundo, a que pertence o ser-com, e que já sempre se mantém num determinado modo de convivência [...]” (HEIDEGGER, 1986, p.220).

O discurso, que pertence à constituição ontológica, é a comunicação presentificadora do ser na diversidade de linguagens, de modo que, quanto maior for a interação dialógica entre os sujeitos, tanto maior será a compreensão dos mesmos sobre a sua existência. Ao falarmos de existência compreendemos que seu significado está na pre-sença do ser-no-mundo, ou ainda, é a capacidade humana de se descobrir na realidade da linguagem.

É na cotidiana interação e presença do ser-no-mundo que a auto-interpretação constitui a consciência do “ser-aí-com”, ou seja, é na relação do ser consigo mesmo, com o outro e com o mundo que emerge a hermenêutica existencial e, conseqüentemente, a formação da consciência. Nesse sentido, Heidegger (1998, p. 84) sublinha: “A interpretação existencial da consciência deve expor um testemunho de seu poder-ser mais próprio que está sendo na própria pre-sença”.

A tomada de consciência<sup>4</sup> do ser-no-mundo constitui-se da sua possibilidade de decisão. O saber decidir sobre si mesmo, na relação com o outro, o torna capaz de saber-fazer e saber-ser. Pois, “a questão do poder-ser todo é, portanto, uma questão de fato e existenciária, que a presença responde numa decisão” (HEIDEGGER, 1998, p. 101).

A decisão é compreendida pela linguagem posta em ação. Por isso, podemos afirmar que o ser humano é livre para decidir diante da diversidade da linguagem e tem possibilidades de se aproximar do que deseja ser e fazer. Pela linguagem, o ser humano faz buscas acerca da existência, na tentativa de encontrar o conhecimento referente a si mesmo, ao outro, ao universo e ao Cósmico, para assim, dar sentido à vida.

Assim, compreendemos que o ser humano está em constante transformação, pela ação de sua própria linguagem. Por meio dela, ele constrói a sua realidade, a sua história e a sua identidade. Para Random (2001, p. 99), “a realidade transforma-se em um diálogo permanente”.

---

<sup>4</sup> Entendemos que a consciência é processo constituído pelo mundo da linguagem.

Percebemos, então, que o ser humano é uma fonte inesgotável de possibilidades, em que, pode ser ou não ser, fazer ou não e responsabilizar-se ou não. Por ser possibilidades, ele está sempre em processo de formação e de ampliação de consciência.

É aí que conclamamos a tarefa do educador: saber educar para a formação humana! Para educar os sujeitos à constituição de sua formação é necessário primarmos pelo princípio da sensibilização, aprendermos e ensinarmos as possibilidades do olhar o “mundo”. Neste sentido, apresentamos cinco dimensões que necessitamos aprender e ensinar a olhar a partir da sensibilidade:

- **Olhar a Vida:** como processo indeterminado, inacabado. A vida se constrói a cada momento, na relação existencial dos seres vivos. Ela é um constante recomeçar e recriar. Se não aprendemos e ensinamos a importância do permanente recomeçar, caímos na desilusão e no desencantamento.

- **Olhar o Eu:** como uma energia interligada e interconectada com tudo e com todos. Precisamos, aprender e ensinar que o Eu não é solitário, mas um ente coletivo. É um ente capaz de afetar e ser afetado, capaz de dar e de receber. O Eu é a experiência única de cada ser humano, que se dá no amar e ser amado. Se, aprendemos a nos acolher, amorosamente, passamos a compreender a complexidade que somos.

- **Olhar o Outro:** como um ente necessário para a existência do Eu. O outro é a extensão do Eu e vice-versa. Assim, necessitamos aprender e ensinar que nenhum ser humano é uma “ilha”, que nos constituímos na relação com o outro e por isso, ser de extrema necessidade a ampliação de nossa capacidade de respeitar e cuidar do outro.

- **Olhar o Universo:** como nosso abrigo. É o espaço e o tempo que acolhe diferentes seres. Por isso, temos que aprender e ensinar a desvendar o universo com nossa capacidade do saber cuidar.

- **Olhar o Cosmos:** como a Energia que interconecta todas as energias que existem no universo. O Cosmos é a possibilidade do encontro com o infinito. Neste sentido, é necessário aprendermos e ensinarmos a descobrir a Energia que impulsiona à vida, que nos faz renascer, recomeçar e reencantar.

A interconexão entre essas cinco dimensões possibilita ao ser humano o encontro com o sentido de sua existência, de modo que, ao aprender e ao ensinar a olhar, sensivelmente, construirá compreensões sobre as seguintes questões “Quem somos? De onde viemos? Para onde iremos?”.

Para tanto, no trabalho educacional, os educadores necessitam instigar o saber sensível, o saber “olhar o mundo” com os sentidos humanos. A formação humana deve ser constituída a partir da interconexão entre o inteligível e o sensível. Assim afirma Duarte Jr. (2006, p.195), “Sensível e inteligível, portanto, deveriam caminhar ombreados no desvendar dos mistérios e maravilhas da existência.”

A formação humana, desencadeada pela educação do inteligível e do sensível tem por objetivo possibilitar aos sujeitos a ampliação da consciência unitiva, ou seja, da unicidade com todas as coisas. A partir da prática da autoformação ocorre a aprendizagem da troca, da comunicação, da intimidade, do dar e do receber afeto e do projetar-se.

Nesse viés, o ato educativo deve proporcionar condições favoráveis às pessoas na busca da humanização e não somente da capacitação. Assim, Brandão (2005, p.143), corrobora,

[...] Não se educa para preparar pessoas para o poder do Estado, para o mercado de bens ou de serviços e nem mesmo para a vida. Não se educa ‘para’ ou ‘em nome de’ um futuro sempre situado no projeto de nossas antecipações impostas a nossas crianças e jovens. Não se educa em nome da reiteração de um passado que não pode e nem deve significar exatamente a mesma coisa para pessoas de gerações diferentes. Educa-se ‘em’ e ‘para’ um presente e para a plenitude da vivência pessoal, interativa e recíproca de um presente em cada instante de seu cotidiano. Todo o aprendizado a respeito do passado serve para tornar rico de sentido a vida vivida em um presente.

Percebemos, então, que a aprendizagem significativa do ser humano não está no aprender como conhecer, ser e fazer para o futuro e, sim, no aprender-a-aprender com os outros, no “aqui-e-agora”, a ser solidário, ético, amoroso, respeitoso e cuidadoso com a vida.

Concordamos com Brandão (2005), de que a preocupação dos espaços escolares e\ou acadêmicos deve mudar de foco. Assim, ele adverte:

[...] não se trata mais de perguntar: O que uma aluna de 4ª série precisa aprender para ser promovida à 5ª série? Não se trata mais de antecipar: O que devem aprender as crianças e os adolescentes durante o ensino fundamental para poderem ingressar de maneira adequada no ensino médio? A pergunta deverá ser: O que precisa viver e aprender uma criança de oito anos para viver de maneira mais plena e fecunda possível a experiência cotidiana de ter oito anos? (BRANDÃO, 2005, p. 144).

A educação, nesta perspectiva, é a promotora do diálogo, da participação e da liberdade dos sujeitos na construção da identidade individual e coletiva. Assumir esse processo significa, apostarmos na formação da inteireza humana, a qual justifica-se na capacidade do ser tornar-se, a cada novo dia, um conquistador de mais vida para si, para o outro, para a natureza e para o universo.

A inteireza humana reveste-se da possibilidade do ser humano constituir-se em um agente transformador, que tem o compromisso com a promoção da vida. Mas, é necessário explicitar que a inteireza do ser humano não se faz na ação solitária e, sim, na relação e ação comunicativa com o Eu, com o Outro e com o Mundo. É pela comunicação que a linguagem humana oportuniza o emergir experiências de amor, de solidariedade, de confiança e de encantamento.

Para tanto, acreditamos no trabalho educativo e pedagógico que tem como meta o desenvolvimento da inteireza ou integralidade<sup>5</sup> do “ser” e instiga a formação humana a partir do processo de autoformação, que se dá em quatro buscas, conforme Josso (2004), a busca da felicidade, a busca do eu e de nós, a busca de conhecimento e a busca de sentido, assim explicitadas:

a) A busca da felicidade

Frente às incertezas da experiência cotidiana o ser humano necessita aprender que o seu agir está sempre movido pela escolha. Por isso, é importante o incentivo à atitude reflexiva diante dos processos de autoconhecimento e de conhecimento. É necessário o pensar para a constituição do posicionamento sobre a escolha a ser feita. Neste sentido, Melucci (2004, p.67) esclarece,

Minha responsabilidade diante do campo de possibilidades e de limites, representado por mim mesmo, é, de um lado, a capacidade de responder por, de assumir o limite, a memória, a estrutura biológica e a história pessoal; de outro lado, porém, é a capacidade de responder a, ou seja, de escolher as possibilidades e acolher as chances, de posicionar-me nas relações com os outros e de ocupar meu lugar no mundo.

---

<sup>5</sup> Compreendemos inteireza e integralidade humana no sentido da unicidade das dimensões: racional, emocional, social, espiritual, psicológico e físico que constituem o ser.

b) A busca do eu e de nós

É fundamental a busca pessoal a partir de um contato mais próximo com a experiência interior. Assim, é condição primordial para o desenvolvimento da integralidade pessoal, a autorreflexão das experiências internas, as quais são constituídas, também, pelas experiências sociais.

Dessa forma, defendemos que a natureza humana necessita ser concebida a partir da visão integradora; qual seja, não é possível separarmos matéria e espírito, razão e intuição, corpo e mente. Pois, como nos afirma Capra (1995, p.289), “[...] os mundos interior e exterior estão sempre interligados no funcionamento de um organismo humano; eles interagem e evoluem juntos.”

c) A busca de conhecimento

A busca crítica de conhecimento é necessária para a ampliação da experiência dos mundos interior e exterior. É a partir do conhecimento que o ser humano tem condições de avaliar, analisar, posicionar-se e, conseqüentemente, escolher a melhor maneira de ser e de fazer. Para tanto, é extremamente significativa a prática de estudos e análises críticas frente ao conhecimento, pois pelo e com o conhecimento,

cada um de nós pode reconhecer então a sua parte de responsabilidade para com o destino do gênero humano e para com as gerações futuras, mas também reencontrar o respeito por outras espécies vivas e pelo universo, do qual o homem faz parte (MELUCCI, 2004, p.162).

d) A busca de sentido

Promover a busca pelo sentido/significado é proporcionar ao ser humano o encontro com a alegria e com o encantamento. A busca de sentido se faz no diálogo que possibilita o questionamento, a dúvida e a escolha.

Tais buscas, num processo de autoformação, instigam o sujeito a despertar a sensibilização e a responsabilização frente à aprendizagem da arte de viver, na tomada de consciência sobre o ser e o fazer da existência.

Nesse sentido, ao desejarmos construir referenciais teóricos e práticos que alertem e comprometam a educação escolar para a necessidade de construção de propostas de formação humana e, por acreditarmos que a experiência das quatro buscas no processo de autoformação possibilita ao ser humano a ampliação da consciência, constituímos o tema de pesquisa

“Consciência Espiritual e Social na escola: processo educativo necessário para a Formação Humana”. Desse modo, para a abordagem do tema construímos o problema de investigação caracterizado pela indagação: “Quais são as contribuições das práticas de vivências de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendente do contexto escolar?”, na perspectiva de buscarmos e propormos alternativas pedagógicas para o contexto escolar, que atualmente requer um novo olhar com o propósito da formação humana.

Assim, ao nos propormos defender a tese de que, “A prática de vivências de autoformação contribui, significativamente, para a constituição de experiências de ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendente, possibilitando integrar-se consigo mesmo e com o outro, repercutindo na aprendizagem do espaço escolar”, organizamos as metas do trabalho investigativo, explicitadas nas seguintes dimensões: a) Possibilitar experiências de autoformação aos sujeitos aprendentes a partir de práticas vivenciais para a ampliação das consciências espiritual e social; b) Proporcionar aos sujeitos aprendentes a participação em oficinas de autoformação, como possibilidade de instigá-los à reflexão sobre suas maneiras de ser e de se relacionar consigo e com os outros; c) Descrever e analisar, a partir das narrativas orais e escritas dos sujeitos aprendentes, as experiências constituídas, nas oficinas de autoformação, para a compreensão das contribuições à ampliação das consciências espiritual e social; d) Analisar a importância do trabalho pedagógico de autoformação, a ser desenvolvido nas escolas, para a ampliação das consciências espiritual e social dos sujeitos aprendentes; e) Contribuir com reflexões teóricas e práticas junto às escolas, no sentido de instigá-las na construção de ações pedagógicas de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social dos sujeitos aprendentes.

Mas, é necessário explicitar que o estudo investigativo também surgiu e desenvolveu-se a partir das construções teóricas, as quais apresentaremos na Parte II desse trabalho sob a estrutura de seção 1, seção 2 e seção 3.

## **PARTE II – NO CAMINHAR... A BUSCA DE ABORDAGENS TEÓRICAS: FUNDAMENTOS PARA A PESQUISA**

A Natureza Humana é a única ciência do homem;  
contudo ela tem sido até aqui a mais desprezada.

O pensamento de Hume (2001, p. 323), nos conclama ao desenvolvimento de uma ciência que considera a razão como científica, mas que não pode desligar-se da razão ética, da razão estética, da razão festiva, da razão religiosa, da razão emocional, entre outras. Nesse sentido, somos desafiados a buscar o “humano” na ciência, na epistemologia, na tecnologia, na educação, na política e nas relações intra e interpessoais do ser humano.

Então, ao nos preocuparmos com o “humano” nas relações pedagógicas do contexto escolar e, propriamente, com a necessária ampliação das consciências espiritual e social dos sujeitos, buscamos construir uma dimensão teórica de fundamentação para o estudo.

Assim, a Parte II desse trabalho, traz à reflexão, abordagens teóricas sobre os eixos norteadores da pesquisa – Formação da consciência social, Formação da consciência espiritual e Educação e autoformação para o desenvolvimento humano -, os quais constituíram-se como metas primordiais do trabalho empírico. Para tanto, para melhor compreensão, organizamos a apresentação das abordagens teóricas em três seções, assim estruturadas: Na primeira seção, pontuamos a definição de consciência social e explicitamos as ações pedagógicas significativas para instigar a ampliação dessa inteligência. Na segunda, apresentamos nosso entendimento sobre consciência espiritual, ciência e espiritualidade, ciência e transdisciplinaridade e a consciência espiritual como uma abordagem necessária para a Pedagogia e, destacamos as ações pedagógicas que contribuem para o estímulo da ampliação da consciência espiritual. Por fim, na terceira seção, refletimos sobre a autoformação como processo educativo necessário para a formação humana, na perspectiva da ampliação das consciências social e espiritual e, sugerimos algumas estratégias pedagógicas para a organização de oficinas instigadoras da autoformação.

## 1 CONSCIÊNCIA SOCIAL: UMA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO

O ser humano em suas relações sempre gestou a recriação do passado, fez emergir um presente inovador para o contexto de cada época histórica e, possibilitou a constituição de perspectivas para o horizonte futuro. Essa ação dialética foi e é possível porque o ser humano, diferentemente, dos animais, é capaz de criar e recriar o pensamento, o agir, o comportamento, as crenças, os símbolos, as linguagens, etc. Através dessa capacidade de recriação e de transformação, faz surgir a cultura como processo que dá sentido à existência das relações humanas.

A cultura é constituída a partir do pensar e do agir dos sujeitos, bem como, pelos conhecimentos vinculados à educação. Por meio da educação, ocorre a socialização de experiências, das quais constituem-se as linguagens, as ações e os pensamentos que proporcionam a comunicação e a transformação.

Assim sendo, a cultura vai além da simples definição expressa em dicionário<sup>6</sup>, ela é a concretude do pensar e do agir humano. A cultura é o resultado da transcendência, passagem do ser de sua condição natural para sua possibilidade de criação. Assim, postula Aranha e Martins (1996, p.5): “A cultura é, portanto, um processo de autolibertação progressiva do homem, o que o caracteriza como ser de mutação, um ser de projeto, que se faz a medida que transcende a sua própria experiência”. Logo, é pela ação da consciência reflexiva, da linguagem constituída e através da comunicação que é possível a existência da cultura.

Brandão (2002), ao apresentar sua reflexão sobre o mundo da cultura sugere, que devemos compreendê-la como um processo que ocorre mediante a interconexão das redes e sistemas de símbolos, significados e de saberes que estamos envolvidos desde o momento do nosso nascimento. A cultura é constituída pela existência humana, que através do diálogo busca efetivar a passagem da consciência reflexa para a reflexiva.<sup>7</sup>

É no espaço cultural que os sujeitos encontram-se para educar e serem educados, para humanizarem-se e, criarem outras culturas que os identifique como humanos. Assim, quando

---

<sup>6</sup> “Cultura: ato, efeito ou modo de cultivar, desenvolvimento intelectual; saber, utilização industrial de certos produtos naturais; estudo; elegância; esmero; sistema de atitudes e modos de agir, costumes e instruções de um povo. Conhecimento geral”. In: FERREIRA, Aurélio de Holanda. Dicionário básico de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

<sup>7</sup> Para Brandão, consciência reflexa é saber algo e, consciência reflexiva é o saber algo sabendo que se sabe, saber algo sabendo que se sabe e sentindo algo que se sabe por saber que se sabe algo, e que se sabe que se sabe.

falamos em humanização, estamos querendo dizer que o ser humano nasce com possibilidades do humano, e torna-se humano pelo seu convívio com o outro, pela sua capacidade de experienciar o mundo natural e transformá-lo. Isso, nos faz depreender o quanto a produção cultural é responsável pela humanização.

A partir da ação cultural os sujeitos são estimulados a despertar e agir, dialeticamente, sobre o mundo exterior e interior de forma a desenvolverem-se e transformarem a relação com o meio e com o outro. Nesse sentido, enriquece Vygotsky (1998), com a defesa de que, o desenvolvimento histórico não ocorre com estágios do desenvolvimento individual, mas na relação com o outro. Assim, a cultura somente é gestada e possibilita a humanização quando a educação proporciona a interação entre os sujeitos.

Na perspectiva antropológica, de acordo com Heidegger (1981), o ser humano é um ser-aí-com. Ele e o outro do seu “eu” e o outro da sua relação experimentam emoções, desejos, medos e aprendem a conhecer, a imaginar, a criar e a recriar, de modo a desenvolver, aperfeiçoar e reinventar a existência, a cultura. Como refere Freire (1998, p. 20), “[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano tornou-se uma presença no mundo, com o mundo e com os outros”.

É através de sua ação com e no mundo que o ser humano faz opções e toma decisões sobre o quê pensar e fazer. Dessa forma, a cultura passa a constituir-se não como um processo homogêneo, mas, heterogêneo e como um terreno em que gestam-se as mais variadas concepções de vida social. Para McLaren (1997, p. 204), o termo cultura significa

[...] os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida [...] como um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para darem sentido ao mundo.

Isso posto, inferimos que a cultura está intimamente conectada com as relações sociais, as quais revelam-se a partir da lógica do poder. Pela estrutura do poder, constituído pela cultura, é possível, segundo McLaren (1997), a emersão no social de microrrelações de dominação e resistência. Tanto que, para a teoria crítica, como se refere Giroux (1986), a centralidade da cultura está na sua relação com o poder, ou seja, ela é constituída como uma instância dialética de poder e conflito.

Nesta perspectiva, a educação passa a ser responsável pela intercomunicação entre a cultura e as dimensões políticas, sociais, econômicas, epistemológicas e técnicas. Através da educação, o capital cultural<sup>8</sup> pode promover a reprodução social ou representar a resistência. Assim, a educação tanto na perspectiva informal como na formal, com base na teoria crítica, tem como característica primordial a emancipação dos sujeitos, a partir do conhecimento e da consciência reflexiva da dimensão cultural das diferentes culturas e classes sociais, bem como, resistir às imposições da indústria cultural<sup>9</sup>.

A cultura contemporânea, conforme Horkheimer e Adorno (1985, p. 130), é como uma indústria, “não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer”. Assim, a cultura a partir dessa perspectiva política passa a ser um saber dogmático, em que as instituições educativas precisam transmitir para “[...] domar os instintos revolucionários [...]” (IDEM, p. 143).

Referente a essa postura política e epistemológica, Gramsci (1989), faz uma crítica ao dogmatismo das verdades absolutas que são difundidas na multidão, com suas combinações ideológicas e que culminam em uma filosofia hegemônica. A filosofia hegemônica determina a direção da história e da sociedade, sob a égide de uma cultura que se transforma em um senso comum. Também, critica as ideologias subjacentes às concepções de mundo, estabelecidas pelo grupo em ascensão e que conduzem ao fanatismo (endeusamento dos “produtos” do mercado capitalista).

Dessa forma, a educação institucional precisa comprometer-se com a (s) cultura (s) dos sujeitos e desenvolver, através da práxis pedagógica, o processo dialético entre o saber popular e o saber elaborado, para transformar a (s) cultura (s) não mais em detrimento e como forma de condicionamento das massas populares, mas em prol de sua emancipação. De acordo com Gramsci (1989, p. 270), “[...] a filosofia da práxis é o coroamento de todo o movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura”.

---

<sup>8</sup> O termo “capital cultural” é oriundo de Pierre Bourdieu e significa a formação geral, conhecimento, disposição e habilidades que são passadas de geração em geração. Representa maneiras de falar, atuar e socializar-se, assim como práticas de linguagem, valores e estilos de vestuário e comportamento. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982, p. 79-118.

<sup>9</sup> Indústria cultural é o termo empregado por Adorno e Horkheimer e, significa, os monopólios culturais que são produzidos e determinados pela racionalidade instrumental, pela maquinaria econômica, pela técnica e que tem como objetivo reproduzir o sistema capitalista. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor, Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 113-156.

A política da teoria crítica, da emancipação dos sujeitos, requer que escolas e espaços educacionais promovam a discussão e o estudo reflexivo e crítico, com rigorosidade científica<sup>10</sup>, como menciona Freire (1998). Essa práxis pedagógica funciona como processo de desideologização, de anti-alienação, de empoderamento<sup>11</sup> epistemológico e como possibilidade de construção de práticas interventivas no social.

A educação, nessa perspectiva, tem como questão central o desenvolvimento da cidadania através da possibilidade de participação para a constituição de uma proposta diferenciada de cultura e sociedade. Também tem-se o intuito de libertar os sujeitos do “peso” de sua própria história cultural, intelectual e ideológica. Nessa centralidade está a dimensão emancipatória que exige uma nova racionalidade. Nova racionalidade que trata tanto o conhecimento escolar (o saber elaborado) quanto o conhecimento popular (o experienciado no cotidiano) como problemáticas a serem investigadas, refletidas, discutidas e criticadas. Considera, também, as dimensões subjetivas e intersubjetivas dos sujeitos, para romper com a reprodução ideológica da racionalidade instrumental. Até porque a racionalidade emancipatória, como sentenciam Giroux (1986, p. 249), “[...] terá que reproduzir a ênfase e a importância das relações sociais nas quais homens e mulheres são tratados como fins e não como meios”.

A racionalidade instrumental, terminologia usada pelos seguidores da Escola de Frankfurt<sup>12</sup>, é o processo que requer um pensamento objetivador, limita-se a apreender o factual isoladamente e dá ênfase à razão, como única dimensão humana capacitada a produzir o conhecimento. Essa racionalidade é gestora de uma cultura do antiesclarecimento, pois ao assumir uma única forma de compreender as problemáticas acaba por produzir explicações como únicas fontes de compreensão da realidade. O conhecimento produzido, por essa racionalidade, torna-se sem demora, um saber dogmático, mecânico e ideológico, capaz de controlar a vida dos sujeitos para gestar o progresso da sociedade e não o desenvolvimento dos sujeitos para viverem em sociedade.

Assim, as instituições educativas, principalmente, as escolas, assumem a dimensão pedagógica como um processo de treinamento dos sujeitos para desenvolver o caráter

---

<sup>10</sup> O termo rigorosidade científica refere-se ao processo que possui as seguintes características: pesquisa, criticidade, e espírito de inacabamento.

<sup>11</sup> De acordo com Giroux o termo empoderamento refere-se a capacidade de pensar e agir criticamente. In: GIROUX, Henry. Cruzando as fronteiras do discurso educacional – Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 21.

<sup>12</sup> A Escola de Frankfurt é o Instituto de Pesquisas Sociais oficialmente criado em Frankfurt, na Alemanha em fevereiro de 1923. Estabelecido por um rico comerciante de cereais chamado Felix Weil, o Instituto ficou sob a direção de Max Horkheimer a partir de 1930.

adaptativo à sociedade, à cultura do grupo em ascensão. Nesse sentido, Giroux (1999, p. 221) afirma que:

Em vez de apenas rejeitar as tradições, ideologias e necessidades que emergem das culturas dos grupos subordinados, a cultura dominante tenta se apropriar e transformar os processos ideológicos e culturais que caracterizam o terreno do popular. Estão em jogo aqui, os processos de produção seletiva, distribuição controlada e noções regulamentadas da narrativa e do discurso do consumidor.

A cultura popular, então, precisa construir, conjuntamente, com as instituições educativas propostas pedagógicas da política de resistência. Essa política, na perspectiva social, dá-se através das organizações dos movimentos, já na perspectiva educacional, está no comprometimento pedagógico com os problemas e necessidades dos alunos como ponto de partida. Os espaços educativos que constituem tal projeto de resistência, buscam discutir a cultura e/ou as culturas experienciadas pelos sujeitos, para que assim, de posse dos conceitos que viabilizam o pensamento e a ação cotidiana, possam ser refletidos em dialeticidade com os conceitos produzidos no campo científico. Indubitavelmente, dessa interação dialética e crítica emerge a compreensão, bem como novos entendimentos, decisões e ações transformadoras que possibilitam o reinventar, o recriar a cultura, através da co-participação.

McLaren (1997), enfatiza a necessidade dos educadores aprenderem como entender, afirmar e analisar as experiências dos sujeitos (dos educandos) para não ignorarem as dimensões ideológicas das experiências dos mesmos, pois é sobre essa base que eles aprendem, falam e imaginam. Por isso, acreditamos que os educadores precisam, urgentemente, estudar, analisar, questionar e conhecer não somente os conteúdos científicos, mas a linguagem e/ou as linguagens que permitem a constituição do pensamento, do saber popular. Por quê? Porque é através da linguagem que os sujeitos apresentam a “bagagem” de conhecimento que possuem para interpretar os saberes cotidianos e os saberes elaborados e, assim, articular com as experiências.

Segundo essa abordagem crítica, a educação emancipatória necessita, através da práxis pedagógica, dialetizar a interconexão entre a linguagem, a cultura, a história e o conhecimento. De forma que, a aprendizagem passe a significar aos sujeitos uma auto-afirmação de sua identidade individual e grupal, na perspectiva da consciência reflexiva. Assim, ao compreendermos que a linguagem é um elemento articulador entre culturas e o

pensamento, para que a aprendizagem possa gestar-se como uma prática transformadora, passamos a discuti-la a seguir.

## 1.1 LINGUAGEM E PENSAMENTO: A AÇÃO COMUNICATIVA

A existência humana configura-se a partir da linguagem, dos desejos e das necessidades. Através de sua ação comunicativa e em resposta às suas necessidades o ser humano produz os bens materiais e os não-materiais. Tanto o mundo material quanto o não-material são constituídos como processos dependentes, pois as necessidades dos seres humanos assim as gestam. É possível inferir, então, que os sujeitos, na busca constante pela sobrevivência, constituem o mundo da linguagem e o mundo cultural, sendo ambos oriundos de sua ação, de sua maneira de pensar, agir, produzir e viver.

Nessa dinâmica, o cultural e a linguagem presentificam-se na história da humanidade porque são comunicadas às gerações vindouras. Dessa comunicação ocorre o elo dialético entre passado, presente e futuro: ou seja, a partir das ações educativas as concepções gestadas na e pela humanidade, são comunicadas de um ser ao outro. Pela educação é possibilitado aos sujeitos o diálogo entre as experiências do mundo interior e do mundo exterior, tornando-os seres dialéticos. Conforme Freire (1997, p. 28), “[...] o homem não é uma ilha, é comunicação”.

A capacidade comunicativa da espécie humana possibilita a construção e a reconstrução constante do saber, do pensar, do modo de reproduzir, de viver e de organizar a sociedade. A ação humana frente ao mundo da linguagem, possibilita-lhe a constituição de diversificados conhecimentos, experiências e saberes. Por isso, é possível afirmar que a linguagem e a educação de cada época marcaram e marcam profundamente a cultura e a estrutura organizacional das sociedades, bem como, o desenvolvimento dos sujeitos.

Sabemos, também, que ao desenvolver o conhecimento os sujeitos históricos construíram os “meios” para a aquisição de saberes, de tal forma, que as experiências, a linguagem e a cultura dos sujeitos acabaram “enquadrando-se” a um único modelo de produção do conhecimento. Sendo assim, a partir do momento em que os saberes da espécie humana precisaram passar pelo processo de instrumentalização para constituírem-se como conhecimento plausível, a subjetividade e a intersubjetividade humana foram deixadas à margem do processo. Nessa perspectiva, a educação institucional promoveu o ensino-

aprendizagem através da concepção da racionalidade instrumental, tornando-se o espaço transmissor de informações e de conhecimentos estabelecidos.

Vygotsky (1998, p. 62) sublinha que “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural [...]”. Isso significa que a linguagem expressa o pensamento dos sujeitos da relação, como também possibilita a organização desse pensamento. Para tanto, as instituições educacionais formais precisam proporcionar o conhecimento que é constituído a partir das relações que o ser humano estabelece com o seu entorno, bem como, através das experiências que vivencia. Na troca entre os sujeitos, as interpretações emergem e delineiam os diferentes modos de ver, pensar, sentir, conceder, ser e estar no mundo.

Nesta dimensão, de que somos uma consciência e vivemos com o outro, somos, então, o outro, o mundo, as experiências e a linguagem. Enfim, “Eu” sou o outro e o “Outro” sou eu, manifestando-se dialeticamente através da fala, dos gestos, dos movimentos, da comunicação, da compreensão, do pensamento e da ação. Cabe à escola, então, recuperar a riqueza da palavra, do gesto e da ação vivida.

De acordo com Gadamer (2000, p. 124), “o falar não pertence à esfera do eu, mas à esfera do nós”. Por isso, o diálogo passa a revelar-se como um jogo, através do qual os sujeitos descobrem e criam os sentidos e as estratégias, para saber compreender e comunicar-se com o mundo, com o outro e com o pensamento. É disso que surge a diversidade de interpretações, de compreensões e de pensamentos.

Neste sentido, precisamos, enquanto espaços educativos, promover a mobilização do pensamento, o contato com o estranho a partir da linguagem e de experiências dialógicas capazes de gestarem a comunicação vivencial, ontológica e epistemológica. Dessa forma, é proporcionada a consolidação da linguagem e, conseqüentemente, a sua transformação. Por isso, a linguagem é diálogo, processo que conecta a subjetividade e a objetividade e, constitui a compreensão do conceito, da palavra, do pensamento e da ação.

McLaren (2000), ao caracterizar a linguagem como uma prática humana e culturalmente organizada, explicita que ela nunca age por conta própria. A linguagem, como ato coletivo, determina como o sujeito deve pensar sobre suas experiências e o tipo de ação social que deve escolher. Do mesmo modo, a instituição educacional deve levar a sério a constituição do conhecimento por meio da linguagem e da experiência.

A linguagem constitui-se com sentido e passível de ser compreendida quando possui junto de si as experiências sócio-culturais. Para tanto, nossos espaços educacionais precisam estar

atentos às diferentes expressões humanas para investigá-las e, assim, constituir a compreensão de como se processa o pensar do sujeito sobre os objetos, sobre os sujeitos e outros elementos contextuais de seu cotidiano. Isso tudo para que se possa permitir a comunicação entre os sujeitos e o desenvolvimento ontológico, epistemológico, social e cultural dos mesmos.

É importante pontuarmos que nestes últimos tempos, de acordo com Habermas (2000), o pragmatismo, a fenomenologia e a filosofia hermenêutica levaram as categorias da ação, da fala e da convivência cotidiana a um nível epistemológico. De tal modo que, passamos a compreender a racionalidade como um processo da descentração do sujeito e do objeto, ou seja, começamos a sentir a necessidade de constituirmos a passagem da teoria da consciência para a da comunicação.

Na tese habermasiana, a linguagem torna-se um meio de interação social. Assim, para a Teoria da Ação Comunicativa<sup>13</sup> a racionalidade é constituída a partir da comunicação entre os sujeitos. Tanto que esse processo é possível a partir dos atos de fala, da linguagem intencional do sujeito e do seu mundo da vida. Para Habermas (2000, p. 476) o mundo da vida divide-se em cultura, sociedade e personalidade. Então os conceitua:

Denomino cultura o acervo de saber que se suprem com interpretações suscetíveis de consenso aqueles que agem comunicativamente ao se entenderem sobre algo no mundo. Denomino sociedade (no sentido estrito de um componente do mundo da vida) as ordens legítimas a partir das quais os que agem comunicativamente, ao contraírem relações interpessoais, criam uma solidariedade apoiada sobre pertencas a grupos. Personalidade serve como termo técnico para designar competências adquiridas que tornem um sujeito capaz de falar e agir, pondo-o em condições de participar de processos de entendimento em um contexto sempre dado, e de afirmar sua própria identidade em relações de interpretações mutáveis.

Da interação intersubjetiva é necessário conceber a racionalidade como processo concretizado na história, na sociedade, no corpo e na linguagem. Nesse sentido, os interlocutores da prática educativa, em suas linguagens e intencionalidades merecem uma maior atenção e interpretação para serem constituídos processos pedagógicos condizentes com a realidade dos sujeitos.

---

<sup>13</sup> A Teoria da Ação Comunicativa é a tese habermasiana, que parte de uma ontologia onde existem sujeitos-atores dotados de capacidade lingüística. Em que a linguagem é o “médium” que permite estabelecer relações entre o sujeito e o mundo.

Nessa perspectiva, a educação institucional tem o dever de rever sua concepção de ensino-aprendizagem, a qual, ainda, enfatiza a racionalidade instrumental. É mister que o espaço escolar assuma o processo pedagógico como promotor do diálogo entre o conhecimento científico e a linguagem dos alunos, de modo que aprender, passe a ser possível porque há a possibilidade do diálogo. A aprendizagem deixa de ser um simples processo de apreensão e assimilação e, torna-se uma construção permeada pela ação comunicativa dos sujeitos.

O conhecimento e a aprendizagem, na Teoria da Ação Comunicativa, deixam de ser efetuados, segundo a dimensão teológica, a qual requer sempre a constituição de um produto final ou a formulação de um único conceito, para serem constituídos pela dimensão hermenêutica. Dimensão pela qual, a aprendizagem é caracterizada a partir do estudo, da pesquisa, da discussão e da interação dos diferentes atos de fala que os sujeitos trazem de seus contextos vividos e, que torna possível a apresentação e a representação de formas interpretativas, de maneiras de conceituar, de compreender os fenômenos e os saberes.

Por isso, é necessário que os espaços educativos possam recriar as abordagens e concepções referentes à aprendizagem e à linguagem, de tal forma, que a linguagem dos sujeitos possa tornar-se um elemento a ser investigado pelo professor, para que, metodologicamente, seja favorecido o entendimento, o esclarecimento e a constituição do conhecimento. Neste sentido, cabe, preferencialmente, à escola e ao professor a função de recuperar a palavra dita e não-dita através do diálogo. Como enfatiza Gadamer (2000, p. 59), “É no falar e no falar um com o outro que se constrói o mundo e a experiência do mundo humano [...]”.

A práxis pedagógica precisa proporcionar aos sujeitos a discussão da linguagem comunicada e a reflexão das diferentes interpretações que emergem do diálogo. A partir da ação comunicativa o pensamento, o contexto sócio-cultural e as aprendizagens tomam novas proporções e direções. Assim, passamos agora a refletir sobre a aprendizagem e o sujeito.

## 1.2 O SUJEITO E A APRENDIZAGEM

Presenciamos, atualmente, em muitas das instituições educativas, que a aprendizagem continua sendo caracterizada como um mero processo de assimilação. Mesmo diante de um contexto sócio-cultural com novas exigências a escola, ainda, permanece distante da

possibilidade de proporcionar a aprendizagem que permita ao sujeito a autonomia do pensamento e da ação.

Herdeiros do processo, constituído nos séculos dezesseis e dezessete, a era da razão, passamos a reproduzir nos espaços educativos, de modo especial nas escolas, a separação entre aquele que conhece, aquele que precisa conhecer e o conhecido. De posse dessa visão epistemológica, a aprendizagem passou a ser concebida como um processo, demasiadamente, dependente do ensino, da transmissão e da assimilação. Essa concepção sempre relegou as experiências cotidianas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

A concepção reducionista, cartesiana-newtoniana, que concebe o conhecimento constituído pela humanidade como única verdade a ser estudada e aprendida, não permite que o mundo da vida se institua como um saber a ser estudado, analisado, discutido e pesquisado. Tanto que, para aprender, basta ao sujeito o agir sobre o objeto. Nesse sentido, a aprendizagem passa a significar o processo de aquisição e acúmulo de informações.

Essa abordagem é de muitas formas uma anulação à imaginação, à inteligência e à linguagem humana, de modo que os sujeitos, simplesmente, aprendem somente a representar a partir dos conceitos adquiridos do pensamento racional e preciso. Esse processo, como esclarece Kincheloe (1997, p. 32), “produz não somente uma congregação de respostas dadas, corretas e nervosas e tímidos seguidores de regras, mas também um nível medíocre de educação [...]”.

A ênfase dada à linguagem científica e sua aprendizagem, em nossas práticas pedagógicas, precisa ser transformada. Metodologicamente, é necessário assumir o processo que possibilita a comunicação da linguagem da vida em dialeticidade com a linguagem científica. A aprendizagem adquire, nessa perspectiva, uma nova dimensão, a qual passa a ser caracterizada pela investigação subjetiva e intersubjetiva que tem o intuito de constituir compreensões das interpretações efetuadas no processo.

Nesse contexto, a aprendizagem proporcionada na instituição escolar, requer do educador a capacidade de organizar e possibilitar um processo favorável à ação, à experimentação, à reflexão e ao intercâmbio entre a cultura científica, a cultura experienciada e as linguagens dos sujeitos. Nesse enfoque, não poderemos mais conceber a aprendizagem como um processo que é oriundo simplesmente do ensino.

Somos acostumados, pedagogicamente, a acreditar que somente há aprendizagem quando há algum adulto ou alguém que assume o papel de ensinar. O aprender acontece em qualquer circunstância e a qualquer momento, desde que haja relação entre sujeito-objeto-sujeito. Por

isso, a função do educador, no processo da aprendizagem, consiste em promover, possibilitar o confronto entre experiências e linguagens cotidianas em relação ao saber elaborado.

De acordo com a teoria Vygotskyana (1998), o desenvolvimento cognitivo é mediado pela interação que o sujeito estabelece com seu mundo cultural e com o outro. É na interação com o mundo social e com o outro que o sujeito constitui-se como ser possuidor de uma linguagem própria e ao mesmo tempo coletiva. Esse sujeito cognoscente é capaz de pensar porque a linguagem e o seu mundo exterior possibilitam a ação comunicativa. A relação que estabelece com o universo exterior proporciona-lhe os signos para constituir o pensamento.

Assim, o desenvolvimento do pensamento somente é possível quando o mundo exteriorizado passa a ser interiorizado pela ação reflexiva do sujeito. A inteligência não se manifesta somente pelo processo biológico do desenvolvimento humano, mas pela capacidade do sujeito cognoscente de transformar e de representar o mundo exterior, vivido, e experienciado em idéias, concepções, conceitos e ações. Neste sentido, Vygotsky (1998, p.63), clarifica que “[...] o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”.

A teoria vygotskyana apresenta dois níveis pelos quais perpassa o desenvolvimento cognitivo: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial ou proximal. O nível de desenvolvimento real é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento completos”. Já a zona de desenvolvimento potencial é “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em elaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1998, p.111-113). Conforme a análise de Rego (1995), o nível de desenvolvimento real refere-se àquelas conquistas que já estão consolidadas, as capacidades aprendidas e que o sujeito domina. A zona de desenvolvimento potencial ou proximal, refere-se àquilo que o sujeito é capaz de realizar, mas com a ajuda de outro. Esse processo explicita que o sujeito em suas interações vai adquirindo habilidades e competências para constituir os saberes.

Nesta perspectiva, o ensinar<sup>14</sup> perde o sentido terminológico, apresentado pelo dicionário, da doutrinação e do adestramento. O ensinar passa a ser um processo interdependente e dialético com o processo do aprender. Ao mesmo tempo, que se está aprendendo na relação com o outro, também, se está ensinando. Na escola não é somente o professor que ensina, mas

---

<sup>14</sup> O termo ensinar significa instruir; doutrinar; educar; estimular e dirigir a formação de (o homem); castigar; adestrar. (FERREIRA, 1988)

todos os envolvidos no processo. Ensinar é caracterizado como processo possibilitador de trocas, de desafios, de reflexões e comunicação das experiências e dos conceitos.

O grupo social e cultural reflete, então, as experiências do cotidiano que se tornam fontes primordiais para a aquisição dos primeiros conceitos. Qualquer situação de aprendizado com o qual o aluno se defronta na escola, tem sempre uma história prévia que deve estar articulada com sua linguagem e capacidade interpretativa. Essa ação de promover a articulação cabe ao educador.

Por isso, é necessário desconstruirmos o modelo clássico de ensino-aprendizagem para constituirmos em nossas escolas o processo possibilitador da construção do conhecimento, o qual é possível mediante a ação dos sujeitos, que ao interagirem, a partir do mundo da linguagem, elaboram seus conceitos, suas indagações, dúvidas e hipóteses em relação ao objeto do conhecimento. A aprendizagem passa a ser constituída pelo sujeito com e no coletivo e, as linguagens interconectam-se para construir a compreensão.

Brandão (2002, p. 294), afirma que “não somos o que somos, mas somos o que aprendemos a ser a cada instante da vida”. O aprender é uma necessidade existencial e de sobrevivência. Não se aprende para, simplesmente, saber algo, mas para recriar a vida, a cultura, as experiências, os pensamentos e as ações. Aprendemos para nos recriarmos.

A aprendizagem não pode ser concebida como uma “colcha de retalhos”, processo em que vamos juntando pedaços novos aos pedaços velhos ou, justapondo, conhecimentos novos aos velhos. O processo da aprendizagem requer que façamos rupturas com os conceitos e conhecimentos velhos, nunca os desmerecendo, a fim de dar espaço à criação de novas possibilidades de compreender o mundo.

Essa complexa rede exige que tenhamos capacidade para romper com os diferentes obstáculos epistemológicos. Conforme Bachelard (1999), os obstáculos que necessitamos superar podem ser caracterizados pelo senso comum, pela tendência à generalização, dogmatização, matematização dos processos, dos objetos, das experiências.

Por isso, aprender não é assimilar as respostas corretas, mas passa a ser sinônimo de pesquisa, de constituir possibilidades de como lidar com os problemas e com as incertezas. Para desenvolver essa ação, faz-se necessário conhecer as múltiplas linguagens que emergem no espaço educativo, para que assim, seja possível a socialização das interpretações e o ‘desmascaramento’ das dimensões políticas ocultas que as envolvem.

A aprendizagem, como afirma Brandão (2002), é um processo interminável, imprevisível e sempre inovador. Para que isso ocorra, a instituição educacional há de ser um lugar em que

haja experiências de partilha de sentidos e afetos, capazes de ressignificar a aprendizagem, a cultura, a existência e as relações.

Assim, é desafiador para o processo educacional a aprendizagem do saber viver com os outros, o desenvolvimento integral do sujeito, sua transformação e sua humanização. Movimento, esse, que envolve a educação popular como alicerce necessário para gestar as rupturas, as conexões e proporcionar a recriação.

Na visão holística, conforme Yus (2002), é necessário que os sujeitos construam todo tipo de conexões para que a aprendizagem possa possibilitar o desenvolvimento integral. Essas conexões devem se dar nas relações entre pensamento e intuição, entre mente e corpo, entre domínios de conhecimento, entre eu e comunidade, entre indivíduo e Terra, entre eu e Eu.

A aprendizagem presentifica-se a partir da preocupação com os problemas sociais, da conexão crítica da cultura científica e da cultura popular, da necessidade humana de criar e recriar valores e da possibilidade de constituir intervenções e transformações intra, inter e transpessoais. A aprendizagem pois, é constituída pela autenticidade de nossas opções políticas, antropológicas, epistemológicas e sócio-culturais. Visto, que essa dimensão nos desafia para a sensibilização do ontológico e do existenciário na educação, apresentamos a seguir propostas pedagógicas para o desenvolvimento da consciência social.

### 1.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL

A Educação tem como objetivo primordial a formação integral do sujeito, para que consciente de sua ação possa contribuir positivamente para a transformação da realidade. A Educação possibilita aos sujeitos, a constituição da ampliação da Consciência Social.

A Consciência Social é constituída no coletivo, no grupo cultural. Ela significa a capacidade humana de reinventar a realidade na ação coletiva. Assim, para constituir a Consciência Social, é necessário que o sujeito seja conhecedor de sua ação em interação com o outro. A ação é comunicação entre sujeitos que buscam o consenso.

Os espaços educativos, formais ou não-formais, são responsáveis pela formação da Consciência Social. Para tal formação, os espaços referidos precisam ser promotores da participação, da sensibilização, da autonomia, da capacidade crítica e da ação interventiva no

contexto social. Nessa perspectiva, objetivamos que nossas instituições escolares possam promover:

- a) Maior participação dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar. Todos são convidados a opinar e a contribuir na tomada de decisões. Por isso, a última palavra não é a do professor, mas a do coletivo. O “espírito” de coletividade requer que as decisões, sempre que possíveis, sejam tomadas em assembléias.
- b) Sensibilização com os problemas que afetam não somente o meu “eu”, mas a vida dos outros. É a capacidade de se colocar na situação do outro, compadecer-se com sua dor, com seu sofrimento e dispor-se à ação concreta de ajuda. A sensibilização rompe com o egocentrismo nas relações e possibilita maior comprometimento do ser humano com a vida.
- c) Autonomia dos sujeitos frente às diferentes concepções e situações. Proporcionar aprendizagens que instiguem os sujeitos à apresentação de seus posicionamentos. É capacitar os seres humanos à comunicação de suas construções, de suas maneiras de ver, sentir e viver.
- d) Maior capacidade crítica frente às informações adquiridas, principalmente, pelas vias da mídia e da internet. Para ser crítico é preciso a aprendizagem da escuta e da observação, elementos fundamentais para a capacidade analítica. Assim, desenvolver a criticidade significa constituir rupturas com pensamentos e ações ingênuas. Ser crítico é ser sujeito revolucionário, aquele que denuncia o que aliena e explora a vida humana, e anuncia possibilidades de vida.
- e) Superação do currículo que organiza a escola como um mero local de transmissão de conhecimentos teóricos. Não é mais possível imaginarmos aulas inanimadas, que simplesmente enfatizam a memorização de informações desarticuladas da vida, das experiências do cotidiano.
- f) Múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa, que ajudem a apreender o verdadeiro sentido de aprender; que nada mais é que saber transformar informações em conhecimento ou em posturas frente às diferentes situações da vida.
- g) Melhor vínculo entre educação e cultura. Possa haver ações pedagógicas de valorização da cultura dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar e dos grupos sociais, nas quais a escola está inserida. Torna-se importante, também, o conhecimento de outras culturas para produzir novas possibilidades à reconstrução da própria

cultura. É necessário o encontro e o confronto com a diversidade na maneira de ser, pensar, viver, de se alimentar, dançar, etc. Pois, somente pensamos e agimos de modo diferente quando temos a oportunidade de conhecermos outras maneiras de ser e de existir.

- h) Educação dos valores para a construção do compromisso ético. Para tal, é preciso reflexão sobre as escolhas entre valores humanos e anti-humanos, que se colocam como elementos decisivos nas opções econômicas, políticas, culturais, educacionais, sociais, espirituais e ecológicas.
- i) Intervenção social, que nada mais é que a construção de projetos capazes de contemplar as necessidades, as problemáticas vivenciadas pelos sujeitos e a apresentação de alternativas, ações concretas para a transformação da realidade.

Assim, se há que se entender a escola como instituição que agrega forças, entre a investigação e a organização coletiva e contribui para o desenvolvimento social.

Nesse sentido, precisamos de educadores com características conforme as pontuadas por Freire e Nogueira (1991, p.41):

O educador popular (ou o intelectual de classe média comprometido com lutas populares) faz menos discursos puramente orais, o que esse (a) fulano (a) faz é “inteirar-se” em expressões coletivas da prática educativa que vai transformando a vida.

Para a constituição de uma proposta pedagógica, voltada à ampliação da Consciência Social, é necessário que as ações pedagógicas tenham como base os princípios da Educação Popular<sup>15</sup>. Tais princípios são: mobilização-conscientização, organização e formação científica e técnica.

A mobilização-conscientização na prática educativa, é o processo que requer a passagem da consciência ingênua à consciência crítica, ela se efetiva a partir do projeto educativo que

---

<sup>15</sup> Conforme Brandão, Educação Popular foi e prossegue sendo a seqüência de idéias e propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação, um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um processo. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular na Escola Cidadã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 141-142.

propõe aos sujeitos, ações concretas à realidade, com o intuito de possibilitar a construção de novas concepções.

A partir do princípio organização, a educação tem como meta proporcionar e instigar os sujeitos à constituição de ações promotoras de organizações sociais. Pois, a Educação Popular educa na e para a democracia e participação. Como processo que requer a integralidade, a Educação Popular constitui rupturas com a fragmentação e define-se com um planejamento com objetivos, saberes e metodologias fundamentados na realidade, na cultura e na práxis educativa.

A Educação Popular requer permanente e disciplinada investigação, reflexão epistemológica e teorização sobre a prática educativa. Nesse sentido, ela promove a formação científica e técnica, para possibilitar aos sujeitos a instrumentalização necessária para a efetiva participação no “mercado” tecnológico, como também, constituir capacidade de “administrar” os conflitos, as incertezas e conseqüentemente,

[...] as exigências dos aparatos que devem manipular “do interior” o sentido e a motivação da ação para assegurar o próprio equilíbrio; de outro, as questões dos atores sociais que tendem a reapropriar-se do sentido da sua ação e a controlar os processos de formação e transformação de sua identidade (MELUCCI, 2001, p.91).

Estamos cientes de que para proporcionar aos sujeitos a competência científica, técnica, política e humana, nas instituições educativas formais, necessitamos de ações pedagógicas voltadas à problematização da realidade. Esse processo tem como objetivo a reflexão sobre os conteúdos da vida cotidiana e dos já sistematizados pela humanidade. Nesse sentido, a problematização está aliada às questões, tais como: identidade cultural, políticas ecologistas voltadas à planetariedade, à luta pela paz e pela cidadania.

É função da instituição escolar instigar a problematização das questões sociais e mobilizar os sujeitos, para que no contexto da sociedade civil, possam constituir organizações em prol da cidadania e do cuidado com a planetariedade.

A proposta de ação pedagógica para o desenvolvimento da Consciência Social, pode ser constituída a partir do planejamento participativo<sup>16</sup>. A partir dessa modalidade de

---

<sup>16</sup> Entendemos por planejamento participativo o ato de projetar ações, educativas e pedagógicas, mediante o diálogo, a reflexão e o consenso dos sujeitos envolvidos no processo.

planejamento, agregamos as forças dos sujeitos para concretização de ações interventoras na realidade.

Planejar é constituir possibilidades de ação. É tomada de decisões frente à realidade que se apresenta e aos desafios lançados pela sociedade. Pelo planejamento participativo, a comunicação se instaura, os sonhos e as necessidades são projetados e novas possibilidades de recriação da realidade emergem.

Nas sábias palavras de Gandin (1985, p.22):

Planejamento é elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está desse tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir esta distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar – agir em conformidade com o que foi proposto e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

Planejamento é o processo integrador de experiências, conhecimentos e projetos. É elemento didático fundamental para a unicidade entre teoria e prática, para desenvolvimento da inter e transdisciplinaridade e para a superação da fragmentação do saber.

Assim, ao apresentarmos o planejamento participativo como uma das propostas pedagógicas para a ampliação da Consciência Social no espaço educativo, consideramos importante trazer a experiência de planejamento que realizamos na rede pública escolar, em que trabalhamos na função de coordenação pedagógica. Acreditamos que tal experiência possibilita aos sujeitos a ampliação da Consciência Social, pois presenciamos entre os sujeitos, com os quais trabalhamos na escola, atitudes de respeito com o outro e de preocupação com os problemas sociais.

Abordamos o planejamento participativo a partir da proposta freireana, dos temas geradores<sup>17</sup>. Tal planejamento constitui-se em uma proposta política, voltada às necessidades, linguagens e problemáticas da realidade dos sujeitos da classe popular. É um ato pedagógico que pretende, dialetizar os conteúdos da realidade, das experiências vividas e os conteúdos elaborados pela humanidade, os conhecimentos clássicos.

---

<sup>17</sup> Freire (1975, p.103) explicita que o “[...] tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras”.

O planejamento por temas geradores é constituído a partir da pesquisa e problematização da realidade vivida pelos sujeitos que fazem parte da escola. A pesquisa da realidade pode ser concretizada de diversas formas, como: entrevistas escritas ou gravadas com as pessoas da comunidade onde a escola está inserida, questionários a serem respondidos pela família dos sujeitos que frequentam a escola e visitas às famílias da comunidade para a coleta das falas significativas dos sujeitos. A pesquisa da realidade traz presente os problemas e as necessidades dos sujeitos da comunidade escolar, os quais, aos serem problematizados pelo corpo docente, constituem-se em temas geradores. São ‘temas’ que orientam o estudo do grupo escolar e a constituição de projetos interventores da realidade e, conseqüentemente, formadores da Consciência Social. Conforme Freire (1975, p. 103):

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”.

Assim, a pesquisa na escola como ato de conhecimento, quer desvelar a realidade concreta e possibilitar a superação da ingenuidade cognitiva, emocional e espiritual. A coleta das falas significativas dos sujeitos no contexto escolar permite aos educadores redescobrir, por meio das linguagens expressas, o conteúdo a ser estudado.

Em nossa prática escolar, na rede pública estadual de ensino, trabalhamos com a pesquisa na perspectiva da coleta das falas significativas. De posse de tais falas, que são registradas ou transcritas em sua íntegra, o grupo de docente reúne-se para organizar a problematização das mesmas. Do processo de problematização emerge, então o (s) tema (s) gerador (es). Observemos o registro de algumas falas significativas, coletadas em meio à comunidade escolar em que atuamos, a qual está localizada na zona rural:

“Tem gente largando esterco nos rios”.

“Tem que ser feito alguma coisa para o esterco não parar no rio”.

“Quando morre o porco onde ele é jogado? No rio”.

“É preciso um depósito para largar os animais mortos”.

“Quando era criança a água do rio podia ser tomada e era gostoso tomar banho de rio. Nós vinha em grupo todos os meio dia”.

“Antigamente neste rio meu pai tinha uma usina para energia elétrica, nós tínhamos luz na casa, as outras famílias vinham carregar as baterias, nestas laterais era lindo tudo, potreiro limpo, a partir de 73 virou tudo lavoura”.

“O que os agricultores vão fazer se houver outra seca?”.

“Os governos deveriam ajudar mais os produtores”.

“A prefeitura deveria passar nas casas para ver os esgotos que caem nos rios?”

“Somos mal amadas pelos maridos, mas precisamos pensar em nós. Para mim não é qualquer palavra que me derruba, eu coloco para fora, não guardo para mim.”

Dessas falas significativas emergiram as seguintes problematizações: *Quais as alternativas para ampliar a conscientização sobre a importância dos cuidados com o lixo? O que fazer com os animais mortos? O que fazer com os esgotos largados no rio? Como contribuir para que o meio ambiente da comunidade possa ser preservado? A produtividade foi o que incentivou o desmatamento e a construção de lavouras? Que tipo de produtividade? Como é vista a mulher da comunidade onde estamos inseridos?*

Da problematização, constituímos o tema gerador com seus eixos temáticos, que assim seguem explicitados no quadro a seguir:



**Figura 1** - Matriz de um tema gerador

**Fonte** - Material pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Ramos, município de Getúlio Vargas, Rio Grande do Sul.

Tendo definido o tema gerador e os eixos temáticos, o corpo docente os apresenta à comunidade escolar. O grupo é conduzido à reflexão do tema gerador e de seus eixos temáticos para posterior constituição de projetos de intervenção na realidade. Segue, assim, um exemplo de projeto organizado na escola em que atuamos:

**PROJETO**

**Limpeza do Rio Formiga**

**Objetivo Geral:**

- Conscientizar a comunidade sobre a importância da limpeza do rio e da necessidade de alternativas para preservação da natureza.

**Objetivos específicos:**

- Proporcionar a organização da comunidade escolar para a limpeza do rio
- Propiciar estudos e reflexões com a comunidade sobre a problemática do esterco e dejetos de banheiros lançados no rio.
- Buscar alternativas ecológicas, junto à comunidade, para a problemática dos animais mortos lançados no rio.

**Justificativa:** O projeto da limpeza do rio que percorre a comunidade onde a escola está inserida justifica-se:

- f) na necessidade de todos os anos haver a limpeza do rio para instigar a sensibilização e a conscientização das pessoas sobre o cuidado com a natureza;
- g) na importância de encontros de formação para constituir a mobilização da comunidade frente aos problemas;
- h) a possibilidade de buscarmos alternativas para os problemas que afetam a comunidade e o meio ambiente.

**Ações Concretas:** Limpeza do Rio Formiga no mês de outubro.

- a. Encontros de formação para a comunidade escolar; serão organizadas durante os planejamentos quinzenais.
- b. Busca de parceria junto à Prefeitura Municipal para as ações:
  - Construção de buracos na comunidade para o lançamento dos animais mortos; - escoamento dos bueiros com água parada; - Lixeiras para a comunidade.

**Figura 2** - Projeto a partir do planejamento participativo

**Fonte** - Projeto desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Ramos, em Getúlio Vargas/RS.

É importante destacar que os projetos de intervenção são as ações que instigam e desafiam o sujeito à Consciência Social. Uma pessoa pode possuir muitas informações sobre determinada realidade ou cultura, mas pode não se sentir comprometida com a mesma. Apresentar discursos a favor de projetos para a construção da paz, para o cuidado do meio ambiente, para os direitos humanos, não significa que é da paz, que tem ações de preservações da natureza e que vivencia a igualdade dos direitos humanos. Para ampliar a Consciência

Social o ser humano precisa vivenciar, experienciar situações ou estar em ação com o coletivo. É a partir da vivência coletiva, da ação que emergem a sensibilização e a conscientização. Consciência Social é igual a sensibilização mais conscientização. Nessa perspectiva, Freire (1975, p.117-119) enuncia:

[...] A investigação temática se faz assim, um esforço comum da consciência da realidade e de auto-consciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. [...] A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

Nesse direção, ao pontuarmos que a função social da Escola também significa promover a ampliação da Consciência Social dos sujeitos, estamos afirmando de que são necessárias práticas pedagógicas voltadas à ação concreta e interventiva na realidade. Mas, tal propósito é insuficiente caso não estiver aliado ao trabalho pedagógico para a ampliação da Consciência Espiritual.

Por isso, acreditamos que a ampliação da Consciência Social dos sujeitos tem grande possibilidade de tornar-se realidade com base em propostas educativas de formação humana, ou seja, com o despertar da Consciência Espiritual. A prática de ações interventivas na realidade requer do sujeito uma maneira diferente de conceber a vida e, essa diferente concepção sobre a vida, é construída pelo sujeito, se a ele for oportunizado vivências que o coloquem frente ao compromisso que é seu com sua formação pessoal e existencial.

A ampliação da Consciência Social deve ser estimulada, concomitantemente, a ampliação da Consciência Espiritual. Assim, Consciência Social e Consciência Espiritual são processos interdependentes, pois se uma não for estimulada, a outra apresentará defasagens em sua perspectiva de ampliação.

Dessa forma, podemos afirmar que a ampliação da Consciência Espiritual não se sobrepõe a ampliação da Consciência Social. O sujeito necessita experienciar e vivenciar processos de autoconhecimento para a constituição de sentidos e significados à sua existência para a tomada de atitudes frente à vida, à realidade social vivida, como também, estar atento à realidade, às problemáticas sociais para o despertar da sensibilização e do comprometimento com a vida.

A ampliação da Consciência Espiritual, pois, é tão importante quanto a ampliação das consciências social, racional, emocional e corporal. Para explicitarmos melhor nosso entendimento sobre a ampliação da Consciência Espiritual apresentaremos na sequência, algumas discussões e reflexões sobre a espiritualidade humana, como despertar e estimular o desenvolvimento da Consciência Espiritual, no trabalho educativo, formativo e pedagógico da rede escolar de ensino.

## **2 CONSCIÊNCIA ESPIRITUAL: UMA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO**

O século XXI ao exigir grandes desafios da humanidade, estabelece novos rumos históricos, políticos, econômicos, culturais e educacionais à formação e ao desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, sendo necessário, então, enquanto humanos, a recuperação do essencial e a constituição de novos sentidos/significados ao “ser-aí-com-o-outro”. Pois, precisamos encontrar sentido e valor naquilo que fazemos e experienciamos.

De acordo com Gutiérrez (1999), um dos desafios decisivos à planetariedade sustentável reside em sabermos criar novas formas de ser e estar neste planeta. Por isso, neste tempo de grandes transformações e incertezas, é necessário abriremos caminhos ainda não desvendados para a construção do “SER” mais humano. É em sua essência relacional que o humano revela e constrói a sua existência, ou seja, pela atitude de abertura ao mundo, ao Cosmos e aos níveis diferenciados de realidade que lhe é possível o encontro consigo, com o outro e com o infinito. A existência, nesta perspectiva, é constituída pelo encontro e pela presença na relação entre os sujeitos. A partir da presença, estar com o outro, facilitamos o diálogo entre a razão e a emoção, entre a mente e o corpo. É da integração das relações interpessoais e intrapessoais que passamos a “compreender quem somos, o que as coisas significam para nós e como elas dão aos outros e aos seus sentidos um lugar em nosso próprio mundo” (ZOHAR; MARSHALL, 2002, p. 29).

A ampliação da Consciência Espiritual é o desafio lançado às nossas instituições educativas, se desejarmos o desenvolvimento integral dos seres humanos. Para tal, necessitamos de práticas pedagógicas voltadas à ampliação da Consciência Espiritual, a qual é instigadora da evolução das consciências social, emocional e intelectual. A Consciência Espiritual é a possibilidade de sintonia, integração entre as consciências.

A partir do desenvolvimento da espiritualidade, instigamos os nossos sujeitos aprendentes a utilizar melhor suas faculdades mentais e a intuição. De acordo com Catanante (2000, p.80):

Somos, com certeza, o que pensamos. Somos o que somos em função de nossas crenças. Somos deuses porque criamos, porque temos o livre-arbítrio, a livre escolha – e podemos escolher até nos transformar, nos recriar. Podemos fazer sempre o milagre acontecer em nossa vida.

Para a concretização disso, precisamos tornar nossos espaços escolares em locais de vivências que fortaleçam os “pontos fortes” dos sujeitos aprendentes. Se instigarmos os sujeitos a olharem para si e, assim, encontrarem em si mesmos, potencialidades, estaremos possibilitando a construção da auto-estima. O ser humano que possui baixa auto-estima vai distanciando-se do sentido existencial, passando a não acreditar em si, no outro e no infinito; tal descrença inibe o princípio da criatividade humana.

O nível de criatividade do ser humano depende do nível de espiritualidade em que se encontra o sujeito. Neste sentido, é função da educação escolar promover vivências práticas que ajudem o sujeito a utilizar sua força interior.

Muitas vezes, diante de situações caóticas presentes em nossa sociedade: violência, corrupção, desequilíbrio ecológico, crise existencial, entre outros, verificamos que é insuficiente à escola o ensino de informações, de conhecimentos e de socialização. Ela necessita ser gestora de vivências mobilizadoras das Consciências Espiritual, Emocional, Social e Intelectual. Além de saber ler e escrever, o sujeito necessita aprender a amar e a realizar descobertas sobre si mesmo, para tornar-se mais humano.

Por vezes, pensamos que o amor é um sentimento inerente ao ser humano desde o seu nascimento. Acreditamos, de acordo com a corrente filosófica existencialista que o ser humano é um devir-a-ser, portanto, ele não nasce humano em plenitude e sabendo a amar, mas tem condições e possibilidades de tornar-se e de aprender a amar. O amor é uma aprendizagem que se faz durante a vida, por isso somente sabe amar quem aprendeu a fazer experiências de amor.

É papel da escola ajudar o sujeito a descobrir o amor através de vivências de espiritualidade. Para a ampliação da Consciência Espiritual, em nossas instituições escolares, necessitamos considerar alguns aspectos analisados a seguir.

a) Ambiente escolar atraente

O ambiente escolar precisa constituir-se em um espaço alegre, prazeroso e atrativo.

Muitos educadores acreditam que organizar um espaço com essas características é preciso muito desprendimento de recursos materiais. Mas, podemos afirmar que o único recurso valioso e imprescindível nesse espaço é o ser humano. O ambiente agradável se faz com gente e não meramente com objetos ou coisas materiais.

Obviamente, não nos iludamos que uma escola com seus prédios bem conservados, com suas salas organizadas e equipadas de recursos pedagógicos e com equipamentos tecnológicos não façam a diferença para a motivação à aprendizagem e à construção do significado do estudo. Mas, muito mais que uma escola bonita e organizada precisamos de uma escola acolhedora. A melhor acolhida, em qualquer espaço, está na forma espontânea, afetuosa, transparente e alegre da recepção de quem chega.

É possível dizer que já experienciamos vários espaços educacionais com sofisticada infraestrutura e eficiente equipamento pedagógico, se, quaisquer atrativos. Já vimos, também, em muitos locais que a amorosidade nas relações é concebida como “coisa brega”. Mas, afirmamos que ela é o elemento fundamental para tornar a escola um espaço que vale a pena frequentar.

As relações humanas, em muitos espaços, se dá na perspectiva do “toma lá e dá cá”, ou seja, somente fazemos algo por alguém se recebermos alguma coisa em troca. Tanto que há uma indiferença nas relações humanas, em muitos espaços educacionais, que impossibilita as pessoas de se olharem, de sorrirem umas às outras, de chorarem quando sentirem necessidade, de darem e receberem palavras confortantes e incentivadoras e, principalmente, de sentirem-se “gente”, humanas.

O ambiente escolar, para ser educativo, precisa promover entre as relações, atitudes humanizantes, entre elas a mais simples: saber dizer um Oi! Hi! Hello! O ser humano tem necessidade de ser visto, elogiado e acariciado. Por isso, é fundamental que em nossas escolas os profissionais aprendam a linguagem do amor, se é que desejamos ser formadores de cidadãos éticos. Não esqueçamos que a ética é resultado do amor.

A linguagem do amor é ser, sentir, estar e fazer ao outro todo o bem, sem ter pretensões. Isso significa o respeito, a compreensão e o carinho ao outro, sem nada querer em troca. A linguagem do amor é expressada em gestos de abertura ao outro. Nesse sentido, nos humanizamos quando estamos abertos para acolher o outro em nossa existência. Como nos afirma Arroyo (2001, p.54): “[...] Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos

aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com os outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa”.

eticamente, nos tornamos humanos pela aprendizagem que realizamos com o outro, a partir da amorosidade. Pois, somente um sujeito amoroso é capaz de respeitar a vida que há em si, no outro e no mundo.

Os ambientes escolares necessitam de inovações na dimensão das relações humanas, que transgridam preconceitos, normatizações e concepções que impedem a autenticidade e a sensibilização do ser humano.

Sabemos que somos capazes de influenciar nos espaços que pertencemos, mas, também sabemos que somos influenciados pelo que há neles. Nessa perspectiva, podemos nos perguntar e responder com Arroyo (2001, p. 112):

O que levamos de tantas horas vividas no tempo da escola? Levamos hábitos sobretudo. Hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidade, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e auto-imagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos, mas conhecimentos materializados em formas de conhecer. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir.

Depreendemos, então, que as vivências no ambiente escolar podem possibilitar ou não competências inter e intrapessoais. São as vivências que nos mobilizam para a resignificação das ações cotidianas, assim exemplificadas: Uma criança ou adolescente agressivo aprende novas atitudes, maneiras de ser e de se relacionar, menos agressivo, se vivenciar, no ambiente, experiências de afeto, comprometimento, exigências educativas e de cuidado. A voz que fala em tom firme e afetuosa possibilita a confiança. A mão que toca o ombro do sujeito expressa o cuidado e, com esse gesto impulsiona: “Vá, siga sem medo! Você pode ser e fazer diferente!

O ser humano é potencialidade como sentença Leloup (2001), ele é e está sempre passível à transformação, a deixar de ser o que era e é para tornar-se o que poderá ser.

#### b) O despertar da sensibilidade

Os educadores, na maioria das vezes, estão condicionados a chegar nos espaços institucionais direcionando-se para a sala “dos professores” para apanhar o giz e aguardar o sinal orientador para a entrada em sala de aula.

Que bom seria se houvesse sempre algo organizado esperando pelo educador, como um ambiente com fundo-musical, ou uma frase incentivadora no quadro, ou ainda, uma mensagem que o fizesse permitir-se a conexão consigo mesmo. Tais procedimentos, por mais simples que pareçam, possibilitariam aos educadores o despertar da sensibilidade.

O simples fato de parar um minuto, sentir a respiração, visualizar ou ouvir algo estimulador e impulsionador sobre a vida, é o suficiente para tornar o educador inesquecível aos educandos. Sabem por quê? Porque o educador ao chegar entusiasticamente em sala de aula, com certeza, fará uma acolhida diferenciada aos educandos.

Esse profissional não entrará na sala de aula chamando atenção dos educandos que estão falando alto ou brincando e, muito menos, irá diretamente ao quadro para transcrever as atividades do dia. Mas, saberá entrar em sala, acolhendo os sujeitos aprendentes com o olhar, com o cumprimento e com um diálogo informal.

Os educandos têm necessidade de falar, partilhar seus pensamentos, os sonhos da noite anterior e/ou os projetos do dia. Por isso, é preciso no início dos encontros, a abertura para o diálogo informal e a predisposição para a escuta das vozes, dos gestos e dos silêncios dos educandos.

O profissional sensibilizado também é capaz de sensibilizar seus educandos, preparando-os para o estudo. Ele inicia o encontro procurando proporcionar o “silêncio interior”, a partir da organização diferente do ambiente da sala de aula, da musicalização, da leitura de uma mensagem ou frase, da contemplação de um cenário. Nessa perspectiva, o profissional procura mobilizar o sentir dos alunos, pois sabe ele, como afirma Arroyo (2001, p. 120)

[...] que na escola convivem sujeitos totais e não apenas mentes sem história, sem corpo, sem identidades, também são equacionados como conteúdos da docência formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e vontade de conhecer, de indagar a realidade que vivem, sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, corporeidade, memória coletiva, sua diversidade cultural e social.

Assim, quando nossos educandos aprenderem a buscar a sensibilização para constituírem suas reflexões racionais e emocionais, teremos seres humanos que saberão transformar seus pensamentos e sentimentos que dão sentido à vida. Aí, então, a escola deixará de ser um espaço intelectualmente irrelevante, pois, as rotinas serão transgredidas pela criatividade dos sujeitos do processo.

A sensibilização possibilita a compreensão de que pensar não é meramente uma ação cognitiva, mas emocional e espiritual. Então, pensar, passa a ser a maneira que os seres humanos utilizarão para responder as indagações sobre quem são, onde se encontram e para onde irão.

Por meio do despertar da sensibilidade o ser humano se redescobre inteligência espiritual. Descobre que para ampliar a Consciência Espiritual precisa revisitar o seu Self<sup>18</sup>, cotidianamente. Conforme Boff (1997, p. 157): “Ser plenamente humano comporta vivenciar esta realidade espiritual. Deixar que ressoe dentro de nós, para sentir que somos habitados pela Energia criadora dos Céus e da Terra, para que possamos brilhar e voar”.

Com base em Boff, torna-se possível inferir que é através da sensibilização que iremos constituir possibilidades de espiritualização. A ampliação da Consciência Espiritual permite ao ser humano a integração com o universo, com o sentimento de pertença e comprometimento com a história da humanidade.

#### c) Novo olhar para a Espiritualidade

A espiritualidade é uma das dimensões de inteligibilidade humana, e por meio dela temos a intuição, o equilíbrio dos sentimentos e pensamentos e, principalmente, o sentido para nossa existência.

Muitas vezes, em nossa sociedade, confundimos espiritualidade com religião. Quando isso acontece, reproduzimos doutrinas, ideologias e práticas que “adormecem” a alma, “atrofiam” o pensamento e “congelam” os sentimentos. Tanto que, diariamente, vemos pessoas ditas seguidoras de religiões, seitas e/ou filosofias, incapazes de comprometerem-se com a vida.

Concordamos com Solomon (2003, p. 19) ao sublinhar que,

[...] espiritualidade não significa crença no Deus judaico-cristão-islâmico e não se restringe a ela, a crença em Deus não constitui espiritualidade. Não há dúvida de que, para a maioria dos judeus, cristãos e muçulmanos, a crença em Deus é um componente essencial da espiritualidade. Ainda, assim, não é necessário ser religioso – muito menos pertencer a uma religião organizada – para ser espiritual. Todos conhecemos pessoas que se afirmam e se acreditam devotas, mas são tão desprovidas de espiritualidade quanto um copo vazio.

---

<sup>18</sup> O termo Self significa o Eu interior do sujeito.

Espiritualidade não é acreditar em algo, mas sentir e vivenciar. É sentir a força, a energia individual e a Energia Cósmica no existir e viver cotidiano. Essa Energia Cósmica que há no universo é a vitalidade que impulsiona o ser humano a criar sentido/significado à existência. Assim, a pessoa espiritualizada é aquela que é capaz de sentir o universo no seu Self, no seu mundo interior e, o seu Self como parte integrante do universo.

É importante explicitarmos que usamos o termo Energia Cósmica (termo esse utilizado em várias literaturas) porque compreendemos que há algo além da existência corpórea do ser humano e que ultrapassa as interpretações que temos realizados sobre os conceitos piagetianos de pensamento formal. O ser humano é capaz de realizar experiências de contato com outras informações que ultrapassam a experiência meramente racional, pois ele é energia conectada a outras energias.

Não basta sentirmos a presença da Energia Cósmica em nossa existência para nos considerarmos espiritualizados, é preciso vivenciar essa Energia nas experiências do dia-a-dia; é transportá-la/transmutá-la para nossas ações e relações.

Um sujeito que amplia a sua Consciência Espiritual é capaz de ter ações de cuidado para consigo, para com o outro e para com o mundo. Solomon (2003, p. 44) esclarece que a espiritualidade:

[...] é uma forma expandida do self, o que, enfaticamente, não significa dizer que é uma forma expandida de egoísmo. Ela é, antes, como muitos budistas afirmam há muito tempo e Hegel afirmou mais recentemente, a apaixonada sensação de autoconsciência em que a própria distinção entre egoísmo e abnegação desaparece.

Consciência Espiritual é expandir toda a capacidade, potencialidade e o que há de melhor em mim mesmo. A sua ampliação não se dá solitária, e sim em sincronicidade com as consciências emocional, cognitiva, corporal e social. A Consciência Espiritual amplia e eleva as restantes, no sentido de uma maior integração, tanto que, se uma das consciências apresentar-se doente ou em crise, automaticamente, as outras serão afetadas.

Isso posto, é possível afirmar que pela Consciência Espiritual podemos descobrir as potencialidades cognitivas, emocionais e sociais, pois através dela somos levados ao autoconhecimento, ao acreditar em si e no outro, e a potencializarmos forças para aprender, desaprender e a reaprender.

Quem sabe escutar humildemente a si e ao outro, está sempre construindo possibilidades para ser e estar consigo, com o outro, com o Cósmico e com o mundo. Nesse sentido, pela inteligência espiritual o ser humano inova e recria a existência.

d) Espiritualidade: desafio à Educação!

Além da ampliação das consciências cognitiva, emocional e social é necessário que as instituições escolares promovam a ampliação da Consciência Espiritual. Não confundido o desenvolvimento da espiritualidade com aulas de religião, que na maioria das vezes é dada ênfase na doutrina cristã.

Nas escolas, de modo geral, não temos sabido trabalhar com a inteligência espiritual. Tanto que, possuímos a concepção de que espiritualidade deve ser abordada somente pela disciplina de Ensino Religioso. A espiritualidade é uma potencialidade humana, por isso deve ser instigada para seu desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento.

Espiritualidade não é adquirida com informações técnicas, mas desenvolvida através de vivências. Para tal, nossas escolas e nossos educadores precisam promover a vivência de práticas que possibilitem ao ser humano a integração entre as diferentes consciências. Assim, durante os trabalhos pedagógicos são necessários momentos de práticas de sensibilização.

Somos sabedores de que a espiritualidade é a condição da vida, é a possibilidade de uma vida convivível. Para tanto, sendo a escola espaço temporal de formação para a vida e desenvolvimento de habilidades e ampliação de consciências, é nele que todos aprendem que a vida é convivência. Nela os sujeitos aprendem a ser sujeitos no convívio com os outros e a perceber o sentido da vida, da História e da Cultura.

A espiritualidade na educação, na escola, assim, significa investir na formação da intersubjetividade e da subjetividade humana nas relações, para a constituição da possível convivência que quer tornar o sujeito diferente, feliz, realizado e mais humano. Mas, como isso é possível? É o que passaremos a refletir.

No contexto atual, um aspecto caracterizante é a problemática das relações humanas: do ser humano consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o Cósmico. Tais relações estão expostas, constantemente, a estímulos estressantes e conflituosos, por motivos variados, como a velocidade da tecnologia, a quantidade de informações, o consumo desenfreado e as crises nos diversos setores da sociedade.

Diante desse contexto, verificamos que as necessidades criadas pelo mercado econômico, expõem o ser humano em contato direto com o mundo externo, conduzindo-o ao

esquecimento do mundo interno, do seu ser interior. Assim, dada tal primazia, certificamo-nos das negligências humanas passíveis de serem constituídas, da falta de cuidado do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o ambiente natural. Por exemplo, o ser humano tem sido, muitas vezes, negligente com sua saúde física, mental, emocional e espiritual, com ou outro através de atitudes egocêntricas e de superioridade e, com a natureza por meio da exploração abusiva dos recursos naturais e da destruição do ecossistema.

No momento em que esquecemos do nosso ser interior, empobrecemos nossas consciências, não transcendendo-as<sup>19</sup>. Assim, afirma Nicolescu (2000, p. 73): “[...] O ser interior do homem está empobrecido, simplesmente porque ele deve enfrentar uma extrema demanda do ponto de vista externo, do seu ritmo de vida”.

Para tanto, o ser humano necessita equilibrar o mundo exterior (material) e interior (espiritual) que o constitui. Sendo que não deve vincular a ampliação de suas consciências a partir da predominância da racionalidade ou da interiorização. Ele necessita de ambas em interação, de modo que sua racionalidade o ajude compreender a realidade e sua capacidade de interiorização permita-lhe repensar suas compreensões.

Muitas das relações conflituosas, agressivas e até mesmo a própria violência, são constituídas pela falta de reequilíbrio entre a racionalização e a interiorização, tanto que, o não diálogo entre racionalidade e interioridade “empobrece” e “engessa” a capacidade humana de relacionar-se. É importante dizer que quando permitimos que uma dessas dimensões predomine afastamo-nos da possibilidade de equilíbrio e da constituição da convivência entre as relações.

Quando primamos pela racionalidade, em nossas relações, corremos o risco de tratarmos o outro como “coisa”, objeto descartável. No entanto, ao primarmos pela interiorização podemos nos alienar e nos omitir das situações da realidade. Assim, necessitamos de uma racionalidade questionadora das crenças, das concepções e dos conceitos, como também, de uma interioridade que questione nossas ações e atitudes com relação ao outro para transcendermos e constituirmos relações éticas e mais humanas.

Nessa perspectiva, para constituirmos experiências diferentes de ser, viver, conviver e nos relacionar, com o objetivo de se aproximar da equilíbrio entre racionalidade e interioridade, é preciso predispor-nos a práticas de vivências individuais e coletivas. Para tal objetivo, apresentaremos aspectos essenciais que precisam ser investidos em nossas relações humanas:

---

<sup>19</sup> Entendemos o termo transcendência a capacidade do ser humano de sair de si mesmo, ir além do pensamento formal.

a) Autenticidade/Integridade

Precisamos ser humildes para sermos autênticos. Ao sermos humildes deixamos de lado os fingimentos, as máscaras e nos abrimos ao diálogo.

b) Cuidar dos pensamentos

Somos o que pensamos!

Se pensamos negativamente, tornamo-nos incapazes de descobrir ou desvendar o “lado bom” do outro, das situações, dos encontros, enfim, da própria vida. Desencantados, nos tornamos rudes, com atitudes, que na maioria das vezes, afastam o outro da nossa relação.

Quando procuramos alguém para relacionarmos-nos queremos fortalecer nosso encantamento, nossos sentidos e significados da e pela vida existencial. Por isso, para constituirmos boas relações com o outro é necessário otimizarmos as situações da existência.

Não queremos dizer que precisamos sorrir para as tragédias que acontecem em nosso entorno ou em nossa vida. Mas, também, não precisamos tornarmos-nos melancólicos e desesperançados. É necessário que sejamos esperançosos mesmo quando a dor se fizer presente. Acreditarmos que ao caminhar e ao persistir, a vida se recriará em novas possibilidades.

Quem sobrevive do pessimismo, esvanece, morre! Mas, quem pratica o otimismo, a luz sempre encontrará, a vitória terá e a vida ressignificará. Ao pensarmos positivamente, conseguiremos “perceber” que o ser humano é “bom” ou passível de devir-a-ser. Pois, desacreditar no ser humano é desistir de viver!

c) Cuidar da emoção

Necessitamos, constantemente, reavaliar nossos sentimentos para ampliar nossas emoções. Rediscutir ou refletir sobre o que sentimos e por que sentimos, nos torna capazes de, emotivamente, compreendermos as reações do outro que conosco se relaciona.

Precisamos aprender a ser inteligente emocionalmente: estar atentos às experiências de emoções para refletir sobre as negativas e as positivas. O cuidado com a emoção é um processo que constituímos a partir do momento que dialogamos com o nosso Self, o Eu interior, procurando analisar nossos sentimentos, reações e ações nas relações.

d) Lembrar sempre do ditado popular: “O sol nasce para todos”.

Muitas vezes, agimos egocentricamente, buscando apenas nosso benefício, esquecendo que o outro também tem direito de ser beneficiado. Constantemente, somos conduzidos por atitudes a centralizar tudo aos nossos interesses egoístas. Não podemos ignorar de que se queremos o bem para nós, devemos querer que ele se estenda também para os outros.

É necessário que reconheçamos que todos os seres humanos nasceram para brilhar. Cabe a cada um, saber reconhecer o outro em suas qualidades e permitir que ele possa expressá-las. Que a “luz” do outro não seja para nós motivo de inveja e de desmerecimento. Mas, que haja o reconhecimento de que enquanto o outro brilhar o meu Eu também brilhará!

e) Saber aceitar – aprendendo a amar

A aceitação é um processo que requer de nós a capacidade de desprendimento de preconceitos e de nossos desejos. É necessário aprendermos a compreender e a colocarmos nos no lugar do outro, ou seja, sair de si, para “olhar” a partir do outro. Se fôssemos habituados a agir dessa forma, entenderíamos muito mais e não julgaríamos com nossas sentenças.

Compreender o outro é predispor-se a dialogar e experienciar com o outro. Assim, é importante dizer que compreender o outro, não é meramente um processo que realizamos com a razão, mas a partir do nosso emocional e espiritual. Pois, como afirma Brandão (2005, p.102):

Ampliar compreensões é, também, alargar sentimentos capazes de integrar a diferença, a começar pela pessoa individual e coletiva de outros diferentes. Alargar tais sentimentos é tornar imagens e idéias a respeito de outras pessoas, outros grupos humanos, outros povos na direção de emoções genuínas de acolhida, de partilha da vida. De amor, enfim [...].

Através do processo de compreensão em nossas relações constituímos a experiência da solidariedade, da humildade e da entrega ao outro. Essas dimensões conduzem o ser humano a novas possibilidades de vir-a-ser consigo, com o outro e com o mundo.

f) Saber ser transdisciplinar para conhecer

Sáímos, muitas vezes, dos espaços acadêmicos acreditando que possuímos conhecimentos, mas, infelizmente, o que sabemos geralmente, é meramente um saber técnico de uma área específica de estudo. Ser conhecedor de elementos específicos de uma área do conhecimento é insuficiente às exigências das necessidades vitais à espécie humana.

Se continuarmos apostando no currículo acadêmico e escolar de transmissão de informações e conhecimentos fragmentados, estaremos sepultando a espécie humana e, junto com ela o planeta. Isso, porque o saber meramente técnico não instiga a emoção e a espiritualidade humana e, muito menos, a conexão entre os diferentes saberes.

Necessitamos aprender a ser transdisciplinares para conhecermos e recriarmos a vida. Saber ser transdisciplinar é reconhecer a necessidade e a dependência das consciências, da articulação entre razão, corpo, emoção, espírito, mente e realidade.

A transdisciplinaridade é instigadora de ações, conhecimentos e produções com sentido e significado para a vida planetária e existencial. Assim, entendemos que os currículos precisam de projetos transdisciplinares, se objetivam pesquisas e conhecimentos produzidos para a renovação da vida no planeta e à significação da existência humana. De acordo com Brandão (2005, p. 111-112):

O projeto transdisciplinar não almeja criar uma metaciência ou um megasaber. [...] A vocação transdisciplinar pede ao imaginário e à inteligência, abertos a perguntas sobre Nós, humanos, sobre a Vida, sobre a Terra e sobre o Universo, três movimentos [...]. A integração generosa e corajosa entre áreas, campos e especialidades científicas, principalmente na contínua quebra de marco de fronteiras entre as 'ciências exatas', as 'ciências biológicas' e as 'ciências humanas'. A crescente intercomunicação, sem um eixo de poder central, e, portanto, interativamente criativa e mutuamente fecundante entre a ciência e suas ciências e a arte e suas artes. [...] Finalmente, um 'espírito quântico', aberto à indeterminação. Aberto a uma correspondência epistemológica com a evidência da própria ontologia do real.

Ser transdisciplinar é romper com o pensamento meramente matemático para o desenvolvimento da imaginação, das inteligências, da sensibilidade e dos significados. Consiste em propor-se a conhecer a partir do espírito.

O espírito é o elo entre a matéria e o que está além da matéria. Ser transdisciplinar é ir além do visível e do invisível, do que podemos conhecer e do desconhecido. Dessa forma, é possível afirmar que o desenvolvimento da inteligência espiritual ocorre a partir da nossa

capacidade de transcendermos (ir além) da matéria. E, é a partir da transcendência que conseguimos conhecer, inovar e recriar a realidade e a existência.

g) Reconhecer que somos uma interconexão de energias emergentes da Energia Cósmica

Passamos o tempo todo em busca de sentido para nossa existência e relações e, não nos damos conta de que o significado está na tecitura das conexões entre as energias.

Ainda, não compreendemos e resistimos a crer que somos uma partícula da Energia Cósmica. Nós somos matéria e espírito, energia conectada com a Energia Cósmica. Assim, tudo o que somos, fazemos, pensamos e sentimos são energias que se articulam com o outro da relação. Por isso, quando buscamos acionar, mobilizar nossa relação com a Energia Cósmica, através do diálogo, constituímos vivências únicas que nos renovam na maneira de ser, sentir e estar. Nessa perspectiva, cada um constitui experiências próprias, que não são possíveis de serem medidas, mas apenas sentidas e descritas nos atos da vida.

Os sujeitos que buscam fazer experiências com o seu mundo interior, dialogando reflexivamente com a Energia Cósmica, ampliam a maneira de olhar, escutar, sentir, pensar, falar e agir.

Procuramos, até o momento, desenvolver algumas reflexões sobre a necessidade da Espiritualidade como um processo prático, passível de ser aplicado pela educação escolar. E tecemos a compreensão de Espiritualidade conforme a afirmação de Bidart (2003, p. 76):

Quando falamos de Espiritualidade Prática, estamos falando de algo que provoca efeitos na prática de nossa vida, provocando mudanças nos campos pessoal, interpessoal e transpessoal. Algo dinâmico e criativo, libertador, que nos faça progredir, que melhore nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros, que nos torne capazes de transcender.

A ampliação da Consciência Espiritual ocorre mediante a interação do mundo empírico, abstrato-racional e transpessoal. Essa interação é possibilitada pela educação vivenciada pelo ser humano em seu processo de experiências. Assim, propomo-nos a seguir a apresentação de reflexões sobre a espiritualidade na e para a ciência.

## 2.1 CIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE

As perguntas filosóficas, Quem somos? De onde viemos? E para onde vamos?, sempre provocaram e provocam ainda hoje, a mobilização dos seres humanos para a constituição de respostas e/ou de compreensões. Atualmente essas indagações mobilizam-nos a voltar nosso olhar ao passado-presente-futuro, para compreendermos onde é que nos perdemos enquanto essência. Assim, consideramos necessário, ainda que não exaustivamente, explicitar a histórica, a compreensão do porquê o ser humano, encontra-se, no contexto atual, com desesperança e sem sentido com relação à vida.

Ao reportamo-nos à Grécia Antiga, onde vislumbramos o desenrolar da nossa história Ocidental, verificamos que os gregos atingiram um nível de consciência que marcou profundamente a maneira de pensar e agir da humanidade. De acordo com Chauí (1998, p. 21-22), o pensamento grego assim se caracteriza:

[...] a idéia de que a Natureza opera obedecendo a leis e princípios necessários e universais; a idéia de que as leis necessárias e universais da Natureza podem ser plenamente conhecidas pelo nosso pensamento; a idéia de que nosso pensamento também opera obedecendo a leis, regras e normas universais e necessárias, segundo as quais podemos distinguir o verdadeiro do falso [...].

Presenciamos, por meio dos estudos filosóficos da Grécia Antiga a separação entre Ciência e Espiritualidade, ou seja, o dualismo entre espírito-matéria, mente-corpo. Os gregos privilegiavam a estabilidade, a permanência, valorizavam o individual, a “salvação” como processo exclusivo de cada homem, interessando apenas a alma, e o princípio divino era entendido como uma entidade impessoal. Para a cosmovisão<sup>20</sup> grega, o universo se explicava por um princípio puramente racional.

Conforme Cavalcanti (2002, p. 18), o dualismo entre pensar e sentir encontra sua argumentação na forma como os atomistas concebiam a matéria, sendo ela, então, “formada de vários blocos básicos de construção, os átomos, que eram passivos e mortos, [...] os átomos eram movidos por alguma força superior que supunham ter caráter espiritual e, portanto, diferir da matéria”. Mas, mesmo tendo a Filosofia Grega constituído, racionalmente, versões

---

<sup>20</sup> Cosmovisão é o conjunto de concepções, intuitivas e espontâneas, de acordo com as quais uma pessoa ou um grupo social pensam a sua própria realidade, a sua época e a sua existência em geral.

explicativas para a origem das coisas da natureza, alguns filósofos, defenderam concepções animistas, afirmando que a natureza era viva. Diziam que todas as coisas na natureza tinham alma, afirmando a existência de uma relação recíproca entre a alma humana e o mundo celeste. Essa concepção fez parte do Cristianismo, sustentando o elo entre o divino e o humano, como também permeou o período da Idade Média.

Na fase histórica designada Medieval ou Escolástica temos o período chamado teocêntrico, o qual é constituído pela visão de que todas as explicações para o mundo e para a vida humana encontram-se em Deus. As concepções eram constituídas a partir de uma teologia pautada na filosofia neoplatônica, cristianizada por Santo Agostinho. Mas, após as traduções dos textos de Aristóteles ocorreu a influência do naturalismo aristotélico pela síntese elaborada por Santo Tomás de Aquino. No aristotelismo a natureza para existir e funcionar prescindia da intervenção divina.

A ênfase, nesse ideário dogmático, criou entraves ao desenvolvimento científico e contribuiu para a exclusão de Deus da alma humana. De acordo com Cavalcanti (2000, p. 20), nesse período “o homem ocupava um lugar mais importante que o da natureza na obra da Criação Divina: o mundo havia sido criado para o seu uso”. Por isso, encontraremos aí o germe do antropocentrismo, conseqüentemente, do racionalismo, do materialismo, do ateísmo, ou ainda, das “coisas” que são da fé e das “coisas” que são da razão.

O que verificamos, nessa perspectiva, é que o ser humano apresenta dificuldades de lidar com a relação integral e dialética entre espírito e razão. Tanto que, ele ora dá ênfase a uma dimensão e exclui a outra, ou ainda, ora subordina uma em prol da outra. Essa fragmentação conduz o pensamento e o agir humano à radicalização, deixando a humanidade a mercê de um labirinto de ilusões. Esse espírito de dicotomização vai ter seu ponto forte na fase renascentista.

A partir da Idade Moderna, a separação entre Ciência e Espiritualidade vai constituir-se como uma verdade, ou necessidade. Além das concepções do antropocentrismo e das revoluções astronômicas e geográficas<sup>21</sup>, ampliou-se nesse período a visão materialista de mundo. O universo passou a ser compreendido a partir da visão mecanicista, caracterizando-se como constituído por um movimento ordenado. Conforme Cavalcanti (2000), ao retirar Deus do mundo e separar o espírito da matéria, as novas possibilidades de concepções

---

<sup>21</sup> Revolução astronômica: mudança da visão geocêntrica para a heliocêntrica, o sol passa a ser o centro do sistema solar e, não mais será a terra, conforme as concepções anteriores. Revolução Geográfica: com a navegação ocorrem as descobertas de novas terras, entre elas a América.

transformaram a relação do homem com Deus e com a natureza, estimulando o utilitarismo, o positivismo e a revolução científica.

Além da grande transformação sócio-econômica (desenvolvimento do mercantilismo e do colonialismo), ocorreu o redimensionamento das concepções filosóficas para o enfoque epistemológico e não mais para o enfoque ontológico, que foi a centralidade da filosofia antiga e medieval. Surgiu, então, a necessidade de avaliar qual a verdadeira capacidade de o homem conhecer a realidade que o cerca.

Na Idade Moderna, o homem tornou-se o centro do universo, o qual ao fazer uso da razão, considerou ter chegado ao ápice do poder de tudo ser capaz de controlar. A partir do método científico formulou leis e medidas mensuráveis, matematicamente, para a constituição do conhecimento. Acreditou que o conhecimento produzido pelo método cartesiano seria a solução para todas as suas indagações existenciais.

Cavalcanti (2000, p. 38), conduz à reflexão de que:

A ciência exigia objetividade, distanciamento, neutralidade e impessoalidade máximos do cientista diante dos fenômenos a serem investigados. A postura objetiva dos laboratórios foi transposta também para fora deles para as relações humanas. O modelo ideal de relacionamento humano passou a ser, o objetivo, impessoal, neutro, em que a ausência de emoção e o distanciamento afetivo eram as características mais valorizadas. A busca desse ideal de desprendimento científico aprofundou a separação entre os homens, entre o homem e a natureza, entre a mente e o corpo, entre a razão e a emoção, entre a objetividade e a subjetividade.

A ciência no paradigma cartesiano tornou-se dogmática, produziu conhecimentos inquestionáveis e irrefutáveis. Esse modelo de ciência que prezava pela objetividade e neutralidade e que, destituía qualquer dimensão da subjetividade, deu ênfase ao saber técnico, às especializações e à fragmentação entre razão, emoção, espírito e corpo.

Em nome da Ciência, o ser humano precisou secundarizar, quando não, desprezar sentimentos, emoções, como também ter vergonha de dizer-se um ser espiritual. Pela ciência moderna, os seres humanos precisaram esquecer de sua ontologia, ficando estranhamente perdidos diante de si mesmos. Em prol do desenvolvimento da ciência a natureza foi explorada, escravizada e depredada.

A partir do século XVIII, o mal-estar social instalou-se, desenfreadamente, em nome da ciência e da tecnologia. Com a Revolução Industrial, a ciência e a automação avançaram a ponto de ser ampliada a necessidade de produção de bens materiais a serem consumidos e,

juntamente, a essa superprodução, esteve o aumento da depredação dos recursos naturais de modo a causar sérios problemas ecológicos. Como se não bastasse, o ser humano mesmo estando imbuído de informações e de saberes tecnológicos passa a viver o drama da crise existencial, não conseguindo mais encontrar o significado, o sentido do seu ser EU, o OUTRO e o devir-a-ser.

Constatamos, assim, que o ser humano tornou-se escravo do que ele mesmo criou, pois muitas vezes condicionado pelas leis, pelas “verdades” e certezas acabou esquecendo-se de que a vida foi feita para viver, para estarmos aqui e aprendermos a ser mais “gente”. Viver é aprender a existir. Heidegger (1981) já afirmava que existir é encontrar-se no mundo. Esse encontrar-se no mundo é experimentar e sentir, intensamente, o entorno que nos cerca. É saber tolerar e conviver com as incertezas para não sermos tentados a cair no perigo de construirmos dogmas ou mitos.

Assim, além de presenciarmos no século XIX e XX o desdobramento da ciência (ciências naturais, ciências biológicas e ciências humanas), o surgimento de novas perspectivas filosóficas (a fenomenologia (Husserl), a genealogia (Nietzsche), o Marxismo (Feuerbach, Marx, Engels), a psicanálise (Freud), o avanço industrial, a revolução da tecnologia eletrônica e a da cibernética, temos o início do mal-estar social, político, econômico, psicológico, espiritual e ambiental.

Nesse sentido, o mal-estar que se instalou em todos os setores da sociedade e as descobertas da física quântica, provocaram uma mudança paradigmática com relação à ciência.

A física, como ciência exata, esteve ligada à visão mecanicista de mundo, mas a partir do século XX ao dedicar-se à investigação dos fenômenos atômicos viu-se diante de grandes contradições. Muitos físicos, em suas pesquisas, concluíram que somente podemos constituir probabilidades das realidades investigadas e, que muitos fenômenos permanecem indeterminados e fora do alcance da compreensão. Para tanto, são questionados os processos da objetividade e previsibilidade na ciência. A física quântica permitiu que se registrasse um novo olhar para a ciência e conseqüentemente, para a ontologia, em que a distinção entre objetividade e subjetividade, a dualidade entre mente e corpo, matéria e espírito desaparecem.

Para a física quântica, a matéria não é estática e previsível: é constituída de partículas que ocupam um espaço insignificante nas moléculas e átomos, sendo que essas partículas aparecem e desaparecem o tempo todo. Os átomos, então, não são mais concebidos como objeto, mas como tendências, pois, uma partícula pode estar em dois ou mais lugares ao

mesmo tempo. O que podemos visualizar é a onda de possibilidades intermináveis entre as partículas.

É necessário destacar que além da Física quântica, a nova concepção da psicologia contribuiu para a mudança paradigmática da ciência. No século XIX, a psicologia na busca de status epistemológico, enquanto ciência, foi influenciada pelo pensamento cartesiano-mecanicista. Ao libertar-se da Filosofia, buscou definir seu objeto de estudo [o comportamento, a vida psíquica, a consciência] e a formular suas teorias a partir dos critérios básicos da metodologia científica [neutralidade e objetividade]. O conhecimento tido como científico passa, então, a ser aquele produzido em laboratório com o uso de instrumentos de observação e medição.

As tendências da Psicologia Científica são: o Behaviorismo, a Gestalt e a Psicanálise. O Behaviorismo recebeu forte influência de John Watson, o qual defendia uma perspectiva funcionalista para a Psicologia. Para tal, o enfoque desse estudo centrava-se no comportamento. Isso significa que o comportamento do ser humano constitui-se a partir de estímulos do meio ambiente, que são condicionantes de respostas e da adaptação.

A Gestalt foi influenciada por Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941) que se preocuparam em estudar o processo de percepção para a compreensão do comportamento humano. Para a Gestalt há uma relação entre o todo e as partes, na qual o todo tem papel fundamental na compreensão do objeto percebido.

A Psicanálise que nasce com Freud postula o inconsciente como objeto de estudo, rompendo com a tradição da Psicologia, que era definida como ciência da consciência. Como afirma Cavalcanti (2000, p. 131):

A admissão da realidade do inconsciente e da sua imprevisibilidade, [...], eliminou o sonho comportamentalista de controle e previsão da realidade. Da mesma forma que a física, a psicologia descobriu que só podia fazer previsões em termos de probabilidades, e que estas poderiam realizar-se ou não.

O inconsciente, na concepção freudiana, é constituído de conteúdos reprimidos. Então, estes conteúdos podem ter sido conscientes, primeiramente. Nesse sentido, o autoconhecimento é o processo que possibilita o acesso ao conhecimento do inconsciente e que permite ao ser humano um maior conhecimento de si.

É a partir do discípulo de Freud, Carl Gustav Jung, que teremos a união do pensamento científico com o espiritual. Para Jung (2000) a função psicológica e “transcendental” é o resultado dos conteúdos conscientes e inconscientes. Há o inconsciente pessoal e o inconsciente coletivo. O inconsciente pessoal é a soma de conteúdos reprimidos, podendo ser sexuais ou não e dos conteúdos esquecidos. O inconsciente coletivo é formado pelos instintos, arquétipos. No inconsciente encontramos conteúdos que foram herdados, o material e a experiência acumulada do processo evolutivo e cultural da humanidade.

Conforme Jung (2000, p. 69-70):

[...] O instinto é essencialmente um fenômeno de natureza coletiva, isto é, universal e uniforme, que nada tem a ver com a individualidade do ser humano. Os arquétipos têm esta mesma qualidade em comum com os instintos, isto é, são também fenômenos coletivos.

Os conteúdos do inconsciente podem atuar e constituir os conteúdos da consciência. É no intercâmbio entre os processos consciente e inconsciente que se gesta a formação da personalidade do ser humano. Assim, é da relação desses processos que é possível ao ser humano o autoconhecimento; o que é a expansão do ser humano para além de si mesmo. O autoconhecimento é um processo interior, o encontro com o Eu existência e com o eu transcendência. É a transmutação da existência para a transcendência que constitui a energia vital para a continuidade da vida.

A transcendência é a relação que o inconsciente humano realiza com o consciente a partir da energia cósmica. Na relação entre Self e Ego se dá a experiência do divino, do sagrado. O movimento entre Self e Ego constitui-se por meio da energia, que emerge da própria relação e integração.

A energia é um processo desencadeado pelos processos consciente e inconsciente, mas que não fica limitada ao fisiológico, ao cérebro humano. Ela é uma expansão que se integra com a energia da natureza e do campo cósmico.

A psique humana, nessa perspectiva, não pode ser compreendida como um processo somente do cérebro, mas como o movimento ininterrupto entre consciente, inconsciente e consciência cósmica.

Grof (1994, p. 33-34) defende:

Hoje, acredito firmemente que a consciência é mais que um subproduto dos processos neurofisiológicos e bioquímicos do cérebro humano. Vejo a consciência e a psique humanas como expressões e reflexos de uma inteligência cósmica que permeia todo o universo e toda a existência. [...] Somos também campos ilimitados de consciência transcendendo tempo, espaço, matéria e causalidade linear. [...] a dimensão espiritual é uma chave mestra para psique humana e para o esquema universal de acontecimentos.

A psique é feita de uma série de imagens, conforme Jung (2000), que são gestoras de diferentes consciências, uma delas é a Consciência Espiritual, centro vitalizador da existência humana.

Nesse sentido, podemos negar qualquer doutrina e crença constituída em diferentes épocas e sociedades, mas jamais poderemos negar que no ser humano há uma Consciência Espiritual, por meio da qual o ser humano ultrapassa as consciências físicas, intelectuais, e emocionais.

A ampliação das diferentes consciências inerentes ao ser humano encontra-se na ampliação da Consciência Espiritual. Ela é a vitalidade, o vigor estimulante para o desenvolvimento humano. Assim, afirma Jung (2000, p. 279):

A vida e o espírito são duas forças ou necessidades entre as quais o homem está colocado. É o espírito que confere um sentido à vida humana, criando-lhe a possibilidade de se desenvolver ao máximo. Mas a vida é indispensável ao espírito, porque sua verdade não é nada, se não pode viver.

Nesse viés, é possível afirmar que após a psicanálise freudiana e a psicologia junguiana houve uma revolução na concepção de ser humano e da própria ciência. O interesse dos estudos voltou-se à dimensão espiritual inerente ao ser humano, ou seja, o encontro do ser humano com o sagrado. Esse encontro ocorre quando o ser humano aproxima-se do seu self.

Então, no século XX temos um novo paradigma na psicologia chamado de Transpessoal. Esse paradigma tem seu desenvolvimento a partir da contribuição dos psicólogos humanistas, na década de sessenta nos Estados Unidos.

A psicologia Transpessoal confere ênfase à dimensão espiritual, de modo a afirmar que o ser humano não está separado da consciência cósmica. A partir dessa abordagem “começamos a nos libertar da idéia preconcebida de que a consciência é algo criado dentro do cérebro humano e, assim, contida numa caixa representada pela estrutura óssea de nossa cabeça” (GROF, 1994, p. 109).

Além de Abraham Maslow, Stanislav Grof e Ken Wilber são os grandes representantes da psicologia Transpessoal. Esse paradigma vai ter sua relevância científica dentro do movimento holístico, conforme Cavalcanti (2000).

A psicologia na abordagem Transpessoal aponta para estudos recentes que revelam a consciência e a experiência humana como processos mediados pelo cérebro, mas que não têm a origem no cérebro.

Pela consciência podemos transmutar-nos da realidade física para a realidade transpessoal/transcendental. Por isso, afirmamos que há uma Energia Cósmica que perpassa todos os níveis de consciência humana: físico, emocional, espiritual, mental e social. Essa Energia Cósmica, pelas tradições religiosas, têm recebido variadas denominações, entre elas a de Deus. Consideramos essa Energia Cósmica como energia suprapessoal que é passível de ser experienciada pelo ser humano.

O novo paradigma, que recebe diferentes terminologias como: “Holístico ou da Espiritualidade, da Complexidade e/ou da Teoria de Tudo”, concebe o Cosmos, a natureza e os seres humanos como processos constituídos do todo e das partes. O que somos, então? Somos a interdependência do todo e das partes, ou seja, somos e estamos em processos de totalidades e particularidades ao mesmo tempo. Assim, não podemos mais defender a concepção de que somos isto ou aquilo na mesma proporção. Como afirma Heidegger (1981, p. 51), “cada um é o outro”. Por isso, é impossível prevermos em espaço e tempo o que somos, de onde viemos e para onde iremos. Podemos dizer que, entre espaço e tempo indeterminados somos o Cosmos, a natureza, o outro e o EU; e, que viemos e iremos para o todo e as partes do que somos. Dessa forma, somos uma energia decomposta em partes, como cognição, emoção, físico, espírito e corpo.

Cada uma dessas energias partes, formam o todo integral da energia que somos. Mas, é possível dizer que somos energia conectada a uma teia de energias que se voltam a uma energia infinita. Por isso, sempre somos energia em decomposição e em composição, em outras palavras, sempre existiremos e estaremos em contextos e épocas diferentes. Não há limites para o nosso ser e estar neste universo, neste Cosmos.

Ontologicamente, é possível afirmar que somos consciência ou realidades, sempre em processo de ampliação e transformação. Não somos sujeitos determinados, mas possibilidades do devir-a-ser o que não sabemos que podemos ser. Para tal, epistemologicamente, é necessário superarmos os determinismos da ciência cartesiana e, nos lançarmos à transitividade de nossa consciência. Pois, como Martins (1992, p. 53) enuncia, “tudo que sei

do mundo, mesmo através da ciência, eu o sei a partir de uma visão que é minha e de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não querem dizer coisa alguma”. Portanto, estamos num momento crucial da história da humanidade, do qual precisamos fazer emergir e reconhecer novas concepções sobre a existência humana e para constituição da ciência e dos conhecimentos. Urge, recuperarmos o que historicamente deixamos de lado, a espiritualidade. Ciência comprometida com a vida que somente existirá se aliada à espiritualidade humana.

A espiritualidade humana é o senso profundo, intuitivo, de sentido e valor, é a consciência. Desenvolvendo a espiritualidade o ser humano amplia sua consciência e cria possibilidades de realidade. Então, a consciência é um fenômeno que integra corpo-espírito-razão e emoção. Conforme Zohar e Marshall (2002, p. 95),

[...] a consciência não é sub produto de informações sensoriais, mas gerada intrinsecamente e modulada (ou contextualizada) por informações sensoriais. O cérebro, em suma, foi projetado para ser consciente e projetado também para ter uma dimensão transcendente.

Não podemos mais continuar concebendo o cérebro como uma “massa cinzenta”, constituída de neurônios e que em cada parte dele há uma função individualizada, separada. Nessa perspectiva, reconhece Damásio (1996, p.35):

Podemos agora dizer com segurança que não existem “centros” individuais para a visão, para a linguagem ou ainda para a razão ou para o comportamento social. O que na realidade existe são “sistemas” formados por várias unidades cerebrais interligadas.

Nossa consciência é constituída por ideias, pensamentos, desejos e experiências do cotidiano. As informações e as experiências são processadas pelos órgãos sensoriais, sendo que parte delas entram em ação na rede neural e o que chega à consciência é o que mais serve à pessoa. Então, o que chega à consciência através das conexões e interconexões neurais são os conhecimentos, pensamentos e ideias, gestados pela emoção e mobilizados pela dimensão espiritual.

A consciência espiritual, como processo de inteligibilidade, é o “ponto luz”, ponto de mediação entre inteligência racional e emocional. Através dela o ser humano consegue atingir o nível da criatividade, que é a capacidade de recriar para evoluir e transcender, de criar novas maneiras de ser e estar com o outro, consigo e com o infinito. A transcendência somente é possível quando o ser humano se apresenta aberto às novas visões e não permite a interferência dos seus hábitos, costumes e crenças.

A consciência espiritual desenvolve-se na interligação com as inteligências racional e emocional e, com o infinito que é a força cósmica que está no e com o ser humano. Para Zohar e Marshall (2002, p.85), a inteligência espiritual “não é simplesmente um estado da mente, mas uma maneira de saber, uma maneira de ser, que transforma por completo nosso entendimento e nossa vida”.

De acordo com os supracitados pensadores, um sujeito com alta inteligência espiritual possui:

- Capacidade de ser flexível (ativa e espontaneamente adaptativo);
- Grau de enfrentar e transcender a dor;
- Capacidade de ser inspirado por visão e valores;
- Relutância em causar dano desnecessário;
- Tendência para ver as conexões entre coisas diversas (ser holístico);
- Tendência acentuada para fazer perguntas do tipo “Por quê?” ou “O que aconteceria se...” e procurar respostas “fundamentais”;
- Ser o que os psicólogos denominam de “independente do campo – isto é, possuir capacidade de trabalhar contra convenções”. (ZOHAR; MARSHALL; 2002, p.30).

O desenvolvimento da consciência espiritual (a ampliação e transcendência do espírito), da consciência emocional e racional se dá na relação dialógica entre mundo interno e externo. Vejamos o esquema que segue:



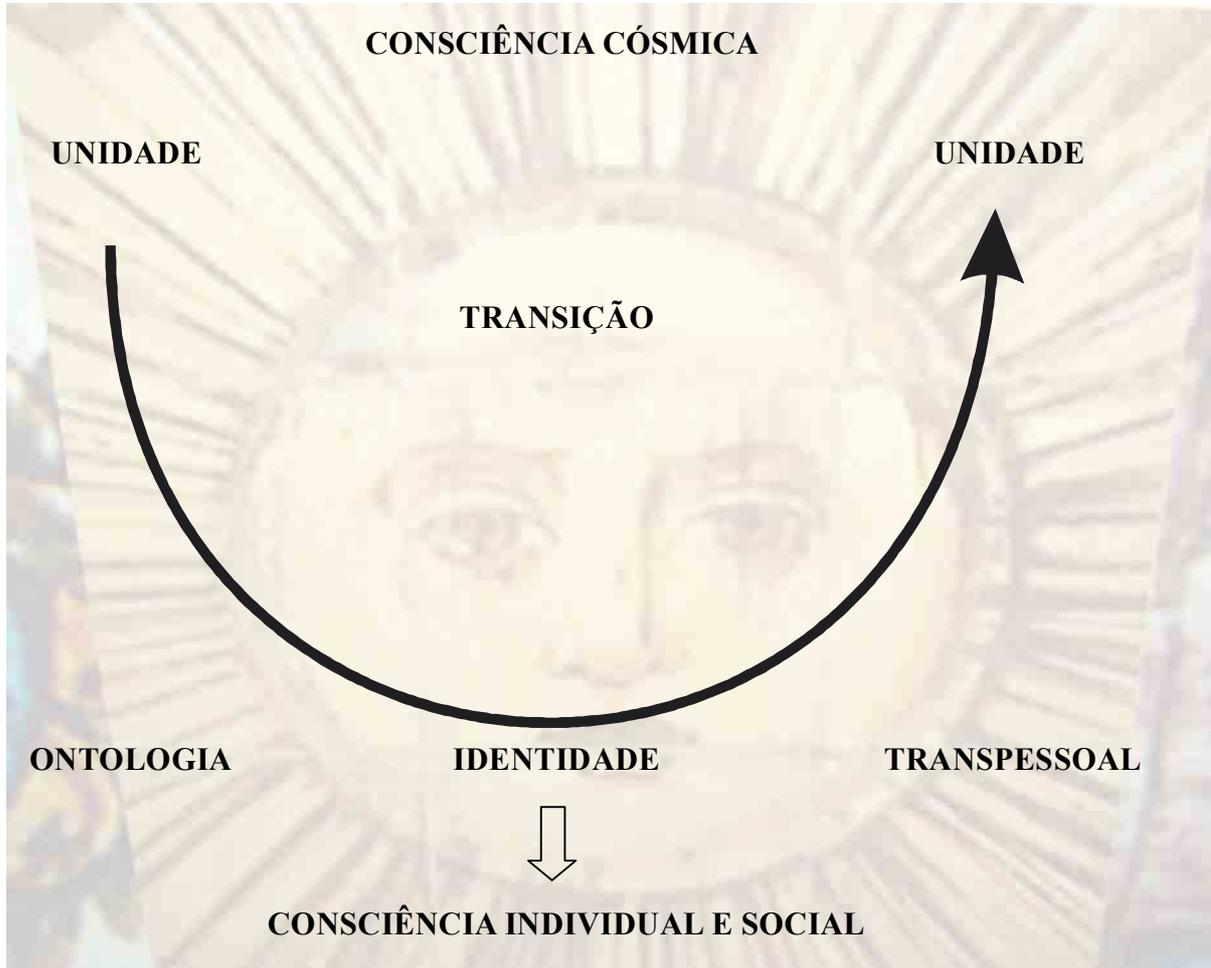
**Figura 3** - Intercomunicação entre as consciências: Diálogo do mundo interno e externo

A Consciência Espiritual que é a experiência do Self e da Consciência Cósmica (Energia Cósmica), interliga o mundo interno e externo, bem como, as outras consciências. Desse modo, concebemos que a interligação das consciências constituem o ser humano, a sua identidade, os seus conhecimentos, as suas sabedorias e os seus sentidos.

A Consciência Cósmica não pode ser retratada como a guardiã. Ela não é subjetiva, determinista, preconceituosa e julgadora. Ela interconecta-se com a Consciência Espiritual em estado de energia ou de força interior ou de bem-estar ou, ainda, na forma de intuição.

Entendemos que a Consciência Cósmica é o ponto Unidade que possibilita ao ser humano a experiência ontológica e transpessoal. Na transição entre as experiências (ontológica e

transpessoal) o ser humano constitui a ampliação de sua identidade individual e coletiva. A próxima apresentação explicita isso.



**Figura 4** - Transição da experiência ontológica e transpessoal

Nessa ótica, é possível afirmar que cada ser humano em sua transição (Processo Histórico Existencial) constrói a sua identidade e amplia a sua consciência espiritual em seu tempo próprio. Para tanto, encontramos seres humanos em diferentes níveis de consciência espiritual, e entre esses há os que passam sua longa vida em busca do encontro com a UNIDADE, para desse modo tornarem-se mais sensível na compreensão do sentido da VIDA, como também, os que vivem toda a sua existência sem realizar tal processo. Assim, podemos dizer que há pessoas que simplesmente passam pela vida, e perdem a oportunidade de transcender, evoluir.

Para a ampliação da Consciência Espiritual necessitamos reconhecer que somos consciência, mundo externo e interno interconectados. Nesse sentido, afirma Goswami, ao falar aos telespectadores no programa “Roda Viva” da TV Cultura,

[...] Sem reconhecer a consciência e sem reconhecer o valor da nossa vida interna, sem reconhecer o valor da transformação, nunca mudaremos a violência na sociedade. Então, é muito importante ver que apenas pensando em não-violência, apenas falando dela, não deixaremos a violência. É preciso passar por todo o processo criativo.<sup>22</sup>

Podemos afirmar, então, a necessidade de recriar o conteúdo de nossas consciências para constituirmos uma nova maneira de ser, pensar, agir e fazer ciência.

Os cientistas, na atualidade, já concebem que há movimentos descontínuos no mundo para os quais não existe explicação matemática e lógica. Sabem que nem tudo é passível de racionalização e de que necessitam de outras esferas da inteligibilidade humana para a construção de compreensões referente à existência humana.

Prosseguimos, assim, com a reflexão sobre a possibilidade de pensarmos a Ciência a partir da Espiritualidade.

## 2.2 CIÊNCIA E TRANSDISCIPLINARIDADE

Os questionamentos feitos à ciência têm proporcionado novas possibilidades de compreensão do processo de constituição do conhecimento. Com a física quântica passamos a compreender o mundo a partir do princípio da incerteza e a reconhecer que o tempo não é linear.

Na nova Ciência, somos instigados a libertarmos-nos dos hábitos, dos condicionamentos, dos preconceitos e dos costumes e, levarmos mais a sério o mundo interno, da intersubjetividade.

A lógica da descoberta, na ciência, segundo Bachelard (1994), inclui desvendar o impensado, o inconsciente, o que se mostra nas realidades e que é eliminado nas ciências ditas

---

<sup>22</sup> O pensamento em destaque foi retirado da entrevista concedida pelo físico Goswami ao programa “Roda Viva” da Tv Cultura, em abril de 2006, sobre a discussão do tema “A Ponte ente Ciência e Religião.”

exatas. Essa lógica conduz à percepção de que a ciência não se constitui em um pensar acabado, que apresenta um resultado ou uma explicação e, conseqüentemente, dá sua sentença de veracidade. Então, podemos afirmar que o ser humano ao pensar e agir na produção da ciência, conforme Japiassu (1982, p. 143), precisa “destruir o espírito científico, provocando relações entre as experiências vivenciadas por ele, indagando e repensando os conceitos e saberes e, conseqüentemente, pensando o progresso científico em termos de ruptura e consciência de retificação”.

O conhecimento científico constitui-se da interação dos sujeitos e do objeto a partir da qual entram em jogo as interpretações que causam o ato de ver, pensar, sentir, ser e estar num determinado contexto sócio-cultural. O conhecimento é constituído das percepções que somos capazes de realizar, do questionamento e articulação do que consideramos conhecer e do que desejamos conhecer.

Assim, a plausibilidade do conhecimento ocorre a partir da explicitação da diversidade de percepções do sujeito com relação ao objeto. Bachelard (1996, p. 14), sentencia, “para confirmar cientificamente a verdade é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. A veracidade do conhecimento e a plausibilidade da ciência encontram-se na ação dialética e não no processo linear que advoga uma duração particular e irrefutável.

Para Bachelard (1996, p. 10), o ato de conhecer somente ocorre se formos capazes de superar os obstáculos epistemológicos. Dessa forma, os obstáculos podem ser interpretados como resíduos de conceitos que tendem a impossibilitar as transformações e as ampliações das consciências e/ou das realidades. O senso comum é um dos obstáculos, o pensamento generalizante, o conhecimento unitário e pragmático, a impossibilidade de negação e contradição, o matematismo, a dogmatização e o próprio cérebro são elementos que podem impedir e/ou impossibilitar a articulação, a ruptura e a conexão entre o conhecimento sensível e o conhecimento racional. Por isso, de acordo com o mesmo autor (1996, p. 304) é preciso “inquietar a razão e desfazer os hábitos do conhecimento científico”.

Nessa perspectiva, fazer ciência e produzir conhecimento significa “colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão para evoluir” (BACHELARD, 1996, p.24).

Sendo assim, a ciência precisa ser constituída a partir da abordagem que concebe a realidade como multidimensional, com uma estrutura de múltiplos níveis. Como não há uma única realidade, não podemos conceber a realidade em um único nível; as realidades

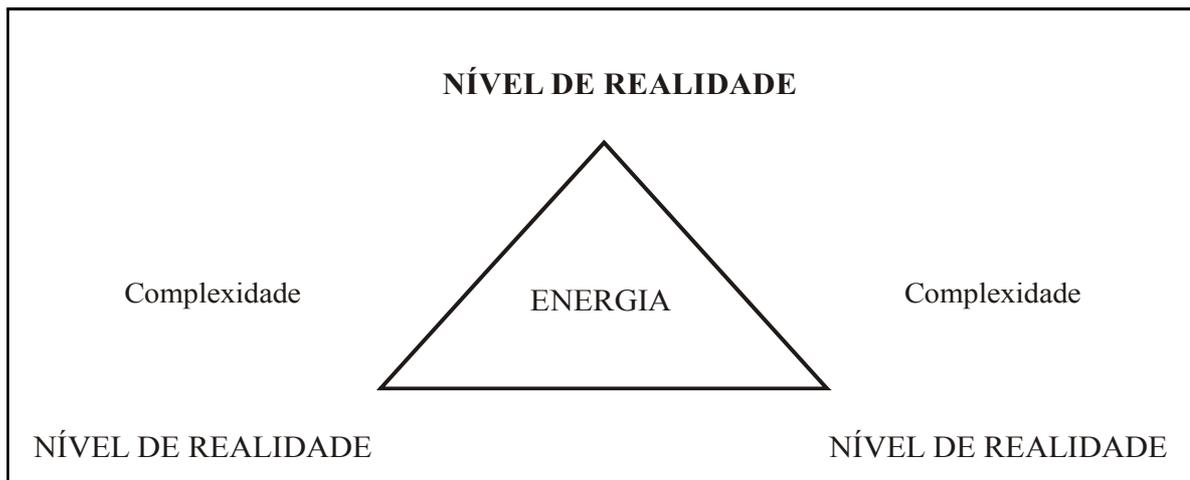
apresentam-se em diferentes níveis. Por isso, quando fizermos ciência precisaremos saber dialogar com as realidades e seus níveis. As realidades se interconectam porque estão em diferentes níveis, ou seja, é na diversidade que ocorre a complementaridade.

Para Nicolescu (2000, p. 61), na visão transdisciplinar “um nível de realidade é aquilo que é porque todos os outros níveis existem ao mesmo tempo”. Por isso, nessa visão é proposto a verticalidade consciente e cósmica da passagem através de diferentes níveis de realidade. A finitude da fragmentação na ciência encontra-se, então, na capacidade humana de transcender e ampliar os diferentes níveis de realidade.

Segundo as concepções científicas atuais, a matéria está longe de se identificar com a substância. Assistimos, no mundo quântico, a uma perpétua transformação energia/substância/informação, o conceito de energia aparecendo como o conceito unificador: a informação é uma energia codificada, enquanto a substância é uma energia concretizada (NICOLESCU, 2000, p. 70)

É possível depreender, então, que os níveis de realidade estão ligados aos níveis de percepção. Ou seja, não possuímos na ciência verdades acabadas, mas possibilidades de compreensão e/ou passíveis probabilidades nos resultados das produções quantificáveis.

Uma metodologia transdisciplinar requer do pesquisador a capacidade de investigar os diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade. Para melhor compreendermos, o significado de cada um desses elementos da metodologia, explicitamos que: quando estamos falando em níveis de realidade estamos designando diferentes capacidades perceptivas que possuímos frente a um objeto ou fenômeno; a lógica do terceiro incluído significa a energia emanada entre as diferentes percepções; e a complexidade, terminologia que vem do latim, “complexus”, significa ‘aquilo que é tecido junto’, é a conexão e a diversidade das diferentes percepções e da energia. Vejamos a explicitação a seguir.



**Figura 5** - Relação transdisciplinar

Inferimos, pois, que o todo, representado nesse quadro como ENERGIA, está nas partes, que são apresentadas pelo NÍVEL DE REALIDADE, bem como as partes (NÍVEL DE REALIDADE E COMPLEXIDADE) estão no TODO (ENERGIA).

A energia aqui, pode ser entendida como a “força” mobilizadora dos níveis de realidade. Por isso, ciência e conhecimento são processos ininterruptos de novas possibilidades de redescobertas.

Quando trazemos presente a energia como o terceiro incluído, estamos querendo dizer que na ciência, na ontologia, na epistemologia e na espiritualidade há o desconhecido que quer ser desvelado. De acordo com a afirmativa de Nicolescu (2000, p. 79), “[...] existe mesmo uma imaginatio vera, um imaginário fundador, verdadeiro, criador, visionário” a partir do qual, emerge a integração e a interconectividade entre níveis de realidade e níveis de percepção.

Assim, o desenvolvimento do homem, da ciência e das sociedades encontram-se na tríade relação entre sujeito-objeto-sagrado. O “sagrado” é a energia a ser desvendada em cada ser e através da qual asseguramos a harmonia entre sujeito e objeto. Também, podemos explicitar que o sagrado é a consciência que está em nossa consciência e, que quando conectadas nos fazem transcender, nos fazem sair da centralidade, do egocentrismo e da pura racionalização.

A realidade engloba o sujeito, o objeto e o sagrado, que são as três facetas de uma única e mesma realidade [...] A realidade reduzida ao sujeito gerou as sociedades tradicionais, que foram varridas pela modernidade. A realidade reduzida ao objeto leva aos sistemas totalitários. A realidade reduzida ao Sagrado leva aos fanatismos e integralismos religiosos. Uma sociedade viável só pode ser aquela onde as três facetas da realidade estejam reunidas de maneira equilibrada (NICOLESCU, 2000, p. 80).

Não podemos mais negar, em pleno século XXI, de que é necessário resgatarmos à ciência, a dimensão da espiritualidade para a dialética entre o sujeito e o objeto de nossas investigações. É a espiritualidade que acena possibilidades ao conhecimento para constituir-se como processo capaz de dar sentido à existência humana.

A espiritualidade na ciência contribui para a construção de percepções que interconectam os níveis de consciência (racional, emocional e espiritual). Essa interconectividade é a possibilidade da ampliação em profundidade (do ser, do pensar, do sentir e do agir), na motivação e na proximidade com o centro (com as energias e com a Energia Cósmica).

Na interconexão, a profundidade do ser, pensar e agir, constitui-se da mobilização ao questionamento, da reflexão ao ato criador. Quando ampliamos a profundidade do Eu interior, avançamos nos níveis de percepção da relação inter e intrapessoal. Iremos redescobrir-nos em nossos relacionamentos com o EU, com o OUTRO e com o INFINITO (o cósmico). As relações proporcionam ao sujeito entrar em contato com suas dimensões “luz e sombra”, com suas qualidades, potencialidades e com suas limitações (neuroses, medos,...). É no contato com essas dimensões que o sujeito se mobiliza para a transformação e para a transcendência.

A transformação, a ampliação das percepções e, conseqüentemente, a criação de novas realidades parecem ser possíveis quando o sujeito dispõe-se a estar aberto para o diálogo. Diálogo é o caminho para a constituição da compreensão e do conhecimento. Nessa perspectiva, nos permitimos “olhar para o EU, para o OUTRO e para o CÓSMICO sem julgamentos, preconceitos e egocentrismos. Para dialogar, precisamos seguir um princípio básico: a escuta. Quem sabe escutar raramente tem atitudes, ações e pensamentos agressivos ao eu, ao outro, com relação ao cósmico e ao ecológico.

Já, a profundidade do pensar, requer que possamos tanto aprender quando desaprender, conservar e inovar. Esse processo somente é possível se nos dispusermos a questionar nossos pensamentos, idéias, crenças, hábitos, costumes. Questionando, mobilizamos a construção e a desconstrução. Para tal, na profundidade do agir estarão as experiências da profundidade do ser e do pensar, ambas como mobilizadoras à tomada de decisões e à concretização de ações.

A motivação da atividade é uma necessidade humana, de modo que somente nos mobilizamos em direção a algo quando possuímos motivos. Os motivos acionam nosso querer, a partir do qual constituímos ações, idéias e pensamentos. Visto dessa perspectiva, de que o movimento constante da criação emerge da nossa motivação, necessitamos renová-la sempre.

Na proximidade com o centro (com as energias e com a Energia Cósmica), nós humanos encontramos-nos na transfiguração. Quanto mais procurarmos sentir as vibrações, a emanção energética dos encontros com o outro, do contato com a natureza, do toque, tanto mais haverá proximidade com a Energia Cósmica. Para a efetivação dessa proximidade não há caminho estabelecido e nem religião, cada sujeito constitui a sua experiência de forma diferenciada dos outros de sua relação. Com essa proximidade, o ser humano entra no processo de transfiguração, que é o deparar-se com sua personalidade para a retirada das “máscaras” (retirada das superficialidades, masoquismos, egocentrismos, dos apegos exagerados ao mundo material). Transfigurados nos tornamos seres de possibilidades!

Esses três pontos, profundidade (do ser, pensar e agir), motivação da atividade e proximidade com o centro, constituem a interconectividade dos níveis de consciência e permitem a ampliação da inteligência espiritual.

Nessa perspectiva, Zohar e Marshall (2002, p. 293), apresentam etapas concretas para a obtenção de uma maior inteligência espiritual, são elas:

- Tornar-me consciente de onde estou agora;
- Sentir fortemente que quero mudar;
- Refletir sobre onde está o meu centro e sobre as minhas mais profundas motivações;
- Identificar e eliminar obstáculos;
- Examinar numerosas possibilidades de progredir;
- Comprometer-me com um caminho;
- Permanecer consciente de que são muitos os caminhos.

Ao experienciarmos essas etapas concretas do desenvolvimento da consciência espiritual, estaremos permitindo o processo de transdisciplinaridade e, conseqüentemente, a unicidade entre ciência e espiritualidade.

Ao refletirmos acima sobre os elementos teóricos que fundamentam ciência e espiritualidade, consideramos necessário apresentar a Pedagogia como ciência da educação, numa abordagem paradigmática do método dialógico e hologramático.

## 2.3 CONSCIÊNCIA ESPIRITUAL: NOVO OLHAR PARA A PEDAGOGIA

O contexto atual lança desafios à Educação e, principalmente, à Pedagogia como ciência responsável pelas práticas educativas, pois encontramos-nos num processo histórico-cultural e epistemológico de incertezas e de transformações paradigmáticas. Assim, analisamos como dimensão positiva as crises humana, social e epistemológica, porque somente dessa forma torna-se possível a superação da racionalização e da dogmatização instalada nas consciências.

A Pedagogia, como outras ciências humanas, submeteu-se às concepções da episteme positivista-cartesiana, a qual, ao buscar a plausibilidade e objetividade científica a partir da metodologia newtoniana-cartesiana (método experimental) encontrou sérias dificuldades, entre elas: a generalização, a matematização, a neutralidade e a objetividade. Então, sendo a Pedagogia a área que estuda a prática educativa e deparando-se com as regras do método científico experimental, viu-se na encruzilhada com as questões da objetividade e da subjetividade.

Para a ciência moderna, a objetividade é constituída quando é possível a neutralidade, ou seja, o afastamento da subjetividade humana do objeto ou fenômeno a ser investigado. Como seria possível à Pedagogia, enquadrar-se ao método experimental, se seu objeto de pesquisa (prática educativa) requer a interação entre as subjetividades humanas?

A partir desse dilema entre os aspectos objetividade, neutralidade e subjetividade, a Pedagogia ficou marginalizada na academia, como tantas outras áreas do conhecimento, tanto que, a postura dogmática de ciência subordinou a Pedagogia à Filosofia e às ciências vinculadas ao método experimental, como: a Sociologia, a Psicologia, a Biologia, etc. Para tanto, ao submeter-se às outras áreas do conhecimento deixou de autoafirmar-se como ciência e de apresentar compreensões para a prática educativa e, principalmente, de possibilitar reflexões pedagógicas para o desenvolvimento da consciência espiritual, emocional, cognitiva, psicomotora e social.

No mundo acadêmico, as ciências que constituem um status epistemológico devido a seu desenvolvimento positivista, são como “jaula de ferro”<sup>23</sup> para a Pedagogia e outras ciências humanas e sociais. Assim, analogicamente, estando a Pedagogia “aprisionada”, lhe foi difícil apresentar contribuições teóricas e práticas para o pedagógico escolar, para a formação e desenvolvimento das consciências.

---

<sup>23</sup> O termo “jaula de ferro” é emprestado de Max Weber (2001).

A Pedagogia é uma ciência da educação que investiga a prática educativa e tem condições de contribuir epistemológica e pedagogicamente para o desenvolvimento das consciências, de modo especial para o desenvolvimento das consciências social e espiritual, as quais ainda necessitam de estudos e práticas a serem concretizadas nas instituições escolares e acadêmicas.

Para tanto, na Pedagogia a racionalidade e a objetividade passam a ter uma conotação diferente das ciências exatas e naturais. De acordo com Mazzotti (2001, p. 23), “o racionalismo contemporâneo, ao reconhecer que a razão é histórica, ou seja, se faz no curso da história das Ciências, assume que há tantas racionalidades quantas são suas manifestações”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Pedagogia constitui-se como ciência, não a partir dos modelos clássicos de racionalidade, nos quais as proposições concorrem para a relação sujeito-objeto, mas através da racionalidade que concebe o processo interativo entre sujeito-sujeito. Assim, é a intersubjetividade dos sujeitos que promove a comunicação: a fala e o agir, manifestando a compreensão dos objetos ou fenômenos.

A Pedagogia como ciência, não encontra seus fundamentos na racionalidade da consciência “solitária”, mas na racionalidade da práxis, que envolve o processo dialético entre a teoria e a prática sob o diálogo intersubjetivo dos sujeitos. Segundo Marques (1990, p. 5):

A partir do horizonte de sentido em que se situa a práxis histórica, a linguagem abre-se, por sua própria estrutura, a um diálogo de sujeitos na intenção de fundamentar criticamente um consenso à base de pretensões de validade diversas e fundamentáveis argumentativamente. [...] A verdade não se constrói na reflexão isolada ou no interior de uma consciência, mas de forma dialógica, processual, tendo como referenciais básicos o grupo e a linguagem.

A ciência é constituída a partir da interação entre as diferentes consciências: cognitiva, emocional, psicomotora, social e espiritual. É na relação entre os sujeitos, objetos ou fenômenos que as consciências manifestam-se e abrem possibilidades de compreensão. Não podemos mais permitir na produção do conhecimento científico a separação/fragmentação entre as consciências. Portanto, o conhecimento científico não é somente racional.

Conforme Morin (2005), a ciência fundamenta-se na dialógica entre imaginação e verificação, empirismo e realismo. Deste modo, a esse princípio dialógico é necessário juntar o princípio hologramático (o todo está na parte que está no todo). Temos, então, para as

ciências humanas e sociais não uma objetividade metódica, mas dialógica; a qual é possibilitadora da interconexão entre as consciências.

Podemos afirmar que a Pedagogia, como mais uma das ciências da Educação, assume a função de promover, a partir da prática educativa, o diálogo investigativo da manifestação das consciências na relação entre os sujeitos. Acreditamos, desse modo, que a Pedagogia como ciência do reencantamento da vida tem condições de constituir compreensões sobre o que se mostra da Consciência Espiritual inerente ao ser humano e proposições pedagógicas para a ampliação dessa consciência e, conseqüentemente, das demais.

A Consciência Espiritual é energia vital para a constituição da relação e da comunicação. Através dela acionamos ou mobilizamos as consciências para a interconexão entre as partes e o todo dos elementos de cada consciência. Ela também pode ser considerada como vibração energética e intuitiva que emerge da conexão entre matéria, espírito e Energia Cósmica.

A Pedagogia através do método dialógico e hologramático constitui-se não como uma ciência técnica, meramente, mas como ciência humana que busca o desenvolvimento das consciências na perspectiva do cuidado com a vida. Assim, por meio dela é possível a constituição de conhecimentos teóricos e práticos para os espaços educativos, especialmente para o escolar, que instiguem ações pedagógicas voltadas à formação da consciência espiritual, a qual, é promotora da cultura da paz, da justiça social e da harmonização do Self com o Cósmico.

A Ciência da Educação, a Pedagogia, é a área do conhecimento que tem condições de promover a comunicação inter e transdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento, com base nas teorias sistêmica ou da complexidade, holística ou da espiritualidade. Essa integração e interação das diferentes ciências, num processo articulador da consciência espiritual, constitui-se em teoria e prática humanizante e ética.

Academicamente percebemos que é necessário às aprendizagens e aos conhecimentos, novos redimensionamentos e significados. Tais perspectivas são desafios à Pedagogia na abordagem do paradigma da espiritualidade ou holístico, sistêmico ou da complexidade. Nesse sentido, consideramos que cabe, também, à Pedagogia proposições de experiências de reconciliação entre ciência e espiritualidade, educação e espiritualidade e, ser humano e espiritualidade.

Pela Pedagogia cremos ser possível promover a educação mobilizadora das dimensões da autoformação (conhecimento de si e do outro) e da transformação social, as quais possibilitam

a ampliação das consciências dos sujeitos. Nesta perspectiva, trataremos a seguir da formação das consciências social e espiritual na educação, principalmente, na rede escolar de ensino.

### **3 FORMAÇÃO HUMANA: DA AUTOFORMAÇÃO À AMPLIAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS SOCIAL E ESPIRITUAL**

A formação humana em nossas instituições escolares é premente e necessária, pois como já vimos anteriormente o desenvolvimento humano ultrapassa as dimensões racionais e fisiológicas. O humano é um ser social em construção e requer experiências de formação intra e interpessoais para a ampliação das consciências para o cuidado com a vida.

Sabemos que constantemente o ser humano precisa dar respostas aos novos problemas decorrentes de sua vida cotidiana. Assim, ao deparar-se com situações e acontecimentos da vida diária vê-se confrontado consigo, com o outro e com o Universo natural e cósmico. Neste confronto, o humano tanto pode realizar aprendizagens e ou experiências positivas quanto negativas. Por isso, tais aprendizagens e ou experiências necessitam serem refletidas pelo próprio ser humano em seu cotidiano para o despertar de uma nova consciência que lhe traga maior tranquilidade, amorosidade e sentido para sua existência.

Em nossas escolas e ou instituições acadêmicas temos nos preocupado, demasiadamente, na construção de métodos para o ensino e aprendizagem de conhecimentos técnicos de preparação para a vida profissional, de modo que, deixamos em segundo plano o trabalho pedagógico voltado à aprendizagem de conhecimentos que contribuam para a formação humana e realização pessoal, bem como para significação da vida. De acordo com Machado (2000, p.53-54):

A escola é um espaço apropriado para a vivência dos valores característicos da humanidade do homem, o conhecimento e a disseminação dos direitos inalienáveis do ser humano [...], o reconhecimento do outro, a aceitação das diversidades de perspectivas e de projetos, tanto individuais como de grupos, o cultivo da tolerância, da convivência frutífera com as diferenças, as contrariedades, as complementaridades, a associação necessária entre direitos e deveres, entre o exercício de poderes e a assunção de responsabilidades, a aprendizagem do exercício da autoridade sem a perda da ternura.

Neste sentido, precisamos rever os propósitos atuais de nossas instituições educativas, que prezam exclusivamente os encadeamentos disciplinares cartesiano-tayloristas, para a constituição de um projeto educacional que esteja atento à formação pessoal dos sujeitos. Pois, “os fatos científicos não podem ser apresentados como se fossem independentes de valores, como se a ciência pudesse prescindir da consciência pessoal” (MACHADO, 2000, p. 62-63).

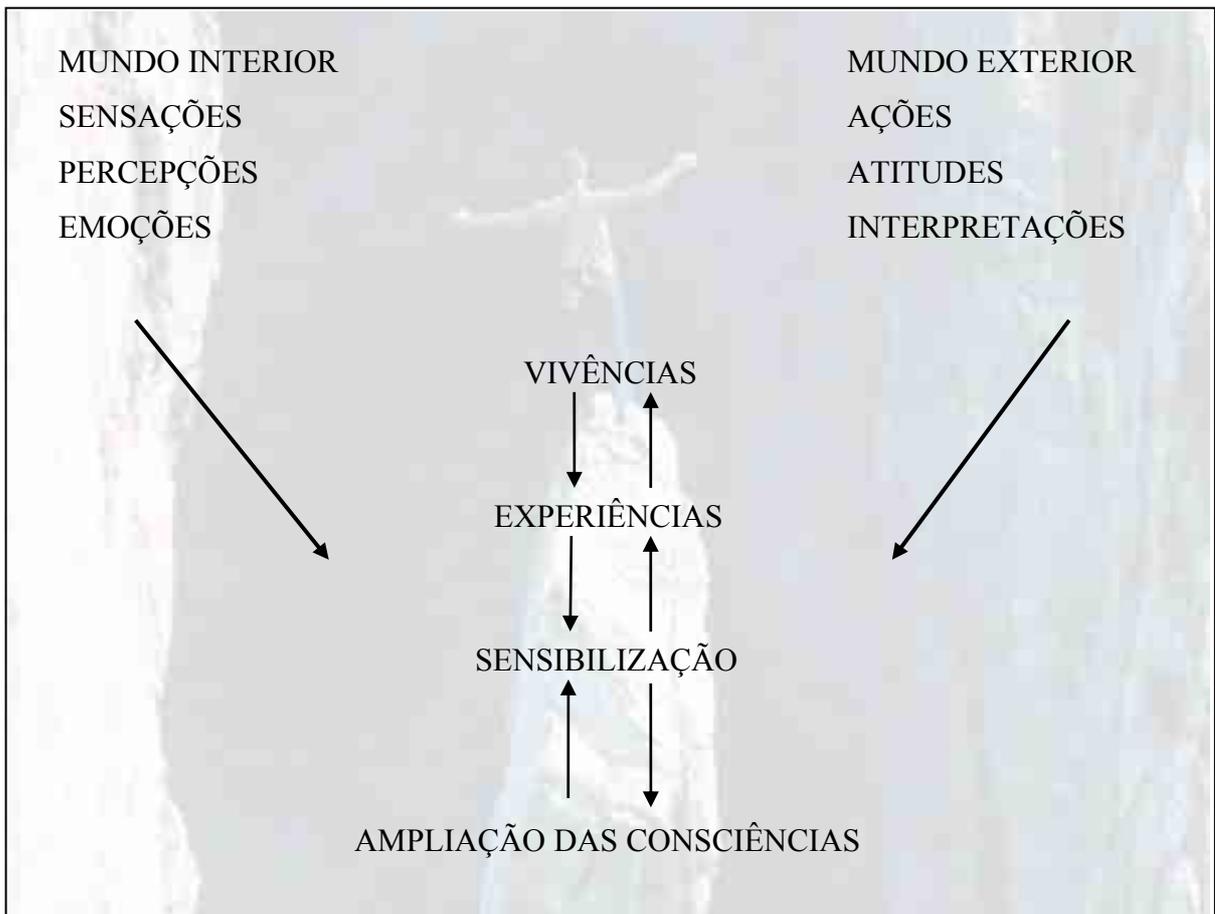
Uma educação centrada no desenvolvimento de pessoas requer espaços que possibilitem convivência inter e intrapessoal, em que as relações se conjuguem na construção dos significados das intersubjetividades dos sujeitos. Nesse sentido, educar não se restringe ao ato instrutivo. Educar, também é formar, cuidando o outro em sua autoformação. Então, se entendemos a educação como processo de formação, significa dizer que os procedimentos didático-pedagógicos de nossas instituições educativas precisam criar possibilidades para o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoconsciência e da responsabilidade ética dos seres humanos.

Ao pontuarmos a formação humana como fundamento de todo processo educativo, estamos afirmando que os centros educacionais possuem a tarefa do “cuidado” com o ser humano. Cuidar do ser humano significa orientá-lo e apoiá-lo em seu desenvolvimento, ajudando-o a viver o respeito por si mesmo e pelo outro.

Para tanto, a ação pedagógica na perspectiva da formação humana quer:

- a) favorecer ao sujeito a construção de uma postura crítica diante das múltiplas interpretações e ações frente à vida cotidiana;
- b) possibilitar a percepção das ações que o sujeito realiza, para avaliá-las e modificá-las;
- c) promover a reflexão das experiências constituídas pelos sujeitos, provocando-os à recriação de novas possibilidades de ser e de se relacionar consigo e com os outros.

A formação humana como processo educativo, com o objetivo de promover a ampliação das consciências, efetiva-se por meio da sensibilização, a qual é constituída a partir de vivências que mobilizem a comunicação dos sujeitos de suas experiências. Tal ato comunicativo possibilita aos sujeitos a reflexão de suas formas de pensar, de ser e sentir, de perceber, de agir e de se emocionar. Desse modo, os sujeitos estão predispostos ao confronto com a realidade de seu próprio ser. Para melhor compreensão, exemplificamos no quadro que segue:



**Figura 6** - Processos para a ampliação das consciências

A formação humana tem como base o processo da interação, em que os sujeitos aprendem a compartilhar seus mundos, interior e exterior. Nessa estrutura interativa ocorre a apreensão do sentido da complexidade, da relação com o conhecimento de si. De acordo com Morin (1999, p. 497),

somos filhos do cosmos, contemos em nós o mundo físico, contemos em nós o mundo biológico [...] mas dentro e com a nossa singularidade própria. Por outras palavras, são precisos princípios organizadores do conhecimento para fazer frente ao desafio da complexidade.

A formação humana sensibiliza o sujeito para abrir-se ao próprio questionamento e para acessar o conhecimento de seu ser essencial através das experiências diárias, no encontro consigo e com o outro. Nesse encontro, busca o equilíbrio entre o corpo e o mental, entre a

razão e o imaginário, entre o pensamento e o sensível, entre o espiritual e o material e entre a vida externa e interna.

A sensibilização permite ao sujeito a compreensão do seu Eu em interação com o outro e com o mundo, para a construção de significados e da própria responsabilidade frente à existência humana. Desse modo, Maturana e Varela (2001, p.10) afirmam que:

Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e portanto compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós.

Nessa perspectiva, a formação humana é uma construção social, possibilitada no encontro individual e coletivo dos sujeitos. Este encontro possibilita ao ser humano o seu crescimento como um ser com consciência de si e consciência social.

A formação humana, como proposta educacional, pode efetivar-se por meio de propostas pedagógicas voltadas à autoformação dos sujeitos. A autoformação é um processo que visa o autoconhecimento na relação dinâmica e ativa com o outro. Assim, o princípio da autoformação significa predispor o sujeito ao diálogo consigo mesmo e com o outro a partir das experiências vividas. Ela também é uma ação educativa que possibilita aos sujeitos o “caminhar para si”, como afirma Josso (2004), a partir do diálogo e da relação com o outro, para a construção de compreensões e para o assumir responsabilidades frente à vida cotidiana.

Para Maturana (2001), nós seres humanos existimos a partir de muitas conversações, que nos conduzem à reflexão e ao dar-se conta se aceitamos, ou não, as consequências de nossas ações. Assim, a socialização decorrente da interação entre os sujeitos permite a construção da linguagem, da razão, da autoconsciência, da percepção e da emoção.

Socializar experiências entre os sujeitos é indicativo da exteriorização do mundo interior. Nessa perspectiva, a linguagem, em sua variada expressão, é o mecanismo que permite a reorganização dos discursos dos sujeitos, em que “o discurso mesmo é um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação, neste caso, o que conta como experiência de si” (LARROSA, 2000, p.68).

A autoformação é a construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir. Assim, autoformar-se é constituir sentido aos afazeres

cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos. Dar sentido às nossas diferentes relações (consigo, com o outro, com o universo natural e cósmico) somente é possível se nos permitirmos à aventura do descobrir-se individual e coletivamente. Esta descoberta somente se dá na abertura ao diálogo.

O diálogo é o processo dinamizador da transformação do Eu e do Nós. É a ação comunicativa que nos predispõe ao confronto e ao reconhecimento do nosso Eu no outro e do outro no nosso Eu, de modo a constituir a percepção e compreensão de que somos contradição na teia complexa de nossas relações.

Assim, o processo autoformativo, constituído pela dialogicidade dos discursos entre os sujeitos, permite a escuta do que as experiências cotidianas fizeram com o seu Eu e do que o seu Eu é capaz de influenciar e ou fazer no Eu do outro. O ato discursivo do meu Eu para com o outro, processo possibilitador da criação de novas experiências e da construção da identidade individual e coletiva.

Maturana (2001, p. 190) postula:

A mudança social é uma mudança na configuração de ações coordenadas que define a identidade particular de um sistema social particular. E isso porque a mudança social só acontece quando o comportamento dos sistemas vivos individuais que compõem o sistema social se transformam de maneira a dar origem a uma nova configuração de ações coordenadas que define uma nova identidade para o sistema social. [...] se o comportamento de um sistema vivo individual, que compõe um sistema social, muda de tal maneira que a configuração de ações coordenadas com os outros componentes muda também, então todo o sistema se transforma e se torna um sistema social do tipo diferente.

Neste sentido, damo-nos conta de que a construção da identidade do sujeito só se opera na interação e na transformação do Eu coletivo. Como afirma o mesmo autor (2001), o ser humano não existe fora do social, tanto que para ser humano é necessário crescer humano entre os humanos.

Quando explicitamos que a autoformação é a busca do ser humano pelo sentido do seu ser, consideramos necessário nos reportarmos a Heidegger (1986) para compreendermos o significado dessa busca. De acordo com Heidegger (1986), o ser não pode ser definido e nem determinado. O ser é movimento e se constitui em seu tempo e espaço existencial.

O ser se manifesta<sup>24</sup> e constrói os seus sentidos a partir das linguagens que perfazem a sua existência. É a experiência da comunicação entre as linguagens que possibilita ao ser a compreensão do seu “ser-no-mundo”.

Heidegger (1986), afirma que, é na relação dialógica do ser consigo mesmo, com o outro e com o mundo, que o ser humano busca a superação dos limites entre o dentro e o fora de seu ser existencial. Desse modo, o ser constitui-se a partir da ação questionadora e da compreensão que faz de sua existência.

Para Heidegger (1986, p. 84), “a pessoa não é uma coisa, uma substância, um objeto”. O ser humano é a unidade entre corpo, alma e espírito, como presença no mundo. Então, o ser que é existência na relação com o outro está sempre em construção. Nesse sentido, evidenciamos que o ser é um devir a ser, que se constitui no projetar-se; pois como diz Heidegger (1986, p. 203): “[...] A abertura do ser em geral consiste na projeção do ser da presença para a função e para a significância (mundo). No projetar de possibilidades já se antecipou uma compreensão do ser”.

Nesta perspectiva, entendemos que a autoformação é um processo que instiga o sujeito a projetar-se no e com o mundo. É condição fundamental para o ser compreender que é um ser de possibilidades. A autoformação, também, permite que o sujeito constitua compreensão sobre o seu ser mediante as interpretações que realiza a partir de suas experiências.

Por isso, é importante que os trabalhos pedagógicos de autoformação coloquem, constantemente, o sujeito em situações de vivências que o façam refletir e questionar sobre suas interpretações (maneiras de ser, estar, relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo).

Se proporcionamos ao sujeito possibilidades de compreensão sobre o seu ser, conforme Heidegger (1986), permitimos com isso que o mesmo construa sentidos à sua existência. Nessa perspectiva, ele afirma que:

[...] Sentido é aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de alguma coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão. O conceito de sentido abrange o aparelhamento formal daquilo que pertence necessariamente ao que é articulado pela interpretação que compreende. Sentido é a perspectiva em função da qual se estrutura o projeto pela posição prévia, visão prévia e concepção prévia. É a partir dela que algo se torna compreensível como algo.

---

<sup>24</sup> “O ser se manifesta”, tem o sentido da palavra manifestação empregada por Heidegger (1986, p. 60), que pode significar duas coisas: “uma, o manifestar-se no sentido de anunciar-se, como um não mostrar-se em si mesmo, e outro o que se anuncia em si mesmo, aquilo que, em seu mostrar-se, aponta e indica algo que não se mostra”.

A busca de sentido é processo que requer do sujeito o projetar-se e o propor-se a ser. Essa busca, então, é possibilitada pela ação do sujeito a partir da sua relação com o seu “ser-aí-com-o-mundo”. De acordo com Josso (2004), a busca de sentido está associada à busca de conhecimento, à busca de si e de nós e à busca de felicidade.

[...] a busca de sentido apresenta-se como o núcleo central na procura de uma arte de viver. Formar-se nesta busca implica pois um comprometimento tanto no plano reflexivo como nas práticas individuais ou coletivas que exploram as atitudes interiores e os comportamentos que manifestam esta procura de valores e de orientações de vida, pessoal e social (JOSSO, 2004, p. 101).

Para tal, a autoformação é projeto humano para torná-lo mais humano. Mas, que não se adia, que se faz aqui e agora. Pois, quanto mais o ser humano se vê comprometido com a busca de sentido para a sua existência, tanto mais aprende a cuidar de si e do outro, a conhecer e a construir sua própria felicidade.

Desse modo, ao pensarmos a autoformação como uma ação humanizante e educadora das subjetividades e intersubjetividades dos sujeitos, consideramos necessário trazer presente algumas reflexões de Habermas (2000), que contribuem significativamente com a Educação.

Habermas (2000), ao acentuar suas reflexões a partir dos críticos da modernidade (Heidegger, Foucault, Derrida, Bataille e Lyotard) considera que é necessário ter um certo cuidado com o trabalho educativo para não torná-lo um instrumento de objetivação e do controle, com o intuito de dominação.

Por isso, todo trabalho pedagógico de autoformação deve contrapor-se a toda e qualquer racionalidade ideologizante, a qual considera que o saber pensar é algo que somente é oriundo de algumas pessoas, as ditas “iluminadas”. A autoformação como princípio educativo enseja possibilitar ao sujeito o reconhecimento de sua capacidade de pensar e falar.

Nesta perspectiva, Habermas (2000), propõe implicitamente uma ação educativa que esteja vinculada à ação comunicativa, em que os sujeitos se tornam protagonistas de suas próprias concepções, crenças, idéias e ações na relação com o mundo da vida.

De acordo com Habermas (2000), a educação necessita sair da racionalidade instrumental para uma racionalidade discursiva. Já que é no processo interativo educacional que as subjetividades são passíveis de serem expressas (nas diferentes linguagens) no encontro com o outro e com o mundo para a formação da subjetividade humana individual e coletiva.

A razão deve se deixar criticar em suas figuras históricas a partir da perspectiva do outro excluído por ela; mas, então, torna-se indispensável um ato último de auto-reflexão que se suplante a si mesmo, mais exatamente, um ato de razão em que o lugar do genitivo subjetivo deveria ser ocupado pelo outro da razão. A subjetividade como auto relação do sujeito cognoscente e agente apresenta-se na relação binária da auto-reflexão (HABERMAS, 2000, p. 429).

Assim, depreendemos que Habermas (2000), orienta para a compreensão de que a função da educação, por meio da razão comunicativa, é ser formadora do sujeito. A educação passa a ser constituída como processo de reflexão e tomada de consciência.

O propósito pedagógico de autoformação, num sentido habermasiano, requer o desenvolvimento de uma racionalidade comunicativa em que o sujeito se apropria de sua própria ação para interpretá-la e reinterpretá-la, na relação com o outro, e constituir, assim, a tomada de consciência frente ao mundo da vida.

Na perspectiva da racionalidade<sup>25</sup> comunicativa a tomada de consciência ocorre no diálogo reflexivo entre sujeitos. É o encontro entre os sujeitos, mediatizados pelos seus atos de fala, que possibilita a superação de modelos estruturais de vida à construção de possibilidades de existência fundamentada no sujeito individual e social. Habermas (2000, p. 485) corrobora: “[...] O significado de cada ato de fala não pode ser desconectado do complexo horizonte de sentido do mundo da vida; ele permanece entrelaçado com o saber de fundo, intuitivamente presente, dos participantes da interação”.

A formação do sujeito, como tarefa da educação, exige dos espaços escolares a realização de ações pedagógicas voltadas à auto-reflexão e à reflexão a partir do mundo da vida. Pois, são as experiências cotidianas que permitem ao sujeito a construção da linguagem, desencadeadora da compreensão.

Neste sentido, a autoformação é vivência e ação do sujeito, imbricadas pela ação do mundo, e que se constitui no desenvolvimento pessoal, social e cultural. Tal prática requer profissionais competentes para com o cuidado da vida. É, o educador, então, que concebe a autoformação como processo fundamental da educação necessita agir pedagogicamente como nos descreve Foucault (2004, p. 73): “[...] O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio”.

---

<sup>25</sup> Para Habermas (2000) racionalidade é a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir para adquirir e aplicar um saber fálivel.

Assim, o papel fundamental da educação ao propor a autoformação, sendo ela uma ação pedagógica inerente ao currículo escolar, reside em propiciar a recuperação da riqueza da palavra vivida pelos sujeitos. Na mesma perspectiva Gadamer (2000, p. 121) acrescenta:

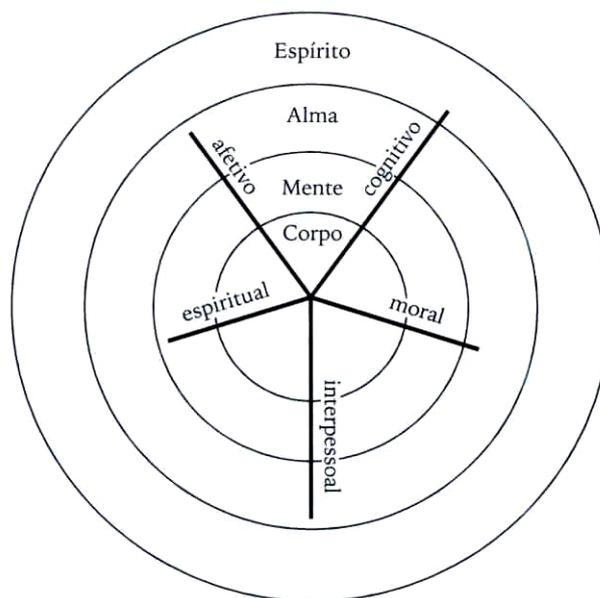
Nós crescemos, aprendemos a conhecer o mundo, na medida em que aprendemos a falar. Aprender a falar não significa ser iniciado no uso de um instrumento já existente, para a designação do mundo a nós íntimo e conhecido, mas significa ganhar a intimidade e o conhecimento do próprio mundo e do como ele nos vem ao encontro.

Proporcionar o falar aos sujeitos é permitir que o humano se manifeste, se desvele, se descubra e se transforme. O falar, falar-a-alguém, tem um poder transformador. Pois, ao falar com o outro o sujeito constrói experiências que possibilitam o autoconhecimento, o tomar consciência e o projetar do “novo ser”.

Todo ato de fala remete o sujeito a uma reflexão que supõe a formação de uma nova reflexão. A prática da ação reflexiva permite a expansão, a ampliação da consciência do sujeito, a qual garante-lhe a possibilidade do conhecer e reconhecer, desprovidos do determinismo.

Nesse viés, a autoformação tem o intuito de instigar o sujeito à ampliação da consciência. Sabendo que, a amplitude da consciência significa o aprender a romper com estruturas já consolidadas no ser e o reaprender a construir novas maneiras do “ser-aí-com”. Essa ação constitui-se em humanização e, humanizados somos quando destituídos da dimensão egocêntrica e ganhadores da dimensão da sensibilidade.

Torna-se pertinente, assim, afirmar, que a ampliação da consciência acontece não de forma linear em suas dimensões: cognitiva, interpessoal, moral, espiritual e afetiva, mas a partir das interações e relações que as tornam mutuamente ligadas. Para exemplificar essa articulação apresentamos a figura demonstrativa de Wilber (2000, p. 46):



**Figura 7** - Ampliação da consciência na perspectiva interacional  
**Fonte** - Wilber, Ken, 2000

A ampliação da consciência é a identidade humana em expansão. Tanto que, Wilber (2000, p. 133), assim se expressa,

[...] identidade em expansão é diretamente refletida em percepção moral (a identidade subjetiva é refletida na ética intersubjetiva: não apenas organismo e ambiente, mas também eu e cultura). Pois você tratará como si mesmo aqueles com os quais você se identifica. Se você se identifica somente consigo mesmo, você tratará os outros narcisisticamente. Se você se identifica com seus amigos e com sua família, você se importará com eles. Se você se identifica com a sua nação, você tratará as pessoas que o cercam como seus compatriotas. Se você se identifica com todos os seres humanos, você lutará para tratar todas as pessoas de maneira justa e compassiva, independentemente de raça, de sexo, de cor ou de crença. Se a sua identidade se expandir de modo a abraçar o Kosmos, você tratará todos os seres sencientes com respeito e bondade, pois todos eles são manifestações perfeitas do mesmo Eu radiante, que é igualmente o seu próprio Eu.

Podemos acrescentar que a autoformação na concepção wilberiana também é um processo que constitui a espiritualidade humana. Para Wilber (2000), a espiritualidade é uma atitude, é a transformação da consciência. E, “consciência não é meramente um fenômeno corpóreo, transcendental, mas está profundamente encaixada em contextos de fatos objetivos, de experiências culturais e de estruturas sociais” (WILBER, 2000,p. 163).

A autoformação é processo que requer a recuperação das relações entre sujeitos, natureza e Cosmos. Até porque, como afirma Wilber (2000, p. 180): “Nós não somos sujeitos olhando fixamente para objetos; somos sujeitos tentando entender sujeitos – estamos no círculo intersubjetivo, na dança dialógica”.

Neste mesmo viés de pensamento Chardin (2003), preconiza que a vida é ascensão de consciência e, essa se faz em processo evolutivo. Somos sujeitos de relações em constante mudança, que precisamos nos autoconhecer frente a teia da complexidade material. Dessa forma, nosso-ser-no mundo e o nosso ser em relação com o mundo é constituído pela nossa maneira de perceber, interpretar e compreender a vida.

O autoconhecimento humano é uma dinâmica existencial de auto-observar e de refletir sobre si mesmo, que exige do sujeito a aprendizagem do saber “olhar” para si e para o seu entorno, o qual, ao ser instigado pelo processo autoformativo responde a partir da ação interventiva de retomada do curso da vida.

A ação educativa da autoformação permite que as relações humanas possam ser transformadas a partir do processo operativo da ampliação das consciências espiritual (Eu e o Todo) e social (Nós). Ou seja, a autoformação conduz os sujeitos à autoconsciência de suas experiências, a qual constitui-se na tomada de consciência.

A consciência não está localizada no sistema nervoso ou no corpo em geral; ela é vivenciada como uma experiência na autoconsciência, e é vivenciada apenas enquanto existe a operacionalidade que a faz surgir [...]. [...] a consciência é vivenciada enquanto é vivenciada como uma experiência [...] (MATURANA, 2001, p. 232).

A tomada de consciência é um processo que o sujeito constitui a partir da ação comunicativa consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nessa ação, o sujeito busca a compreensão da própria existência na articulação com outras vidas, ampliando, assim, o modo de se conceber e de se perceber na relação com o outro e com o mundo.

A ampliação da consciência dá-se no tempo e espaço vivido e experienciado pelo sujeito. Ela varia, consideravelmente, de sujeito para sujeito porque não há uma homogeneização de consciências. Cada sujeito possui em seu tempo os seus próprios pensamentos, sentimentos, percepções, compreensões, interpretações e sua própria história de vida. Nesse sentido, Larrosa (2000, p. 69) afirma:

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. [...]. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.

A autoformação é um processo significativo para despertar os sujeitos à ampliação da consciência, ou seja, à tomada de decisões frente a maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Ela possibilita o autoconhecimento das subjetividades humanas para a constituição da sensibilização e da autotransformação do eu individual e coletivo.

Assim, no trabalho pedagógico de autoformação os sujeitos são mobilizados e/ou provocados, por meio de questionamentos, à reflexão<sup>26</sup> do seu eu na relação com o outro e com o mundo. O ato reflexivo faz o sujeito voltar o seu “olhar” para suas dimensões internas (pensamentos, conceitos, sensações, sentimentos) e externas (experiências e ações cotidianas). É uma ação discursiva que o sujeito estabelece na relação com o outro, constituindo, desse modo, a percepção do que pode e deve fazer consigo mesmo. Para tanto, a reflexão como princípio da autoformação requer o despertar do espírito crítico do sujeito, no sentido de formar opiniões e juízos sobre suas relações e experiências.

De acordo com Josso (2004), a autoformação é um processo que possibilita ao sujeito o caminhar para si, na perspectiva do reconstruir-se e responsabilizar-se na relação com o outro e com o mundo. É uma ação educativa que o sujeito realiza na vivência de experiências com outros sujeitos.

A autoformação enquanto proposta educativo-pedagógica é constituída a partir de práticas vivenciais em que os sujeitos são instigados, por um orientador ou coordenador, ao diálogo, à narração de suas histórias e experiências de vida, à reflexão de suas compreensões e interpretações e à tomada de decisões sobre suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

A autoformação tem como intenção a formação humana e pode ser aplicada por meio de atividades de relatos da vida. O procedimento para o desenvolvimento da autoformação constitui-se sob diferentes ações metodológicas que não se confundem, como afirma

---

<sup>26</sup> O termo reflexão do verbo latino “reflectere”, significa “virar” ou “dar a volta”, “voltar para trás”, “jogar ou lançar para trás”.

Momberger (2006), com trabalhos instrospectivos realizados no contexto de uma psicoterapia. A prática de autoformação denominada por Momberger (2006), de ateliês biográficos, nós chamaremos aqui no desenvolvimento deste trabalho de oficinas pedagógicas de autoformação.

Então, se as práticas de vivências de autoformação não corresponderem a uma prática didática de ensino e aprendizagem e, menos ainda, a uma sessão terapêutica, elas estarão relacionadas a práticas pedagógicas que predisõem o sujeito à reflexão, ao ver a si próprio. Eis a razão de organizar as práticas de vivências de autoformação por meio de oficinas ou sessões pedagógicas.

Nas ações pedagógicas, de autoformação, os sujeitos participam em atividades socializadoras, em que buscam a compreensão de si mesmos e se estruturam em um vínculo de construção de si e do mundo social. Essas práticas podem constituir-se em trabalhos de reconstrução oral e escrita, de análise e interpretação da escuta e do diálogo, de compreensão e confrontação das sensibilidades e das idéias, conforme Josso (2006).

Como já explicitado anteriormente, as oficinas pedagógicas são estruturadas a partir de variadas atividades e\ou técnicas para mobilizar ou provocar a expressão discursiva dos sujeitos com relação à história pessoal, na perspectiva da reflexão sobre o que somos e fazemos e, ao sentido dado a quem somos e fazemos. A organização das atividades e\ou técnicas se constituem em estratégias como: perguntas dirigidas, jogos cooperativos, relaxamentos, expressões físicas e corporais, meditações, narrações, registros escritos, mensagens de músicas e textos, entre outras.

As estratégias pedagógicas têm o propósito de produzir experiências que instiguem o sujeito ao encontro consigo mesmo e com o outro. Neste sentido, apresentamos a seguir reflexões sobre algumas estratégias\ técnicas pedagógicas que podem ser utilizadas para a organização de oficinas ou sessões de autoformação, no sentido de instigar os sujeitos à ampliação das consciências espiritual e social.

### 3.1 PROPOSTAS DE ESTRATÉGIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DE OFICINAS DE AUTOFORMAÇÃO: AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ESPIRITUAL

A Consciência Espiritual é uma capacidade inteligível que requer a interação entre os “mundos” empírico, abstrato, intuitivo, sensível e do espírito.

Assim, espiritualidade concentra a experiência e a reflexão do (s) significado (s) da vida. A busca pelo sentido da vida transforma-nos em seres humanos amorosos, capazes de vermos além de nós mesmos. Para sairmos de nós mesmos e desenvolvermos a espiritualidade, necessitamos de situações pedagógicas que instiguem naturalmente essa dimensão inteligível. Apresentamos, então, estratégias que podem ser utilizadas para a organização de encontros vivenciais, são elas:

#### a) Música

Com a música [de gênero instrumental ou clássica] é possível mobilizar nossas emoções que nos permitem acionar os variados sentimentos. Ao despertar dos sentimentos estamos propensos a sair de nós mesmos. Ou seja, conseguimos refletir, pensar sobre nossas emoções e tornamo-nos capazes de nos sentir em outros lugares, com sensações diferentes.

Para Solomon (2003, p.66):

[...] É difícil conceber espiritualidade sem acompanhamento musical, mesmo que seja apenas o silêncio dos céus ou o assobio do vento através das folhas num dia de outono. [...] A espiritualidade da música está em toda parte, desde que tenhamos ouvidos para ouvi-la.

Pela música a sensibilidade, a sensualidade e o pensamento interconectam-se gerando um novo ser de relações. Por isso, é significativo que seja promovido aos sujeitos a escuta de músicas clássicas, da natureza e de relaxamento, relacionadas a temas da realidade e faixa etária dos sujeitos com quem trabalhamos.

A música possibilita-nos a olhar os outros, a si mesmo, o universo e à realidade de forma reencantada. Esse reencantar requer abertura à experiência e vivência de ações humanizantes e de análise de atitudes. Isso significa, de que é necessário o diálogo das ações e reações

vivenciadas, na experiência da musicalidade, a reflexão sobre os sentimentos e as sensações sentidas pelo corpo durante a atividade.

O trabalho com a música pode proporcionar atividades como: expressão corporal, dança, técnica de relaxamento, ginástica, coreografia, entre outras. Também, é necessário explicitar que pela música podemos dar atenção a nossa respiração, a qual permite o relaxamento dos músculos e da mente, pelo processo que realiza de oxigenação do cérebro e das células.

Vivências com música nos possibilitam sairmos de nós mesmos para a abertura e canalização de energias.

#### b) Imagens e símbolos

Trabalhar com imagens e símbolos significa incentivar o sujeito à auto-reação, ou seja, à expressão do seu self. Quando trabalhamos com diferentes imagens e símbolos da realidade humana, possibilitamos a comunicação transpessoal, pela qual, há o diálogo entre o self (Eu), a realidade, o outro da relação e o terceiro incluído<sup>27</sup>. A partir da dialogicidade entre os elementos do ato de visualização de imagens e símbolos promovemos a relação e a intercomunicação de energias que se situam nos corpos onde se encontram (o contraditório) e da energia (o terceiro incluído) que não separa, mas unifica, complementa e dá sentido/significado ao self.

Ao realizarmos atividades com técnicas de exposição de imagens e símbolos permitimos que os sujeitos constituam vivências de intercomunicação com o self. É oportunizar o “olhar” para si mesmo, acessando o observador que revela as percepções e sensações dos arquétipos. Assim, conceitua Jung (2000, p.145-146): “[...] os arquétipos, quando surgem, têm um caráter pronunciadamente numinoso, que poderíamos definir como ‘espiritual’, para não dizer ‘mágico’. [...] O arquétipo representa o elemento autêntico do espírito, mas de um espírito que não se deve identificar com o intelecto humano.”

Verificamos, que para Jung (2000), o arquétipo é a nossa capacidade de pronunciar palavras e executar ações que não temos consciência. Para tanto, o desenvolvimento da espiritualidade através de técnicas de imagens têm como objetivo o instigar os sujeitos à tomada de consciência dos efeitos dos arquétipos<sup>28</sup> que constituem o ser. Esse processo

---

<sup>27</sup> De acordo com Nicolescu (2001), a lógica do terceiro incluído é não-contradição. Na lógica do terceiro incluído os opostos são antes contraditórios: a tensão entre os contraditórios promove uma unidade mais ampla que os inclui. Assim, a síntese entre os elementos contraditórios é a explosão de imensa energia.

<sup>28</sup> Para Jung (2000), o inconsciente coletivo é a formidável herança espiritual do desenvolvimento da humanidade que nasce de novo na estrutura cerebral de todo ser humano.

somente é possível pelo diálogo reflexivo que cada sujeito é conduzido a fazer consigo mesmo.

Dessa forma, a espiritualidade é a constituição da consciência ampliada, que pode ser caracterizada “como energia – matéria – consciência (E-M-C) dinamizada pela velocidade da luz elevada ao quadrado, como demonstra a fórmula de Einstein ( $E=MC^2$ )” (BARBIER, 2001, p.131). A Espiritualidade é a potencialização da imaginação, da criatividade e da Energia Cósmica que acessadas possibilitam a ruptura com os medos, as frustrações, as ansiedades e com os fenômenos dos arquétipos.

A técnica de imagens e símbolos provoca a ação reflexiva do interior para a transformação de suas atitudes e pensamentos.

#### c) Textos – mensagens

Os textos formativos, na sua maioria, são reveladores das necessidades do bem-estar humano. Ao analisarmos, por exemplo, as mensagens inseridas nos textos bíblicos, verificamos que eles auxiliam os sujeitos à reflexão, para o fortalecimento da fé, do acreditar e da confiança em si e no processo histórico.

Quando o ser humano perde suas esperanças, enfraquece suas crenças e desiste de sonhar consigo mesmo, abre espaço para a baixa auto-estima, para a depreciação de si e do outro e para o bloqueio da energia corpórea e espiritual (Energia Cósmica). Ao bloquear a interconexão das energias e da ação Energética do Cosmos atrofiamos os níveis de consciência e impossibilitamos o desenvolvimento de nossa espiritualidade. Para tanto, o trabalho com passagens dos textos bíblicos servem para estimular e mobilizar as energias para a ampliação da consciência espiritual.

Ao nos reportarmos à leitura e escuta de frases retiradas de textos bíblicos podemos pontuar algumas reflexões, as quais servem para desenvolver o trabalho vivencial com grupos. Reflitamos:

- O salmo 23 (22): “O Senhor é meu pastor, nada me faltará”. Observemos que a frase nos fortalece na crença de que não estamos sozinhos. Somos fortes, com potencialidades para enfrentarmos os conflitos e sofrimentos das diversas situações da existência. Ao acolher essas palavras nos sentimos amados e retomamos as forças, os significados e sentidos do nosso ser.

- O salmo 27 (26): “Javé é minha salvação de quem terei medo?” Há uma força, a Energia Cósmica que nos impulsiona para a vida e, conseqüentemente, para o rompimento com nossos medos, nossos demônios imaginários (insegurança, pensamentos negativos,...). “Como

posso temer se tudo posso Naquele que me fortalece?”. Ao ampliarmos a confiança em nossa capacidade de união com a Energia Cósmica abandonamos nossas fraquezas e descrenças em nós mesmos. Nossas súplicas transcendem o mundo interior e exterior e, nos transportam para além do mundo material que nos permite a conexão com o mundo infinito e indefinível pela experiência humana. Pois, não há como explicar racionalmente o que é vivenciado e experienciado na interconexão do Self com a Energia Cósmica. Cada ser terá experiências e definições próprias, que se diferenciará dos outros seres.

- “Coragem, filha! Sua fé curou você” (Mateus, 9, 22). Essa frase dita por Jesus à mulher (sofredora há doze anos de hemorragia e que buscou tocar a barra da roupa de Jesus) é reveladora de que a cura para nossas enfermidades, angústias e conflitos é encontrada em nós mesmos. Se todos os seres humanos soubessem experienciar e vivenciar a capacidade que possuímos de “acessar”, interconectar nossas energias à Energia Cósmica, conseguiríamos tratar, curar nossas “feridas” corpóreas, emocionais e intelectuais. A modernidade nos ensinou que nossas doenças podem ser curadas com químicas medicamentosas. A ciência do paradigma cartesiano propõe a cura e/ou tratamento a partir do campo externo e nega que no mundo interior haja possibilidade de processos curativos. Até porque a ciência revela como conhecimento verdadeiro o que faz parte do mundo empírico e, o mundo interior sendo não manipulável e observável é destituído como possibilidade de conhecimento. Sabemos que já existem estudos e experiências reveladoras de que a própria ciência/medicina não consegue explicar a cura de doenças que de acordo com diagnósticos clínicos não seria possível tal façanha. Por isso, acreditamos que é necessário ao ser humano o aprender a construir a sua fé. Ela é aprendida, experienciada e vivenciada a partir da observação, contemplação de pequenos “milagres” presentes na natureza e nas situações cotidianas da vida. Os milagres que tanto desejamos ocorrem, muitas vezes, onde nossa consciência não pode chegar.

A meditação de frases bíblicas ou mantras, portanto, nos conduzem a um estado mental de ampliação de consciência. Essa prática, como outras, anteriormente, mencionadas possibilitam a transcendência, que é impulsionar nossas ondas cerebrais alfa e teta. Na ótica de Bidart (2003, p. 80-81):

Quando entramos em estado de relaxamento, ou espontâneo, provocado pela percepção de um linda paisagem ou de alguma música, ou intencional, quando, fechando os olhos, começamos a respirar conscientemente, as ondas começam a ficar mais lentas na sua frequência, e são chamadas de alfa. [...] As ondas teta são as que ocorrem no estado meditativo. São mais lentas do que as beta, e segundo informações correntes, popularizadas por neurocientistas e por terapeutas que recorrem à meditação como instrumento de integração e de aperfeiçoamento, são propícias as descobertas poderosas, sejam pessoais, sejam aplicadas ao campo da ciência e das artes. As ondas delta são as que acontecem quando estamos dormindo.

Quanto mais praticarmos vivências de meditação, mais próximos estaremos de nosso Self e da Energia Cósmica. Essa experiência de proximidade nos proporciona a reflexão sobre nossas relações e nos energiza para constituirmos as transformações necessárias no mundo interior e no mundo exterior. A energização, aqui deve ser entendida a partir do conceito do terceiro incluído, ou seja, entre os processos das ondas cerebrais (beta, alfa, teta e delta) há a presença do terceiro incluído, que chamamos de Energia Cósmica.

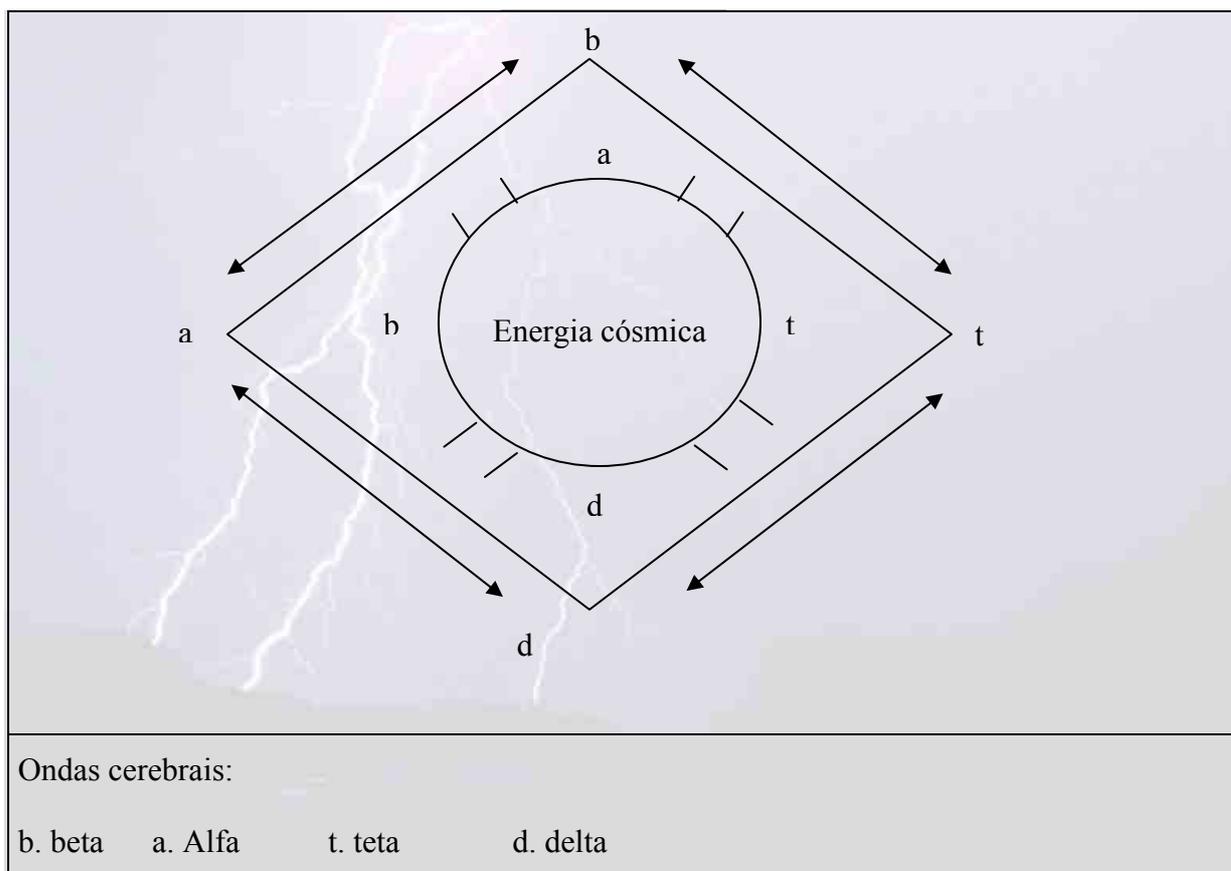
As ondas cerebrais, constituídas de cargas energéticas, são interdependentes e independentes umas das outras e, quando acionadas ou em ação estão interconectadas a partir da Energia Cósmica.

A Energia Cósmica é uma presença numinosa<sup>29</sup> entre e com as ondas cerebrais. Essa numinosidade é presença da energia (onda energética máxima, ou seja, é onda beta, alfa, teta e delta ao mesmo tempo) que possibilita, quando acionada, intuições, percepções, clarividências.

Observemos o esquema que segue e demonstra a articulação entre os campos energéticos mencionados:

---

<sup>29</sup> O termo numinoso é emprestado de Carl Gustav Jung (2000), que significa a experiência do sagrado.



**Figura 8** - Articulação entre os campos energéticos

Podemos depreender que o ser humano em uma única situação e/ou vivência, tem condições de acionar todas as ondas cerebrais em conjunto com a Energia Cósmica. Esse processo é o mais alto nível de consciência que um ser humano pode chegar, e se tornar semelhante a Energia Cósmica. Tal nível de consciência constituída, no nascimento e na morte, é pura energia.

Enquanto matéria e energia o ser humano tem condições de se aproximar da Energia Cósmica a partir de vivências e experiências que constituem a possibilidade de acionar as ondas cerebrais alfa e teta, em conjunto com o numinoso.

Quanto mais vivências e experiências o ser humano obtiver ao realizar tal prática, maior será seu nível de consciência espiritual. E, quanto maior for sua ampliação da Consciência Espiritual tanto maior será sua capacidade intelectual, intuitiva, emocional e social. Podemos nos perguntar, como isso é possível? Vejamos quando o ser humano está em alfa consegue relaxar, sentir seu corpo fisiológico, a sua mente, seus pensamentos, os seus sentimentos e emoções. Essa possibilidade do ser humano de sentir a si mesmo como um todo em suas

partes, é a abertura para o ato comunicativo (dialógico/reflexivo). Já o momento que o sujeito aciona o seu Self para dialogar e intuir, se encontra em ondas teta.

As ondas cerebrais em estado teta possibilitam que o ser humano conecte-se com as diferentes consciências (intelectual, emocional, espiritual e social) e com a consciência cósmica (Energia Cósmica) e, prossegue o processo de transcendência, de transmutação e transformação.

É mister esclarecer que por transcendência entendemos ser a capacidade do ser humano de sair da centralidade do seu ego para sua infinitude. A transmutação é a possibilidade do observador de recriar, reconstruir os pensamentos, conceitos, sentimentos, emoções e relações que constituam o seu Self. É, também, o processo em que o observador é munido de intuições, deduções e induções para gestar a transformação de suas consciências. A (s) consciência (s) em movimento é capaz de imaginar o mundo e ele passar a existir, como afirma Chopra (2005).

Pela ampliação da inteligência espiritual é possível a recriação do ser, do saber e do fazer. A pessoa que desenvolve práticas de harmonização e/ou meditação propõe-se a observar o seu Self. Pois, ela sabe que “nenhuma mudança externa será realmente efetiva se, internamente, o ser humano não mudar” (OLBRZYMEK, 2001, p.91). Sabe, também, que ao “olhar” para si consegue ‘visitar’ seus sentimentos e seus pensamentos. Esse é o primeiro passo para a recriação do ser. Tendo permitido o encontro com suas questões íntimas, no que se refere ao emocional e aos seus conceitos já estruturados, passa a experienciar sensações, percepções, pensamentos que revigoram o sentido da vida; ela passa a ressignificar sua maneira de ser consigo, com o outro, com a natureza e com a Energia Cósmica.

Quando o sujeito ressignifica seus sentimentos e pensamentos, a sua auto-estima amplia-se, proporcionando-lhe bem-estar, prazer e o despertar de desejos. Estando em sintonia consigo mesmo e potencializando seus desejos, o sujeito abre-se para o aprender, para descobrir, recriar e reconstruir. A auto-estima, o estar de bem consigo mesmo, o acreditar e apostar em si, é o pilar essencial para despertar o sujeito à aprendizagem.

Indubitavelmente, se nossas escolas buscassem possibilidades variadas de estímulos para o desenvolvimento da auto-estima dos sujeitos e, se preocupassem menos com apontar as dificuldades dos seus educandos, teríamos avanços na qualidade da aprendizagem, diminuiríamos as listas de encaminhamentos de alunos a psicólogos, neurologistas e outros terapeutas.

Assim, quanto maior for a auto-estima e confiança do sujeito em si mesmo, maiores serão os “investimentos” que ele empreenderá no desenvolvimento de suas habilidades, saberes e competências. Nessa perspectiva, o sujeito criativamente recria suas maneiras de constituir o saber. Essa capacidade de recriar o saber possibilita ao sujeito a ressignificação, a dar sentido à sua ação, de modo que, o fazer deixa de possuir um caráter, extremamente, técnico e passa a ter uma dimensão comprometida com os aspectos político e humano. A ação numa perspectiva política e humana requer do sujeito atos e atitudes vinculados à promoção da vida individual, coletiva, social e planetária.

Por isso, afirmamos nosso propósito de uma educação escolar envolvida com o desenvolvimento integral do ser humano, que o capacite para os diferentes tipos de relações, como nos apresenta Yus (2002), capacidade de constituir relações entre pensamento linear e intuição, mente e corpo, entre os domínios de conhecimento, eu e comunidade e eu e o Eu.

### 3.2 PROPOSTAS DE ESTRATÉGIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DE OFICINAS DE AUTOFORMAÇÃO: AMPLIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIAL

Para a ampliação da Consciência Espiritual é necessário ao ser humano o desenvolvimento de suas capacidades de relações intrapessoais e interpessoais. Para tanto, é importante que as ações pedagógicas estejam voltadas às vivências e experiências individuais e grupais. Sabemos que as relações intra e interpessoal são processos interdependentes e complementares, isso significa que o desenvolvimento de uma interfere ou influencia na ampliação inteligível da outra.

Explicitamos, anteriormente, propósitos práticos que instiguem vivências individuais para o desenvolvimento intrapessoal, por isso, nesse tópico iremos pontuar reflexões acerca de vivências grupais, das quais emergem o desenvolvimento interpessoal.

As vivências grupais possibilitam o desenvolvimento das relações interpessoais, o saber relacionar-se com o outro. Elas permitem ao ser humano o encontro com o outro que constitui o seu Eu. Pois, quando interagimos com o outro aprendemos o quanto somos inacabados, carentes afetivamente, dependentes e limitados. O outro da relação funciona como um “termômetro” do Self, permitindo a avaliação dos sentimentos, das reações e ações com relação às atitudes.

É importante destacar que as práticas de vivências grupais possibilitam o desenvolvimento da afetividade, do respeito às diferenças e da aprendizagem sobre liberdade. Sendo práticas que envolvem o desenvolvimento da consciência social, o despertar das dimensões política e humana. Na dimensão política o sujeito aprende que seu Eu é o outro, como o Outro é o seu Eu; faz a aprendizagem da comunicação que lhe possibilita autonomia, liberdade e de opção. Na dimensão humana, somos instigados à experiência do toque, do carinho, da troca e da partilha; linguagem impulsionadora e promotora do sentido à vida. Quanto mais humanos tornamo-nos, maiores são as experiências do cuidado com a vida.

Concordamos com Yus (2002, p.150), de que “[...] incentivar o espírito cooperativo é um passo que pode melhorar as atitudes e as consciências”. Então, quando proporcionamos vivências grupais, a partir de jogos e/ou brincadeiras cooperativos, temos como objetivos: o desenvolvimento do espírito comunitário, o rompimento com o individualismo e a aprendizagem do cuidado com o outro.

Proporcionar jogos ou brincadeiras cooperativos é contribuir para que o sujeito possa brincar e descentralizar-se de si mesmo, desenvolvendo habilidades para superar desafios ou obstáculos e de atitudes positivas consigo e com o outro da sua relação. As vivências grupais a partir de práticas recreativas de cooperação estimulam a comunicação, a estima, a empatia (capacidade de pôr-se no lugar do outro) e a criatividade.

Nessa perspectiva, Yus (2002, p.204) afirma:

Os exercícios destinados ao autoconhecimento, à auto-estima e à expressão da corporeidade consistem, basicamente, em melhorar a comunicação interpessoal, a desinibição ou a não repressão social por meio do jogo, da dança e de outras atividades [...].

Assim, para permitir aos sujeitos vivências sobre suas questões, enquanto ser nas relações interpessoais e, também, intrapessoais, sugerimos algumas modalidades práticas, como:

1. dramatização (representação de situações vividas no cotidiano, de conflitos, de temas propostos pelo coordenador do grupo,...);
2. dança (movimentos variados a partir de diferentes ritmos musicais);
3. canto (entoar);
4. poesia (proporcionar oficinas de produção de poesias, expressando pensamentos e sentimentos);

##### 5. jogos cooperativos (brincadeiras, técnicas e jogos grupais).

Dentre os jogos cooperativos existe uma variedade de propostas. Atualmente, há um número expressivo de obras que trazem ao público sugestões de atividades recreativas e cooperativas. Para exemplificar apresentamos duas sugestões de brincadeiras ou jogos cooperativos da obra de Brown (2004)<sup>30</sup>, são elas Aura e Frente a frente:

**Aura:** Os sujeitos em pares ficam frente a frente, olhando-se, e com os braços estendidos tocam suas mãos. Fecham, os olhos, dão um passo para trás, baixam os braços e cada um dá três voltas. Com olhos fechados, tratam de ligar-se novamente, tocando as mãos.

O facilitador convida todo o grupo a se reunir em pares e a repetir a experiência, enfatizando que o importante é que cada um tente comunicar-se com o outro através do contato das mãos e do olhar, de forma que possa transmitir sua energia e captar a energia de seu companheiro. Podem-se envolver dois, três e quatro pares, até formar um círculo grande, onde estará incluído todo o grupo.

**Frente a frente:** Divide-se o grupo em dois subgrupos. Formam-se dois círculos concêntricos: as pessoas do círculo central olham para fora, e as do círculo externo olham para o centro. É preciso cuidar para que os pares fiquem frente a frente. Pode ter um fundo musical enquanto cada par se apresenta, cumprimenta-se com um aperto de mãos e diz seu nome. Depois da apresentação, os de dentro dizem todos: “frente a frente”. É o sinal para que o círculo externo se mova para a esquerda, ficando diante da próxima pessoa do círculo interno. Apresentam-se, e de novo os do círculo interno dizem: “frente a frente”, e os de fora andam para a esquerda.

Para promover práticas vivenciais na escola, com o intuito de instigar os sujeitos à ampliação da Consciência Espiritual não há um modelo ou receituário de atividades. Assim cada educador constrói dinâmicas, estratégias, jogos e ou brincadeiras que estimulam a autoestima, as relações intrapessoal e interpessoais, e a afetividade a partir das necessidades emergentes em cada grupo.

A espiritualidade, a partir das práticas vivenciais (de grupo), é o estímulo para o autoconhecimento do eu transpessoal e do ego comportamental. De acordo com Goswami (2003), podemos explicitar que o eu transpessoal é o eu quântico, caracterizado como processos: criatividade, descontínuo, sincrônico, holístico, não-local, transpessoal e lógica quântica e, o ego comportamental caracterizado como processos que incluem, raciocínio, princípios da continuidade, determinação, linear pessoal e da lógica clássica.

---

<sup>30</sup> BROWN, Guilherme. Jogos cooperativos: teoria e prática. 5 ed. São Leopoldo-RS: Sinodal, 2004.

Assim, podemos afirmar que a prática pedagógica voltada à ampliação das Consciências Espiritual e Social, requer a construção criativa de estratégias pelo educador. Para a ampliação da Consciência Espiritual, são necessárias estratégias educativas, que estimulem o diálogo e a sensibilização do Eu interior. Já, para a ampliação da Consciência Social é primordial a organização de estratégias educativas que proporcionem a interação dialógica e afetiva entre os sujeitos. Para tanto, as Consciências Espiritual e Social constituem-se na experiência e na aprendizagem cotidiana do ser humano.

A formação humana, na perspectiva da ampliação das consciências, constitui-se a partir da prática sistemática de ações pedagógicas para a construção de sentidos e\ou significados à existência individual e coletiva. É a ação comunicativa e reflexiva do sujeito consigo, com o outro e com o mundo que constitui sua sensibilização, responsabilização e humanização diante da vida. Por isso, a formação humana consiste em criar condições para que os sujeitos possam crescer e ampliar suas capacidades de viver no auto-respeito e respeito com o outro.

Autoformar-se no espaço escolar significa vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção para o que desejamos ser e fazer durante a existência.

Isso posto, consideramos ser extremamente vital que nossos centros educacionais estejam voltados ao trabalho formativo das Consciências Espiritual e Social, ou seja, para o cuidado com o ser. Essa é a ação educativa que necessitamos desenvolver para ajudarmos o ser humano a encontrar-se e saber o que fazer na sua trajetória histórica.

Sendo assim, os fundamentos teóricos juntamente às necessidades do contexto escolar, apresentadas na Parte I em que justificamos o sentido da pesquisa, mobilizaram-nos a desenvolver um estudo empírico para construir compreensões ao problema e à tese desse trabalho.

Para isso, apresentamos a seguir, na Parte III, os fundamentos teóricos da metodologia que optamos para o desenvolvimento da investigação e os procedimentos realizados para a concretização dos objetivos propostos para o estudo, os quais foram explicitados na primeira parte da produção textual.

### **PARTE III – AO CAMINHAR ... FEZ-SE A PESQUISA EMPÍRICA: A OPÇÃO METODOLÓGICA E O DECORRER DA INVESTIGAÇÃO**

De acordo com Carr (1996), nos últimos vinte anos, o fundamento filosófico de que para a Educação cabe a utilização, em suas práticas, dos saberes explicativos gerados pelas ciências experimentais, está ficando universalmente desacreditado. O autor segue dizendo que, a Ciência da Educação, como outras ciências humanas e sociais, submeteu-se a concepções da episteme positivista-cartesiana, e nesse padrão epistemológico, as ciências humanas e sociais pautaram seus princípios metodológicos para constituírem a plausibilidade científica. Algumas ciências humanas e sociais conseguiram instrumentalizar o seu objeto de estudo, constituindo a objetividade a partir do paradigma metodológico cartesiano, mas, outras, obtiveram sérias dificuldades na generalização de suas singularidades.

A corrente positivista-cartesiana propiciou status epistemológico por séculos às áreas que se enquadraram às suas proposições de cientificidade que, a partir do século XIX, passou a ser questionada por filósofos e educadores e, considerada como a gestora da crise epistemológica entre as diferentes áreas do saber humano. Então, a crise da racionalidade instrumental [objetividade e neutralidade] tornou-se um caminho propício para discutirmos a necessidade de reflexão sobre as diferentes linguagens, interpretações que circundam a vida cotidiana do ser.

A Ciência da Educação, segundo Carr (1996), constitui processos e concepções de saber e de racionalidade diferentes dos proporcionados pelo positivismo e pelo marxismo ortodoxo, porque ambos os pensamentos, mesmo que opondo-se um ao outro em suas teses, remetem a educação à racionalidade e à objetividade.

Neste sentido, a constituição da própria Ciência da Educação precisa desvincular-se da padronização conceitual, técnica e tecnológica que circunda suas investigações. Conforme Colon (2004, p. 28), “[...] uma realidade natural não é a mesma coisa que uma realidade social [...]”. A investigação e, conseqüentemente, a produção científica da Educação deve considerar a construção metodológica, o que significa, rever que método é próximo aos caracteres das ciências humanas e sociais. Por isso, é possível explicitar, analogicamente, que todo método,

escolhido pelo pesquisador é semelhante a uma rede de pescar, como afirma Rubem Alves (2000). A rede de pescar de malha grande consegue pegar os peixes maiores, mas deixa fugir os menores; já, a rede de malha pequena consegue pegar os peixes menores, mas não pesca os maiores. Assim, é o método de cada ciência [exata, natural, humana e social]; cada método revela os processos passíveis de serem constituídos conforme a realidade dos objetos das diferentes ciências.

O conhecimento científico constitui-se da interação entre os sujeitos e o objeto, a partir da qual entram em jogo as interpretações que causam o ato de ver, pensar, sentir, significar, ser e estar num determinado contexto sócio-cultural. O conhecimento é oriundo da observação que somos capazes de realizar, da indagação e da articulação do que consideramos conhecer e do que desejamos conhecer. Assim, a plausibilidade do conhecimento ocorre a partir do diálogo, da discussão do pensar e do agir do sujeito com o outro, com o objeto e com o mundo. Nessa perspectiva, Heidegger (1986), nos faz refletir de que na medida em que assumimos a posição ontológica de Descartes e Kant, omitimos uma coisa essencial na investigação do fenômeno, que é a ontologia da presença.

De acordo com Heidegger (1986, p. 44) “[...] as modalidades de acesso e interpretação devem ser escolhidas de modo que esse ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo”. Isso significa dizer, que ao investigar um fenômeno não podemos permitir que os instrumentos venham inibir o processo de desvelamento. É necessário que nossas modalidades de investigação possam permitir que o fenômeno se “mostre”, em sua essência, na sua cotidianidade. Heidegger (1986) defende que não podemos ficar presos às estruturas ocasionais e acidentais do fenômeno, mas sim às estruturas essenciais.

Quando nos referimos ao fenômeno que emerge num tempo, contexto, realidade, nas relações entre sujeitos, conforme a concepção heideggeriana, queremos explicitar que o mesmo não é sinônimo de manifestação. Fenômeno é o mostrar-se em si mesmo.

Nesse sentido, discutir a Educação a partir da pesquisa qualitativa torna-se passível constituirmos significativos conhecimentos e compreensões da e para a ação pedagógica. Primeiramente, porque ela rompe com a concepção cartesiana que sempre tratou o ser, o sujeito como uma “ilha”, ou seja, isolado da relação eu-outro-mundo. Posteriormente, porque ela ao conceber o ser humano como um “ser-no-mundo” permite que o mesmo possa dizer, interpretar, ser e superar-se. É dessa forma que a racionalidade na Educação precisa ser concebida e, se assim se constituir, é possível que venhamos a expressar a linguagem revelada pelos sujeitos e, conseqüentemente, conseguiremos desvelar algumas compreensões.

A Educação como outras ciências humanas constitui-se como ciência, não a partir dos moldes clássicos de racionalidade, em que as proposições concorrem para a relação sujeito-objeto, mas através da racionalidade que concebe o processo interativo entre sujeito-objeto-sujeito. Conforme Hermann (1999, p. 69), a ciência da educação, “não tem um sentido meramente epistêmico de um sujeito que projeta o mundo, mas tem uma dimensão hermenêutica que procura desvendar os sentidos reconstruídos na historicidade”.

É importante incluir nessa discussão a compreensão de Bachelard (1999), sobre a constituição do conhecimento. Para ele, o ato de conhecer somente ocorre se for contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos e, na tentativa de superação dos obstáculos que permeiam a própria constituição do conhecimento. Também, defende que para conhecermos precisamos superar os obstáculos epistemológicos como: senso comum, conhecimento unitário e pragmático, impossibilidade de negação, matematismo demasiado vago, dogmatização, pensamento generalizante.

Bachelard (1996, p.10), refere que “mesmo na mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras; mesmo no novo homem permanecem vestígios do homem velho”. Por isso, precisamos inquietar a razão, desfazer-nos dos hábitos científicos pré-determinados e gestar rupturas aos conhecimentos estabelecidos, até porque o espírito científico é emanado de um ser cuja essência está sempre em mutação e relação; nesse movimento o ‘ser’ desvenda novos caminhos, mas deixa ainda outros obscuros, ainda não desvendados.

Assim, a Educação pode desenvolver um diálogo inter e transdisciplinar, ao romper com o empirismo imediato, que para Bachelard (1996, p.37), é um sistema falso, “não oferece, nem o desenho exato dos fenômenos, nem ao menos a descrição bem ordenada e hierarquizada dos fenômenos”. Nesse sentido, a investigação da ação educativa precisa observar a reflexão sobre a objetividade que Bachelard (1994, p. 63), define:

A objetividade se torna tanto mais pura quanto mais cessa de ser passiva, e se torna nitidamente ativa quanto mais cessa de ser contínua para tornar-se mais claramente descontínua. Realizamos por meio de gradações nosso pensamento teórico. Acabamos por arrancar os fenômenos complexos de seu tempo particular – tempo sempre turvo, sempre confuso – para analisá-los num tempo fictício, regulado, o tempo de nossos instrumentos.

Nessa ótica, a racionalidade constitui outras maneiras de compreensão do mundo e de ação sobre ele. Para tanto, há a necessidade de rupturas com ações pragmatistas e extremos da

concepção idealista, passando a ser significativo à racionalidade, o nosso pensar, a nossa capacidade interpretativa e de diálogo. São essas competências que nos aproximam do esclarecimento e do desvelamento, do dito no não-dito, em muitas de nossas pesquisas, estudos, pensamentos e ações. Assim, concordamos com Flinckinger (2000, p. 30) que, o “não-dito aponta para um espaço de sentido que a interpretação do dito só pode alcançar quando aceita sua provocação”.

Heidegger (1986, p.37), complementa ao dizer, “[...] o questionamento ontológico é mais originário do que as pesquisas ônticas das ciências positivas”. Nesse sentido, durante as investigações é preciso compreender a racionalidade como um processo de descentração do sujeito e do objeto, para constituirmos o esclarecimento da presença do ser. Assim, a compreensão do ser se dá a partir do ente com quem constitui relações.

Na busca de conhecimentos que possam refletir as indagações oriundas da existência humana, não basta somente obterem-se respostas para os fatos, mas há necessidade de se indagar sobre as diferentes interpretações que são oriundas dos diversos fenômenos. Isso porque, caso se persista em dizer que o ser humano é capaz de pensar, de imaginar e de criar a partir de sua essência e existência, é possível afirmar que ele é um ser imbuído de diversificadas interpretações. Assim, evidenciamos que o conhecimento é gestado a partir das relações que o sujeito estabelece com o outro, com o mundo, com o objeto, e com as experiências que vivencia enquanto ser que existe. Na troca mútua que ocorre entre o sujeito e o objeto, a existência faz-se presente, como as próprias interpretações que desencadeiam o ato de ver, pensar, sentir, viver, ser e estar neste mundo.

A pesquisa qualitativa em Educação busca uma compreensão do fenômeno estudado e procura indagar, questionar os procedimentos, os meios que conduzem à investigação. Conforme Martins e Bicudo (1994, p. 27), “tal pesquisa procura introduzir um rigor, que não o da precisão numérica, aos fenômenos que não são passíveis de seres estudados quantitativamente [...]”.

Na modalidade qualitativa, a pesquisa pode ser desenvolvida a partir de diferentes abordagens metodológicas, tanto que é possível a seleção do método compatível com a natureza do fenômeno investigado.

A pesquisa qualitativa constituiu, reconhecidamente, seu espaço na produção da ciência a partir do desenvolvimento da Física contemporânea. As situações enfrentadas pela Física quântica desencadearam na ciência os princípios da incerteza e da probabilidade.

Com a Física contemporânea surge um novo paradigma de ciência. De acordo com Grof (1994, p.19):

[...] à medida que os físicos aperfeiçoavam suas explorações daquilo que é muito pequeno e daquilo que é muito grande - os domínios subatômicos do micromundo e os domínios astrofísicos do macromundo – logo perceberam que alguns dos princípios newtonianos básicos apresentavam sérios limites e imperfeições. [...] Em um nível subatômico, nossas antigas definições de matéria foram substituídas por probabilidades estatísticas que descreviam sua ‘tendência para existir’ e, finalmente, as velhas definições de matéria desapareceram naquilo que os físicos chamam de ‘vácuo dinâmico’. A exploração do micromundo logo revelou que o universo de vida diária, que nos parece composto de sólidos e discretos objetos é, na realidade, uma complexa teia de relações e eventos unificados. De acordo com esse novo contexto, a consciência não reflete o mundo material objetivo de maneira apenas passiva: ela tem papel ativo na criação da própria realidade.

A produção do conhecimento na Educação, para tanto, requer o reconhecimento da pluralidade das interpretações oriundas dos diferentes níveis de consciência, o que significa dizer que a consciência racional é apenas um tipo de consciência. Precisamos reconhecer que há outras formas de consciência que possibilitam a compreensão da realidade e, essa concepção tem seu fundamento nos paradigmas transpessoal, espiritual, da física quântica e da complexidade.

Assim, o estudo investigativo sobre a problemática “Quais são as contribuições das práticas de vivências de autoformação, para a ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendiz do contexto escolar?”, foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, de caráter exploratório descritivo-interpretativo com a metodologia de pesquisa-formação.

A opção metodológica, pesquisa-formação, está fundamentada nos trabalhos de Josso, desenvolvidos em suas pesquisas de Histórias de Vida para a autoformação de adultos. Embora, esse estudo investigativo não se trate de uma abordagem de História de Vida, reflete a autoformação de crianças e adolescentes a partir da técnica de oficinas de autoformação.

De acordo com Josso (2004), na modalidade pesquisa-formação, a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação. Assim, o pesquisador-formador tem a função de mobilizar os sujeitos (objetos da pesquisa) para a capacidade reflexiva.

Ao sujeito da pesquisa é possibilitado a reflexão de si mesmo, na dinâmica da auto-observação, para o alargamento das capacidades de autonomização, de iniciativa e criatividade. Conforme Josso (2004, p. 191,) o trabalho de autoformação

desemboca na compreensão de que a procura de uma autonomização do pensamento, e a construção de uma subjetividade autêntica passam por colocar em prática um projeto de si como autor-pesquisador por meio da reinterpretação, para si, das valorizações simbólicas coletivas e dos múltiplos referenciais para o sujeito pensar a sua vida.

A pesquisa-formação como dispositivo educativo propõe a orientação dos sujeitos à produção de conhecimento e do projeto de formação. Nesse sentido, o pesquisador-formador instiga o sujeito à construção do projeto de formação que dá sentido ao seu ato de aprender, no formar-se e transformar-se como pessoa.

Para Josso (2004), o projeto de formação constituído pelo sujeito e mediado pelo pesquisador-formador, a partir de estratégias instigadoras das experiências, requer a ação de projeção. O processo de projeção é constituído pelo ato de aprender a descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente.

Assim, a pesquisa-formação como um projeto de autoconhecimento sugere a constituição de um projeto de si auto-orientado, a partir do qual, entra “em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade” (JOSSO, 2004, p.60).

Como metodologia, a pesquisa-formação tem o objetivo de mobilizar a subjetividade e intersubjetividade dos sujeitos como modo de produção do saber-ser, saber-fazer e saber pensar socioculturais.

De acordo com Josso (2004), na pesquisa-formação os participantes são convidados por etapas a produzir pensamentos sobre si mesmos e sobre o outro. “O processo de pesquisa permite trabalhar aprendizagens específicas na pesquisa-formação que são explicitadas pelo pesquisador-formador em cada ocasião da sua presença potencial na atividade em curso” (JOSSO, 2004, p. 216).

Assim, durante a pesquisa, os participantes vivenciam momentos de aprendizagem que são definidas por Josso (2004) como: do distanciamento, da implicação, da responsabilização e da intersubjetividade. Os momentos de aprendizagem do distanciamento referem-se à alternância das atividades individuais e grupais que se dão no decorrer do processo da

pesquisa, que permitem o olhar sobre si e sobre os outros. A aprendizagem da implicação relaciona-se ao ato de aprender pela socialização, as diferentes ações e reações que se dá entre os sujeitos. A aprendizagem da responsabilização é a ação que emerge da relação entre participantes da pesquisa e, se constitui na tomada de consciência a fazer (a autorizar-se a pensar). Por fim, a aprendizagem da intersubjetividade é a ação que possibilita a compreensão ao sujeito de si mesmo e dos outros.

O ato de aprender é transformado em ato de pesquisa, que exige o desenvolvimento da capacidade de atenção e de presença consciente e da capacidade de comunicação e de negociação. Nesta perspectiva, os sujeitos participantes da pesquisa são mobilizados à prática de vivências (articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação) gestoras de experiências de formação.

A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido [...], em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e saber situar-se (JOSSE, 2004, p. 234-235).

Para compreendermos a construção de experiências formadoras, precisamos elencar três modalidades de elaboração, assim especificadas por Josso (2004, p.51):

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornam significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.
- c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos (modalidade b).

As práticas de vivências, então, para a constituição de experiências formadoras, requerem situações de interação do sujeito consigo mesmo, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas, as quais constituirão os aspectos interpretativos do processo de formação.

Para Josso (2004), as etapas que constituem a pesquisa-formação, na prática de seminários, são: a apresentação da proposta, as informações, discussão e negociação, a narrativa oral e os comentários e análises das narrativas escritas. A partir dessas etapas

facultadas aos participantes, possibilitamos o desenvolvimento da capacidade de auto-reflexão, capacidade de implicação correlata a um empenho responsável e a capacidade de comunicação em situação de confrontação intersubjetiva. Conforme Josso (2004), essas capacidades são exercidas e desenvolvem-se em três tempos: na narrativa oral, na narrativa escrita e na interpretação intersubjetiva.

No processo da narrativa oral, o sujeito participante é mobilizado a expor-se, a ouvir o outro e a perceber as semelhanças e diferenças entre as experiências. Já, na narrativa escrita, o sujeito torna-se leitor de si mesmo.

A narrativa escrita apresenta-se, então, como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há desfasamentos temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas, etc. [...]. Assim, a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores (JOSSO, 2004, p. 186).

A interpretação intersubjetiva é o tempo que se caracteriza pela busca do projetar-se. Assim, explica Josso (2004, p. 179):

É na fase do trabalho intersubjetivo sobre cada narrativa que a revelação das projeções de si, que caracterizam as buscas, poderá se efetuar graças à integração dos diferentes registros, que acabam de ser evocados, numa nova complexidade compreensiva.

Os participantes vivenciam, pois, diferentes papéis, segundo Josso (2004) que são: do estudante ao ator de formação, do ator ao autor-contador, do autor-contador ao autor-escritor, do autor-escritor ao autor-leitor e do autor-leitor ao autor potencial.

A pesquisa-formação possibilita ao sujeito participante o aprender a expor as suas sensibilidades, a aprofundar as relações entre pensar, escrever e viver, e a tornar-se mais conscientemente responsável pelo sentido conferido às buscas que animam a sua vida e responsável pelas valorizações que a orientam, conforme explicitação da autora.

A experiência da pesquisa-formação, também, permite ao sujeito participante a reflexão sobre a sua própria narrativa e a dos outros, na perspectiva do processo de auto-avaliação. Esse processo reflexivo, da subjetividade em ação, é entendido

- por um lado, como passagem da atividade mental interior para a sua transmissão pela linguagem;
- por outro, como passagem de um 'vivido', no qual se encontra uma aglutinação de emoções, sentimentos, imagens e idéias, a uma ordenação destes componentes, para que a narrativa seja inteligível para um terceiro (JOSSE, 1988, p.43).

Desse modo, cabe ao pesquisador-formador, na pesquisa-formação, o trabalho de interpretação das narrativas, no sentido de voltar constantemente ao texto, às palavras enunciadas pelos sujeitos para a construção de compreensões sobre a formação como processo de mudança.

Josso (2004, p. 136), alerta o pesquisador-formador para a dificuldade desta metodologia de pesquisa, pois ele corre o risco de

fazer falar as narrativas de vida graças a códigos de interpretação construídos a partir de referenciais teóricos já existentes. A dimensão formadora da pesquisa impede-nos, como pesquisadores, de abusar de um poder não discutido de interpretação. Com efeito, o empenho do autor num processo de reflexão torna-o de imediato um parceiro indispensável ao trabalho de compreensão, não apenas para questões de comodidade metodológica, mas para preservar uma epistemologia aberta que introduz o questionamento do questionador pelo questionado.

Assim, a análise interpretativa constitui-se em meio ao vaivém das narrativas que provocam novas interrogações e permitem o avanço da compreensão do processo de formação.

A metodologia, pesquisa-formação, além de ser um instrumento de investigação é ao mesmo tempo um instrumento pedagógico que constitui uma íntima imbricação entre pesquisador e narrador, na perspectiva educativa de autoformação.

A proposta educativa de autoformação ajuda os sujeitos-participantes da pesquisa a descobrir a origem daquilo que representam na atualidade e possibilita o questionamento sobre si mesmo e sobre suas relações com o meio.

Cabe explicitarmos que a proposta metodológica utilizada para o trabalho de pesquisa, constituiu-se a partir do desenvolvimento da pesquisa-formação. Sua organização efetivou-se por meio de oficinas de autoformação, as quais compreenderam situações de narrativas orais e escritas, de socializações (trocas intersubjetivas), técnicas de meditação e relaxamento para a sensibilização de pensamentos, sentimentos e sensações. Tais atividades tiveram o propósito de conduzir o sujeito “à descoberta de um saber-viver consigo, com os outros, com o meio humano e natural (incluindo aí a dimensão cósmica) e isto tanto no que diz respeito aos aspectos visíveis como invisíveis” (JOSSO, 2004, p.83). As oficinas de autoformação foram estruturadas a partir de estratégias de cunho educativo-pedagógico.

Nesse sentido, é importante clarificar que nossa opção pela prática de oficinas se deu por compreendermos que é necessário proporcionarmos aprendizagens de forma dinâmica. A prática de oficinas é uma modalidade pedagógica que possibilita a investigação, a ação e a reflexão. Dessa forma, ela constitui-se na criação de um espaço para a vivência, para a reflexão e para a construção de novas experiências e conhecimentos, necessariamente socializadas. De acordo com Cuberes (1989, p. 3):

Oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer.

As referidas oficinas de experiências pretenderam constituir-se em experiência formadora, capaz de articular e melhorar a sinergia entre os níveis lógicos dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem.

A pesquisa possibilitou a compreensão de interpretações emergentes do processo de significação e de orientação da ação, as quais são decorrentes das experiências do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Por isso, a ação interpretativa para a compreensão da realidade investigada exigiu uma postura transdisciplinar do pesquisador, isto é, ir além das fronteiras sensoriais.

O essencial do trabalho da pesquisa-formação, de acordo com Josso (2004), reside na formulação de questões que permitem a cada participante colocar em movimento o seu próprio questionamento. A metodologia pesquisa-formação estabelece a

construção de um trabalho compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material lingüístico, evocando a interioridade dos atores ou, mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior por meio das representações, das idéias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam (JOSSO, 2004, p.185-186).

O trabalho prático das oficinas de autoformação teve por objetivo a promoção de vivências pedagógicas voltadas à constituição de experiências individuais e coletivas, do encontro do sujeito consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o Cosmos. Tal procedimento orientou-se na perspectiva da ampliação das consciências espiritual e social. Por meio de oficinas pedagógicas pudemos oportunizar aos sujeitos o conhecimento de sua identidade mais profunda, como seres interligados ao Cosmos, e o desenvolvimento de relações afetuosas com os outros. Como diz Pierrakos (1990, p. 14), “precisamos de orientação que nos ampare à medida que nossos passos nos levam da pessoa que somos agora para a pessoa mais elevada, mais realizada e mais consciente que podemos ser”.

Desse modo, as oficinas de autoformação possibilitaram, aos sujeitos, vivências de conhecimento, de reconhecimento e de compreensão dos pensamentos, sentimentos e ações que fazem parte do viver cotidiano. Assim, tais vivências tiveram o intuito de constituir-se em experiências que propiciassem a busca de respostas à pergunta que perfaz a existência humana: “Como posso ir de onde estou para onde quero estar?” (PIERRAKOS, 1990, p.14).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico de autoformação não se confunde com o trabalho terapêutico da psicologia. É um trabalho imbuído de estratégias pedagógicas que orientam o sujeito para o despertar de sua capacidade criadora sobre a existência e o viver melhor consigo e com os outros.

A organização da ação pedagógica de autoformação constituiu-se em processo de socialização das experiências interiorizadas, seguidas da auto-reflexão. Nesse viés,

durante os encontros vivenciais o sujeito é mobilizado a apresentar o conhecimento de si por meio de recordações relativas a atividades, contextos e situações, encontros, pessoas significativas, acontecimentos pessoais, sociais, culturais ou políticos; recordar-se de si para si mesmo, numa partilha com outros, bem como na diferenciação e na identificação com as recordações dos outros (JOSSO, 2004, p. 68).

Por meio da escuta atenta aos discursos dos participantes foi orientada a compreensão dos sentidos construídos, individualmente, pelos sujeitos no processo existencial. Assim, a atuação do orientador-mediador (o sujeito pesquisador) constituiu-se na perspectiva da provocação e interrogação durante os discursos. Sendo que, o objetivo dessa ação foi instigar o sujeito participante a reconstruir suas experiências, para a tomada de consciência de sua subjetividade.

As oficinas de autoformação constituíram-se em ação de autoconhecimento e de autotransformação, processos que ocorrem, simultaneamente, na relação com o outro e promovem a construção de novas experiências, nova maneira de ser, de sentir, de significar, de relacionar-se e de agir.

Assim, ao pensar na possibilidade do autoconhecimento e da autotransformação, para a ampliação das consciências espiritual e social que construímos propostas de oficinas pedagógicas de autoformação, como modalidade técnica utilizada na efetivação da pesquisa, tendo como base as quatro buscas de Josso (2004).

Em prosseguimento, apresentamos o caminho que constituímos para desenvolver o estudo-investigativo.

## **1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA PERCORRIDA PARA A INVESTIGAÇÃO**

A pesquisa foi realizada na instituição Pública Estadual de Ensino em que a pesquisadora exerce a função de coordenadora pedagógica. O espaço escolar está localizado no distrito de Souza Ramos, município de Getúlio Vargas, Estado do Rio Grande do Sul.

A opção desse espaço escolar justifica-se pelo motivo de a pesquisadora estar atuando nesse local como profissional da educação e, como já foi explicitado na primeira seção, ter diagnosticado, situações significativas de insatisfação tanto por parte dos alunos quanto dos professores e também, por sentir-se desafiada a contribuir com esse grupo, entre outros da rede escolar, com alternativas pedagógicas de autoformação que possibilitem a formação humana e, conseqüentemente, a minimização de muitos problemas que permeiam as relações no espaço educacional.

A pesquisa qualitativa de caráter exploratório descritivo-interpretativa, que teve como abordagem metodológica pesquisa-formação, foi desenvolvida com sujeitos aprendentes da escola, os alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Não se constituíram como sujeitos da pesquisa todos os alunos do referido curso, mas um grupo que se dispôs a participar, após o convite e a apresentação da proposta.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram percorridas algumas etapas, sendo elas:

### **1ª etapa – Da liberação do corpo diretivo da escola às combinações para o prosseguimento da proposta de pesquisa**

Dirigimo-nos à direção da escola e apresentamos a proposta de investigação, que prontamente consentiu a realização do trabalho. Em posse do mesmo explicitamos à direção que no processo de qualificação do projeto de pesquisa, a banca examinadora composta pela orientadora professora Dr<sup>a</sup> Leda Lísia Franciosi Portal, pela co-orientadora professora Dr<sup>a</sup> Maria Helena Menna Barreto Abrahão e pela professora Dr<sup>a</sup> Marie-Christine Josso, em comum acordo, pontuaram sobre a importância de uma proposta avaliativa de certificação de participação nas oficinas, como valorização dos alunos, sujeitos participantes da pesquisa.

Também, sugeriram que durante a prática de vivências de autoformação, houvesse a participação efetiva de um professor da escola para acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, visando contribuir com suas reflexões com e sobre o trabalho.

Assim, ao considerarmos tais sugestões da banca examinadora do projeto de pesquisa, a investigadora e a direção, definiram que os alunos participantes receberiam, ao final das práticas de vivências, um certificado de participação em Oficinas Pedagógicas de Autoformação para a ampliação das consciências social e espiritual, o qual seria arquivado juntamente com o histórico escolar. Para o acompanhamento das experiências, a direção indicou uma professora, que aceitou fazer parte da pesquisa.

## **2ª etapa – O encaminhamento para a constituição do grupo de sujeitos da pesquisa**

Nesta etapa, com o apoio da direção, reunimos os alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e os professores para a apresentação do trabalho de pesquisa e, desse modo, constituir um grupo de dez alunos interessados a participar voluntariamente.

É importante elucidarmos que a delimitação do número de participantes é pertinente, pois o trabalho de pesquisa-formação exige do pesquisador uma atenção consciente de cada ação, reflexão, fala e registro escrito de cada um.

Explicamos aos alunos e aos professores, presentes no encontro, que o trabalho de pesquisa teria como objetivo a promoção da formação humana, a partir de práticas de vivências de autoformação para a ampliação das consciências social e espiritual, desenvolvidas em oficinas pedagógicas. Prosseguimos, argumentando, que os encontros proporcionariam experiências de autoconhecimento, de reflexões e projeções dos sujeitos na construção de significados para suas relações consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o Cosmos. Sendo este o momento educativo em que o aluno, sujeito participante, teria para pensar, refletir, falar e projetar sobre a sua maneira de ser e fazer nas experiências cotidianas, buscando, assim, a construção de sentidos e significados para suas novas experiências existenciais. Também, enfatizamos que o ser humano tem necessidade de realizar buscas significativas à sua existência, dessa forma, a formação é tão importante quanto a instrução.

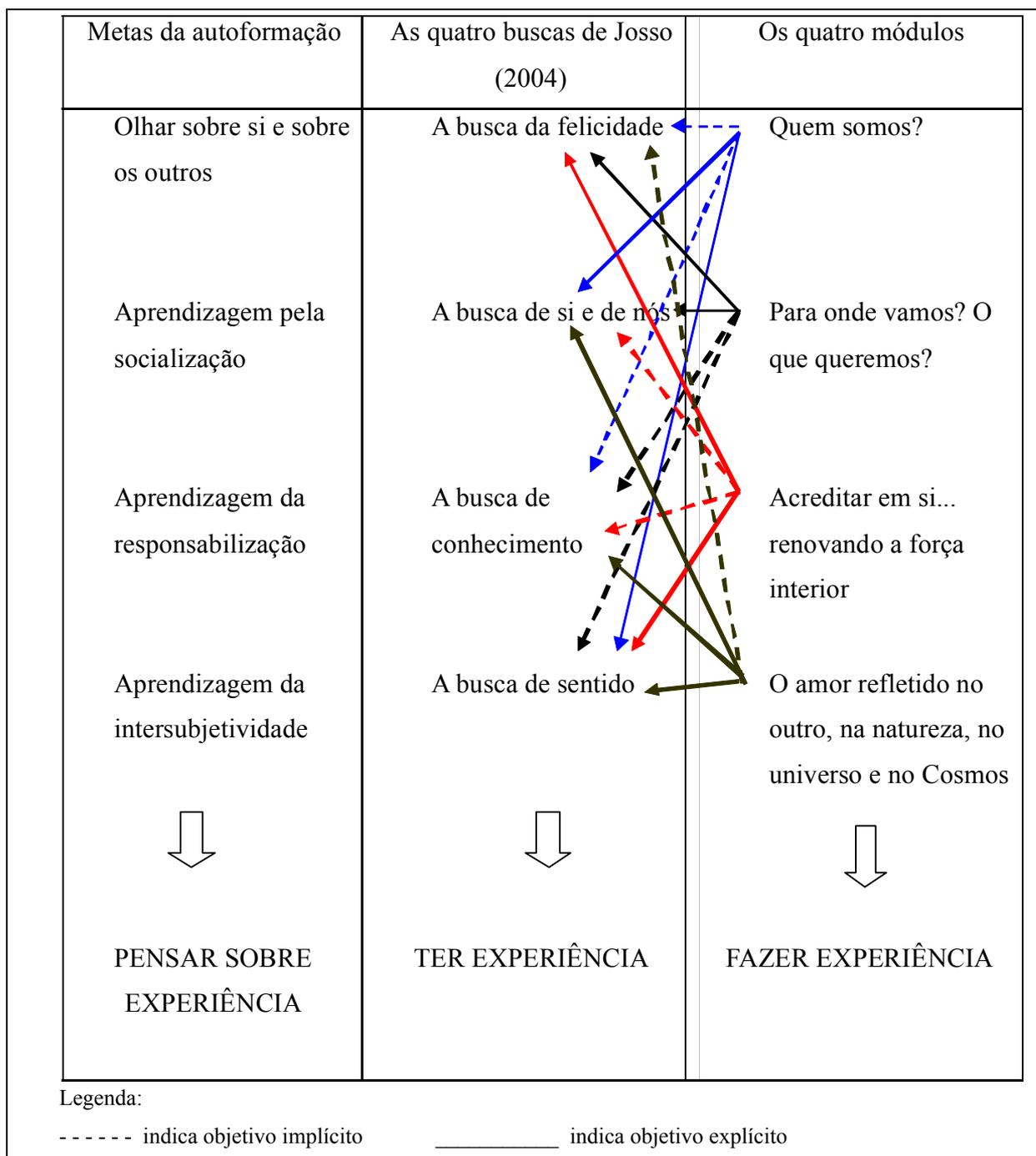
Dando continuidade, clarificamos que os encontros para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas de autoformação foram organizados em quatro módulos, totalizando vinte e quatro encontros, a se efetivar semanalmente e com duração de uma hora. Cada um dos módulos integrando cinco oficinas de autoformação e um encontro para a reflexão das experiências vivenciadas. Sendo que, cada módulo possui um objetivo a ser alcançado e tem como base duas

ou mais buscas propostas por Josso (2004): a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento, a busca de sentido. De acordo com Josso (2004, p. 103-104):

A busca de uma sabedoria de vida consiste pois em tentar a integração das quatro buscas, subordinando-as a uma presença empática consigo e com o mundo, e a uma presença consciente da complexidade das causas e das condições que fundamentam uma arte de viver, associada a um sentimento de integridade e de autenticidade que permitem sentir a vida como um desafio que tem valor, em outras palavras, uma vida que vale a pena ser vivida. O esforço de integração dessas buscas leva inevitavelmente a desenvolver conhecimentos e a encontrar critérios de interações conosco e com o nosso ambiente humano e natural.

Alertamos os participantes que os módulos foram estruturados da seguinte forma: No primeiro módulo com o título “Quem somos?”, as oficinas exploram a capacidade do sujeito de falar de si mesmo, trazendo em pauta a retrospectiva histórica de experiências de vida, a imagem que tem de si, o que consegue observar de significativo em sua vida, o que gosta de fazer no dia-a-dia e o que precisa aprender a gostar. Esse módulo dá ênfase à busca de si e de nós e à busca de sentido. O segundo módulo, sob o título “Para onde vamos? O que queremos?”, constitui-se em oficinas promotoras da fala e reflexão sobre o que se deseja mudar nas relações, considerando o que pretende fazer de diferente e significativo no convívio com as pessoas. Nesse módulo a ênfase se dá na busca de si e de nós e na busca de felicidade. Para o terceiro módulo “Acreditar em si...renovando a força interior”, as oficinas propunham-se a instigar nos participantes o desenvolvimento da confiança em si. A ênfase nesse módulo é dada a partir da busca de felicidade e na busca de sentido. No último módulo “O amor refletido no outro, na natureza, no universo e no Cosmos”, as oficinas de autoformação apresentavam temáticas para a sensibilização da importância do amor nas relações, para desenvolver o sentimento de responsabilidade com as questões da natureza, de ordem ecológica, e do sentimento de pertença ao mundo interior e exterior. Esse módulo enfatiza a busca de si e de nós, a busca de conhecimento e a busca de sentido.

Explicamos que as metas da autoformação concorrerem para as seguintes dimensões: olhar sobre si e sobre os outros, a aprendizagem pela socialização, a aprendizagem da responsabilização e a aprendizagem da intersubjetividade, as quais, conforme Josso (2004) permitem os processos de ter experiência, fazer experiência e pensar sobre a experiência. Desse modo, para melhor compreensão da proposta apresentamos o seguinte quadro:



**Figura 9** - Sistematização da proposta do trabalho de vivências de autoformação

Mencionamos que os módulos, organizados em oficinas de autoformação, pretendiam possibilitar a constituição de experiências e a tomada de consciência. Tal prática, conforme Josso (2004), de integração das quatro buscas, possibilita ao sujeito a partilha, a troca de visão de mundo já construído, a confrontação e modificações necessárias para redefinir as escolhas e projeções que lhe parecem mais pertinentes.

Destacamos que a prática de vivências de autoformação, organizadas em forma de oficinas, teriam como atividades pedagógicas: situações de narração oral e escrita, de autoconhecimento, de aprendizagem, relaxamento, sensibilização e reflexão.

Também, pontuamos que as oficinas pedagógicas de autoformação aconteceriam no período de aula, organizadas em horários distintos para que os alunos não se sentissem prejudicados quanto à frequência e ao domínio dos conteúdos das disciplinas do currículo. E, que os alunos interessados em participar da prática de vivências de autoformação receberiam um certificado de participação para constar no histórico escolar.

Desse modo, tendo apresentado a proposta de trabalho, permitimos que os alunos se manifestassem e apresentassem seu interesse, ou não, pela participação no trabalho.

Após, os pronunciamentos, constituímos um grupo de 10 participantes para o desenvolvimento da pesquisa.

### **3ª etapa – Das orientações e combinações com os sujeitos da pesquisa**

Reunimos o grupo, no total de dez participantes para a orientação sobre a prática e a organização dos encontros, presentes no cronograma abaixo.

<b>Módulo I: Quem somos?</b>	
Dia 14\05\08 Quarta-feira - Oficina	1º período
Dia 15\05\08 Quinta-feira - Oficina	1º período
Dia 28\05\08 Quarta-feira - Oficina	2º período
Dia 5\06\08 Quinta-feira - Oficina	2º período
Dia 11\06\08 Quarta-feira - Oficina	3º período
Dia 19\06\08 Quinta-feira – Reflexão das Oficinas	3º período
<b>Módulo II: Para onde vamos? O que queremos?</b>	
Dia 25\06\08 Quarta-feira - Oficina	4º período
Dia 3\07\08 Quinta-feira - Oficina	4º período
Dia 9\07\08 Quarta-feira - Oficina	1º período
Dia 16\07\08 Quarta-feira - Oficina	1º período
Dia 17\07\08 Quinta-feira - Oficina	2º período
Dia 23\07\08 Quarta-feira – Reflexão das Oficinas	2º período
<b>Módulo III: Acreditar em si...renovando a força interior</b>	
Dia 7\08\08 Quinta-feira - Oficina	3º período
Dia 13\08\08 Quarta-feira - Oficina	3 período
Dia 21\08\08 Quinta-feira - Oficina	4º período
Dia 27\08\08 Quarta-feira - Oficina	4º período
Dia 4\09\08 Quinta-feira - Oficina	1º período
Dia 10\09\08 Quarta-feira – Reflexão das Oficinas	1º período

<b>Módulo IV: O amor refletido no outro, na natureza, universo e no Cosmos</b>	
Dia 18\09\08 Quinta-feira - Oficina	2º período
Dia 24\09\08 Quarta-feira - Oficina	2º período
Dia 2\10\08 Quinta-feira - Oficina	3º período
Dia 8\10\08 Quarta-feira - Oficina	3º período
Dia 16\10\08 Quinta-feira - Oficina	4º período
Dia 22\10\08 Quarta-feira – Reflexão das Oficinas	4º período

Explicitamos aos sujeitos participantes da pesquisa, da necessidade de informarmos seus pais sobre a proposta de trabalho e de termos seus consentimentos, já que eram menores de idade. Também ficou combinado que cada um entregaria o convite, organizado pela pesquisadora, para que os pais e/ou responsáveis comparecessem na escola no dia e hora pré-estabelecidos.

#### **4ª etapa – Do encontro com os pais dos sujeitos participantes da pesquisa**

No encontro com os pais e/ou responsáveis dos sujeitos, participantes da pesquisa, apresentamos a proposta de trabalho com oficinas pedagógicas de autoformação, o cronograma das atividades, e argumentamos sobre os possíveis benefícios trazidos pela formação aos seus filhos.

Possibilitamos que os pais e/ou responsáveis se pronunciassem em relação ao proposto e, na mesma seqüência, entregamos o termo de consentimento informado.

Tendo o consentimento dos pais passamos à concretização da prática das oficinas de autoformação.

#### **5ª etapa – Da experiência nas oficinas pedagógicas de autoformação**

Nesta etapa, iniciamos a prática de vivências de autoformação. As oficinas que estruturamos contam com atividades pedagógicas como: dinâmicas individuais e grupais de reflexão, técnicas de relaxamento e de expressão corporal, para mobilizar os sujeitos participantes à comunicação. Foram desenvolvidas basicamente a partir de duas etapas: a narrativa oral e a narrativa escrita, com socialização, comentários e análises.

Apresentamos a seguir a organização das oficinas pedagógicas que permitiram as vivências de autoformação e, conseqüentemente, a efetivação dos propósitos dessa pesquisa.

## **MODULO I – Quem somos?**

Objetivo: Possibilitar o encontro consigo mesmo e com o outro para o desenvolvimento do autoconhecimento e reconhecimento dos aspectos significativos de sua existência.

### **VIVÊNCIA I**

#### 1º Momento

Trabalhar com o relaxamento do corpo e com a respiração. (Trabalho realizado com fundo musical).

Solicitar durante o relaxamento a cada participante que procure se lembrar de quando era bebê, e dos seus primeiros anos de vida.

O orientador conduz o encontro com comentários e questionamentos registrados a seguir:

- Procure lembrar da trajetória da sua existência, do nascimento até o momento presente.
- Destaque aspectos significativos de sua existência.
- O que foi importante na sua trajetória de vida para o que é hoje?
- Como você se percebe, hoje, diante da trajetória de vida vivenciada?
- Como esta percepção lhe faz ser na relação consigo mesmo e com o outro?
- Agora, repita comigo somente em pensamento: Eu sou o maior presente que o Universo recebeu (repetir 3 vezes).

Conduzir para a finalização do relaxamento.

#### 2º Momento

Sentar em círculo. O orientador instiga os participantes para o relato oral da experiência realizada durante o relaxamento. Cada participante é solicitado a expressar sobre o que experienciou. O orientador instiga com os seguintes questionamentos:

- Como você se sentiu ao fazer esta experiência?
- O que você conseguiu lembrar da trajetória de sua vida? O que foi significativo em cada fase?
- Você consegue sentir que nasceu para ser um presente ao Universo? Por quê?

- Vamos repetir juntos: EU SOU UM PRESENTE QUE O UNIVERSO RECEBEU! (o orientador instiga os participantes a repetir)<sup>31</sup>.

### 3º Momento

Cada participante recebe uma folha de ofício para registrar sobre a seguinte indagação, instigada pelo orientador: Eu consigo sentir que sou um presente para o Universo? Se, sim, como? Se, não, o que posso fazer para me sentir? O que depende de mim?

(Fundo musical, enquanto ocorre o registro)

### 4º Momento

Solicitar para cada participante expressar oralmente o que escreveu. Terminado o relato oral, o orientador convida os participantes a repetir oralmente a frase: Eu sou um presente que o universo recebeu!

### 5º Momento

O orientador entrega a cada participante uma folha com a seguinte solicitação: Trazer para a próxima oficina uma fotografia sua, aquela de que você mais gosta.

## VIVÊNCIA II

### 1º Momento

(Fundo Musical)

Vivenciar a técnica do espelho.

Sentar em círculo. No centro, o orientador coloca um caixa com tampa (dentro da caixa há um espelho, o qual no primeiro momento somente é de conhecimento do orientador).

O orientador faz os seguintes questionamentos e comentários:

- O que vocês acham que há dentro desta caixa?
- Esta caixa possui um presente maravilhoso. É um presente lindo! O presente mais fantástico que a natureza gerou, criou.
- Vocês querem conhecer?

---

<sup>31</sup> Explicitamos que a solicitação da repetição de frases positivas, em algumas oficinas, não tem o intuito de caracterizar-se como procedimento assimilado da neurolinguística. Objetivamos salientar muito mais idéias, imagens e frases de caráter positivo porque no cotidiano da existência há um “bombardeio” de elementos negativos.

- Só que para podermos abrir a caixa precisamos seguir uma regra: “Cada um vai abrir a caixa, olhar, descobrir qual é este presente e voltar para o seu lugar sem falar nada para os outros”.

- Após a descoberta de qual é o presente que está dentro da caixa, o orientador indaga: Qual é este presente maravilhoso e fantástico que a natureza criou?

- Todos os participantes são solicitados a repetir as frases: EU SOU O PRESENTE! EU SOU UM PRESENTE PARA O UNIVERSO”

## 2º Momento

O orientador solicita aos participantes para que olhem novamente para o espelho. (A caixa, com espelho, é entregue pelo orientador para cada participante se observar).

Os participantes são orientados para se olharem no espelho com o seguinte questionamento: Como eu me percebo, me vejo?

## 3º Momento

Solicitar a cada participante que apresente a fotografia que trouxe (a qual foi solicitada na oficina anterior), e expresse o porquê da escolheu.

## 4º Momento

Entregar uma folha de ofício a cada participante. O orientador solicita que a fotografia seja fixada na folha de ofício. O participante é orientado a contemplar sua imagem na fotografia e responder as seguintes perguntas:

- Como eu percebo, vejo a minha história de vida? Que fatos, acontecimentos, experiências foram marcantes em minha vida?
- O que aprendi nesta história e que, ainda, hoje é importante para mim?
- A partir do que vivi, experienciei e aprendi na infância (no ontem), como me percebo, me vejo hoje?

Cada participante faz o seu registro por escrito individualmente. (Fundo musical)

## 5º Momento

Relatar oralmente o registro realizado. O orientador instiga os participantes a se expressarem, individualmente, o que registraram a partir das perguntas descritas acima.

## 6º Momento

Para o fechamento da prática o orientador entrega para cada participante a frase “Eu sou um presente da vida”, convidando-os à leitura oral.

**VIVÊNCIA III**

## 1º Momento

(Fundo musical)

Solicitar que os participantes deitem nos colchonetes espalhados na sala e, conduzir para o relaxamento do corpo. Trabalhar também a respiração.

Após o relaxamento, ouvir a mensagem que segue

*Algo para nunca esquecer*

*Sua presença é um presente para o mundo.  
 Você é o único e só há um igual a você.  
 Sua vida pode ser o que você quer que ela seja.  
 Viva os dias, apenas um de cada vez.  
 Conte suas bênçãos, não os seus problemas.  
 Você os superará, venha o que vier.  
 Dentro de você há muitas respostas. Compreenda.  
 Tenha coragem, seja forte. Não coloque limites em si mesmo.  
 Muitos sonhos estão esperando para serem realizados.  
 As decisões são muito importantes para serem deixados ao acaso.  
 Alcance o seu máximo, seu melhor, seu prêmio.  
 Não leve as coisas tão a sério.  
 Viva um dia de serenidade, não de arrependimento.  
 Lembre-se que um pouco de amor dura muito. Dura sempre!  
 Lembre-se que a amizade é um investimento sábio.  
 Os tesouros da vida são as pessoas.  
 Perceba que nunca é tarde demais.  
 Faça as coisas simples, de uma forma simples.  
 (Autor desconhecido)*

O orientador do trabalho, ao ler, repete duas vezes cada frase do texto.

Retornar do relaxamento.

Cada um recebe a mensagem que ouviu.

O grupo é convidado a ler coletivamente o texto.

## 2º Momento

(Na sala há um espelho grande)

Cada participante é convidado a se colocar em frente ao espelho e olhar para si (fundo musical). Tempo: determinado pelo orientador.

Ainda em frente ao espelho, o orientador faz com que os sujeitos reflitam sobre as perguntas:

- Que atributos dou a mim mesmo e que me identificam?
- Como eu julgo ser comigo mesmo e com o outro?
- O que tenho de bom, significativo para oferecer a mim mesmo e aos outros?

## 3º Momento

Cada participante recebe uma folha de ofício para responder as três questões mencionadas acima (fundo musical).

## 4º Momento

Partilha oral do registro escrito; cada participante fala sobre quem acredita ser (imagem que cada um tem de si).

## VIVÊNCIA IV

### 1º Momento

Relaxamento: deitados no chão, na posição adequada para relaxamento, em decúbito dorsal, braços estendidos ao longo do corpo, pernas livremente separadas. Colocando tensão nos pés, nos tornozelos e soltando; tensionando a barriga da perna, as canelas e o joelho e soltando, tensionar as coxas, a parte de trás das coxas e soltar; tensionando a região pélvica, o abdômen e soltando; tensionando o estômago, a região do peito, os ombros, os braços, as mãos e soltando; tensionando a região das costas, toda a coluna vertebral e soltando; tensionando a região do pescoço e soltando a nuca, a garganta... tensionar o corpo inteiro, dos

pés a cabeça e soltar, relaxando totalmente. Ficar atento à música, à respiração, ao próprio batimento cardíaco.

Conduzindo a lembranças: procure recordar aspectos, situações, ações e circunstâncias em que fez algo de significativo, importante para si e para o outro.

Retornar do relaxamento.

## 2º Momento

Diante do que expõe cada participante, o orientador pergunta: Que palavras positivas posso me dar, atribuir a mim mesmo?

Entregamos uma folha de ofício para cada participante. O orientador solicita para que registrem por escrito: Que qualidades desejo ver em mim mesmo? Que qualidades desejo que os outros vejam em mim?

Partilha oral do texto.

## 3º Momento

Para o fechamento da prática, os participantes são convidados a assumir o compromisso de todos os dias relembrar: Tenho as seguintes características positivas, por exemplo: sou amigo, respeitoso, educado, destemido, persistente, seguro, carinhoso...

## VIVÊNCIA V

### 1º Momento

ESCUTAR A MÚSICA DE JORGE TREVISOL, “Certas Coisas para dizer”.

“Vou falar certas coisas  
 Que o coração não diz  
 Se não amar a verdade  
 E se a alma não for feliz  
 É que a vida tem certas coisas  
 Reservadas só pra depois  
 Quando a gente se encontrar com outras  
 Que também conheceram o amor  
 E não há sentimento escondido  
 Que não venha provar seu valor  
 Uns confundem e outros consolam  
 Eles vêm pra dizer quem eu sou

Vou lembrar outra coisa  
Que também aprendi  
Fechando os olhos da alma  
E sem querer resistir  
Não há nada sereno e seguro  
Que não tenha passado por Deus  
Mesmo quando o caminho é escuro  
Há uma luz apontando pro céu  
Basta olhar como surgem as coisas  
Onde é que elas vão terminar  
Se é o amor que conduz seu destino  
Elas são portadoras de paz

Tenho, enfim, outra coisa  
Que não posso esquecer  
Mesmo sem ter certeza  
Mas eu prefiro dizer  
O que eu penso a respeito da vida  
É que um dia ela vai perguntar  
O que é que eu fiz com meus sonhos  
E qual foi o meu jeito de amar  
O que é que eu deixei para as pessoas  
Que no mundo vão continuar  
Pra que eu não tenha vivido à toa  
E que não seja tarde demais”.

Entregar a letra, realizar a leitura e cantar.

Comentário sobre a letra da música.

## 2º Momento

Cada participante recebe duas folhas em branco, na primeira é solicitado que escreva o que gosta de fazer no dia-a-dia, e na segunda, o que tem que aprender a gostar de fazer e que é importante, significativo. (Fundo musical)

## 3º Momento

Partilha do registro: cada um fala sobre o que gosta de fazer; após, explicita o que precisa aprender a gostar de fazer no cotidiano.

Confecção de um painel com os registros feitos.

O painel será dividido em duas partes, segundo o exemplo a seguir.

O que gosto de fazer	O que preciso aprender a gostar de fazer
----------------------	--

#### 4º Momento

Leitura e reflexão do texto que segue.

*Agoras!!!*

*Pense...*

*Você já se arrependeu de, em determinadas circunstâncias não ter tomado atitudes que viessem de alguma forma melhorar a sua vida?*

*Quando fazemos exame de consciência, lembramo-nos de vários **agoras** que foram perdidos e que não voltam mais.*

*que o arrependimento de*

*não ter tido,*

*não ter sido,*

*não ter feito,*

*não ter aceito,*

*costuma ser doloroso e profundo.*

*Na realidade o que nos impede, na maioria das vezes,*

*de ter o que queremos,*

*ser o que sonhamos,*

*fazer o que pensamos*

*e aceitar com o coração*

*é a ousadia que não cultivamos.*

*A ousadia, geralmente, é escrava do medo. Quantas vezes perdemos a*

*oportunidade de ser feliz, pelo medo de ter a ousadia de amar.*

*Medo de ousar porque o ideal de amor era*

*mais bonito..., mais feio...,*

*mais rico..., mais pobre...,*

*mais jovem..., mais velho...,*

*mais culto..., menos culto...,*

*e aí... o tempo passou e o **Agora** também...*

*Quantas vezes perdemos a oportunidade de realizar um grande sonho,  
por não ter coragem de ousar, de arriscar, deixando para depois ou para mais  
tarde o que deveria ser naquela **Agora**...,*

*Quantas vezes não pronunciamos, no momento oportuno, as palavras que  
gostaríamos de dizer, pelo medo de parecermos ridículos, imaturos...*

*Quantas vezes ficamos porque temos medo de partir...*

*Quantas vezes partimos, porque temos medo de ficar...*

*Quantas vezes dizemos baixinho o que, na realidade, gostaríamos de gritar.*

*Quanto **Agora** perdemos esquecendo que o risco  
pode ser a salvação de muitas alegrias de nossas vidas.*

*O medo que nos impede de sermos ousados no **Agora** é o mesmo medo  
que nos impede de vermos a linda pessoa que somos  
e o potencial que ainda temos a desenvolver.*

*(Fonte desconhecida)*

O orientador conduz à reflexão do texto a partir do questionamento que segue:

\* O que pretendo fazer de bom, significativo para mim mesmo e para os outros, a partir de hoje?

Deixar cada participante se expressar oralmente, mediante o questionamento.

#### 5º Momento

Para o fechamento da prática o orientador entrega a cada participante a seguinte frase e questionamento: “Quero demonstrar, hoje, a pessoa que sou! Que pessoa quero ser, hoje, para mim e para os outros?”

Os participantes são convidados a ler a frase oralmente.

## **ENCONTRO PARA A REFLEXÃO DO MÓDULO I – QUEM SOMOS?**

O módulo I, explora a busca de si e de nós e a busca de sentido.

- O orientador conduz os participantes à reflexão das experiências realizadas no módulo I.
- Explicitar aos participantes que este encontro tem o objetivo de possibilitar a reflexão das experiências realizadas nas oficinas de autoformação.
- Retomar, oralmente com os participantes, o que foi realizado em cada oficina.
- Instigar os participantes à reflexão dos questionamentos a seguir:
  - Foi fácil falar de si mesmo? Por quê?
  - Foi fácil falar de si em relação ao outro?
  - Como avalia as práticas e reflexões realizadas?
  - O que aprendeu com as experiências de autoconhecimento (falar, pensar e refletir sobre si mesmo)? E, em relação ao outro?
  - A partir destas experiências, que propósitos pretende ter consigo e em relação ao outro?

O orientador, preliminarmente, procede a entrega da folha com os questionamentos citados acima, aos participantes. Realiza a leitura dos questionamentos e os explica. Posteriormente, solicita aos participantes que, individualmente, respondam as perguntas. (Fundo musical)

Após os registros os participantes são orientados para expressarem o que escreveram. O orientador conduz o relato a partir de cada pergunta.

## **MÓDULO II – Para onde vamos? O que queremos?**

Objetivo:

Proporcionar a reflexão sobre as relações que temos (conosco e com o outro) para o desenvolvimento do que queremos construir no modo de ser e de se relacionar, na busca da felicidade.

## VIVÊNCIA I

### 1º Momento

O orientador conduz os participantes a um relaxamento do corpo (percepção das sensações do corpo, por exemplo: “Sinta sua respiração, sua cabeça, seu cérebro, seus cabelos, seus olhos,...). Durante o relaxamento solicita que pensem, reflitam a partir das seguintes indagações:

\* Você sente que as pessoas são como presentes em sua vida? De que maneira?

\* Você sente que também é um presente para a vida das pessoas?

\* Pense nas pessoas que são importantes para a sua vida. Quem são elas?

\* Quando você tem pessoas amigas por perto, se sente feliz?

\* Você já se sentiu sozinho (a)? Como foi?

\* Agora, tente imaginar você com as pessoas que mais ama. Com o poder de sua imaginação sinta-se amado por elas.

\* Lembre-se sempre: Somos felizes quando temos pessoas junto de nós; Somos felizes quando temos o outro para aprender, para sorrir, para chorar, para brincar, para se divertir,...; Seja para o outro o que você quer que ele seja para você.

Retorno do relaxamento: “Assim, pensando nas pessoas que são como presentes em sua vida, vá abrindo os olhos, sentindo no seu corpo uma sensação de leveza. Respire profundamente”.

### 2º Momento

Em círculo, os participantes são solicitados a comentar conforme as indagações do orientador:

- As pessoas são importantes para você viver feliz? Por quê?
- Acredita que você é importante para fazer a si mesmo e o outro feliz? Por quê?
- Como pode ajudar a si mesmo e o outro a ser feliz?
- O que você mais admira em si mesmo e nas pessoas?

### 3º Momento

O orientador realiza o encaminhamento seguinte:

- Você vai refletir sobre as seguintes indagações e registrar por escrito:
  - O que você se propõe a admirar mais em você?
  - O que você vai admirar mais nas pessoas?

- O que você se propõe fazer para ser mais feliz?
- O que você se propõe fazer para ajudar o outro a ser mais feliz?

Cada participante recebe uma folha para registrar suas respostas. (Fundo musical)

#### 4º Momento

O orientador solicita que cada participante expresse o que registrou como resposta às indagações.

## VIVÊNCIA II

### 1º Momento

Brincadeira da dança da cadeira

As cadeiras são colocadas em círculo viradas para o lado de fora. Enquanto toca a música os participantes andam ao redor das cadeiras.

Quando a música parar de tocar os participantes devem sentar; na primeira rodada há uma cadeira para cada um. A partir da segunda rodada é retirada sempre uma cadeira. Assim, os participantes deverão procurar sentar no colo do colega ou num espaço da cadeira que ele cedeu.

Essa é a brincadeira da inclusão, nenhum participante sai, somente a cadeira é retirada.

A brincadeira segue até ficar uma só cadeira e todos tendo que sentar um no colo do outro.

### 2º Momento

Reflexões a partir da brincadeira:

- Como me senti durante a brincadeira?
- O que aprendi com a brincadeira?

### 3º Momento

O orientador entrega uma folha a cada participante e solicita que responda as seguintes indagações, em forma de registro escrito:

- O que preciso fazer, no dia-a-dia, para aceitar a mim mesmo e o outro na diversidade?
- Em atitudes concretas, como vou respeitar o outro?

O orientador determina o tempo para os participantes responderem as questões (fundo musical).

#### 4º Momento

Solicitar o relato oral do registro escrito realizado.

### **VIVÊNCIA III**

#### 1º Momento

Exercícios de respiração e de harmonização na relação consigo mesmo e com o universo, procurando levar o grupo à concentração a partir de músicas calmas.

#### 2º Momento

Sentados em círculo e ao som da música.

Cada um é solicitado a olhar para os colegas do grupo, procurando contemplar cada pessoa.

#### 3º Momento

Dispersos pela sala.

- Ao som da música, caminhar pela sala e comunicar-se com um colega, conforme indicações do orientador:

1º com o olhar (um olha para o outro).

2º com o toque das mãos (tocar as mãos do colega).

3º com o toque dos pés.

4º com o toque dos ombros.

5º com o toque das costas.

6º com o toque dos joelhos.

7º outros.

- Cada participante vai ao encontro de um outro colega.

Conforme indicações do orientador prossegue a atividade:

1º fazer massagem no ombro do colega.

2º massagear os braços do colega.

3º massagear as mãos do colega.

4º acariciar a face do colega.

5º acariciar as mãos do colega.

#### 4º Momento

Técnica: Dança do balão.

Ao som de músicas as duplas dançam com o balão.

O orientador indica onde o balão deve ser colocado, por exemplo: entre abdômen dos dois componentes, no tórax, no nariz,...

#### 5º Momento

Sentados em círculo. O orientador instiga cada participante a refletir e a expressar-se, a partir do questionamento:

- Como você se sentiu na realização das atividades? Por quê?

#### 6º Momento

Cada participante recebe uma folha para registrar por escrito as respostas para os seguintes questionamentos:

- Como recebeu a atenção, carinho, afeto manifestado pelo colega?
- Como avalia os gestos que recebeu e deu aos colegas?
- Como você se vê no dia-a-dia em relação à atenção ao outro?
- O que você pode fazer para ser mais afetuoso (a) com as pessoas?

#### 7º Momento

Partilha oral do registro.

#### 8º Momento

Para o fechamento da prática o orientador entrega um bilhete com a orientação que segue: SEJA UMA PESSOA CARINHOSA! Olhe para a pessoa que está a sua direita e lhe dê um aperto de mãos; depois olhe para a pessoa que está a sua esquerda e lhe dê um abraço; por fim, olhe para você mesmo e repita em voz alta: Eu sou uma pessoa carinhosa!

## VIVÊNCIA IV

### 1º Momento

Brincadeira do Guardiã do tesouro.

Cada participante escolhe um colega para formar um par.

Em duplas, os participantes escolhem quem vai ser o guardião e quem vai ser o tesouro.

As pessoas que são, no primeiro momento, tesouro, ficam sentadas em círculo, e cada guardião fica atrás, em pé, para guardar o seu tesouro.

O guardião fica com os braços erguidos, sem tocar no seu tesouro.

A brincadeira inicia com um componente que não possui tesouro, que tenta conquistar com o piscar dos olhos, o tesouro dos outros guardiões. Os guardiões devem estar atentos para não deixar o seu tesouro fugir. Quando o tesouro tentar levantar correspondendo ao piscar dos olhos do outro que não possui tesouro, será abraçado pelo seu guardião, que deve tentar impedir que ele fuja.

A brincadeira segue várias vezes, até que, haja a troca de papéis, quem era o guardião torna-se tesouro e vice-versa.

### 2º Momento

Reflexão sobre a brincadeira:

- O que você aprendeu com a brincadeira do “Guardião do tesouro”?
- O que significa, para você, cuidar das pessoas? Cuidar das relações?
- É preciso cuidar das nossas relações? Por quê?
- O que você precisa fazer para se relacionar bem na família, na escola e no grupo de amigos?

Deixar os participantes se expressarem oralmente, baseados nas indagações realizadas pelo orientador.

### 3º Momento

Fundo musical.

O orientador entrega uma folha de ofício aos participantes e solicita que cada um responda as seguintes perguntas:

- \* O que eu pretendo fazer, a partir de hoje, para cuidar das minhas relações?
- \* O que vou fazer para me relacionar cada vez melhor com as pessoas da minha família, da minha escola e do grupo de amigos?

## 4º Momento

Solicitar aos participantes o relato do registro escrito. O orientador instiga para que cada participante expresse as suas idéias.

## 5º Momento

Para o fechamento da prática é entregue a mensagem “Um amigo”.

*UM AMIGO*

*Ter um amigo é maravilhoso, ser amigo de alguém ainda é melhor, é como acordar e sentir o sol a brilhar. Um amigo é alguém com quem se está bem. Mas um amigo é muito mais do que isso: é alguém que pensa em ti quando não estás aqui; alguém que bate com os dedos na madeira, quando tu tens que fazer coisas difíceis.*

*NUNCA SE ESTÁ REALMENTE SÓ QUANDO SE TEM UM AMIGO.*

*Um amigo ouve o que tu dizes e tenta compreender o que não sabes dizer, mas um amigo não está sempre de acordo contigo.*

*Um amigo te contradiz e te obriga a pensar honestamente. Um amigo gosta de ti mesmo quando faças besteiras.*

*Um amigo te ensina a gostar de coisas novas, não terias imaginado essas coisas se estivesses sozinho.*

*Amigo é uma palavra bonita. É quase a melhor palavra.*

*Um amigo é alguém que sempre tem tempo para ti quando apareces.*

*Toda a gente pode ter um amigo, mas não vivas tão apressado, que nem vejas que há alguém que quer ser teu amigo. Um amigo é alguém que é para ti uma festa, alguém que pensa em ti e te ouve e te ajuda a saber o que tu és.*

*Alguém que te ajuda a descobrir as coisas.*

*Alguém que está contigo e não tem pressa.*

*Alguém em quem tu podes acreditar.*

*QUEM É*

*TEU AMIGO?*

*(Autor desconhecido)*

O orientador faz a leitura da mensagem aos participantes e a comenta.

## VIVÊNCIA V

### 1º Momento

CENÁRIO NA SALA:

UM CAMINHO (ESTRADA) com pedras, flores, espinhos, água;

No caminho estão as perguntas: Para onde vamos? O que queremos?

Os participantes são convidados a sentar ao redor do cenário e contemplar. (Fundo musical).

### 2º Momento

O orientador, mediante o cenário exposto, faz algumas perguntas:

- O que vemos?
- O que há neste caminho?
- Que significados damos às pedras, às flores, aos espinhos, à água?
- É possível comparar este caminho com a nossa vida? Em nossa vida há momentos que podem ser comparados com as flores e a água, com as pedras e os espinhos? Que momentos são estes?
- O que há de bom, significativo em sua vida?
- O que há em sua vida que lhe dificulta para ser verdadeiramente feliz?
- Para ser feliz, você acha que algumas coisas em sua vida precisam ser melhoradas? O que você pretende melhorar?

O orientador possibilita que todos os participantes falem após cada indagação.

### 3º Momento

(Fundo musical)

O orientador entrega a cada participante um desenho em formato de flor. É solicitado a cada um que registre com palavras, nas pétalas da flor, a resposta à seguinte indagação: Para ser feliz, o que eu pretendo fazer a mim mesmo e ao outro?

### 4º Momento

Os participantes são convidados a relatarem o registro escrito realizado no desenho da flor. O orientador solicita a expressão oral individual de cada participante.

### 5º Momento

Após a partilha, todos os participantes são convidados a fixarem as flores no painel em que está o cenário.

Para o fechamento da prática o orientador entrega uma folha com a seguinte frase: “Viver feliz e construir uma história de vida que tenha sentido, só depende de como sou comigo mesmo e com os outros”; faz a leitura para os participantes e os convida a repeti-la em voz alta.

## **ENCONTRO DE REFLEXÃO DAS EXPERIÊNCIAS DO MÓDULO II – PARA ONDE VAMOS? O QUE QUEREMOS?**

O módulo II, enfatiza a busca de si e de nós e a busca de felicidade.

- O orientador conduz os participantes à reflexão das experiências realizadas no módulo II.
- Retomar, oralmente, com os participantes, o que foi realizado em cada oficina do módulo II.
- Instigar os participantes com as seguintes indagações:
  - Qual foi a oficina que eu mais gostei de vivenciar? Por quê?
  - Em que as experiências contribuíram para a minha vida?
  - Tenho percebido mudanças de atitudes na minha relação com outras pessoas ou não? Se houve, que mudanças foram?
  - Consegui perceber que a felicidade na vida depende da minha relação comigo mesmo e com os outros? Como?

O orientador entrega uma folha para que os participantes produzam um texto a partir dos questionamentos: a) Que atitudes eu tinha com relação às pessoas e que não eram as melhores para o bom relacionamento? b) O que senti necessidade de mudar em atitudes com os outros? c) Como eu me percebo, me vejo, hoje, nas minhas relações com as pessoas? d) O que eu pretendo continuar mudando na relação comigo mesmo e com o outro para ser feliz?

Fundo musical.

Terminada a produção textual, os participantes são solicitados à leitura individual.

### **MÓDULO III - Acreditar em si... renovando a força interior.**

Objetivo: Possibilitar o reconhecimento da força interior para o desenvolvimento da confiança em si, na busca de sentido e da felicidade.

#### **VIVÊNCIA I**

##### 1º Momento

Sentados em círculo. No centro, o orientador coloca um vaso com flores e instiga os participantes a contemplá-lo: O que há de bonito nestas flores? O que as fazem crescer? O que você mais admira em uma flor? (Respostas coletivas)

Comentário do orientador: “Nós seres humanos somos como estas flores, com belezas individuais e “perfumes” diferentes que embelezam o universo. Por isso, nesta oficina vamos procurar nos “olhar” para contemplar o que somos”.

##### 2º Momento

(Fundo musical)

O orientador entrega uma folha para cada participante com os seguintes questionamentos:

- O que eu mais admiro em mim, no meu físico?
- O que eu mais admiro na minha maneira de pensar, sentir e significar?
- Que forças ou ajudas me fazem crescer como pessoa e me dão sentido à vida? O que para mim é ser feliz?

Realizar a leitura das perguntas aos participantes e solicitado que as respondam individualmente. (Fundo musical)

##### 3º Momento

Partilha das respostas. O orientador instiga os participantes que expressem, individualmente, o que registraram em cada pergunta.

##### 4º Momento

Para o fechamento da prática o orientador entrega a cada participante uma folha com as seguintes frases:

- Goste de você!
- Admire o seu jeito de ser, fazer, sentir e significar!

- Admire a sua inteligência!
- Confie na força interior que há em você!

Após a leitura oral das frases, o orientador conduz os participantes a enunciá-las em voz alta, na seguinte estrutura:

- Gosto de mim!
- Admiro o meu jeito de ser, fazer, sentir e significar!
- Admiro a minha inteligência!
- Confio em minha força interior!

## VIVÊNCIA II

### 1º Momento

Fundo musical

Exercícios de respiração e alongamento.

### 2º Momento

Sentados em círculo.

No centro é colocado em destaque a palavra:

ACREDITAR

O orientador pergunta:

- O que significa a palavra acreditar?
- Em que podemos acreditar?

(Respostas coletivas)

### 3º Momento

Fundo musical.

O orientador solicita que individualmente os participantes façam o registro escrito das seguintes indagações:

- Você acredita em si mesmo? Acredita que é capaz? Por quê?
- Você acredita nos outros? De que maneira?
- Você acredita que é capaz de ser feliz? Por quê?
- Além de acreditar em si e no outro, em que mais você acredita?

Fundo musical

O orientador entrega uma folha de ofício para cada participante, para que registrem suas respostas.

4º Momento

Partilha das respostas construídas. Cada participante é solicitado a partilhar com o grupo o que escreveu como resposta a cada indagação.

5º Momento

Para o fechamento da prática, o orientador entrega e lê para os participantes a seguinte frase “Acredite em sua força interior para construir a coragem que lhe possibilitará ser feliz”.

### **VIVÊNCIA III**

1º Momento

Relaxamento

Deitados em colchonetes e ouvindo as orientações:

- Feche os olhos;
- Respire profundamente, sentindo todo o seu corpo;
- Relaxe o seu corpo: citar parte por parte do corpo, os ombros, os braços...
- Respire profundamente, inspire e expire lentamente.
- Sinta o seu corpo leve;
- Diga aos seus pensamentos menos bons que saiam de você;
- Diga aos seus sentimentos menos bons (raiva,...) que saiam de você;
- Pense em algo bom, em alguma coisa significativa que você quer que lhe aconteça;
- Diga a você mesmo, que sentimentos bons, quer passar a sentir a partir de agora;
- Respire profundamente, imaginando que você está envolvido por uma luz, sentindo-se cada vez mais forte, corajoso e confiante;
- Repita várias vezes para você mesmo: Eu confio em mim!
- Ouça a música, respire profundamente e vá abrindo os olhos;
- Estique seu corpo e sente lentamente.

2º Momento

Sentados em círculo.

No centro fica exposta a frase: Confie em você!

Os participantes lêem a frase coletivamente. O orientador pergunta: O que significa a palavra confiança? (Deixar os participantes expressarem suas concepções).

Após, segue outra indagação aos participantes.

- Você confia em você? Por quê? (deixar que todos falem).

### 3º Momento

Cada participante recebe uma folha onde deve escrever sobre as seguintes indagações:

- Em que você mais confia na sua maneira de ser?
- Em que pessoas você mais confia? Por quê?
- Você confia na sua força interior? Como ela aparece em sua vida?

### 4º Momento

O orientador solicita a partilha das respostas aos participantes.

### 5º Momento

Para o fechamento da prática o orientador lê a seguinte frase aos participantes: “Confie em você, na sua força interior, de tudo poder mudar”.

## VIVÊNCIA IV

### 1º Momento

(Fundo Musical)

Exercícios de respiração e alongamento.

### 2º Momento

Sentados em círculo. No centro, o orientador coloca a frase “Nasci para ser feliz” e faz os seguintes questionamentos:

- O que é felicidade?
- Você acredita que nascemos para sermos felizes? Por quê?
- (Resposta coletiva)

### 3º Momento

Entregar aos participantes uma folha com os seguintes questionamentos:

- Você se considera uma pessoa feliz? Em que situações você é mais feliz? E, em quais você é menos feliz? Por quê?
- Como acredita que se pode ser feliz?
- O que você pretende fazer todos os dias para ser feliz?
- Os participantes recebem um tempo, determinado pelo orientador, para responderem as perguntas. (Fundo musical)

#### 4º Momento

O orientador solicita a cada participante que apresente oralmente o registro escrito de suas respostas.

#### 5º Momento

Para o fechamento da prática, o orientador entrega e lê aos participantes a seguinte frase: “A felicidade depende exclusivamente de mim! Se a quero, preciso construí-la a cada dia do meu viver”.

### VIVÊNCIA V

#### 1º Momento

(Fundo musical)

Relaxamento: deitados em colchonetes seguem as orientações:

- Respire profundamente;
- Relaxe todo o seu corpo, soltando as mãos os braços, as pernas...
- Feche os olhos e respire profundamente;
- Escute o fundo musical e sinta uma sensação de leveza perpassando todo o seu corpo;
- Respire profundamente;
- Escute atentamente o que lhe direi e perguntarei:
  - A vida é aquilo que a gente acredita (cada pensamento é repetido 2 vezes);
  - Em que eu acredito?
  - O que me leva a viver?
  - A vida depende daquilo que se acredita;
  - Sem acreditar nada se faz.
  - Fé na vida.

- Acredite na sua força interior, na força do Ser Cósmico (força divina) que está em você.
  - Como acredito, assim será o meu mundo. Pense, imagine!
  - O que mais você deseja para sua vida?
- Respire profundamente.
- Abra lentamente os seus olhos.
- Estique o seu corpo e sente lentamente.

#### 2º Momento

Cada participante recebe uma folha de ofício e é solicitado a registrar por escrito as seguintes indagações:

- O que você deseja para sua vida?
- O que você pretende fazer no dia-a-dia para tornar a sua vida melhor?

#### 3º Momento

Cada participante é solicitado a expressar o que registrou.

#### 4º Momento

Para o fechamento da prática, cada um recebe uma folha com a seguinte frase em destaque: “A VIDA É AQUILO QUE A GENTE ACREDITA”.

O orientador solicita que todos leiam em voz alta a frase.

### **ENCONTRO DE REFLEXÃO DAS EXPERIÊNCIAS DO MÓDULO III – ACREDITAR EM SI...RENOVANDO A FORÇA INTERIOR.**

O módulo III, enfatiza a busca de felicidade e a busca de sentido.

- O orientador conduz os participantes à reflexão do módulo III.
- Retomar oralmente o que foi realizado em cada oficina do módulo III.
- Questionar os participantes a partir das indagações;
  - Como você se sentiu ao participar das oficinas deste módulo? Por quê?
  - Qual foi o momento das práticas realizadas que você mais gostou? Por quê?

- A partir das experiências, você sentiu mudar algo em você? O quê?
- O que você pretende fazer, no dia-a-dia, para colocar em prática o que aprendeu com as experiências realizadas?

O orientador solicita aos participantes que expressem oralmente suas respostas sobre as questões.

#### **MÓDULO IV - O amor refletido em mim, no outro, na natureza e no universo.**

Objetivo:

Proporcionar a sensibilização sobre a importância do amor nas relações para desenvolver o sentimento de responsabilidade com as questões da natureza, de ordem ecológica, e de pertença ao mundo interior e exterior.

#### **VIVÊNCIA I**

1º Momento

(Fundo Musical)

Sentados em círculo. No centro, o orientador coloca a palavra amor e faz os seguintes questionamentos: O que é amor? Que sentido tem a palavra amor nas nossas relações? O que representa o amor na vida do ser humano?

2º Momento

O orientador, primeiramente, solicita aos participantes que representem o que é amor em forma de desenho. É entregue uma folha para que façam o registro.

Posteriormente, entrega uma folha com os seguintes questionamentos:

- Como você traduz o sentimento do amor em sua vida?
- É bom amarmos e sermos amados? Por quê?
- Como o sentimento do amor pode ser expressado em nossas atitudes?
- O orientador solicita que os participantes respondam as perguntas. (Fundo musical)

### 3º Momento

Fundo musical.

Cada participante é solicitado a apresentar e comentar sobre o seu desenho, o qual expressa o seu entendimento sobre o que é o amor. Após, o orientador solicita a partilha do registro escrito das respostas.

## VIVÊNCIA II

### 1º Momento

Fundo musical.

Deixar à disposição dos participantes uma caixa com revistas e jornais.

Solicitar que cada participante procure duas gravuras que expressem o sentimento do amor, para apresentar ao grupo.

O orientador solicita que cada um apresente ao grupo as gravuras encontradas e faça um comentário sobre como vê nas figuras a expressão do amor. É comentado, também, sobre os diferentes tipos de amor: amor de pais, filhos, amigos,...

### 2º Momento

O orientador entrega uma folha para os participantes com os seguintes questionamentos:

- Como você expressa o seu amor para consigo e para com os outros?
- Você se sente amado (a)? Como?
- O que você faz no seu dia-a-dia para expressar o amor em forma de atitudes?

### 3º Momento

Os participantes são solicitados a partilhar os seus registros.

### 4º Momento

Para o fechamento cada participante recebe a seguinte frase: “Ame o outro como a si mesmo”. O orientador solicita a leitura oral e coletiva da frase.

## VIVÊNCIA III

### 1º Momento

Fundo musical.

Relaxamento do corpo. Os participantes são convidados a deitar nos colchonetes, espalhados na sala, e a acompanhar as seguintes orientações:

- Respire profundamente (trabalhar a respiração).
- Feche os olhos e escute a melodia do fundo musical.
- Procure relaxar as suas pernas, os seus pés,...(nomear várias partes do corpo).
- Respire profundamente e sinta a sensação de leveza perpassar todo o seu corpo.
- Agora, pense sobre as seguintes afirmações e questionamentos:
  - Amar é gostar de si mesmo, com suas qualidades e defeitos;
  - Amar é querer o melhor para si e para os outros.
  - Amar é aceitar-se como é, e é aceitar o outro do jeito que ele é.
  - Amar é saber ser agradecido pela própria vida.
  - Amar é saber enfrentar as dificuldades e os problemas da vida, sem amarguras e pessimismos.
  - Amar é saber acolher, partilhar.
  - Amar é saber admirar todas as coisas presentes na natureza e no Universo.
  - Amar é reconhecer você e o outro como seres importantes para o Universo.
  - Amar é saber cuidar da vida.
  - Como você tem amado?
  - Como você tem cuidado da vida?
- Respire profundamente, sinta seu corpo e suas emoções.
- Abra os olhos, estique seus braços e pernas.
- Sente lentamente.

## 2º Momento

O orientador solicita aos participantes que reflitam e respondam as seguintes indagações:

- \* Você ama a si mesmo (a)? Por quê?
- \* Você expressa amor para consigo mesmo, para com outro e para com a natureza?

Como?

Os participantes recebem uma folha para registrarem suas respostas.

## 3º Momento

O orientador solicita que os participantes apresentem suas respostas.

## VIVÊNCIA IV

### 1º Momento

Fundo Musical.

Sentados em círculo. No centro, o orientador coloca a seguinte frase “Quem ama se reconhece na natureza”. Questiona os participantes sobre o entendimento que detêm sobre a frase. (Deixar os participantes expressarem suas opiniões).

Solicitar que todos acompanhem a apresentação de várias imagens de natureza (uso do recurso data-show).

Após a apresentação, questionar os participantes: Qual foi a imagem de natureza que mais lhe chamou atenção? Por quê?; Quais são os grandes problemas que a natureza está enfrentando hoje?; Que atitudes de amor o ser humano deve aprender a ter para com a natureza?; É possível resolver os problemas ecológicos, se houver mais amor entre os seres humanos? Por quê?

Deixar os participantes se expressarem sobre as questões.

### 2º Momento

Os participantes recebem uma folha com os seguintes questionamentos:

- Que relação há entre os seres humanos e a natureza?
- Como é possível o ser humano expressar o seu amor à natureza?
- Como você expressa o seu amor pela natureza?
- Você se sente responsável pelas questões ecológicas da atualidade? Por quê?
- Como o amor entre os seres humanos pode contribuir para a minimização dos desastres ecológicos?

(Fundo Musical). Cada participante responde individualmente as perguntas.

### 3º Momento:

O orientador solicita que os participantes apresentem suas respostas; é o momento da partilha dos conhecimentos, opiniões e sentimentos.

## VIVÊNCIA V

### 1º Momento

Fundo musical.

Sentado em círculo, no centro é colocado o globo, imagens de problemáticas sociais (a miséria, a fome, o desemprego, as drogas, a violência,...) e a frase “O Planeta Terra está sendo maltratado e seus filhos abandonados”.

O orientador solicita aos participantes que expressem os seus entendimentos sobre o cenário e a frase. (Deixar os participantes expressarem suas opiniões).

O orientador instiga os participantes a refletirem sobre as seguintes indagações: O que sentimos quando vemos pessoas passando fome?; O que sentimos quando assistimos em reportagens a crescente violência entre os seres humanos?; O que sentimos quando vemos ou ouvimos falar que pessoas idosas e crianças são abandonadas, maltratadas?; O que sentimos quando assistimos notícias que nos informam sobre os desastres ecológicos?

### 2º Momento

O orientador encaminha os participantes a registrarem suas opiniões sobre as questões:

- \* Como você se sente diante dos problemas sociais e ecológicos?
- \* Você se sente responsável pela vida do Planeta e dos seres humanos? Por quê?
- \* Que atitudes você pode tomar frente aos problemas sociais e ecológicos?

Fundo musical.

### 3º Momento

O orientador encaminha à partilha das respostas.

### 4º Momento

Para o fechamento da prática os participantes são orientados a dialogar sobre as afirmativas e a pergunta a seguir: O Planeta e muitas pessoas dependem da sua ação. O que você pensa, sente e faz contribui ou não para o mundo ser melhor. Qual será sua atitude?

## **ENCONTRO DE REFLEXÃO DAS EXPERIÊNCIAS DO MÓDULO IV – O AMOR REFLETIDO EM MIM, NO OUTRO, NA NATUREZA E NO UNIVERSO.**

O módulo IV, enfatiza as buscas de si e de nós, a busca de conhecimento e a busca de sentido.

- O orientador possibilita aos participantes a reflexão do módulo IV.
- Retomar oralmente o que foi realizado nas oficinas do módulo IV.
- O orientador solicita que os participantes respondam as seguintes questões:
  - Como se sentiu na realização das práticas deste módulo? Por quê?
  - Qual foi a prática que mais lhe fez pensar? Por quê?
  - O que você aprendeu com as experiências deste módulo?
  - O que você pretende fazer ou já está fazendo a partir das reflexões realizadas nas experiências das oficinas do módulo IV?

Fundo musical (deixar os participantes responderem individualmente).

- Partilha das respostas elaboradas pelos participantes.

### **6ª etapa – Dos instrumentos e recursos de pesquisa**

Para o registro das experiências, desde o momento do contato com a direção da escola, para o consentimento da pesquisa, ao processo de realização das práticas de vivências de autoformação, utilizamos o Portfólio, o qual é constituído de informações e de reflexões desenvolvidas em cada encontro.

A construção do Portfólio possibilita ao pesquisador o estudo e a análise sistemática das experiências dos sujeitos da pesquisa, o pesquisado e o pesquisador. Assim, é possível descrever e analisar as reações, sensações, sentimentos, falas, reflexões, entre outras, dos sujeitos da pesquisa.

Durante a realização das oficinas tivemos como procedimento: a narração oral e escrita. Assim, para a coleta das narrativas orais, de forma fidedigna, utilizamos como recurso o gravador. Após cada oficina efetivada realizamos a descrição das experiências, pontuando os aspectos significativos das narrativas orais e escritas.

### **7ª etapa – Da análise interpretativa das experiências nas oficinas pedagógicas de autoformação**

Para a análise interpretativa, utilizamos a descrição das experiências constituídas nas oficinas de autoformação de modo a destacar as narrativas significativas, com relação às quatro buscas de Josso (2004), a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento e a busca de sentido. Apresentando, assim, a interpretação das experiências dos sujeitos aprendentes (pesquisados) para a compreensão do problema de pesquisa: “Quais são as contribuições das práticas de vivências de autoformação, para a ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendente do contexto escolar?”. Também, realizamos a descrição das narrativas, escritas e orais, que emergiram nos encontros de reflexão de cada módulo, pontuando e analisando as construções, projeções e mudanças percebidas pelos sujeitos participantes, para a defesa da tese: “A prática de vivências de autoformação contribui, significativamente, para a constituição de experiências de ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendente, possibilitando integrar-se consigo mesmo e com o outro, repercutindo na aprendizagem do espaço escolar.

A construção do Portfólio pela pesquisadora, teve significativa constituição no processo de análise interpretativa e para apresentar o registro das experiências realizadas enquanto pesquisadora\ orientadora com os sujeitos participantes. A produção textual do Portfólio encontra-se neste trabalho, na seção posterior à seção da análise interpretativa das experiências concretizadas nas práticas de vivências de autoformação, organizadas em forma de oficinas.

Passamos a seguir para a Parte IV desse trabalho, o qual apresenta as análises interpretativas das experiências e as reflexões teóricas construídas.

## **PARTE IV - NO CAMINHAR... A ANÁLISE, A COMPREENSÃO E O REGRESSO À TEORIA**

Ao acreditarmos que a experiência das quatro buscas (busca da felicidade, busca de si e de nós, busca de conhecimento e busca de sentido) permite ao ser humano o permanente processo de ampliação da consciência, realizamos a prática das oficinas pedagógicas de autoformação, a partir dos quatro módulos, já especificados na seção anterior. Procuramos promover o autoconhecimento e a aprendizagem nos processos “ter experiência, fazer experiência e pensar sobre a experiência”, para diagnosticar, pontuar e analisar as possíveis contribuições das práticas de vivências de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social, do sujeito aprendente do contexto escolar. Dessa forma, para o trabalho da análise interpretativa, realizamos a transcrição da prática das vinte oficinas e dos quatro encontros de reflexão, a releitura das transcrições e dos registros escritos dos sujeitos para o mapeamento das falas significativas dos mesmos.

O mapeamento foi organizado em forma de quadros, nos quais foram registradas as falas significativas dos dez (10) sujeitos participantes da pesquisa. A leitura e interpretação do pesquisador das falas significativas dos sujeitos em destaque nos quadros, não foram realizadas de forma linear, mas de modo a possibilitar o diagnóstico dos conteúdos convergentes e emergentes, reveladores de compreensões ao problema e à tese da pesquisa. Assim, após as leituras e releituras das falas significativas, registradas em sua fidedignidade, construímos outros quadros sintetizadores do que diagnosticamos nas falas dos sujeitos. Como aspecto de credibilidade de nossa pesquisa apresentamos o mapeamento das falas significativas, dos quatro módulos, em apêndice nesse trabalho.

É importante explicitarmos que o portfólio foi um material utilizado pelo pesquisador para a análise interpretativa e para a construção de reflexões, pois o mesmo traz as avaliações e as reflexões da professora acompanhante da prática das oficinas pedagógicas de autoformação, que enriqueceu e deu credibilidade ao estudo e, as observações realizadas no contexto escolar

junto aos alunos e aos professores. Tais observações foram possíveis, pois, como já mencionado, o pesquisador atua na coordenação pedagógica da escola.

No portfólio, ao apresentarmos a prática das vivências, destacamos as construções do pesquisador enquanto sujeito do processo, as quais também contribuíram para a análise interpretativa do trabalho. Assim, ao considerarmos o portfólio como material que presentifica e, conseqüentemente, credibiliza a prática de investigação realizada, apresentamo-lo na terceira seção da Parte IV desse trabalho.

Nessa perspectiva, ao retermos várias vezes o mapeamento construído a partir dos quatro módulos, diagnosticamos os conteúdos emergentes das falas significativas, essas encontradas nas cinco vivências e no encontro de reflexão de cada módulo. O quadro abaixo sintetiza os conteúdos emergentes encontrados.

<b>MÓDULO I – Busca de si e de nós Busca de sentido</b>	<b>MÓDULO II – Busca de si e de nós Busca da felicidade</b>	<b>MÓDULO III – Busca de felicidade Busca de sentido</b>	<b>MÓDULO IV – Busca de si e de nós Busca de conhecimento Busca de sentido</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização das aprendizagens nas relações familiares, com os amigos;</li> <li>- Valorização do outro, da natureza, do Universo e do Cosmos para a busca de si;</li> <li>- Percepção das alegrias e sofrimentos na existência humana;</li> <li>- Satisfação do caminhar para si; Novas sensações a partir do relaxamento;</li> <li>- Percepção das qualidades do Eu;</li> <li>- Reconhecimento das ações cotidianas do Eu na relação consigo mesmo e com o outro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento da necessidade do outro para ser feliz;</li> <li>- Admiração mais em si os valores: humildade, sinceridade, bondade, amizade e honestidade;</li> <li>- Ajuda ao outro;</li> <li>- Aceitação de si e do outro – respeito pelas diferenças;</li> <li>- Importância da afetividade nas relações; maior atenção ao outro;</li> <li>- Necessidade de vivenciar na relação com o outro os valores como: compartilhar, perdoar e ser fiel.</li> <li>- Boas sensações a partir do relaxamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem do acreditar (ter esperança, fê e pensamento positivo) mais em si e no outro;</li> <li>- Medo de errar impossibilita o acreditar;</li> <li>- “Forças” que constituem a felicidade e o sentido da vida: família e os amigos, a ajuda, o amor, o respeito, a amizade, os pensamentos positivos, a fidelidade e o viver em paz com o outro;</li> <li>- Aprendizagem sobre a felicidade: Estar de bem consigo mesmo e com os outros; Está no reclamar menos e agradecer mais pela vida;</li> <li>- Confiança na família e em Deus, na força interior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento da falta de cuidado do ser humano nas suas relações: consigo mesmo, com o outro e com a natureza;</li> <li>- Amor é essencial para o ser humano ser feliz: “Quem ama cuida de si, das pessoas e da natureza, por meio de atitudes como, respeito à diversidade, de compreensão, de honestidade, solidariedade, da ajuda e do perdão”;</li> <li>- Falta de amor é a presença da solidão e da violência;</li> <li>- Reconhecimento da presença de Deus na exuberância da natureza;</li> <li>- Significativas sensações a partir da prática da técnica do relaxamento;</li> <li>- Sentimento de responsabilidade com as questões ecológicas e sociais.</li> </ul>

<i>ENCONTRO DE REFLEXÃO – APRENDIZAGENS - MUDANÇAS E PROJEÇÕES</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização da vida;</li> <li>- Melhoria da relação com o outro;</li> <li>- Melhoria da auto-estima;</li> <li>- Aprendizagem da necessidade do caminhar para si;</li> <li>- Diminuição da timidez, do medo e insegurança na relação do Eu com o Outro;</li> <li>- Cuidado consigo mesmo e com o outro;</li> <li>- Novas amizades;</li> <li>- Valorização maior de si.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhida e cuidado com carinho o Eu e o Outro;</li> <li>- Diminuição da timidez;</li> <li>- Atenção maior para as relações, com gestos e atitudes concretas de afetividade;</li> <li>- Diminuição das brigas na família, na escola e no grupo de amigos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem sobre a necessidade de reclamar menos e de agradecer mais pela vida;</li> <li>- Diminuição da timidez e ampliação da capacidade de exposição das idéias;</li> <li>- Respeito ao outro como deseja ser respeitado;</li> <li>- Ampliação da atenção e concentração em aula;</li> <li>- Persistência maior diante das provas escolares;</li> <li>- Melhoria no traçado da letra;</li> <li>- Melhoria na capacidade de relacionamento com as pessoas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amor aos outros, aos familiares e à natureza;</li> <li>- Valorizar mais o mundo onde vivemos;</li> <li>- Admiração à natureza;</li> <li>- Percepção de que existem muitas coisas ruins no mundo como, a fome, o desemprego, as desigualdades, a poluição, a violência e, não buscamos alternativas para mudar tais situações;</li> <li>- Capacidade de gostar de si e de acreditar nas capacidades próprias;</li> <li>- Escuta maior aos pais;</li> <li>- Diminuição das brigas;</li> <li>- Colocação das próprias opiniões;</li> <li>- Não ser egoísta e nem consumista;</li> <li>- Cuidado e maior carinho a si mesmo, ao outro e à natureza.</li> </ul>

Para tanto, destacados os conteúdos emergentes das falas significativas dos sujeitos, em cada módulo, passamos para a construção das dimensões compreensivas do problema e da tese da pesquisa.

Nesse sentido, para o trabalho de análise e de construção das compreensões, nos propomos, conforme Leloup (2007), a aprender a desenvolver uma visão esclarecedora, em que deixa de lado o próprio ponto de vista e os seus condicionamentos para ver as coisas a partir delas mesmas.

Sendo assim, diante de tal propósito, organizamos a análise e as compreensões constituídas a partir das experiências em duas dimensões, na primeira, estruturada como primeira seção, destacamos as contribuições das práticas de vivências de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social dos sujeitos participantes e, na segunda, em sua estrutura como segunda seção, explicitamos as projeções e as aprendizagens – mudanças constituídas e percebidas pelos próprios sujeitos, destacando a ampliação da consciência e a repercussão da mesma no processo de aprendizagem do contexto escolar. É importante

explicitar que apresentamos também na Parte IV, como terceira seção, a construção realizada no processo do Portfólio, o qual traz presente a caminhada percorrida pelos sujeitos, as construções do pesquisador e as reflexões da professora acompanhante das práticas das oficinas.

# 1 CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DAS VIVÊNCIAS DE AUTOFORMAÇÃO: DAS BUSCAS DA FELICIDADE, DE SI E DE NÓS, DE CONHECIMENTO E DE SENTIDO À AMPLIAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS ESPIRITUAL E SOCIAL

Neste texto discorreremos sobre o estudo compreensivo das contribuições da prática de vivências de autoformação, para a ampliação das consciências espiritual e social dos sujeitos participantes. Desse modo, destacamos que ao relermos, os quadros sintetizadores (que se encontram em apêndice nesse trabalho) os conteúdos emergentes das falas significativas dos sujeitos, dos quatro módulos, verificamos várias dimensões convergindo e entrecruzando-se, as quais nos conduziram à organização das compreensões encontradas nos seguintes tópicos: a) Da valorização do aprendizado das experiências de vida à percepção das alegrias e dos sofrimentos da existência humana; b) Reconhecimento do significado das ações do Eu na relação com o Outro; c) Satisfação em caminhar para si: da importância do processo de relaxamento para a interiorização e da percepção das qualidades do Eu; d) Valorização da afetividade nas relações humanas; e) Do reconhecimento da necessidade da confiança em si e no outro: a questão da ética; f) Da sensibilização à responsabilização com a vida.

Desse modo, apresentamos no quadro a seguir os tópicos sintetizadores dos conteúdos emergentes com os respectivos exemplos de algumas das falas significativas dos sujeitos.

<b>TÓPICOS SINTETIZADORES DOS CONTEÚDOS EMERGENTES</b>	<b>FALAS SIGNIFICATIVAS</b>
a) Da valorização do aprendizado das experiências de vida à percepção das alegrias e dos sofrimentos da existência humana	<p>“Porque mesmo que muitas vezes eu fique com meus problemas, o universo me mostra algo como a vida, o amor da minha família, o carinho imenso das pessoas que me querem bem”.</p> <p>“Me percebo bonita, lembro do avô que morreu e eu fiquei triste. Eu aprendi a ajudar os outros quando precisam”.</p> <p>“Aproveitar bastante o dia de hoje. Porque não sabemos se amanhã vamos estar vivos, então devemos aproveitar bastante hoje, viver com quem a gente gosta”.</p> <p>“Eu me vejo como um livro que está cada dia virando a página, sempre vem com surpresas diferentes e oportunidades”.</p>
b) Reconhecimento do significado das ações do Eu na relação com o outro	<p>“Ajudar nas horas difíceis”.</p> <p>“Viver bem o hoje porque amanhã a gente não sabe se vão estar vivo. Sendo amigo, ajudando, fazendo o bem para eles”.</p> <p>“Ajudar o outro, compartilhar, fazer amigos”.</p>
c) Satisfação em caminhar para si: da importância do processo de relaxamento para a interiorização e da percepção das qualidades do Eu.	<p>“Senti o corpo leve”.</p> <p>“Senti tranquilidade”.</p> <p>“A gente viaja, vai longe”.</p> <p>“É, entra uma coisa boa dentro da gente”.</p>

	<p>“Viver bem com os outros, os colegas. Dando as mãos para as pessoas nos momentos mais difíceis e sempre fazendo o máximo para ajudar”.</p> <p>“É bom, a gente não pensa nas coisas ruins”.</p> <p>“É bom porque se esquece dos problemas”.</p>
d) Valorização da afetividade nas relações humanas	<p>“Eu tenho que cuidar das relações porque a gente não pode perder os tesouros da vida, que são os amigos”.</p> <p>“Cuidar das pessoas é dar carinho”.</p> <p>“Às vezes, com pequenos gestos, como o cumprimento, pequenas atitudes a gente está dando carinho para pessoa, a gente mostra o quanto gosta dela”.</p> <p>“Ser amigo e ter relações com os outros de amor”.</p>
e) Do reconhecimento da necessidade da confiança em si e no outro: a questão da ética	<p>“Todos nós somos capazes de sermos felizes é só nós acreditarmos em nós mesmos sem desistir porque se lutarmos e acreditarmos, conseguiremos”.</p> <p>“Acreditar que hoje pode ser melhor que ontem”.</p> <p>“Acreditar que um dia haverá paz em todo o mundo”.</p> <p>“Em Deus, num mundo melhor, que nada é impossível, que nossos sonhos podem se tornar realidade”.</p> <p>“A nossa confiança em nós mesmos, às vezes é baixa”.</p> <p>“Eu sou capaz de fazer qualquer coisa, só tentar e não desistir”.</p> <p>“Sim, porque quando a gente não tem certeza que vai conseguir, de lá de dentro de você tem uma força interior que diz vai, não desiste, vai você vai conseguir”.</p>
f) Da sensibilização à responsabilização com a vida	<p>“A falta de amor gera a violência”.</p> <p>“O amor não é só estar perto de pessoas que você ama e, sim tratar o outro como quer ser tratado”.</p> <p>“As pessoas devem ser unidas”.</p> <p>“Me amando, me dizendo o tempo todo que sou capaz, confiando mais em mim e sendo carinhoso com os outros, ajudando e aproveitando os melhores momentos e com a natureza observando o que ela tem a nos oferecer”.</p> <p>“Que nós temos que amar a nós e a natureza”.</p> <p>“O ser humano é o único animal que mata a sua própria espécie... Nós seres humanos, se é que podemos ainda ser chamados de humanos, fomos criados para cuidar o que Deus criou e não destruir”.</p> <p>“Me sinto responsável, porque somos seres humanos e devemos preservar a vida do Planeta”.</p>

É importante retomar que as compreensões do nosso estudo investigativo foram elaboradas das experiências e das vivências dos sujeitos, nas oficinas pedagógicas de autoformação, as quais foram estruturadas a partir das buscas de Josso (2004), e, em quatro módulos, com temáticas diferentes. Assim, exemplificamos no quadro subsequente:

OS QUATRO MÓDULOS	AS BUSCAS DE JOSSO (2004)
<p>Quem somos?</p> <p>Para onde vamos? O que queremos?</p> <p>Acreditar em si... renovando a força interior</p> <p>O amor refletido no outro, na natureza, no universo e no cosmos</p>	<p>A busca da felicidade</p> <p>A busca de si e de nós</p> <p>A busca de conhecimento</p> <p>A busca de sentido</p>

Nessa perspectiva, consideramos necessário explicitar também, que os módulos foram estruturados a partir de objetivos voltados às quatro buscas de Josso (2004). Cada módulo construído, como já elucidamos anteriormente, teve como metas explícitas, duas ou mais das quatro buscas, encontrando-se as outras de forma implícita. Vejamos o que segue:

<b>OS QUATRO MÓDULOS</b>	<b>OBJETIVOS DOS MÓDULOS</b>
Quem somos?	Possibilitar o encontro consigo mesmo e com o outro para o desenvolvimento do autoconhecimento e do reconhecimento dos aspectos significativos de sua existência.
Para onde vamos? O que queremos?	Proporcionar a reflexão sobre as relações que temos (conosco mesmos e com o outro) para o desenvolvimento do que queremos construir no modo de ser e de se relacionar, na busca da felicidade.
Acreditar em si... renovando a força interior	Possibilitar o reconhecimento da força interior para o desenvolvimento da confiança em si, na busca de sentido e da felicidade.
O amor refletido no outro, na natureza, no universo e no cosmos	Proporcionar a sensibilização sobre a importância do amor nas relações para desenvolver o sentimento de responsabilidade com as questões da natureza, de ordem ecológica, e pertença ao mundo interior e exterior.

A análise interpretativa constituiu-se das compreensões emergidas nas narrativas dos sujeitos, com relação às buscas de Josso (2004), para a ampliação das consciências espiritual e social. Para tanto, frisamos que os tópicos sintetizadores dos conteúdos emergentes das falas significativas dos sujeitos foram analisados a partir da busca da felicidade, da busca de si e de nós, da busca de conhecimento e da busca de sentido. O exemplo que segue, configura isso:

<b>AS QUATRO BUSCAS DE JOSSO (2004)</b>	<b>TÓPICOS SINTETIZADORES DOS CONTEÚDOS EMERGENTES</b>
A busca de felicidade A busca de si e de nós A busca de conhecimento A busca de sentido	a) Da valorização do aprendizado das experiências de vida à percepção das alegrias e dos sofrimentos da existência humana.  b) Reconhecimento do significado das ações do Eu na relação com o outro.  c) Satisfação em caminhar para si: da importância do processo de relaxamento para a interiorização e da percepção das qualidades do Eu.  d) Valorização da afetividade nas relações humanas.  e) Do reconhecimento da necessidade da confiança em si e no outro: a questão da ética  f) Da sensibilização à responsabilização com a vida

Acrescentamos, ainda, que cada tópico sistematizador das compreensões traz em si as buscas de Josso (2004), e as contribuições das práticas de vivências de autoformação para os sujeitos aprendentes do contexto escolar. Salientamos que as quatro buscas permearam os tópicos dos conteúdos emergentes, algumas explicitamente e outras implicitamente, o que fica exemplificado no quadro que segue.

<b>Tópicos dos conteúdos emergentes das falas significativas dos sujeitos</b>	<b>Buscas de Josso (2004)</b>	<b>Contribuições da prática de vivências ao sujeitos participantes</b>
a) Da valorização do aprendizado das experiências de vida à percepção das alegrias e sofrimentos da existência humana.	BUSCA DE SI E DE NÓS BUSCA DE SENTIDO	- Rememoração de lembranças; - Escuta de narrativas de vida; - Compreensões sobre a vida: processo constituído de alegrias e de sofrimentos; - O olhar para si e para o outro: mudança na maneira de “olhar”.
b) Reconhecimento do significado das ações do Eu na relação com o outro.	BUSCA DE SI E DE NÓS BUSCA DE SENTIDO	- Cuidado com o outro; - Responsabilização do Eu na relação com o Outro.
c) Satisfação em caminhar para si: da significância do processo de relaxamento para a interiorização e da percepção das qualidades do Eu.	BUSCA DE SI E DE NÓS BUSCA DA FELICIDADE	- O olhar para si – sensações de bem-estar; - Atenção às qualidades positivas do Eu e do Outro; - Admiração e crença em si; - Admiração e respeito às diferenças nas relações; - Consciência sobre a necessidade de atitudes voltadas aos valores.
d) Valorização da afetividade nas relações.	BUSCA DE SI E DE NÓS BUSCA DA FELICIDADE	- Cuidado consigo mesmo e com o outro; - Reconhecimento das relações de afeto para a felicidade.
e) Do reconhecimento da necessidade da confiança em si e no outro: a questão da Ética.	BUSCA DA FELICIDADE BUSCA DE SENTIDO	- Confiança em si e no outro; - Cuidado e responsabilização nas relações; - Reconhecimento de dimensões importantes para a vida: A família, os valores e a Relação Cósmica.
f) Da sensibilização à responsabilização com a vida.	BUSCA DE SI E DE NÓS BUSCA DE CONHECIMENTO BUSCA DE SENTIDO	- Aprimoramento do conhecimento = ter possibilidade de conscientização: questões sociais e ambientais; - Cuidado nas ações e atitudes; - Reconhecimento da relação hologramática = pertencimento recíproco do Eu e do Outro.

Para tanto, passamos agora a explicitar nossa metacompreensão com relação às contribuições das vivências de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social dos sujeitos participantes do estudo investigativo. A reflexão de compreensão dos conteúdos significativos dos sujeitos está estruturada a partir dos seis tópicos sistematizadores:

*a) Da valorização do aprendizado das experiências de vida à percepção das alegrias e dos sofrimentos da existência humana*

Pelo trabalho pedagógico das oficinas, os sujeitos rememoraram as experiências constituídas na trajetória histórica existencial, destacando as aprendizagens vivenciadas e lembradas, nas diferentes etapas da vida. De modo que, entre as aprendizagens rememoradas pelos sujeitos, as que mais se salientaram foram: o aprender a falar, a escrever e a andar, as brincadeiras com os amigos, o primeiro dia de escola, a primeira eucaristia, a morte da mãe e a nova família e a saudade da irmã que partiu para outra cidade.

Nesse sentido, percebemos que o processo de retomada das lembranças, nas diferentes etapas da vida, permitiu aos sujeitos o apontamento de situações, fatos ou experiências marcantes, as quais podem ser marcadas por momentos alegres e tristes.

Mas, o que nos chamou atenção, durante as reflexões dos encontros, foi o fato de verificarmos a satisfação, da maioria, dos sujeitos ao pontuar as lembranças do passado, em que até mesmo o sujeito X, ao relatar a sua triste história com a perda da mãe, explicitou sua alegria ao ser acolhido em outro espaço familiar, procurando significar a sua existência. Nessa mesma perspectiva, o sujeito Y comentou que a partida da irmã para outra cidade o fez aprender a conviver com a saudade. Ambos, os sujeitos, demonstraram em suas reflexões, que as experiências do passado, nesse caso os fatos tristes de suas vidas, possibilitaram a aprendizagem e, conseqüentemente, a busca da felicidade ao ressignificar as perdas com a observância de outros ganhos. Desse modo, percebemos que os sujeitos conseguiram destacar as vivências do passado, caracterizando-as como processo de aprendizagem e de experiência, no sentido de significar a existência presente.

A partir das narrativas desses adolescentes, verificamos a importância de aprendermos a olhar a vida não somente a partir da dor, do sofrimento, mas, buscarmos observar e valorizar outras dimensões da própria existência, para encontrar o sentido de cada experiência.

Assim, diante do exposto, podemos afirmar que é importante para a constituição da formação humana o voltar o olhar para o passado, em seus aspectos tanto bons quanto menos

bons, para a busca de sentido à vida. Pois, ao compreendermos que a historicidade humana é constituída de passado, presente e futuro, não de forma linear, mas na perspectiva de conectividade, precisamos retomar e repensar as experiências vividas para a aprendizagem da arte de viver.

Muitas vezes, temos a tendência de analisarmos o tempo de nossas experiências de forma linear, de modo a não considerarmos a conexão existente entre passado-presente-futuro, e essa concepção nos impossibilita de avaliarmos o quanto o presente é passado e futuro simultaneamente. Por isso, é significativo a busca reflexiva de cada experiência vivida para a construção da compreensão do que somos e fazemos.

Acreditamos, que tal busca não se resume a observar e pontuar, simplesmente, alguns fatos ou algumas experiências marcantes e significativas da vida, mas em buscar nas aprendizagens constituídas, o reaprender com elas. Nosso olhar, muitas vezes, prende-se muito aos saldos positivos e negativos do passado e do presente, em prol de um futuro incerto, deixando de perceber a riqueza das aprendizagens proporcionadas pelo tempo. Nessa perspectiva, somos desafiados a olhar o tempo como processo de unicidade e de dinamicidade, que nos dá a oportunidade de significar o agora.

Em nossa existência, muitas vezes, nos sentimos como mártires de um passado que não aconteceu conforme nossos desejos e, como soldados em direção à guerra, na busca de um futuro que não sabemos se existirá. E, assim, esquecemos de viver o hoje, que é o nosso passado-futuro e a única certeza que temos. Para tanto, viver o hoje, o agora, significa aprender a aprender com as experiências que nos constituíram e nos constituem, e aprender a desaprender o que somos e fazemos em nossa existência, para nos projetarmos às possibilidades de uma ontologia de significados.

Enquanto orientadora do trabalho pedagógico das oficinas de autoformação, percebemos que a escuta dos aspectos históricos de vida dos sujeitos, permite o processo de significação das experiências e, conseqüentemente, a abertura para o diálogo com as aprendizagens constituídas para a possibilidade de um novo “olhar” para a existência. Desse modo, acreditamos que é fundamental em nossas instâncias escolares a promoção da escuta das histórias de vida dos sujeitos, para proporcionarmos “o caminhar para si”, por meio do diálogo com o outro, na busca da valorização e ressignificação das aprendizagens. Nesse sentido, consideramos que, se os educadores se propusessem mais a ouvir as histórias de vida dos sujeitos, conseguiriam compreender mais as atitudes, as ações e os processos de aprendizagem dos mesmos. Cabe, assim, concordarmos com Silva (2008, p.109), ao referir:

[...] educadores podem tornar-se grandes vigilantes em sala de aula, ao conceber cada aprendiz como potencial de evolução e aprendizagem, além de estar atento a tudo o que acontece no processo educativo, valorizando as pequenas coisas e entrando em conexão consigo mesmo e com o aluno para promover um clima de aprendizagem favorável e saudável.

Quanto mais a escola promover o diálogo entre os sujeitos sobre suas experiências de vida, no sentido de instigar a valorização das aprendizagens constituídas, tanto mais estará contribuindo para a reflexão e ampliação das consciências espiritual e social. Pois, o diálogo interior (a busca de lembranças) e exterior (partilha das experiências com o outro) possibilitam a ampliação da percepção e a tomada de consciência. Ou, ainda, porque a valorização das aprendizagens, decorrentes das experiências, é processo significativo para permitir aos sujeitos o reconhecimento de si e dos outros nas situações da vida cotidiana.

A partir do que explicitamos, é pertinente afirmar que a vida humana pode ser representada como uma flecha de duas pontas, de um lado temos a alegria e do outro, não menos importante, o sofrimento ou a tristeza. Consideramos significativa essa representação, ouvida nas aulas da professora Dr.<sup>a</sup> Leda Lísia Franciosi Portal porque, realmente nas experiências cotidianas, nos deparamos com as duas dimensões, a alegria e o sofrimento. Desse modo, concebemos que a vida é sábia, pois nos permite a experiência das duas dimensões, simultaneamente, para aprendizagem da arte de viver.

A arte de viver constitui-se na possibilidade humana de aprender as sabedorias que permeiam as experiências de alegria e de sofrimento. Em todo processo vivenciado de alegria conseguimos descobrir o que é primordial para a vida, e nas situações de sofrimento é possível encontrarmos o valor da nossa existência. Por isso, ambos precisam ser acolhidos e encarados como processos integrantes da vida do ser humano, que surgem mesclados não para deixar “o humano” impotente, mas para ajudá-lo a evoluir.

Por vezes, temos a tendência de nos apegarmos muito ao sofrimento como algo a ser repudiado e até mesmo, se possível, banido de nossa vida, mas a ideia que devemos ter é a de aprendermos a libertarmo-nos dele, a partir do desvelamento do que nos têm a dizer. Pois, em qualquer experiência de sofrimento podemos constituir aprendizagens, basta optarmos por querer significarmos a vida ou, simplesmente, nos deprimirmos e desistirmos de ir à busca da felicidade. Dessa forma, concordamos com Barros (2008, p. 166-167), de que para administrarmos as situações ou experiências de sofrimento:

É necessário compreender que precisamos nos deslocar, como uma haste do flexível bambu, para que tenhamos uma nova visão, ganhando compreensão e capacidade de resolução daquilo que nos incomoda. [...] Quando isto é realizado, temos a possibilidade de contrapor, com distanciamento, as polaridades do conflito que nos traz sofrimento. Visualizamos os dois ou mais lados da situação, dialogamos e aceitamos sua existência que preconizam o conflito e o desconforto. Assim estamos na chamada fase de transmutação, para então passarmos à transformação, quando conseguimos dar a volta, realizar a mudança propriamente dita.

Assim, é significativo explicitarmos que nas falas dos sujeitos, ao relatarem as experiências que marcaram suas vidas, eles demonstraram a percepção das dimensões “alegria e sofrimento”, destacando como alegrias, as amizades, as brincadeiras e as aprendizagens da infância, as festas, a família, e como sofrimento, as brigas, a perda de entes queridos e a preocupação com o futuro.

Nesse sentido, os sujeitos destacaram como importantes as aprendizagens constituídas no grupo familiar e escolar, de modo que ao relatarem suas vivências, nesses espaços, faziam-no com muita emoção. Eles relatavam ao grupo os detalhes das experiências, em meio a risos e a satisfação de poder partilhar. Já, com relação aos relatos das situações mais difíceis, suas expressões demonstravam a sensação de tristeza, o que provocava no grupo o silêncio, significando a compreensão da existência do sofrimento. Nas conversas do grupo também emergiram falas explicitando que o sofrimento faz parte da existência humana, e de que é importante a superação diante das situações de dificuldades.

Dessa forma, a percepção de que todos nós, humanos, tivemos e temos experiências de alegria e de sofrimento, quando partilhadas em nossas relações, nos possibilitam uma nova maneira de olhar para si e para o outro. De tal modo, que ao escutarmos, por exemplo, as experiências de sofrimento dos outros aprendemos a perceber que não somos os únicos a chorar, a fracassar ou a perder, como também, verificamos que, muitas vezes, nossas dores ou dificuldades são pequenas se comparadas a outras histórias de vida. Essa afirmação, não quer significar um consolo masoquista ou egoísta para nossos sentimentos, mas um alerta para que possamos aprender a olhar além de nós mesmos e acolher criticamente a vida em suas dimensões, com alegrias e sofrimentos. Até porque, consideramos como Morin (2007, p. 77), que: “Por maior que seja nossa possibilidade de integração num Nós, a equação subjetiva Ego/Eu é pessoal e inalienável. Pode-se partilhar e viver por empatia a alegria e a dor de outro, mas a alegria e sofrimento, ainda que partilháveis, são intransferíveis”.

Não compreendemos o sofrimento como algo natural da vida humana, mas como processo que emerge das relações e dos aspectos que, humanamente, não temos o controle ou não conseguimos explicar. Para tanto, também, entendemos que entre os muitos sofrimentos da humanidade estão as problemáticas sociais e ambientais, que são geradas pelo egocentrismo de alguns humanos, os quais em nome do poder e do dinheiro, procuram concentrar o direito à vida em suas mãos. Essa atitude grotesca, de nossa sociedade atual, está sitiada pela renúncia do Eu conectado a um outro.

Sendo assim, acreditamos que nossa humanidade precisa realizar a seguinte aprendizagem: “o sujeito não está sozinho porque o Outro e o Nós moram nele”, [...] devendo “ser mais aberto nas suas necessidades, curiosidades, desejos, expectativas, e mais fechado no seu egocentrismo e na sua singularidade” (MORIN, 2007, p.81). A sociedade humana precisa, sim, repensar suas perspectivas de sobrevivência, de modo a constituir uma responsabilidade planetária e, conforme Bauman (2007, p.197):

[...] o reconhecimento do fato de que todos nós que compartilhamos o planeta dependemos uns dos outros para o nosso presente e futuro, que nada que façamos ou deixemos de fazer pode ser indiferente para o destino de todos os outros e que nenhum de nós pode mais procurar e encontrar um refúgio privado para tormentas que podem originar-se em qualquer parte do globo.

O diálogo reflexivo entre os sujeitos, sobre as experiências vivenciadas, é possibilidade de ampliação de consciência, pois é processo instigador do reconhecimento do Eu presente no outro e vice-versa. Por isso, consideramos importante que os educadores estejam abertos ao diálogo, para proporcionar aos sujeitos a socialização de experiências, permitindo, assim, a compreensão de que a vida é processo dinâmico de aprendizagens. Salientamos, que não confundimos a função do educador com a do terapeuta, até porque esta não é sua habilidade profissional, mas, o compreendemos como um sujeito entusiasta que instiga os seus educandos à leitura da realidade existencial de forma altruísta e esperançosa. Assim, resumimos tal perspectiva, pelo processo de oportunizar aos sujeitos a convicção da possibilidade de transformação individual e coletiva, para a construção de sentidos à vida, ao ser e ao fazer.

Mas, é importante afirmarmos que o educador para ser entusiasta necessita ser amoroso com a vida, ter a capacidade de administrar suas próprias experiências, sejam elas de alegria

ou de sofrimento e desejar cuidar do humano. Pois, conforme Krishnamurti (1991, p. 81): “Só a inteligência do amor e da compaixão pode resolver todos os problemas da vida”.

Dessa forma, o grande desafio da humanidade é aprender a olhar as experiências, de alegria ou de dor, a partir da interação com o outro, buscando na prática da atenção consciente o desvelamento de si e a construção de um Ego crítico, responsável e solidário em suas respectivas relações.

b) *Reconhecimento do significado das ações do Eu na relação com o Outro*

A experiência, durante as práticas vivenciais, possibilitou aos sujeitos o reconhecimento de que a existência humana somente tem sentido nas relações que a constituem. Assim, o ser humano sente-se integrado e pertencente ao mundo ao reconhecer-se ser parte da rede conectiva das relações.

Nesse sentido, verificamos que os sujeitos da pesquisa reconheceram que a busca de si somente se efetiva na relação, de modo que em seus relatos explicitaram a importância do cuidado com o outro e da natureza, e evidenciaram sentir-se um presente para o Universo e de Deus. As falas significativas dos sujeitos demonstraram que na existência humana há uma recíproca troca, ou seja, somos o que temos, fazemos, recebemos e damos ao outro da relação. Na conectividade da existência do ser não há como escapar das ações recíprocas, pois ao ser presença é passível de influenciar e ser influenciado, de mudar e ser mudado.

Compreendemos, a partir das expressões orais e escritas dos sujeitos, que a capacidade espiritual do ser humano lhe permite reconhecer-se no coletivo, na natureza e sentir-se pertencente ao Universo e ao Cosmos, pois ele não é solitário, mas ao contrário, unido ao todo. Em outras palavras, a possibilidade de interiorização do ser humano, do encontro com sua intersubjetividade lhe permite perceber o valor de seu relacionamento com o outro.

De acordo com Morin (2007), a relação com o outro se inscreve na relação consigo mesmo, em que cada ser humano carrega um alterego (eu mesmo-outro), ao mesmo tempo diferente e idêntico ao eu. Nesse sentido, afirma que ao praticar a introspecção, a auto-análise, o diálogo consigo mesmo, pode se auto-examinar, compreender-se e tomar consciência de sua relação com o outro.

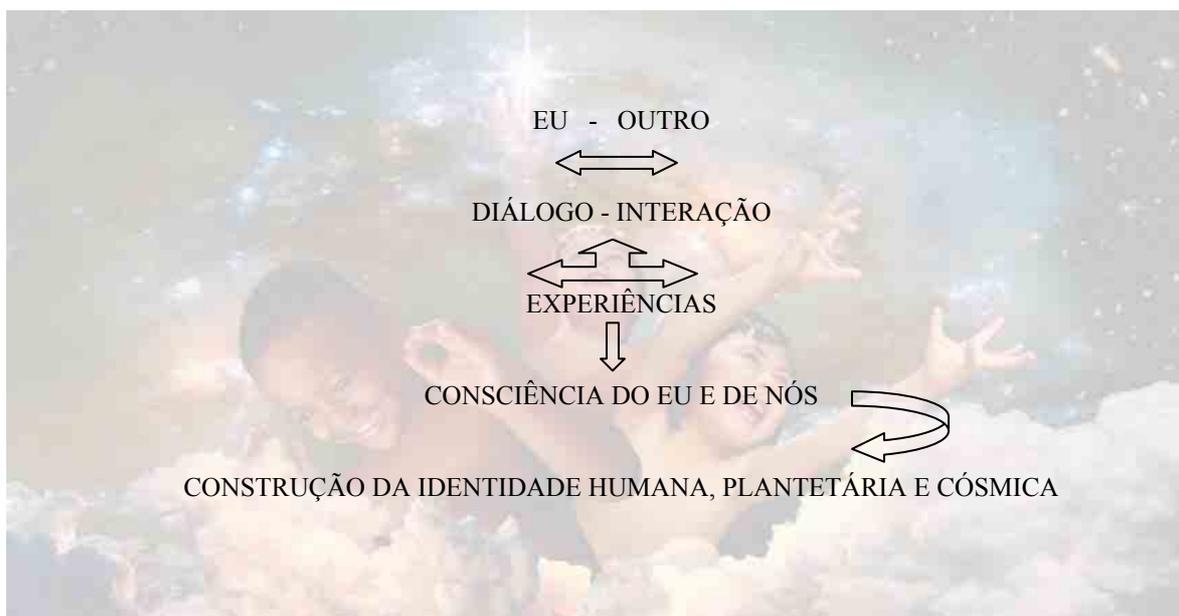
É imprescindível, então, que nossos espaços escolares desenvolvam a educação da consciência, instigando os sujeitos à capacidade de reconhecimento e de valorização da conexão do Ser-eu com o ser-outro, ser-natureza, ser-universo e ser-cósmico. Pois, quanto mais desafiarmos o ser humano para a ampliação de sua consciência ou, ainda, para o

desenvolvimento do cérebro global, conforme Krishnamurti (1991), estaremos promovendo a busca da qualidade de vida. Também, possibilitaremos a aprendizagem de que toda a ação reflete em uma reação, todo o nosso agir está interligado a um revés. Assim, preconiza Veiga (2008, p. 63): “E todo sentimento expresso para o mundo externo é portador de efeito bumerangue, ou seja, se nós dermos amor, ele voltará para nós; se nós dermos ódio, ele também voltará para nós! Isso é muito importante pois define o sentido da vida.”

Portanto, a busca de sentido para a existência está no aprender cotidiano a caminhar para si como ser coletivo, interligado a natureza, ao universo e ao Cosmos. Esse processo significa a ampliação de consciência, da inteligência, para o autoconhecimento e para o conhecimento do que constitui a identidade humana. Nessa perspectiva, necessitamos de um auto-cuidado para não atrofiarmos a inteligência, pois conforme Morin (2007, p. 63):

As carências de inteligência (incapacidade para tirar lições da experiência, incapacidade para modificar esquemas mentais, seleção de falsos problemas e de falsos critérios em detrimento dos verdadeiros, perda de vista dos fins no uso de meios ou incapacidade de conceber meios adaptados ao fim) suscitam formas múltiplas de cegueira e de imbecilidade.

A multiplicidade do uno, conforme Morin (2007), é a fonte da criatividade que possibilita a inovação e a criação do ser e do seu fazer nas relações. Compreendendo-se nessa dimensão o ser humano constrói-se inteligível e sensivelmente em sua identidade humana, planetária e cósmica. Tal processo pode ser exemplificado de acordo com o esquema abaixo:



**Figura 10** - Construção do “Ser” nas relações

Dessa forma, a complexidade humana, definida por Morin (2007, p. 63) como “racional (sapiens), louco (demens), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, neurótico; **aquele que** [grifo meu] goza, canta, dança, imagina, fantasia”, precisa ser narrada, refletida e pensada pelo diálogo interlocutor entre os sujeitos para a constituição inteligível de sua existência.

Por isso, no tocante à experiência cotidiana, verificamos que é necessária a aprendizagem de que toda a ação do Eu repercute na relação com o outro e vice-versa. Nesse sentido, é importante o reconhecimento da responsabilização das escolhas e não-escolhas ou, ainda, do que vamos fazer ou não. Pois, como enuncia Melucci (2004, p. 67-68):

A responsabilidade não comporta somente a intencionalidade do sujeito, mas também os efeitos que nossa ação produz nos sistemas de relação aos quais pertencemos e os vínculos que destes recebemos. Também somos, portanto, as nossas relações, aquelas que aceitamos ou refutamos, aquelas que nos limitam e que nos enriquecem.

Nessa perspectiva, os sujeitos participantes da pesquisa, demonstraram em suas falas significativas a responsabilidade que permeia o agir do Eu com relação ao outro, ao expressarem: “Nós não podemos pensar somente na gente, mas precisamos pensar nos

outros”; “O que vou deixar para as pessoas que no mundo vão continuar”; “É importante fazer o bem para não ser tarde demais”. Essas falas evidenciam o quanto necessário é a reflexão, o olhar para si, no sentido de verificar as ações e as atitudes para a tomada de decisão do como se relacionar com o outro de forma comprometida.

A responsabilização do Eu na relação com o Outro, possibilita mudanças de visão, o reconsiderar a ação individual dentro da vida social. Esse processo deve ser o propósito de nossas instituições escolares, proporcionar que os sujeitos em suas individualidades reconheçam-se na diversidade e estejam sensibilizados para o Eu social.

Dessa forma, contribuimos para que os sujeitos construam a identidade do seu Eu, a partir da experiência de reconhecimento do significado das ações na coletividade. Pois, como diz Melucci (2004, p. 68): “[...] cada um é o artífice de si mesmo e de seu mundo, ou seja, daquilo que é capaz de produzir e de dividir-com-os-outros”.

Também, é significativo explicitarmos que os sujeitos em suas reflexões, durante os encontros, perceberam que nas relações do Eu com o outro é necessário o aprender a não centralizar os desejos e as necessidades individuais. Ao vivermos no coletivo, é fundamental a aprendizagem de que nem sempre os interesses do Eu vão prevalecer, muitas vezes, precisamos renunciar ou fazer o que menos gostamos para abrir os canais de comunicação com o outro.

Para tanto, a experiência de interiorização do Eu na relação com a experiência social, proporciona a busca de sentido para a existência humana, pois no diálogo do Eu com o outro nos dispomos à aprendizagem do saber conviver, do encantamento e da projeção para a construção dos significados da vida. Assim, reconhecer o outro é reconhecer-se e ser reconhecido na rede complexa das relações.

*c) Satisfação em caminhar para si: da significância do processo de relaxamento para a interiorização e da percepção das qualidades do Eu*

O caminhar para si constitui-se no processo reflexivo que conduz para o autoconhecimento. O processo de autoconhecimento é a aprendizagem da percepção das qualidades e de fragilidades que constituem o ser, no seu Eu, para a busca de sentido à vida. Ou ainda, podemos afirmar que a interiorização, o olhar para si, possibilita ao ser humano verificar suas qualidades internas e a sua capacidade para mudar o que gera desconforto.

O autoconhecimento pode ser definido como a ação da consciência, a qual, conforme Morin (2007, p. 112), pode “[...] intervir no próprio curso do conhecimento, do pensamento

ou da ação [...]”, e, prossegue, “a consciência permite não somente a reflexão do espírito sobre todas as coisas e a vigilância crítica, mas também a mediação”. Assim, o autoconhecimento é o caminho para a tomada da consciência de si, que “nasce da experiência reflexiva” (MORIN, 2007, p. 110).

Nessa ótica, entendemos que a consciência de si não ocorre da mera contemplação das virtudes, das qualidades e das fragilidades do Eu, mas a partir da reflexão racional, espiritual, emocional e social que constitui o ser humano. É o sujeito coletivo (aquele que reconhece o Outro em seu Eu), constituído de conhecimentos e de espírito, que ao dialogar consigo mesmo, é capaz de mobilizar-se para o ser e o fazer de sua existência.

Nos atrevemos, assim, continuar a discussão sobre a consciência de si a partir da indagação de Morin (2008, p. 84), “O que é um espírito que pode conceber um cérebro que o produz, e o que é um cérebro que pode produzir um espírito que o concebe?”. Não podemos negar que a consciência de si é processo que nasce da interação entre cérebro e espírito<sup>32</sup>, mediado pela construção das experiências da cultura.

Não se pode isolar o espírito do cérebro nem o cérebro do espírito. Além disso, não se pode isolar o espírito/cérebro da cultura. Com efeito, sem cultura, isto é, sem linguagem, savoir-faire e saberes acumulados no patrimônio social, o espírito humano não teria atingido o mesmo desenvolvimento e o cérebro do homo sapiens teria ficado limitado às computações de um primata do mais baixo grau. [...] A cultura é indispensável para a emergência do espírito e para o desenvolvimento total do cérebro, os quais são indispensáveis à cultura humana, as quais só existem e ganham consistência na e pelas interações entre os espíritos/cérebros dos indivíduos. Enfim, a esfera das coisas do espírito é e continua inseparável da esfera da cultura: mitos, religiões, crenças, teorias, idéias. Essa esfera submete o espírito, desde a infância, através da família, da escola, da universidade, etc, a um imprinting cultural; influência sem volta que criará na geografia do cérebro ligações e circuitos intersinápticos, isto é, seus caminhos, vias, limites (MORIN, 2008, p. 85).

É a comunicação entre espírito e cérebro (mediados pela dimensão cultural), constituída em nossas experiências, que permite o desvelamento do quem sou eu. Por isso, concebemos que a constante dialogicidade do Eu com o Eu e do Eu com o Outro, mobiliza o Eu a acionar suas capacidades perceptivas e reflexivas para desembocar no autoconhecimento, a consciência de si.

---

<sup>32</sup> Entendemos o termo espírito, conforme Morin (2008, p. 92), como “a esfera das atividades cerebrais onde os processo computantes tomam forma cogitante, ou seja, de pensamento, linguagem, sentido, valor, sendo atualizados ou virtualizados fenômenos de consciência. O espírito não é uma substância pensante, mas uma atividade pensante que produz uma esfera “espiritual” objetiva.”

Nesse sentido, consideramos importante a educação escolar, na perspectiva da formação humana, para possibilitar aos sujeitos o caminhar para si, pois de acordo com Filho; Basso; Borges (2007, p. 89), “as qualidades internas são a matéria-prima da construção dos nossos pensamentos, palavras e ações [...]”. Para tanto, afirmamos ser necessário o trabalho pedagógico voltado para vivências que instiguem os sujeitos à percepção de suas qualidades, para a constituição de pensamentos, sentimentos e condutas positivas.

Sendo assim, acreditamos que todo ser humano torna-se o que pensa e sente, a partir do seu mundo interior. Para tal, é necessário que ele invista no processo de autoconhecimento para encontrar seus “pontos fortes”, suas capacidades, na direção de desenvolver-se criativamente.

Nas vivências que promovemos aos participantes da pesquisa, nas oficinas pedagógicas, possibilitamos experiências do caminhar para si a partir do processo de relaxamento e verificamos a satisfação do grupo expressa nas seguintes falas significativas: “Eu me senti feliz, descansado”; “É interessante, parece que entra uma coisa boa dentro da gente”; “É bom porque a gente esquece os problemas”; “É legal, a gente libera as energias ruins”; “A gente viaja e sente a paz, a tranquilidade”; “Me senti um presente para o universo”; “A gente tem a sensação de calma e segurança”; “Vem à mente pensamentos positivos”. Assim, a partir das expressões dos sujeitos percebemos que, “a calma mental apresenta-se como um estado de ‘não-fazer’ que introduz a ‘respiração’ e o silêncio, necessários a uma tomada de distância a respeito de nossa agitação, e proporciona a distensão que, em si, caracteriza o estado de bem-estar, um dos componentes da felicidade” (JOSSO, 2008 p. 44). Nessa mesma perspectiva, a autora ainda acrescenta: “As práticas de relaxamento e de meditação fazem emergir uma postura interior que leva à consciência da consciência, permitindo uma lucidez aguçada na busca de si e de nós” (Idem, p. 45). Nesse sentido, podemos afirmar que o processo de atenção ao corpo, à respiração e às emoções é importante para possibilitar a conexão do sujeito ao seu Eu.

A satisfação dos sujeitos, verificadas durante os processos de relaxamento, é reveladora de que a prática do caminhar para si, proporciona “o cultivo de emoções boas e o contato com as emoções destrutivas, reconhecendo-as e transformando-as” (SILVA, 2008, p.113-114). Assim, vimos no processo do relaxamento, uma significativa proposta pedagógica para possibilitar aos sujeitos a concentração, a atenção, a meditação e o encontro interior reflexivo.

Nessa perspectiva, Silva (2008, p. 115) corrobora:

Meditar consiste em ficar quieto, recolher-se, adentrar-se e deixar passar os pensamentos e as emoções que aparecem na mente. Significa simplesmente aprender a ter uma atitude aberta em relação a tudo que possa surgir na mente, enquanto observamos os movimentos dela. É exatamente esta simplicidade que pode proporcionar momentos de intensa conexão com o eu interior e que pode ser aplicado em sala de aula sem muitos requisitos anteriores.

Os atos de aquietar-se e recolher-se permitem ao sujeito o diálogo com sua dimensão intersubjetiva, a partir do qual constitui-se o ato reflexivo e a ação transformadora.

Consideramos, pois, importante explicitar que de acordo com a avaliação da professora que sempre esteve acompanhando a prática das oficinas pedagógicas de autoformação, os sujeitos participantes da pesquisa (alunos) retornavam para as salas de aula mais calmos e predispostos para a aprendizagem dos conteúdos. Assim, a prática nos possibilitou diagnosticar que,

cuidar do corpo e das emoções cria condições necessárias para o melhor aproveitamento mental. O nível mental é o responsável pela transformação da informação trabalhada em sala de aula, em conhecimento incorporado. Consideramos mente não apenas como mente intelectual ou conceitual. Vamos além, uma concepção mais ampla de mente, em que os aspectos não-mecanizáveis como intuição, emoções e criatividade estão incluídos (SILVA, 2008, p. 114).

Outro aspecto que verificamos, durante as vivências, foi a percepção dos sujeitos sobre as suas qualidades, as quais foram pontuadas por eles como: “ser honesto, amigo, amoroso, carinhoso, companheiro, responsável, alegre, sincero, bondoso, simpático, fraterno, solidário e respeitoso”. Tal experiência nos proporcionou ponderar que é necessário aos sujeitos o caminhar para si, no sentido da percepção das qualidades, para a identificação do eu com palavras positivas, pois elas têm o poder de repercussão no estado emocional e nas ações.

A palavra, indubitavelmente, tem o poder de constituir a auto-imagem do sujeito, a partir da qual ele projeta os seus pensamentos, as suas emoções e as suas atitudes.

A palavra, como principal manifestação da vontade, tem significados não explícitos, de modo que ela também é simbólica, e sendo simbólica age sobre os processos mentais produzindo efeitos de mobilização de energia psíquica que não compreendemos adequadamente.[...] A palavra tem o poder do símbolo que nela habita, e a responsabilidade de quem a profere é imensa (FILHO; BOSSA; BORGES, 2007, p.71-73).

Para tanto, na educação escolar, os professores são desafiados ao cuidado com o uso da palavra e a instigar em seus alunos a capacidade de identificação e atribuição de qualidades positivas, pois elas enquanto expressões simbólicas têm o poder da concretização do real. Desse modo, acreditamos na afirmação de que somos o que pensamos, desejamos e projetamos, e a forma como nos designamos ou nos identificamos reflete muito em nossa vida pessoal e social. Por exemplo, se somos capazes de olharmos para nós mesmos de maneira amorosa, temos probabilidades significativas de construirmos relações benéficas para com o físico, o emocional, o intelectual, o espiritual e o social. Nessa perspectiva, concordamos com Filho; Bossa; Borges (2007, p. 91) ao referir:

Ao melhorarmos a qualidade dos nossos pensamentos, palavras e ações, melhoramos também a qualidade dos nossos relacionamentos com pessoas e com a natureza, ampliamos nossa percepção da realidade, ficamos livres de preconceitos e aptos para prestar mais atenção para a beleza da vida, focando aquilo que realmente importa, e isso contribui para uma existência mais harmoniosa e feliz.

A atenção consciente às qualidades pessoais é elemento impulsionador para a constituição da capacidade de superação das fragilidades e instigador da auto-estima, a partir da qual nos tornamos persistentes na busca e na realização de nossas potencialidades, de nossos sonhos e projetos. Nesse sentido, concebemos que a ação pedagógica de nossos centros educacionais deve primar por propostas que estimulem os sujeitos para a experiência do “olhar para si”, na perspectiva da construção da autoconfiança, o que resultará em processos significativos para o desenvolvimento das inteligências.

Nesse enfoque, podemos explicitar que as falas dos sujeitos, durante as oficinas pedagógicas de autoformação, revelaram a ampliação de consciência com relação à necessidade do Eu aprender a admirar-se e acreditar em si mesmo. Também, verificamos em seus comentários a percepção das mudanças ocorridas em suas maneiras de ser e de fazer, principalmente, com a aprendizagem escolar, de modo que destacaram como aspecto fundamental o crescimento nas dimensões da persistência, diante das dificuldades enfrentadas no ato de aprender, e da autoconfiança, no sentido de considerarem-se capaz de aprender.

Dessa forma, gostaríamos de registrar que além do “olhar positivo” do sujeito (aluno) sobre si mesmo, para uma promissora aprendizagem, é importante a reflexão do professor sobre o tipo de “olhar” que possui com relação à capacidade dos sujeitos, seus alunos. Pois, o

“olhar” do professor para com as possibilidades de aprendizagem do aluno, tem um efeito poderoso para permitir o sucesso ou não no processo.

As experiências nos revelaram que a persistência do professor em acreditar nas possibilidades e potencialidades de seus alunos, a sua paciência pedagógica de respeitar o tempo de cada sujeito e sua dinâmica ação na busca de estratégias, contribui, significativamente, para o desenvolvimento das inteligências.

Destacamos, também, que as vivências ao proporcionarem aos sujeitos a identificação das qualidades do Eu, permitiram o reconhecimento da necessidade de admiração e respeito às diferenças nas relações humanas, como a importância da prática de atitudes voltadas aos valores humildade, bondade, respeito, solidariedade, partilha, fidelidade, sinceridade, perdão, ajuda e amizade. Nessa perspectiva, consideramos importante registrar que de acordo com a fala da professora acompanhante, ocorreram mudanças significativas nas atitudes dos sujeitos participantes da pesquisa, as quais foram percebidas em ações mais fraternas e solidárias, constituindo um ambiente escolar mais harmonioso.

Assim, verificamos que o ato educativo pode contribuir na formação dos sujeitos, instigando-os à reflexão de novos referenciais para que o ser possa mudar e à prática concreta dos valores nas relações do Eu com o Outro.

#### *d) Valorização da afetividade nas relações humanas*

“O novo individualismo, o enfraquecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade estão gravados num dos lados da moeda cuja outra face mostra os contornos nebulosos da ‘globalização negativa’” (BAUMAN, 2007, p.30).

A citação acima revela que estamos vivendo um contexto de globalização cuja ação desemboca no rompimento das relações humanas. O crescente individualismo, na busca do lucro ou da sobrevivência, promove o distanciamento entre as pessoas, pois, muitas vezes, encontramos-nos conectados com um mundo sem fronteiras, mas desvinculados do cuidado afetivo com o outro que conosco convive.

Tal realidade configura-se em vivência solitária, competitiva e sem possibilidades para a solidariedade. Nesse sentido, podemos afirmar com Bauman (2004, p.96) que

O desvanecimento das habilidades de sociabilidade é reforçado e acelerado pela tendência, inspirada no estilo de vida consumista dominante, a tratar os outros seres humanos como objetos de consumo e julgá-los, segundo o padrão desses objetos, pelo volume de prazer que provavelmente oferecem e em termos de seu 'valor monetário'. Na melhor das hipóteses, os outros são avaliados como companheiros na atividade essencialmente solitária do consumo, parceiros nas alegrias do consumo, cujas presença e participação ativa podem intensificar esses prazeres. Nesse processo, os valores intrínsecos dos outros como seres humanos singulares (e assim também a preocupação com eles por si mesmos, e por essa singularidade) estão quase desaparecendo de vista. A solidariedade humana é a primeira baixa causada pelo triunfo do mercado consumidor.

Assim, vivemos em um mundo de alta sofisticação tecnológica e de grandes ofertas materiais para satisfazer as pseudo necessidades do ser humano, as quais têm empurrado as relações humanas para o abismo da imbecilidade. Isso significa dizer que, o endeusamento das técnicas e do antropocentrismo egocêntrico, permitiu o abandono das noções de afeto, de compaixão e de amor.

Nesse sentido, o desafio crucial da sociedade atual está no fato do ser humano redescobrir que não nasceu para viver isolado e de que precisa de relações e estabelecer relações. Ele precisa acordar para a dimensão da afetividade nas relações, ou, ainda, recuperar o coração, a emoção.

A afetividade faz parte da subjetividade humana e favorece a comunicação. Assim, torna-se pertinente afirmar que o fracasso do amor nas relações humanas é oriundo da inexistência da comunicação. De acordo com Morin (2007, p. 122), “a afetividade permite a comunicação cordial nas relações interpessoais; a simpatia e a projeção/identificação com outro permitem a compreensão”.

A vivência humana sem a afetividade pode ser considerada como a vida sem poesia. A vida poética é a expressão da complexidade humana, do antagonismo que permeia a existência, ou, ainda, do homo sapiens e homo demens, definido por Morin (2007). Dessa forma, constituir relações afetivas é significar e encantar a vida, a existência, no rol da diversidade. É, ainda, a experiência que nos ajuda a perceber as belezas da existência e a suportar o mundo de crueldades e de incertezas.

Nessa perspectiva, cabe afirmar que o encantamento do ser humano está na sua possibilidade de ser racional e afetivo. Essa dualidade, ora antagônica e ora complementar, permite a ele a construção da existência com sentidos. Pois, como afirma Morin (2007, p. 122): “A vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário”.

Assim, verificamos que urge nesse tempo a aprendizagem da sensibilidade e a prática do preceito evangélico do amor a si e ao próximo, se queremos salvaguardar a espécie humana. O preceito do amor, propriamente a afetividade nas relações, reveste-se de valores como o respeito, o carinho e a verdadeira amizade, para a constituição de relações humanas mais solidárias e comprometidas com a ética existencial.

Isso posto, ponderamos que durante as oficinas pedagógicas de autoformação, os sujeitos demonstraram o reconhecimento de que todo ser humano necessita do convívio afetivo com o outro para ser feliz. Também, ressaltaram sobre a importância de gestos concretos de afetividade nas relações humanas, no sentido de maior atenção e cuidado, os quais muitas vezes, são deixados de lado pela rotina cotidiana. Assim, para exemplificarmos tal observação, trazemos a fala do sujeito I: “Com a correria do dia-a-dia, esquecemos de cumprimentar, de dar carinho, afeto, atenção e de expressar o quanto gostamos das pessoas com quem convivemos”.

Podemos explicar a fala do sujeito, pela afirmação de Morin (2007, p. 136), “Vivemos o estado prosaico, em situação utilitária e funcional, nas atividades destinadas à sobrevivência, a ganhar a vida, no trabalho, monótono, fragmentado, na ausência e no recalçamento da afetividade”.

A afetividade é a capacidade para gerir nossas emoções e as dos outros com quem nos relacionamos. Saber ser afetivo consigo mesmo e com o outro, significa cuidar dos seus sentimentos e de suas emoções. Por isso, consideramos a dimensão afetiva, como elemento fundador das relações humanas, que proporciona a ampliação da autoconfiança e da auto-estima.

As vivências contribuíram para que os sujeitos refletissem sobre o valor da afetividade, o qual, segundo suas falas, encontra-se na capacidade de respeito às diferenças, de solidariedade, de humildade, de fidelidade, de sinceridade e de perdão. Nesse sentido, podemos afirmar com Araújo (2002, p. 40): “Atuar sobre a dimensão afetiva pressupõe oferecer condições para que as pessoas conheçam a si mesmas, seus próprios sentimentos e emoções, que construam o auto-respeito e valores considerados socialmente desejáveis”. Assim, verificamos que as vivências proporcionaram experiências de afetividade que permitiram o reconhecimento de virtudes necessárias para a convivência.

Segundo Aristóteles (1996), as virtudes não são capacidades inatas, mas adquiridas por meio do exercício. Desse modo, o educador não tem a função de ensinar virtudes, mas de favorecer que elas possam ser exercitadas e tornar-se parte das condutas humanas.

A afetividade é imprescindível para a constituição de um ambiente escolar instigador da reflexão sobre a moral, no sentido de permitir a construção de representações para uma ação virtuosa. A partir da vivência afetiva, o sujeito fica mais predisposto a sair de si e a contemplar o outro em sua condição, de modo a estar aberto para o diálogo, para a tomada de decisões, fazer escolhas, resolver seus conflitos e buscar, assim, a prática da solidariedade, elemento para a realização humana – a felicidade.

Nessa perspectiva, consideramos que a vivência da afetividade torna-se um elemento crucial para o desenvolvimento das inteligências interpessoal e intrapessoal. De acordo com Goleman (1996), a inteligência interpessoal é a capacidade do sujeito compreender as outras pessoas, enquanto que a inteligência intrapessoal é uma capacidade voltada para dentro, em que o sujeito é capaz de olhar para si e rever seus próprios sentimentos.

Acreditamos que o despertar da inteligência emocional, no ambiente escolar, proporciona a ampliação da inteligência social que é a capacidade de saber organizar-se em grupos, de negociar soluções, reconhecer e compreender o outro em seus sentimentos, motivos e preocupações. Por isso, afirmamos com Goleman (1996, p. 323-324) a necessidade de construção, das instituições escolares, de um Currículo da Ciência do Eu, no qual encontram-se os principais componentes:

- Autoconsciência: observar-se a si mesmo e reconhecer os próprios sentimentos [...].
- Tomada de decisões pessoais: examinar as próprias ações e reconhecer as suas conseqüências [...].
- Gerir os sentimentos: controlar a autoconversa de modo a detectar as mensagens negativas; [...] descobrir maneiras de lidar com os medos e as ansiedades, [...].
- Lidar com o stress: aprender o valor do exercício, da fantasia orientada, dos métodos de relaxação.
- Empatia: compreender os sentimentos e preocupações dos outros e ver as coisas do seu ponto de vista [...].
- Comunicações: falar a respeito de sentimentos de uma forma eficaz: tornar-se um bom ouvinte e um bom fazedor de perguntas [...].
- Abertura: valorizar a franqueza e imprimir confiança numa relação; reconhecer padrões equivalentes nos outros.
- Introspecção: identificar padrões na sua vida emocional e reações; reconhecer os seus pontos fortes e fracos; ser capaz de rir de si mesmo.
- Responsabilidade pessoal: assumir responsabilidades; reconhecer as conseqüências de suas decisões e ações, aceitar os seus próprios sentimentos e estados de espírito, cumprir os compromissos assumidos.
- Assertividade: expor os seus sentimentos e preocupações sem ira nem passividade.
- Dinâmica de grupo: cooperação, saber como e quando liderar, ou quando seguir.
- Resolução de conflitos: como confrontar lealmente as outras crianças, os pais, os professores; o modelo ganha/ganha para negociação de compromissos.

Nesse sentido, pontuamos como necessário um currículo voltado para a Ciência do Eu, pois na escola se vive uma etapa importante da vida e que é decisiva para o prosseguimento da mesma. Assim, educar para a vida, conforme Sacristán (2003) somente é possível na vida do momento; a riqueza com a que se vive está a base para a vida que virá.

A escola, promotora da dimensão afetiva nas relações contribui na formação de cidadãos e de cidadãs mais respeitosos, e conseqüentemente, cooperativos. Nas falas significativas dos sujeitos pudemos detectar que nas experiências realizadas nas oficinas pedagógicas de autoformação referente à cooperação, ocorreu uma ampliação do sentimento de respeito mútuo.

Por isso, a afetividade é processo experienciado, vivenciado e partilhado, nunca ensinado.

*e) Do reconhecimento da necessidade da confiança em si e no outro: a questão da ética*

“A confiança nos outros começa no contexto da confiança individual [...]”. (GIDDENS, 1997, p. 48)

No terceiro módulo procuramos promover o reconhecimento da importância do acreditar, do confiar em si e no outro, como aspectos fundamentais para a busca da felicidade e do sentido à vida. Assim, frente às vivências e às falas significativas dos sujeitos verificamos que muitos expressaram ter pouca ou quase nada de confiança em si e no outro, e argumentaram que a falta de confiança está ligada ao medo de errar.

Diante da afirmação da maioria dos sujeitos, participantes da pesquisa, inferimos o quanto a concepção tradicional de moral está impregnada na intersubjetividade humana. Isso nos revela que a família, a religião e a escola, em tempos idos e, por vezes, no contexto atual, preocuparam-se e preocupam-se com o ensinamento da verdade, do que é certo e errado, do que pode ou não ser praticado e do que é ou não “o pecado”. Tal concepção encontra-se fundamentada numa visão de mundo fragmentada e de ser humano desintegrado. De modo que, nessa concepção, a sociedade considera ser suficiente a doutrinação das ações por meio da proibição, pela qual é possível o discernimento do certo e errado para viver em comunidade.

O aparecimento da idéia de verdade agrava o problema de erro, uma vez que todo aquele que julga deter a verdade se torna insensível aos erros que podem existir no seu sistema de idéias e considera, obviamente, como sendo mentira ou errado tudo aquilo que contradirá a sua verdade. A idéia de verdade é a maior fonte de erro que se possa imaginar: o erro fundamental consiste em apoderar-se do monopólio da verdade (MORIN; MOTTA; CIURANA, 2006, p. 26).

Então, o ensino sobre a moral, a partir do modelo tradicional, gerou homens e mulheres extremamente medrosos, com pouca capacidade de opinião e de argumentação própria e, contribuiu para a desigualdade e a discriminação entre comunidades ou grupos sociais e religiosos de diferentes espaços. Nessa perspectiva, podemos ainda afirmar que, a inversão de valores presente na sociedade capitalista em suas formas diferenciadas de concebê-los, permitiu o distanciamento do ser humano da universalidade de alguns valores fundamentais à sobrevivência da espécie no planeta. Por isso, ousamos afirmar com Unger (1991, p. 53) que: “A crise que hoje atravessamos é uma crise de visão de mundo, de civilização. É, portanto, uma crise de sentido, uma crise de caráter espiritual”.

Dessa forma, é urgente que haja em nossos espaços escolares e acadêmicos o trabalho pedagógico de promoção da ampliação da dimensão ética nas relações do ser humano consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o universo. Tal processo constitui-se na aprendizagem da percepção de que os seres humanos não são sujeitos separados de um real reduzido à categoria de objeto, muito menos a medida de todas as coisas, mas integrados num universo. E, que é fundamental desenvolver a capacidade do acreditar em si e no outro, bem como, cuidar amorosamente das relações.

De acordo com Baptista (2005, p. 22):

A palavra ética vem do grego (ethos) enquanto que a palavra moral é de origem latina (mos), mas uma e outra remetem para a idéia de costumes, para o modo de ser, de estar e de agir que caracteriza o comportamento dos indivíduos e dos grupos em função do capital axiológico adquirido ao longo da respectiva histórica de vida. No seguimento de uma vasta tradição filosófica, contemporaneamente protagonizada por autores como Paul Ricoeur ou Emmanuel Lévinas, identificamos a ética com a reflexão sobre os princípios que devem nortear a ação humana e a moral com a explicitação de máximas de conduta e a definição de regras consideradas adequadas, de acordo, precisamente, com os princípios que tivermos em referência.

Assim, a ética é fruto emergente da consciência espiritual, em que encontram-se a educação dos sentimentos, dos significados e dos valores humanos promotores da vida. Por isso, numa abordagem do pensamento complexo, ser ético é ter a capacidade de reaprender a olhar, de cuidar e de respeitar a si mesmo e o outro. É ser um sujeito capaz de perceber-se como individual, mas que vive em relação com as demais, em que, “sensibilidade, prudência,

solicitude ou bondade são marcas de uma ação eticamente investida e que requerem o exercício pessoal de uma consciência crítica” (BAPTISTA, 2005, p. 23).

A ampliação da dimensão ética nas relações intersubjetivas e subjetivas do ser humano passa,

[...] pela construção de processos de auto-regulação que permitam ao sujeito dirigir a própria conduta; e passa também pela aquisição da sensibilidade necessária para perceber os próprios sentimentos e emoções morais e usá-los como componentes de procedimentos da consciência moral (ARAÚJO, 2000, p. 72).

Dessa forma, tal procedimento como descrito acima é promovido pela relação dialógica do eu com o Eu e do eu com o Outro. Pelo diálogo o sujeito constrói uma consciência autoformadora, da auto-imagem individual e grupal. Por isso, ao nos desafiaros a instigar os sujeitos para o sentimento de confiança, de admiração e do cuidado de si, do outro e da natureza, estaremos promovendo a formação ética.

Durante os encontros vivenciais que promovemos, verificamos que os sujeitos participantes realizaram aprendizagens reveladoras da ampliação da consciência ética. Elencadas a seguir:

- a) O aprender a olhar e a valorizar as pequenas coisas da vida, procurando ser mais agradecido – os sujeitos expressaram que a partir das vivências começaram a fazer o exercício de atenção consciente a todos os aspectos e experiências circundantes de suas vidas. Descobriram-se a observar, a contemplar e a valorizar até mesmo uma flor e o nascer do sol, sentindo-se acariciados e agradecidos por dimensões que em outros tempos passavam despercebidas. Nesse sentido, é possível afirmar que ao surgir na vida humana a experiência do olhar, da atenção consciente e do valorizar, vimos emergir os indícios da dimensão ética. Pois, ser ético é ser sensível a todas as experiências do Eu consigo mesmo, com o outro, com a natureza, com o universo e com o Cosmos.
- b) O aprender a expor as próprias idéias, sem medo – os participantes em vários momentos das vivências relatavam com alegria a conquista sobre o falar em grupo, sem o medo de revelar suas concepções. A liberdade da livre expressão é elemento crucial para a construção do pensamento ético, pois é entre a liberdade do Eu e do Outro ao dialogar que a palavra toma forma de ação.

- c) O aprender a respeitar o outro como se desejaria ser respeitado – a aprendizagem dos sujeitos sobre o respeito nas relações, nos permite afirmar que eles atingiram o nível de concepção do que é ser ético. Dessa forma, é possível dizer que ética é cordialidade, constituída do cuidado e da responsabilidade nas relações ou, ainda, a interação responsável e respeitosa entre um Eu e um Tu.
- d) O aprender a ter maior confiança em si e no outro e a ser persistente – as vivências de acordo com os sujeitos contribuíram para a ampliação de suas capacidades de autoestima e de autoconfiança ou automotivação. O aprender a acreditar em si, no outro, nos sonhos e nos projetos gera um fluxo de energia positiva que impulsiona o ser para a busca e realização do desejado. Nessa perspectiva, afirmamos que ser ético é ser capaz de confiar em si e no outro, pois é na troca recíproca da confiança que ocorre o senso do cuidado nas relações, de modo a não ter espaço para o maltrato, para a exploração, para a destruição, para a inveja, para o egoísmo e para corrupção.

Assim, nas relações intra e interpessoais, surgem o compromisso e a responsabilidade do eu perante o outro. É a ética que emerge no momento em que a responsabilidade co-envolve o eu e o outro. Isso significa que a ética exige transformação de todas as estruturas de exclusão, ou, ainda, de atitudes. Habermas (1989, p. 155) é enfático ao discorre que,

A Ética do Discurso vem ao encontro dessa concepção construtivista de aprendizagem na medida em que compreende a formação discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, uma mudança de atitude da qual a criança em desenvolvimento e que se vê inibida na prática comunicacional cotidiana não pode ter um domínio nativo.

A ética não pode escapar aos problemas da complexidade. Por isso, precisamos conceber a relação entre conhecimento e ética, ciência e ética, política e ética, economia e ética, de modo que possamos promover uma educação imbricada de valores éticos, capaz de construir conhecimento em prol da humanização e da realidade da vida. Tal propósito leva-nos à superação do individualismo e do egoísmo moral liberal, ou, ainda, à constituição de uma ética que transcende a moral, na perspectiva de entendimento profundo de ser humano, de respeito e valorização às diferenças e do cuidado à vida planetária em seu todo.

É significativo explicitar que entre as falas significativas dos sujeitos diagnosticamos os “pontos fortes” que os conduzem à busca da felicidade e do sentido da vida, como: a família,

os amigos, a ajuda, a honestidade, o amor, o respeito, a amizade, os pensamentos positivos, a fidelidade, o viver em paz com o outro, o acreditar em si e em Deus. Assim, frente a nossa curiosidade, procuramos indagá-los sobre suas compreensões sobre o significado de felicidade e de Deus, e eles argumentaram que a felicidade significa estar de bem consigo mesmo e com os outros, é o cuidar das relações, já com relação a definição de Deus, explicitaram que é uma energia interior que fortalece o ser humano a viver, persistir e nunca desistir.

Para tanto, detectamos que os pontos fortes, dimensões necessárias para a busca da felicidade e do sentido da vida, destacadas pelos sujeitos, evidenciaram os valores fundamentais para a experiência da ética nas relações. Deixando em evidência que a ética caracteriza-se pelo saber viver bem consigo mesmo, com outro e com o Cosmos.

Assim, argumenta Jares (2007, p. 51):

Somos os únicos seres vivos que desejamos coisas, estados melhores ou supostamente melhores, que aspiramos e desejamos processos de mudança para melhorar as nossas condições de vida. Somos os únicos seres vivos que sonhamos e que confiamos em tempos melhores.

Aqui, encontramos o sentido da ética na vida dos seres humanos, que se dá na busca esperançosa de experiências e de convivências que os ajudem a ser mais, mais gente. O encontro com valores éticos existenciais revela ao ser humano o sentido da vida e promovem a realização da felicidade, e, ainda, o faz descobrir que a satisfação interior vale muito mais que qualquer lucro mercadológico.

Para tanto, a ampliação da consciência ética está na capacidade do ser humano aprender a confiar em si e no outro, de acreditar e ter esperança nas possibilidades do vir-a-ser da dimensão humana.

*f) Da sensibilização à responsabilização com a vida*

Diante da indignação do sujeito M (participante da pesquisa) na expressão segue: “Triste, me pergunto como nós seres humanos, chegamos a tamanhas desigualdades, poluição, pobreza e violência? Nós seres humanos, se é que podemos ser assim chamados, fomos criados para cuidar da criação de Deus e não destruir”, afirmamos que nos perdemos na capacidade de saber amar e cuidar. A perda de tal capacidade encontra-se, primordialmente, no modelo desenvolvido pela modernidade, o qual já mencionamos anteriormente e,

reafirmamos nas palavras de Giddens (1997, p. 159): “O capitalismo consumista, com os seus esforços de standardizar o consumo e de modelar os gostos através da publicidade, joga um papel básico no aumento do narcisismo”. Enfim, o aumento narcisista do self esvaziou o ser humano de sensibilidade e de responsabilidade com relação à vida, à existência do Eu, do Outro, da Natureza e do Universo.

Nesse sentido, é possível dizer que as vivências proporcionadas, pelas oficinas pedagógicas de autoformação, permitiram aos sujeitos a reflexão sobre a realidade social e ecológica do nosso Planeta, em que revelaram a necessidade do ser humano constituir-se mais sensível e mais cuidador com a vida, assim expressas: “A falta de amor gera a violência”; “O amor não é só estar perto de pessoas que você ama, mas tratar o outro como deseja ser tratado”; “Quem ama cuida das pessoas”; “Colocar o amor em atitudes como respeito, sinceridade e alegria, para termos um mundo unido e melhor”; “Eu expresso o amor cuidando, ajudando e respeitando a natureza”; “Sempre ajudar o outro, cuidando da natureza e gostando de si mesmo”.

É importante, também, registrar que durante os encontros quando os sujeitos foram solicitados a explicitarem suas compreensões sobre o tipo de relação que o ser humano tem com a natureza, assim apresentaram: “A relação é de destruição”; “Temos a relação de não cuidar”; “A relação que há entre os seres humanos e a natureza não é muito boa, as pessoas estão jogando lixo [...]”. Nessa perspectiva, verificamos que os sujeitos demonstraram sentimentos de responsabilidade com a vida do planeta e dos seres humanos, sugerindo algumas alternativas, expressas nas seguintes falas: “Agindo de uma maneira que tenha solução para os problemas tal como arrumando emprego para aqueles que não têm o seu próprio pão, e que tenha enfim o seu próprio alimento”; “Produzir menos lixo”; “Preservar a água”; “Através de pequenos gestos, não jogar lixo no chão, usar transporte coletivo, [...], buscando alternativas ecologicamente corretas”; “Parar de desmatar e poluir”; “Devemos ter consciência de que ao arrancar uma folha do caderno, será mais uma árvore a ser cortada, e um dia elas farão falta e, será tarde demais”; “Plantar árvores”; “O ser humano é o único animal que mata a sua própria espécie, os outros é por causa da cadeia alimentar, mas o ser humano às vezes é o bicho mais troglodita”. Tais fragmentos de falas dos sujeitos, demonstraram que a maioria deles são possuidores de conhecimentos, por meio dos quais foram possíveis as reflexões críticas frente às situações ecológicas e sociais.

Mas enquanto orientadora do processo das oficinas, verificamos ser necessário, ainda, os espaços escolares e acadêmicos intensificarem o trabalho pedagógico com temas transversais

para a ampliação da sensibilização e conscientização dos sujeitos, em relação às questões sociais e ambientais, porque verificamos nas falas de dois participantes, expressões de concepções reacionárias com relação às problemáticas sociais. Por exemplo: O sujeito L explicitou que seu desejo em ajudar o outro em situação de risco de sobrevivência vincula-se a seguinte dimensão: “Eu posso dar roupas que eu não vou usar”. Já o sujeito G destacou sua compreensão com relação à miséria explicitando a fala: “Tem gente que está na situação de miséria porque quer”.

Assim, pudemos verificar que há, ainda, em nossa sociedade, pessoas com concepções superficiais sobre as problemáticas sociais, como também, há o crescente sentimento de assistencialismo, oriundo da política capitalista e da concepção individualista. Numa perspectiva de análise sociológica, no viés da teoria crítica, não concordamos com a consciência do assistencialismo para com os problemas sociais, pois além de reforçar o egocentrismo dos sujeitos, não constitui soluções ou alternativas. Sabemos que o assistencialismo, em muitas situações de risco, torna-se uma ação necessária, mas consideramos ser a ação não ideal para a construção de uma sociedade justa, humana, igualitária e do cuidado. Nesse sentido, Freire (1969, p.57-58) nos alerta que:

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. [...] O assistencialismo, ao contrário, é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade

Assim, percebemos que os conhecimentos constituídos pelos sujeitos frente às situações ecológicas e sociais possibilitam a reflexão crítica, isso significa que, para buscarmos a ampliação da consciência espiritual e social necessitamos de veras do conhecimento. Ou seja, a busca de si e de nós e a busca de sentido, para a existência humana, também se dá na busca de conhecimento, a partir da qual emergem as hermenêuticas epistemológicas.

Quanto mais instigarmos o conhecimento com relação a temáticas transversais (temas que discutam eticamente as relações do ser humano consigo, com o outro e com a natureza), tanto mais estaremos estimulando a ampliação das consciências espiritual e social, no sentido da construção de atitudes e de ações responsáveis com a vida. Registramos aqui, que nossa crença não repousa somente no intelectualismo (domínio de conhecimentos) para a

conscientização do sujeito à respectiva transformação das situações problemas, pois se faz necessário, a prática de vivências individuais e coletivas que possibilitem os sujeitos à construção concreta de atitudes e de ações nos ambientes micro e macro vividos por eles. Nesse sentido, concordamos com Freire (1969, 58) que: “[...] a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente”.

Desse modo, argumentamos com as palavras desse educador, que urge buscarmos a prática de uma educação em que:

[...] haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. [...] Educação dialógica e ativa – voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas (FREIRE, 1969, p. 59-61).

De acordo com nossas interpretações, das falas significativas dos sujeitos, pudemos perceber que muitos deles demonstraram estarem conscientes de que,

A ideia de gerar um público educado e discernidor há muito que sucumbiu com a penetração do consumismo, que é uma ‘sociedade dominada pelas aparências’. O consumo dirige-se às qualidades alienadas da vida social moderna e reclama-se como a sua solução: promete precisamente as coisas que o narcisista deseja – ser atraente, ser belo e ser popular – através dos tipos ‘certos’ de bens e serviços. Daí que todos nós, em condições sociais modernas, vivamos como que rodeados de espelhos onde procuramos o aparecimento de um self sem mácula e socialmente apreciado (GIDDENS, 1997, p. 159).

Nessa perspectiva, eles pontuaram de que quem ama cuida de si, das pessoas e da natureza, com atitudes de respeito às diversidades, de compreensão, de solidariedade, de honestidade e de preservação. Desse modo, descrevemos as percepções dos sujeitos a partir da afirmação de Giddens (1997, p. 211) “Ninguém pode duvidar de que a redução das desigualdades globais e dos problemas ambientais [grifo nosso] é essencial se se quiser alcançar a segurança, a longo prazo, da Terra”. E, uma das alternativas que acreditamos ser crucial para os problemas ambientais e sociais, é o que o sujeito M explicitou em uma de suas falas: “Precisamos ser menos consumistas”.

Acrescentamos, ainda, as reflexões emergentes dos encontros citando Giddens (1997, p. 204):

Uma parte da crescente preocupação ecológica é o reconhecimento de que a reversão da degradação do ambiente depende da adoção de novos padrões de estilo de vida. A maior parte dos danos ecológicos deriva dos modos de vida seguidos nos setores modernizados da sociedade mundial. Os problemas ecológicos assinalam a nova e crescente interdependência dos sistemas globais e fazem chegar à casa de todos a profundidade das conexões entre atividade pessoal e problemas planetários.

Por isso, compreendemos que urge, neste contexto da contemporaneidade, o compromisso das instituições educativas, de modo especial, as escolares e as acadêmicas, no investimento da sensibilização<sup>33</sup> e da conscientização<sup>34</sup> para a construção de uma política de vida, que implica como sublinha Giddens (1997), a substituição dos processos desenfreados de crescimento econômico pelo crescimento pessoal. Precisamos apostar na mudança de estilo de vida societal, investindo na educação e na formação do sujeito na dimensão de sua auto-construção.

Acreditamos que a mudança de estilo de vida se dá na busca de ações individuais intervenientes no cotidiano micro para a constituição coletiva de projetos em nível macro da sociedade, pois conforme Giddens (1997, p. 203): “A discussão tem trazido o mundo das relações sociais externas até o self, principalmente em termos do seu impacto reflexivo na auto-identidade e no estilo de vida. Todavia, as decisões pessoais também afetam as considerações globais – o elo neste caso é entre ‘pessoa’ e ‘planeta’”.

É importante explicitarmos que de acordo com Giddens (1997), a política de vida é uma política das decisões da vida. Por isso, concebemos que é função da rede educacional de nossa sociedade promover aos sujeitos as devidas reflexões quanto ao seu self, às tomadas de decisões e com relação às ações individuais e coletivas. Nesse sentido, consideramos significativo complementar tal afirmativa com a expressão de um dos sujeitos: “Todos nós somos responsáveis porque vivemos em sociedade, onde cada um pode mudar para o bem ou para o mal”.

---

<sup>33</sup> Definimos sensibilização a partir das palavras de Morin (1999), é a capacidade de compreender antes de condenar, ou ainda, de nos descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carenciados, em busca de compreensão.

<sup>34</sup> Por conscientização entendemos conforme a afirmação de Freire (1980, p. 26), “[...] implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Para tanto, a política emancipatória de sociedade encontra seu apogeu na construção contínua da identidade do sujeito, no sentido da responsabilização pela vida dos seres humanos e do Planeta. “O projeto reflexivo do self pode, pois, ser a charneira de uma transição para uma ordem global diferente e para lá da atual” (GIDDENS, 1997, p. 205).

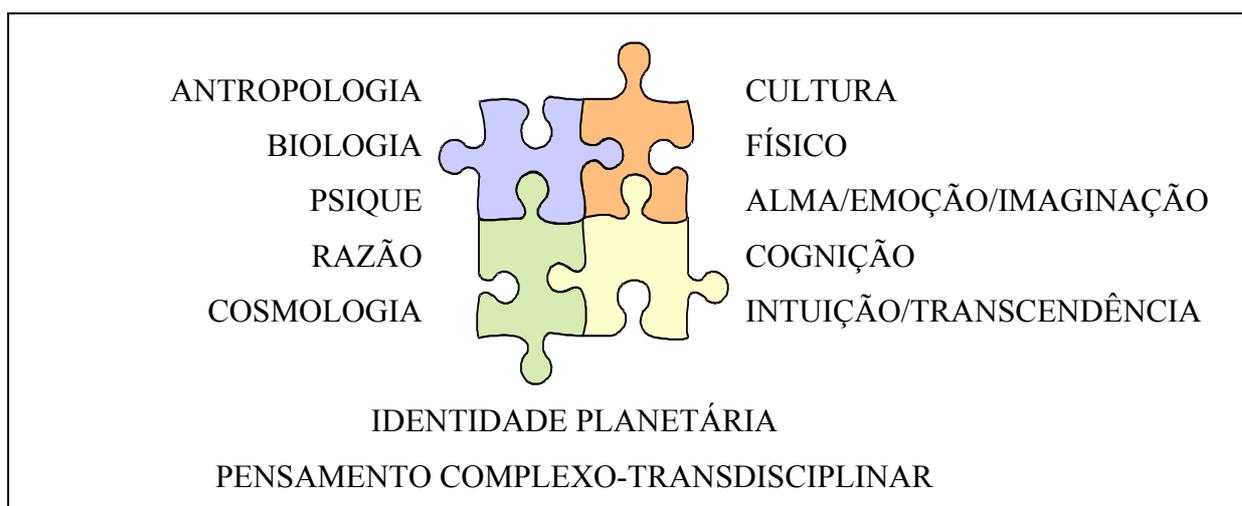
Torna-se pertinente registrarmos, que na prática das vivências percebemos que os sujeitos demonstraram sentimentos de pertencimento e de responsabilização com a vida do Planeta, expressas nas seguintes falas: “Nós somos a natureza, fazemos parte dela, por isso, devemos cuidá-la”; “Somos seres humanos e devemos preservar a vida do planeta”, e que nos conduzem a refletir com Morin (1980, p.89):

A consciência ecológica não é unicamente a tomada de consciência da degradação da natureza. É a tomada de consciência, na esteira da ciência ecológica, do próprio caráter da nossa relação com a natureza viva; surge na idéia de duas faces de que a sociedade é vitalmente dependente da eco-organização natural e de que esta está profundamente comprometida, trabalhada e degradada nos e pelos processos sociais. A partir daí, a consciência ecológica aprofunda-se em consciência eco-antropossocial; desenvolve-se em consciência política na tomada de consciência de que a desorganização da natureza suscita o problema da organização da sociedade.

Tal afirmativa nos desafia a desenvolver um pensamento transdisciplinar, em que ao ter como princípio a auto-eco-organização nos compreendemos seres humanos interligados, ou, ainda, que somos resultado do cosmos, da natureza, da vida. Nessa dinâmica necessitamos sair da patologia moderna do pensamento (reducionista, determinista, dogmático) para a vivência de um pensamento complexo, o qual conforme Morin (2000), requer a passagem da complexidade micro-psique à complexidade macro-cosmo-psique. Essa passagem nos possibilita a construção da identidade planetária, a qual é caracterizada por Morin (1999 p.81) como:

- A consciência antropológica, que reconhece a nossa unidade dentro da nossa diversidade.
- A consciência ecológica, isto é a consciência de habitar, com todos os seres mortais, uma esfera viva (biosfera); reconhecer a nossa ligação consubstancial com a biosfera conduz-nos a abandonar o sonho prometeico do domínio do universo para alimentar a aspiração à convivialidade na Terra.
- A consciência cívica terrestre, isto é a responsabilidade e a da solidariedade para com as crianças da Terra.
- A consciência espiritual da humana condição que vem do exercício complexo do tempo, entrecriticar, autocriticar e entre-compreender.

Isso significa que ao compreendermos a teia dinâmica da existência planetária, precisamos conceber o homem e o universo a partir de uma consciência dialógica, de interrelações, de incertezas, de evoluções, de construções e de desconstruções. Por fim, nossa identidade planetária constitui-se como um jogo de quebra-cabeças, no qual sempre falta uma peça; o que exemplificamos com o esquema abaixo:



**Figura 11** - Dinâmica de incertezas, construções e desconstruções nas relações

Desse modo, cremos que a consciência planetária constitui-se da interação entre a busca de si e de nós, da busca de conhecimento e da busca de sentido. Esse é o desafio permanente do ser humano complexo que reconhece, como afirma Morin (1977, p. 24): “[...] que o problema crucial é o do princípio organizador do conhecimento, e que o que é vital hoje não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas sim reorganizar o nosso sistema mental para reaprender a aprender”.

Portanto, o permanente exercício da busca de si e de nós, da busca da felicidade, da busca de conhecimento e da busca de sentido (Josso, 2004), são os pilares que caracterizam a complexidade humana e, que promovem a abertura do coração e do pensamento para a ampliação das consciências espiritual e social. Por isso, podemos dizer que a prática das oficinas pedagógicas de autoformação constituiu-se nesse exercício que, conforme a teoria sistêmica é processo inacabado (em espiral).

## 1.1 BREVE CONSIDERAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DAS VIVÊNCIAS DE AUTOFORMAÇÃO

As metas da autoformação instigaram nos sujeitos da pesquisa, a sensibilização, a conscientização e a responsabilização, de modo a possibilitar a aprendizagem da importância do “caminhar para si e para o outro”. Assim, verificamos que a sensibilização, a reflexão crítica e a responsabilização, constituídas pelas projeções, promoveram aprendizagens-mudanças nos sujeitos em suas maneiras de perceber, de sentir, de pensar, de conceber e de se relacionar, permitindo o autoconhecimento, o conhecimento e o reconhecimento do outro para a experiência da felicidade e da construção de sentido à vida. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir um quadro que exemplifica, objetivamente, nossa compreensão.

METAS DA AUTOFORMAÇÃO	FAZER, PENSAR E TER EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS	AMPLIAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS ESPIRITUAL E SOCIAL
Olhar sobre si e sobre os outros	SENSIBILIZAÇÃO	Busca da felicidade
Aprendizagem pela socialização		Busca de si e de nós
Aprendizagem da responsabilização	CONSCIENTIZAÇÃO	Busca de conhecimento
Aprendizagem intersubjetiva	RESPONSABILIZAÇÃO	Busca de sentido
PRÁTICA PERMANENTE	PROCESSO CONSTANTE	BUSCA INFINITA

Esse quadro dá conta, também, do investimento formativo da escola na vida dos sujeitos que se constitui de uma prática pedagógica permanente de autoformação e de um processo constante de ações que instiguem a sensibilização, a conscientização e a responsabilização, para promover a busca infinita da ampliação das consciências espiritual e social.

A prática das vivências de autoformação, por meio da técnica de oficinas, revelou-nos a significância do exercício do olhar para si e para o outro, para a tomada de conhecimento e cuidado na relação. Percebemos que houve a prática sistemática do “olhar”, da atenção, da percepção, da projeção e da aprendizagem, constituindo como nos diz Morin (1977, p. 112), “[...] o princípio sistêmico-chave: a ligação entre formação e transformação. Tudo aquilo que forma transforma”. Nesse sentido, verificamos que o trabalho desenvolvido ao promover

processos autoformativos possibilitou a formação e, conseqüentemente, a transformação que posteriormente apresentaremos como projeções e aprendizagens-mudanças.

Assim, no processo de formação dos sujeitos participantes ficou em evidência que o exercício do voltar a si, voltar o olhar para si mesmo, reportar a atenção sobre si mesmo, aplicar a si seu próprio espírito, conforme Foucault (2004), possibilitou a construção da ideia, do pensamento e da necessidade da prática do cuidado.

Para Foucault (2004), o cuidado é processo que implica estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento, para a constante transformação hermenêutica do sujeito ou, ainda, para o desenvolvimento de sua espiritualidade. Ele denomina espiritualidade,

[...] o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações e experiências, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc; que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade.[...] A espiritualidade postula que a verdade jamais é dada de pleno direito ao sujeito. A espiritualidade postula que o sujeito enquanto tal não tem direito, não possui capacidade de ter acesso à verdade. Postula que a verdade jamais é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento, ato que seria fundamentado e legitimado por ser ele o sujeito e por ter tal e qual estrutura de sujeito. Postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito a [o] acesso à verdade (FOUCAULT, 2004. p. 19-20).

Nessa perspectiva, emergiram entre os sujeitos participantes, por intermédio das buscas de Josso (2004), as seguintes buscas, que também podemos denominar de cuidados: a busca pela valorização das experiências vividas, a busca pela interiorização, a busca do Eu e do Outro, a busca pela afetividade, a busca da confiança e da ética e a busca pela sensibilização e responsabilização. Mas, o maior cuidado que emergiu e que precisamos cultivar, expressamos através do trecho poético de Caetano (2003, p. 71):

o amor  
 essa expressão de unidade perdida que buscamos  
 é um caminho onde também nos podemos perder  
 e o difícil onde sempre falhamos  
 embora cada vez menos é sermos inquietos aquietados de o ser  
 pela unidade que se expande ao escutarmos ser parte diferente  
 e se completa por nela aceitarmos ser inteiros.

O compromisso maior da educação também consiste em ensinar a condição humana que pode ser resumida nos seguintes questionamentos: Quem somos? Onde vamos? De onde vim? e Para onde vamos?; “para educar na e para a era planetária”, como afirma Morin; Motta; Ciurana (2003, p. 58).

Portanto, diante do que discorremos sobre as contribuições das práticas de vivências de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social, podemos afirmar que tal investimento para a formação humana repercute significativamente nas relações do Eu com o outro e do Eu com suas experiências de aprendizagem. Assim, a seguir apresentamos a compreensão do que defendemos como processo necessário para a educação formal, o investimento no trabalho pedagógico de autoformação como perspectiva de ampliação das consciências.

## 2 DAS EXPERIÊNCIAS DE AUTOFORMAÇÃO À AMPLIAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS ESPIRITUAL E SOCIAL: A FORMAÇÃO HUMANA

As reflexões, as análises e as avaliações que ocorreram ao final de cada módulo, entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, possibilitaram confirmar a concepção de que a prática de vivências de autoformação contribui, significativamente, para a constituição de experiências de ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendente, possibilitando integrar-se consigo mesmo e com o outro, repercutindo na aprendizagem do espaço escolar.

As vivências proporcionaram situações de experiências em que os sujeitos foram constituindo aprendizagens, projeções e aprendizagens-mudanças, nas relações consigo mesmo e com o outro. Chamamos de aprendizagens, tudo o que os sujeitos explicitaram ter aprendido durante as vivências, como projeções, os apontamentos do que fariam de prática concreta em suas vidas após as experiências, e como aprendizagens-mudanças, tudo o que destacaram ter percebido de mudanças concretas em suas vidas no dia-a-dia. Gostaríamos, também, de explicitar que consideramos as aprendizagens como mudanças e as próprias mudanças como aprendizagens. Vejamos o diagnóstico seguinte:

APRENDIZAGENS	PROJEÇÕES	APRENDIZAGENS - MUDANÇAS
-“Dar valor à vida”; -“Olhar e acolher com carinho a si mesmo e o outro”; -“Perdoar a si mesmo e o outro”; -“Respeitar e ser solidário”; -“Saber falar e saber ouvir”; -“A gente tem que se amar, amar os outros, os familiares e a natureza”; -“A dar carinho e a respeitar”; -“Amar o outro, cuidar e sentir o sentimento dos outros”; -“Ser menos consumista”; - “Produzir menos lixo”; -“Olhar para as belezas da natureza”; 	-“Cuidar mais de si e do outro”; -“Fazer novas amizades”; -“Maior valorização de si mesmo”; -“Maior atenção às relações (cuidado com os gestos, atitudes e palavras proferidas)”; -“Não reclamar da vida, mas procurar ser agradecido”; -“Cuidar, dar carinho a mim mesmo, às pessoas que me amam e à natureza”; -“Admirar a natureza”; -“Amar mais, ter mais afeto com todas as pessoas”; -“Não ser egoísta”; 	-“Diminuição da timidez, do medo e da insegurança do Eu com o outro”; -“Maior autonomia para a expressão das próprias idéias”; -“Diminuição das brigas na família, na escola e no grupo de amigos”; -“Escutar mais os pais e não reclamar diante de suas solicitações”; -“Melhora no jeito de se relacionar com as pessoas”; -“Maior autoconfiança e auto-estima”; -“Gostar mais de si”; 

<p>-“Percepção de que existem muitas coisas ruins no mundo e, ficamos acomodados sem fazer nada”.</p>	<p>-“Gostar mais de mim, que é o que já estou fazendo, e fazer algo para mudar os problemas existentes no nosso Planeta”; - Olhar mais para as belezas da natureza, cuidando e preservando”.</p>	<p>-“Ampliação da atenção e concentração para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas curriculares”; -“Maior persistência frente às situações-problema ou questionários dos testes escolares”; -“Melhora na dimensão comportamental”; -“Atitudes e gestos com relação à natureza: contemplação das belezas da natureza e cuidados com o lixo”.</p>
---	--	---

Desse modo, tendo destacado o que encontramos nos encontros de reflexões da prática de vivências, passamos a apresentar nossa compreensão.

Durante os encontros, a diminuição da timidez, do medo e da insegurança do Eu com o outro foi perceptível, pois no início das oficinas apenas alguns sujeitos pronunciavam-se, o que no decorrer houve a participação e o envolvimento de todos. Assim, para argumentar tal percepção apresentamos a fala da professora que acompanhou o processo das oficinas, em que diz: “No início das oficinas, os alunos não falavam quase, eram poucas palavras, bem como eles disseram, com timidez, vergonha, com medo, com sentimentos de insegurança. E, hoje, eu percebi avanço [...], eles colocaram com alegria seus sentimentos, colocaram sobre si mesmos, até o que eles melhoraram [...]”.

Desse modo, foi muito significativo verificarmos em várias falas a tomada de consciência dos sujeitos sobre o crescimento na capacidade comunicativa e na autonomia da expressão das próprias idéias.

Também, é importante destacar que em diálogo com os professores que tinham como alunos os sujeitos participantes da pesquisa, eles revelaram perceber mudanças significativas ocorridas com eles, destacando de modo especial a aluna B, com relação à diminuição da sua timidez, do seu medo e da sua insegurança, a qual antes de participar das oficinas ninguém conhecia sequer a sua voz, portanto, ela não participava nas aulas e não tirava suas dúvidas com relação aos conteúdos. Depois da sua participação nas oficinas pedagógicas conseguiu avançar na aprendizagem dos conteúdos, pois, de acordo com os professores ela encontrava-se mais alegre, entusiasmada e questionadora. Esse diagnóstico da equipe de professores foi possível mediante a situação de Conselho de Classe, em que como coordenação pedagógica pudemos instigar a avaliação da prática das oficinas.

O posicionamento de Giddens (1997, p. 61-62), é de que:

A vergonha ataca a confiança de forma mais corrosiva do que a culpa [...]. A vergonha e a confiança encontram-se muito ligadas uma à outra, uma vez que uma experiência de vergonha pode destruir ou ameaçar a confiança. A vergonha é um lado negativo do sistema de motivações do agente.

Por isso, quando nos descobrimos capazes de falar, libertos da timidez, encontramos o caminho da aprendizagem, pois com a palavra criamos caminhos e realidades. Assim, ao desvelar o poder da palavra, nos tornamos seres inteligíveis, com possibilidades de realizar sempre novas aprendizagens e, com capacidades de construir conhecimentos.

Outro aspecto de mudança percebida pelos sujeitos foi na dimensão do relacionamento com as pessoas. Conforme suas falas significativas analisadas, a partir das experiências constituídas nas oficinas pedagógicas, começaram a cuidar mais das atitudes nas relações e procuraram praticar a cordialidade com todos os colegas, inclusive com aqueles que, muitas vezes, passavam despercebidos no dia-a-dia do convívio escolar. Nessa perspectiva, é interessante registrar a mudança comportamental do sujeito A, o qual tinha sérios problemas de conduta na relação escolar e possuía várias advertências. De acordo com a professora que acompanhou o processo das oficinas pedagógicas de autoformação, esse aluno mudou muito o seu comportamento com os colegas e com os professores, procurando ser mais gentil e diminuindo a agressividade. Segundo a professora, a mudança do sujeito (aluno) A foi perceptível aos olhos de toda a comunidade escolar, de modo que ela mesma ouvia dos outros alunos comentários sobre essa mudança. Para tanto, apresentamos a fala expressa pela professora: “Eu tenho percebido que os alunos têm melhorado nas suas relações um com o outro, eles até comentam ‘Ah!’ Profe, um colega que fazia isto não está mais fazendo, ele está tendo atitudes melhores”.

Muitas vezes, o que nossos alunos nos pedem é apenas um pouco da atenção consciente às suas atitudes. Por isso, quando estamos abertos para o diálogo, sem julgamentos, aprendemos que o outro é um ser carente de carinho e sedento por compreensões. Acreditamos que essa foi a maneira como o sujeito A foi acolhido nas oficinas e, que após envolver-se com o processo demonstrou tamanhas virtudes.

Percebemos, também, na maioria dos sujeitos a ampliação da auto-estima e da autoconfiança, o que em suas falas deixaram evidenciado que após as experiências

começaram a se admirar mais, a gostar mais de si, procuraram olhar mais para as suas qualidades e a acreditar nas suas capacidades. Para Sampaio (2004, p.60): “Quanto mais desenvolvida nossa auto-estima mais preparados estaremos para vencer os desafios, administrar os conflitos, mantermos relações equilibradas e saudáveis, sermos mais criativos e obtermos êxito no que realizamos”. Nesse sentido, as falas significativas dos sujeitos confirmam de que a auto-estima e, conseqüentemente, a autoconfiança possibilitam maior persistência diante das diversas situações, de modo especial, nas atividades escolares.

A criatividade, que significa a capacidade de agir ou pensar inovadoramente em relação a modos de atividade preestabelecidos, está intimamente ligada à confiança. A confiança em si, pela sua natureza, é em certo sentido criativa, porque implica um compromisso que é ‘salto para o desconhecido’, o que significa uma preparação para abraçar experiências novas (GIDDENS, 1997, p. 38).

Por fim, outra mudança percebida pelo grupo e pela professora acompanhante das oficinas, foi a ampliação da atenção e da concentração no processo da aprendizagem. De acordo com a professora, os alunos retornavam para a aula, com seus respectivos professores, mais calmos, capazes de se concentrar e prestar atenção aos conteúdos ministrados. Conforme as falas dos sujeitos eles conseguiam aprender mais, pois conseguiam silenciar e prestar atenção nos estudos. Nessa perspectiva, para afirmar nosso diagnóstico trazemos a fala da professora que acompanhou o processo: “Essa experiência foi muito importante, pois eu percebi que os alunos gostaram do trabalho, eles até comentam ‘ah, foi bom pensar sobre nós’. Tenho percebido que os alunos voltam para a aula mais animados, com vontade de aprender e conseguem se concentrar mais”.

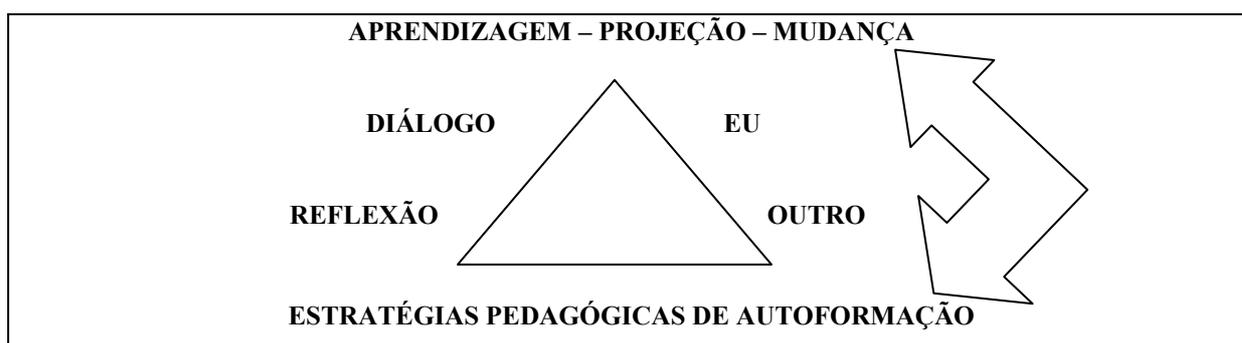
Assim, verificamos que a ampliação da consciência espiritual, inteligência intrapessoal, constituiu-se da tomada de consciência nas seguintes dimensões: corpo, emoções, afetos, identidade e transcendência, enquanto a ampliação da consciência social, inteligência interpessoal, se deu nas relações que designamos como: societal, planetária e cósmica. Para compreendermos o que caracterizou as dimensões e as relações das tomadas de consciência, registramos no quadro a seguir.

<b>AMPLIAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS/DAS INTELIGÊNCIAS</b>	
<b>ESPIRITUAL</b> ↓ <b>INTRAPESSOAL</b>	⇒ Corpo – percepções/sensações/reações Emoções – valores/ética Afetos – afetividade Identidade – autoconfiança, auto-estima Transcendência/Cósmica – imaginação/intuição/ Energia/sensações/pensamentos positivos
<b>SOCIAL</b> ↓ <b>INTERPESSOAL</b>	⇒ Societal – relação com o outro Planetária – relação com a natureza Cósmica – relação com o Universo/Energia

Desse modo, diagnosticamos que os sujeitos em suas experiências constituíram percepções, sensações e a tomada de consciência das diferentes reações do corpo, como também, demonstraram reflexões e construções nos aspectos referentes aos valores, à afetividade, à autoconfiança e a pensamentos positivos para a relação do Eu consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o Cosmos. Ou seja, pela experiência das quatro buscas foi possível perceber a emersão da ampliação das consciências espiritual e social, assim exemplificada nos tópicos a seguir:

<b>AS QUATRO BUSCAS DE JOSSO (2004)</b>	<b>AMPLIAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS ESPIRITUAL E SOCIAL</b>
BUSCA DA FELICIDADE BUSCA DE SI E DE NÓS BUSCA DE CONHECIMENTO BUSCA DE SENTIDO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SENTIMENTO DE PERTENÇA (INDIVIDUAL E COLETIVA): PRESENÇA E CONSCIÊNCIA</li> <li>- VALORES ÉTICOS</li> <li>- AUTO-IMAGEM</li> <li>-TRANSCENDÊNCIA: IMAGINAÇÃO E PENSAMENTOS POSITIVOS</li> <li>- CUIDADOS NAS RELAÇÕES:                EU-EU, EU-OUTRO, EU-NATUREZA, EU-UNIVERSO, EU-ENERGIA.             </li> </ul>

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico escolar ou acadêmico alicerçado em estratégias de autoformação, oportuniza aos sujeitos a realização de aprendizagens, de projeções e de mudanças, de modo a proporcionar a criação ou recriação de novas realidades. Assim, exemplificamos tal processo no esquema seguinte:



**Figura 12** - Autoformação: Aprendizagem - Projeção - Mudança

De acordo com as mudanças percebidas pelos sujeitos após as vivências, das oficinas pedagógicas de autoformação, verificamos o quão importante é a promoção do diálogo do Eu consigo mesmo (autoconhecimento) e com o outro, numa perspectiva reflexiva de escuta e de fala. Pelo diálogo instigamos os sujeitos à ampliação da consciência espiritual, que é a percepção do infinito dentro de si e de sua interconexão com o mundo a sua volta, e da consciência social que é a capacidade de compreender-se como ser coletivo. Por isso, para a ampliação das consciências espiritual e social, é preciso a aprendizagem do pensar, o significar, do sentir e do agir, que se manifesta na unidade consigo mesmo e na unidade como outro.

Acreditamos como Maturana e Rezepka (2000), de que a existência humana tem lugar no espaço relacional das conversas. As conversas humanas são transformadoras, ou, ainda, possibilidades criadoras de novas realidades. Dessa forma, conforme as experiências realizadas na pesquisa, nos certificamos de que o ser humano é uma possibilidade riquíssima de transformação, inovação e criação, devendo, para tanto, que sejam dadas as devidas oportunidades para ele vir-a-ser-conhecer-sentir-fazer.

Nesse sentido, concebemos que a educação-formal tem a função de promover o sucesso na aprendizagem e a realização dos sujeitos. Tais dimensões somente são possíveis quando a escola ou academia permitirem junto à instrução, o trabalho de formação humana. Para tanto, o agir pedagógico para a formação humana exige que o educador:

- Permita que as Histórias de Vida, experiências de cada aluno, sejam compartilhadas no coletivo. Isso significa “reconhecer [...], que é da interação entre pessoas e respectivas histórias de vida que emerge a riqueza do humano em toda sua complexidade [...]” (BAPTISTA, 2005, p.52).

- Instigue os sujeitos na constituição de emoções e de pensamentos positivos, capazes de torná-los esperançosos e felizes. Assim, afirma Jares (2007, p. 52):

No convívio diário e em todos os contextos sociais, necessitamos da esperança para melhorar a convivência. [...] A esperança está ligada ao otimismo e, neste sentido, facilita uma convivência positiva, com um efeito positivo para a auto-estima, individual e coletiva [...].

- Possibilite o autoconhecimento, para a valorização e o cuidado de si e do outro. A integridade humana encontra-se na capacidade da sensibilidade do Eu para consigo mesmo e com o outro e,

por outro lado, sabemos que sem proximidade não existe verdadeira oportunidade de encontro e de comunicação. Ela é necessária à escuta atenta, ao contato sensível e à relação de cumplicidade que sustenta a relação pedagógica. Sobretudo quando vivida no frente a frente, ela traz a marca do afeto, sinal inequívoco da humanidade que desejamos promover em cada ser humano” (BAPTISTA, 2005, p. 122).

- Proporcione a construção de valores éticos e, conseqüentemente, a mudança de atitudes e comportamentos, pois, acreditamos como Blanc (2000, p. 110) que:

A pessoa não é, por isso, coisa ou substância, mas uma atividade vivida de permanente autocriação e incessante renovação; porque a sua autoconstrução é um ato criador de síntese, uma conquista e realização de si no interior do indivíduo natural, uma obra do espírito que se apossa da natureza para nela realizar a idéia divina do homem, a pessoa não é uma categoria de ordem ôntica e natural, mas de ordem espiritual e ética.

- Estimule o aluno para o despertar da auto-estima e da autoconfiança para a constituição da auto-determinação e motivação para o ato de aprender. É proporcionar ao sujeito a experiência da aprendizagem ou da racionalidade voltada à visão do sensível e do sentido.

Precisamos hoje de uma racionalidade mais sensível e mais atenta à interpelação do outro ser humano. [...] A razão não pode andar divorciada da sensibilidade e do bom-senso, ela precisa ser temperada pelas marcas de afeto que evidenciam a proximidade do homem com o outro homem” (BAPTISTA, 2005, p. 51).

- Construa com o aluno uma relação de afetividade, pois “[...] o indivíduo sensível não seria inteiramente humano fora da relação comunitária” (SERRÃO, 2007, p. 170).
- Promova a aprendizagem a partir da Pedagogia Significativa e Humanista, envolvendo os sujeitos na busca do conhecimento, na busca de si e de nós, na busca da felicidade e na busca de sentido. De acordo com Heidegger (1973, p. 48): “[...] humanismo é isto: meditar, e cuidar para que o homem seja humano e não des-humano, inumano, isto é, situado fora de sua essência”.

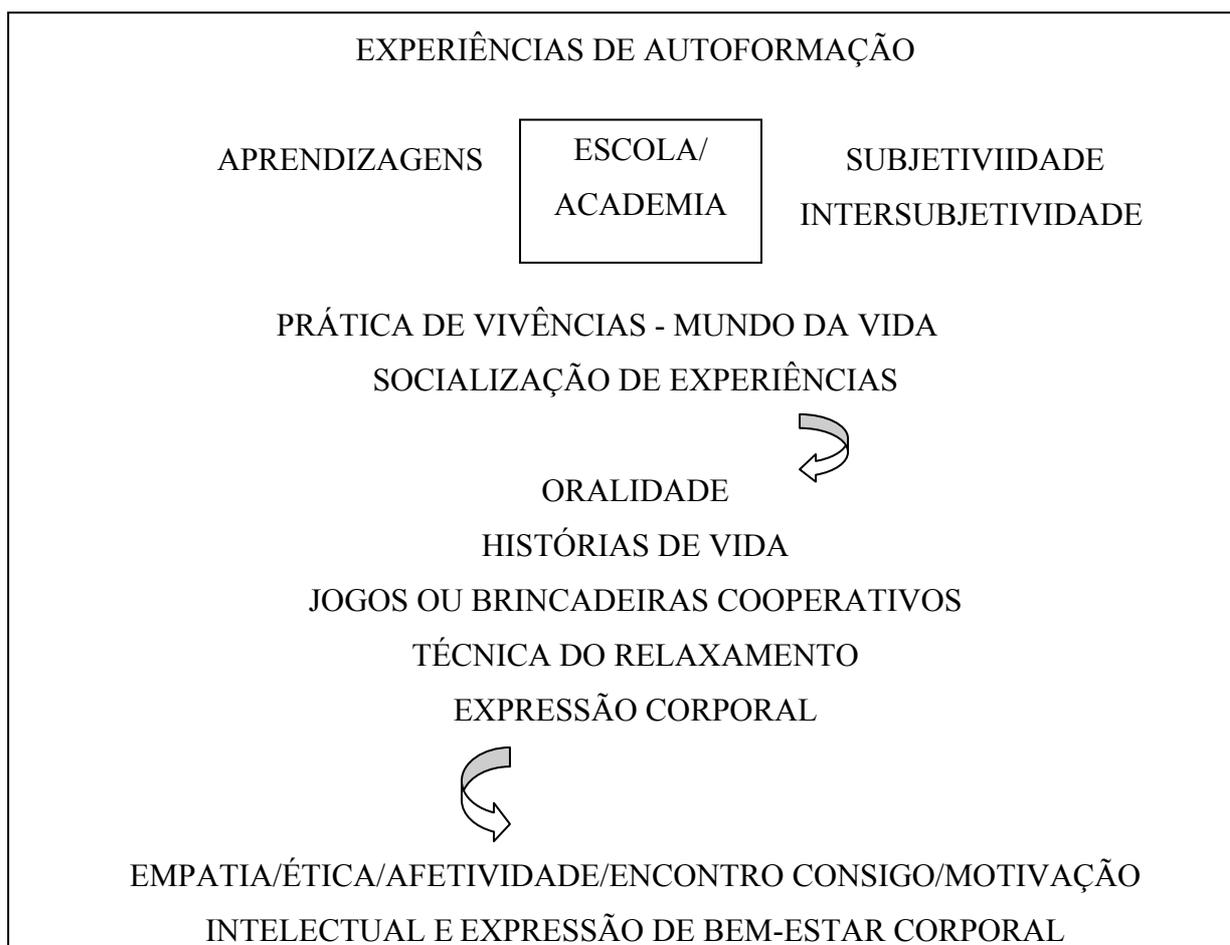
Nesse sentido, acreditamos e afirmamos com Sacristán (2002, p. 18) que:

O ser humano nasce, constrói-se, realiza-se e alcança a sua plenitude estando em constante relação com os seus semelhantes, de quem recebe ‘humanidade’ e sobre os quais projeta a sua. Ancoramo-nos no mundo, primeiramente, através de uma complexa rede de relações, interdependências e sentimentos para com os outros. Este é um primeiro grande princípio para repensar a educação e extrair conseqüências sobre a funcionalidade das escolas, se é que continuam a tê-la. Somos humanos porque somos seres sociais; chegamos a ser indivíduos graças a essa condição.

Assim, ao realizarmos experiências nas redes sociais de relação, com o outro e com o mundo, elaboramos e recriamos o nosso mundo interior; vamos construindo nossa biografia pessoal, a identidade. Por isso, podemos dizer que a subjetividade dos sujeitos “constrói-se integrando-nos num processo de expansão de experiências partilhadas, de tal modo que cada indivíduo, utiliza parte do que outros viram, acreditaram, sentiram e disseram sobre o mundo” (SACRISTÁN, 2002, p.46).

Desse modo, a educação dentro da escolarização necessita instigar, sobretudo, a escuta, a conversa, o diálogo e os debates para promover vivências e experiências subjetivas e intersubjetivas de transformação. Concebemos, como Sacristán (2002, p. 54) que “as pessoas mudam pelo simples fato de estarem com outras, porque afinal a nossa vida é vivida com elas e, no fundo, nós somos o resultado daquilo que conseguimos fazer com as possibilidades oferecidas pela nossa existência com os outros”.

A escola ou academia deve ser o centro de possibilidades de aprendizagens subjetivas e intersubjetivas para promover o crescimento das experiências dos sujeitos, na dimensão cultural, social, afetiva, corporal, cognitiva e espiritual. Observemos o esquema abaixo, o qual exemplifica como tal processo pode constituir-se.



**Figura 13** - Processo da Formação Humana

“Quanto mais denso e intenso é o intercâmbio com os outros, mais rica será a subjetividade individual e o próprio eu de cada um” (SACRISTÁN, 2002, p. 56). Nessa perspectiva, acreditamos que o trabalho desenvolvido a partir da técnica de oficinas pedagógicas, promotora de vivências do sujeito consigo mesmo e com o outro, é a possibilidade sugestiva para a escola utilizar na prática educativa e formativa de seus sujeitos discentes e docentes, com o intuito de instigar uma relação pedagógica propensa ao sucesso.

Nesse sentido, para argumentarmos o que explicitamos, consideramos importante apresentar o posicionamento da professora acompanhante do processo: “[...] acho que teria

que fazer mais vezes com mais alunos e até com o grupo de professores, porque isso faz a gente refletir, faz a gente se sensibilizar [...]”; “Acredito que a atividade do relaxamento deveria ser utilizada pelos professores, antes de iniciarem as suas aulas, pois ajuda os alunos a construir novas relações consigo mesmo e com o outro”; “Vivemos e não paramos para pensar e conhecer a si mesmo. É importante, para os alunos, já nesta idade, terem essa oportunidade, da aprendizagem do conhecer-se e do ter pensamento positivo para alcançar realmente a felicidade. Os alunos apresentam questões de inferioridade e precisam ser ajudados. Por isso, considero que esse encontro veio ao encontro de suas necessidades e os está ajudando”; “ Se todas as escolas trabalhassem essa parte da espiritualidade, da pessoa sentir a si mesma, o mundo seria diferente e, isso faz muita diferença na educação”; “[...] verifiquei que muitas atividades praticadas, por nós educadores, podem conduzir para a inclusão ou para a exclusão. Percebi, que podemos utilizar muitas atividades (técnicas) em sala de aula para promover a reflexão sobre questões do dia-a-dia, das relações humanas, tão importantes para a vivência neste mundo [...]”.

Assim, percebemos a partir das falas significativas da professora, que nos acompanhou no desenvolvimento das oficinas que a escola e os educadores desse século são desafiados a recriar a relação pedagógica, no sentido de saírem da mera prática da integração do indivíduo no espaço escolar para a prática da autoformação dos sujeitos, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento integral.

Portanto, ao verificarmos que estamos acostumados a uma prática pedagógica que privilegia demasiadamente os aspectos cognitivos e morais dos sujeitos, deixando para trás as qualidades afetivas, relacionais, culturais e espirituais, nos desafiamos ao desenvolvimento de tal pesquisa que acreditamos ter proporcionado muitas construções teóricas e práticas para recriarmos a educação do contexto escolar. Acrescentamos, ainda, que as experiências constituídas durante a prática das oficinas de autoformação possibilitou-nos certificar que diferentes estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor podem contribuir para a ampliação das consciências espiritual e social dos sujeitos aprendentes.

Enfim, sem esgotar tal reflexão até porque acreditamos na possibilidade da diversidade hermenêutica de compreensão da realidade, sugerimos aos educadores a prática das oficinas utilizadas na pesquisa, bem como, orientamos que as mesmas sejam recriadas e reconstruídas pelos educadores de acordo com suas realidades e necessidades emergentes em suas escolas.

Enquanto orientadora e pesquisadora, na pesquisa-formação, também constituímos-nos como sujeito da pesquisa, por isso consideramos significativo apresentar a seguir alguns apontamentos e reflexões das aprendizagens-mudanças experienciadas.

## 2.1 BREVE CONSIDERAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PESQUISADOR ENQUANTO SUJEITO DA PESQUISA

Na tentativa de buscar possibilidades para o melhoramento do “clima” escolar, das relações pedagógicas entre aluno e aluno e, aluno e professor, para contribuir com algumas reflexões ao que me instigou à produção dessa tese, tivemos a oportunidade de nos percebermos como sujeito do trabalho desenvolvido, de modo a nos descobrimos enquanto orientadora, pesquisadora, educadora e pessoa humana.

A construção do portfólio como um instrumento da pesquisa, serviu para registrarmos a prática das vivências planejadas, pontuar as oficinas que foram recriadas durante o processo devido aos diagnósticos das necessidades e motivações dos sujeitos, destacar as percepções do pesquisador com relação às experiências dos participantes e, principalmente, para pontuar as experiências construídas enquanto pesquisador-sujeito do processo.

Assim, ao retomarmos o material produzido no portfólio encontramos entre as experiências do pesquisador as suas aprendizagens, descobertas e projeções, como dimensões da ampliação das consciências Espiritual e Social para a vida pessoal e profissional. Das experiências pontuadas no portfólio, procuramos apresentar as que chamaram atenção do sujeito pesquisador, no sentido de o alertarem para a construção de competências individuais e sociais necessárias para a busca da felicidade, de sentido à vida, de conhecimento e para o trabalho pedagógico de formação e educação dos sujeitos do contexto escolar.

Apresentamos no quadro as construções do pesquisador frente às suas experiências com os sujeitos da pesquisa.

Com relação à vida pessoal	Com relação à vida profissional
<p>“Enquanto estiver presa, demasiadamente, em minhas rotinas de trabalho, tanto mais estarei surda às belezas da vida e, assim, não terei tempo para descobrir-me como um presente para o Universo”.</p> <p>“[...] tudo o que eu fizer com amor, nada será em vão e, de que é preciso olhar muito mais para as coisas boas da vida”.</p> <p>“[...] é insuficiente saber destacar as qualidades pessoais, é necessário senti-las e aprender a pensar positivamente sobre si mesmo”.</p> <p>“[...] tomada de consciência do que realmente eu sou, ou de quem eu sou”.</p> <p>“Pois, quanto mais sentimos e pensamos positivamente, a respeito de si mesmo, tanto maior é nossa capacidade de otimismo com relação à existência”.</p> <p>“[...] construir uma história de sentidos e não de amarguras e de reclamações”.</p> <p>“[...] O sentido da vida está em saber acolher as perdas e nunca desistir dos propósitos e dos projetos constituídos. Pois, a melhor forma de saber viver bem é aprender a viver!”.</p> <p>“Quem sabe, seja a minha atitude de cuidado, de respeito e de amor, as promotoras de uma melhor convivência entre os seres humanos”.</p> <p>“[...] acredito que a grandeza de uma pessoa não está nos títulos que tenha ou venha conquistar, mas na sua capacidade de amar, de acolher, de aceitar e de saber respeitar. Por amar a vida e acreditar na existência de Deus, Energia Cósmica, projeto-me para a busca dos ‘tesouros’ existentes em cada ser humano e no universo. Tenho consciência de que essa busca é infinita e exigente”.</p> <p>“[...] conscientizei-me de que o sentido da vida está na qualidade das ações e atitudes que tenho com relação ao outro”.</p> <p>“[...] percebi que tenho resistido para o fato de que sou mais um ser humano, por vezes, carente em sua essência”.</p> <p>“[...] aprendi que é preciso amar o outro e deixar-se ser amado (a).”</p> <p>“[...] aprendi que os obstáculos, muitas vezes, servem para nos ensinarem o sentido e o valor do amor à vida. Percebi que entre as variadas situações da vida, sejam elas, boas ou ruins, sempre aparecem para proporcionar o aprender a viver”.</p> <p>“[...] compreendi que os problemas existenciais precisam ser observados não como empecilhos, mas como possibilidades de tomadas de decisões”.</p> <p>“Descobri que o sentido da vida encontra-se no saber viver e ‘saborear’ cada momento do cotidiano, no encontro consigo mesmo e com o outro”.</p> <p>“O olhar atento, para comigo mesmo, me fez ampliar a crença na força interior e no amor à vida”.</p> <p>“Percebi que a felicidade, na maioria das vezes, não está em tê-la, agora, mas no aprender com a sabedoria do tempo a construí-la”.</p> <p>“Aprendi de que se não posso ser uma estrela, pelo</p>	<p>“[...] preciso dar mais atenção às vozes que emergem nas relações, aos acontecimentos considerados banais e aos pequenos fatos que muitas vezes passam despercebidos, os quais trazem em si, muita significância.”</p> <p>“[...] saber gerenciar situações de conflitos de forma tranqüila [...], constituindo autocontrole emocional para a tomada de decisões”.</p> <p>“Os alunos esperam de seus professores a coerência entre o discurso e a prática”.</p> <p>Na vivência V do módulo I, um dos participantes retirou-se da sala, o que nos proporcionou verificar que: “Muitas vezes, por estarmos preocupados, demasiadamente, com a instrução deixamos de ajudar o aluno que está pedindo para que o olhemos com mais atenção. Quantas vidas poderiam ser ressignificadas pelo simples fato de serem cuidadas”.</p> <p>“[...] a escola é um dos espaços responsáveis para a promoção da vida. Pois, do que me adianta saber tanta gramática e cálculos, se não sei aprender a arte de viver?”.</p> <p>“Muitas vezes, passa despercebido pelo educador, que suas ações pedagógicas, de uma maneira ou de outra, influenciam a forma de pensar de seus alunos, como também, na construção de suas personalidades”.</p> <p>“[...] percebi que, enquanto educadora, necessito proporcionar com mais intensidade, no espaço escolar, a prática da afetividade nas relações. Tal prática, deve partir das minhas próprias atitudes na relação com os alunos e da organização de ações pedagógicas que os instiguem a gestos concretos de afetividade”.</p> <p>“O grande desafio de nosso século é a aprendizagem do Ser sensível, que se reconhece parte do Todo e responsável pela vida”.</p> <p>“A transformação dos problemas enfrentados no contexto atual exige do ser humano uma postura espiritualizada, de ações concretas de amor à natureza, às pessoas e ao universo”.</p> <p>“Enquanto educadora, tenho o compromisso de impulsionar os sujeitos para a sensibilização e conscientização, para a construção de ações que possibilitem a vida em nossas relações”.</p>

<p>menos tentarei ser mais uma flor em meio à multidão. Se não posso ter, de imediato o que almejei para a minha vida, é possível amar o que tenho. E, se não posso, ainda, fazer o que desejo, pelo menos tenho a liberdade de sonhar. Pois, como acredito, assim será o meu mundo!”</p> <p>“[...] descobri que a vida vibra intensamente e é possibilidade de encantamento, para quem souber ACREDITAR!”</p> <p>“[...] aprendi que o amor é a medida de como tenho vivido ou estou vivendo, ele é a resposta para o sentido da vida. Só o amor transforma e vivifica a existência, caso contrário, podemos cair na solidão e desesperança”.</p> <p>[...] acredito que o sentimento de humildade é um dos caminhos para nos acolhermos em nossas relações”.</p>	
--	--

Então, enquanto pesquisador-sujeito do processo descobrimos a tamanha necessidade do ser-educador realizar a experiência do “caminhar para si”, pois ele torna-se, em sala de aula, ou no contexto escolar, o grande responsável pela formação dos alunos. E, nenhum educador pode proporcionar a formação e a educação aos seus alunos, se não for capaz de proporcionar a si mesmo, ou em outras palavras, o educador necessita estar aberto à ampliação da consciência juntamente aos seus alunos.

É na busca permanente do educador em aprender na relação consigo mesmo e com o outro, que se descobre desafiado a construir competências necessárias para a promoção do sucesso da aprendizagem na escola. Como realça Caetano (2003, p. 30):

Competência que decorrem da compreensão de si como aprendente, da compreensão dos contextos nos quais se aprende e suas influências na própria aprendizagem, da compreensão do próprio processo de aprendizagem, da utilização adequada desta compreensão nas situações concretas, do questionamento permanente e da procura de alternativas que permitam a expansão dessas competências.

Acreditamos, pois, que é na práxis pedagógica que o educador aprende a necessidade de constituir-se pesquisador, aquele que reflete sobre a sua ação, e descobre que diante da sociedade atual e de suas exigências precisa de competências tais como as explicitadas por Aguado (2000):

- Orientar o processo educativo e formativo para o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos;

- Dar aos alunos um papel mais ativo na sua própria aprendizagem;
- Proporcionar aos seus alunos a aprendizagem cooperativa;
- Lutar contra a exclusão e o insucesso escolar;
- Promover a participação e distribuir o protagonismo;
- Construir projetos em colaboração com seus colegas de profissão para a qualidade do ensino e à efetiva formação humana dos sujeitos do contexto escolar.

Nessa dimensão, podemos afirmar que como pesquisador-sujeito, daremos continuidade ao desenvolvimento de competências como educador, com o trabalho das oficinas pedagógicas de autoformação, o qual tornou-se projeto a ser praticado com os alunos, professores e funcionárias da escola em que realizamos a pesquisa e atuamos como profissional da educação.

Na seção a seguir apresentamos o portfólio que reflete as experiências realizadas pelos sujeitos da pesquisa (orientador/pesquisador, alunos e professora acompanhante), e de modo especial, as reflexões e as construções do próprio pesquisador ao orientar o processo de autoformação. A produção textual do portfólio, além de constituir-se em um riquíssimo material para a análise interpretativa, permite a verificação do processo realizado, as transformações que foram se constituindo na organização das oficinas e as reflexões da professora acompanhante, o que confere credibilidade e legitimidade ao trabalho.

### **3 NO CAMINHAR ... A EXPERIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO**

As experiências, quando registradas, nos proporcionam reflexões sobre nossas ações na maneira de ser, fazer, de significar e de sentir, para recriarmos a existência cotidiana. Nesse sentido, consideramos necessário organizar um modo de apresentação das reflexões e construções constituídas no processo vivencial da investigação, enquanto sujeito pesquisador\pesquisado, profissional da educação e ser humano. Assim, optamos organizar tal processo na modalidade de portfólio.

O portfólio pode ser considerado como um registro de informações, de descrições e de reflexões, de tal modo, que em sua construção pode ocorrer “o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão” (SHORES; GRACE, 2001, p. 15).

A elaboração do portfólio proporciona ao pesquisador o relato e a reflexão sobre suas próprias experiências, a auto-avaliação e a construção de aprendizados. Para tanto, nos propomos apresentar aqui os registros significativos vivenciados nas experiências realizadas com os sujeitos da pesquisa. A estratégia utilizada para tal apresentação é situarmo-nos enquanto sujeito pesquisador e pesquisado, que pensa, avalia, reflete e que faz construções e desconstruções nos atos de aprendizagem de uma pesquisa.

Dessa forma, organizamos os registros a partir das etapas que constituíram a pesquisa: a) O encontro com a direção; b) O encontro com os alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e professores; c) O encontro com os alunos, participantes da pesquisa; d) O encontro com os pais; e) A prática de vivências de autoformação, organizadas em oficinas pedagógicas; f) A entrega dos certificados aos participantes das oficinas pedagógicas de autoformação.

É importante explicitar que a elaboração textual do portfólio está estruturada no tempo verbal da primeira pessoa do singular, pois que o objetivo consiste em apresentar, principalmente, a experiência do “Eu” do pesquisador.

## **I – O Encontro com a direção da escola**

No mês de abril de 2008, procurei a direção da escola para marcar um horário, com o intuito de apresentar a proposta de pesquisa sob o título “Consciência Espiritual e Social na escola: processo educativo necessário para a Formação Humana”, a ser desenvolvida com alunos da respectiva escola. Por estar trabalhando na escola na função de coordenadora pedagógica, não obtive dificuldades para agendar, com a direção, a data e o horário para a apresentação de tal proposta.

Chegado o momento do encontro, apresentei a proposta de pesquisa, explicando a implicação e os benefícios da mesma para a escola e, principalmente, para os alunos (sujeitos da pesquisa) participantes. Foi, também, pontuado à direção, as sugestões apresentadas pela banca examinadora ao projeto de pesquisa no momento de sua qualificação, já expressas anteriormente na seção que aborda a questão metodológica.

A direção acolheu positivamente a proposta e passamos a definir como concretizar as sugestões oriundas do processo de qualificação do projeto de pesquisa. Em diálogo definiu-se que os sujeitos da pesquisa (os alunos), receberiam no final do trabalho um certificado de participação com o título “Oficinas Pedagógicas de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social”, para ser acrescido e arquivado, juntamente, ao histórico escolar. Discutimos e organizamos o cronograma das atividades, bem como, as datas do encontro com os alunos e professores de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e com os pais, para informação, apresentação da proposta de pesquisa e do termo de consentimento. Nesta mesma circunstância, ficou definido pela direção, a professora que acompanharia as práticas de vivências de autoformação, organizadas em forma de oficinas.

Como já mencionei, anteriormente, não houve dificuldades para o contato com a direção e, a proposta de pesquisa foi acolhida por vir de encontro com as necessidades da realidade escolar, conforme afirmação da direção, assim expressa: “Precisamos trazer algo diferente para os nossos alunos. Tudo o que vier em benefício deles é bem-vindo”. Neste sentido, ao constatar o apoio da direção, senti-me muito mais responsável pelo desenvolvimento da proposta de pesquisa, pois à pesquisadora ficou o compromisso do “fazer o diferente” e proporcionar resultados positivos aos alunos, sujeitos participantes e, conseqüentemente, para a escola.

Na condição de pesquisadora, verifiquei que há educadores preocupados com a educação formal, desejosos em querer proporcionar aos alunos um ensino voltado para a formação

humana. Muitos educadores são sabedores de que o ensino voltado somente para a instrução é insuficiente para o desenvolvimento integral do ser humano. Por isso, acredito que por meio da força de vontade dos educadores será possível construir uma educação formal destinada à instrução e à formação humana.

## **II – O encontro com os alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e professores**

No dia 7 de maio de 2008, os alunos de 5ª e 8ª séries e professores foram reunidos pela direção e a pesquisadora em uma sala da instituição escolar, em que, a diretora explicitou o motivo do encontro, destacando que a coordenadora pedagógica apresentaria uma proposta de trabalho a ser desenvolvido para o seu projeto de pesquisa.

Assim, me apresentei para o grupo como pesquisadora, que busca por meio de seus estudos, no Doutorado em Educação, o aprofundamento de conhecimentos para contribuir com pesquisas ao ensino escolar.

Iniciei a apresentação da proposta explicitando o tema de pesquisa “Consciência Espiritual e Social na escola: processo educativo necessário para a Formação Humana” e, enfatizei que o estudo tinha como objetivo possibilitar experiências de autoformação aos alunos, a partir de práticas vivenciais para a ampliação das consciências espiritual e social.

Foi pontuado, na ocasião, que o trabalho seria desenvolvido com a participação de alunos interessados e que, voluntariamente, se dispusessem a fazer parte da pesquisa. Também, esclareci que o trabalho apresenta-se organizado em oficinas pedagógicas de autoformação, para proporcionar experiências que contribuam para a formação, para a busca de sentidos e de significados à existência.

Apresentei a organização das oficinas pedagógicas de autoformação, estruturadas em quatro módulos e com base nas quatro buscas de Josso (2004), a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento e a busca de sentido, totalizando vinte e quatro encontros semanais, com duração de uma hora. Salientei que as práticas de vivências de autoformação ocorreriam em períodos de aula, organizados em dias da semana e em horas\aula diferentes para que não houvesse problemas com a frequência e domínio dos conteúdos das disciplinas que estariam sendo ministradas no momento da prática. Explicitiei, ainda, que os alunos interessados e que assumissem o compromisso de fazer parte da pesquisa

receberiam no final do trabalho um certificado de participação a ser acrescido e arquivado, juntamente, ao seu histórico escolar.

Ao finalizar a apresentação da proposta de pesquisa, deixei em aberto o espaço para os alunos se manifestarem. No primeiro momento, o silêncio predominou na sala, não havendo qualquer manifestação. Diante dessa situação de silêncio, pelo não pronunciamento dos alunos, sujeitos participantes do encontro, o sentimento que em mim emergiu foi o de medo, seguido da sensação de impotência e do pensamento de que a proposta de pesquisa poderia não ter a participação dos alunos do contexto escolar. Mas, de imediato, controlei meus sentimentos e pensamentos procurando argumentar sobre a importância de sua participação nas práticas de vivências de autoformação para a qualidade de vida em suas relações.

Para minha satisfação, um aluno solicitou a palavra e pronunciou-se dizendo que teria interesse em participar, mas que percebia como empecilho a não frequência nas aulas e que, conseqüentemente, estaria “perdendo conteúdos”. Logo, outro se manifestou, perguntando sobre como ficariam os dias de provas marcados.

Então, explicitiei que as práticas de vivências aconteceriam diversificadamente nos dias da semana, em princípio nas quartas e quintas-feiras e em períodos diferentes dos de aula. Quanto aos dias de provas esclareci que os professores receberiam um cronograma de organização das atividades, para que não viessem a marcar provas nos períodos de realização das experiências.

Realizado o esclarecimento, quinze alunos pronunciaram-se, manifestando interesse em participação. Como a proposta de pesquisa requeria um grupo de participantes de no máximo dez integrantes, para o trabalho sistemático de atenção consciente aos processos de experiência de cada sujeito, foi necessário realizar um sorteio dos alunos voluntários, para efetivar a participação de dez sujeitos para a pesquisa.

Por fim, agradei a atenção de todos os participantes da reunião, de modo especial aos que se dispuseram a fazer parte da pesquisa. Explicitiei aos alunos interessados e que não foram contemplados na pesquisa que o nosso propósito seria nesse momento trabalhar com dez alunos, sendo suas participações consideradas em uma segunda etapa, se for de interesse da escola dar continuidade ao trabalho da prática de vivência de autoformação.

Ficou combinado com os sujeitos participantes da pesquisa que seria marcado um próximo encontro para realizarmos algumas orientações e nos organizarmos para a prática de vivências de autoformação.

É importante expressar algumas de minhas reflexões, referente aos sentimentos e às sensações pelas quais passei enquanto pesquisadora, na condução dessa etapa de pesquisa. Primeiramente, a sensação de erro ou do possível fracasso diante do desenvolvimento da proposta de pesquisa desestabilizou-me emocionalmente frente ao foco de estudo. Com isso, aprendi que é necessário um certo autocontrole emocional por parte do pesquisador ao desenvolver seus propósitos de investigação. Também, que é primordial ao pesquisador a capacidade de constituir-se tranqüilo frente às circunstâncias problematizadoras da pesquisa e retomar sempre as metas do trabalho.

Outro aspecto que mereceu minhas reflexões diz respeito às reações dos alunos frente ao convite para a participação na pesquisa, em que dos cinquenta e três alunos que estavam na sala, quinze candidataram-se para o trabalho. Essa situação me levou a duas análises: uma delas, de que a preocupação dos alunos com o não estar presente em aula para a aprendizagem dos conteúdos é pertinente; outra, de que fica em evidência o quanto nossos alunos estão impregnados da concepção de que o aprender somente ocorre mediante a assimilação informativa de conteúdos. Percebi, assim, o quanto é necessário instigar nossos alunos à concepção de que a aprendizagem também é constituída pelas experiências que fazemos e, que ocorrem em espaços, tempos e circunstâncias variadas.

Por isso, é importante que ajudemos nossos alunos, no espaço escolar, a descobrir que o ser humano precisa, sim, de conteúdos para o desenvolvimento da sua dimensão cognitiva, mas que também tem necessidades de conhecimento para o desenvolvimento das dimensões emocional, espiritual e social.

### **III – O encontro com os participantes da pesquisa**

No dia 8 de maio de 2008, reuni os sujeitos participantes da pesquisa para orientações e combinações.

Agradei aos sujeitos/alunos pelo interesse de participar e colaborar com o estudo, e orientei sobre o que aconteceria nas práticas de vivências de autoformação, referindo-se às atividades que faríamos nestes encontros. Após, apresentei o cronograma dos dias da semana e os períodos em que aconteceria o trabalho. Prossegui explicando que o motivo pelo qual, algumas das práticas seriam realizadas consecutivamente, encontrava-se no respeito da pesquisadora ao calendário escolar já estabelecido. O que para minha satisfação os sujeitos

participantes não colocaram empecilho algum. Reafirmei aos sujeitos participantes que os professores teriam em breve o cronograma dos encontros para estarem cientes de suas não presenças em sala de aula.

Combinei com os participantes que eles levariam para seus pais e/ou responsáveis um convite para uma reunião com a pesquisadora. Explicitei que na reunião ocorreriam as informações sobre suas participações nos encontros e que seria solicitado o consentimento dos seus pais.

Neste primeiro encontro, com os sujeitos/alunos participantes, percebi demonstrações de contentamento, de modo que, considerei importante registrar a expressão de um deles: “Eu quero participar porque quero ter auto-estima”. Essa expressão me fez constatar que o ser humano tem necessidade de autoconhecimento, de ter um tempo para dialogar consigo mesmo. Nesse sentido, percebi que os sujeitos aprendentes possuem desejos de fazer experiências que os possibilite a aprendizagem do saber cuidar das relações e da vida.

Aprendi com essa expressão do aluno, sujeito participante da pesquisa, de que é preciso repensar o processo educativo escolar, procurando promover experiências e aprendizagens para a ampliação das mais variadas inteligências, a cognitiva, a espiritual, a emocional, a física, a social, entre outras. Assim, posso afirmar que tal aprendizagem me elucidou quanto à necessidade de desaprender o modelo tradicional de educação escolar, para o querer aprender que há outros caminhos, meios e possibilidades da construção do conhecimento.

Foi então que pude avaliar-me como educadora, pois mesmo que acredite e tente fazer no meu cotidiano do trabalho escolar, ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das diferentes inteligências, tenho a tendência de primar pela inteligência cognitiva. Desse modo, vejo que sou o reflexo do meu passado, da formação rígida e da instrução conteudista, sentindo-me aquela pessoa de cabeça bem cheia que se deixou cair no esquecimento dos sentimentos, desejos e necessidades próprias e dos outros.

Assim, percebo que para constituir a educação escolar com o objetivo de promover a formação humana, como educadora, necessito aprender a desaprender os modelos clássicos de escola, de conhecimento e de aprendizagem. Para tanto, minha meta, com essa experiência de pesquisa, é aprender também a me redescobrir como profissional da educação, tentando compreender o que quero ser para meus alunos que em suas vidas darão continuidade àquilo que representei como referência em suas experiências.

#### **IV – O encontro com os pais e\ou responsáveis**

No dia 13 de maio de 2008, os pais dos sujeitos/alunos interessados a fazer parte da pesquisa foram recepcionados pela direção da escola e pela pesquisadora.

Explicitei aos pais o motivo do encontro e apresentei a proposta de pesquisa, argumentando a importância do trabalho a ser desenvolvido para a formação educativa de seus filhos. Entreguei para eles o cronograma dos encontros e o documento do termo de consentimento informado, caso fossem favoráveis à participação de seus filhos.

Os pais pronunciaram-se positivamente sobre o trabalho, destacando que seus filhos já haviam tecido comentários em casa com muita alegria sobre a participação nas práticas de vivências de autoformação.

É importante mencionar a expressão de um dos pais presentes no encontro, o qual disse: “O trabalho vai contribuir para que meu filho tenha uma maior autoestima e confiança em si mesmo”. Também, é necessário registrar que uma mãe ao pronunciar-se comentou que seu filho estava muito feliz, mas que sua preocupação era com relação aos conteúdos que ele poderia vir a perder. Continuando a sua fala, explicou que após ter recebido o cronograma das práticas de vivências de autoformação ficara mais tranquila.

Foi explicado aos pais que os seus filhos receberiam ao término do trabalho um certificado de participação em Oficinas pedagógicas de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social, que seria agregado ao histórico escolar. Destaquei aos pais que ao final da pesquisa tornaria a reuni-los para apresentar as reflexões realizadas com relação às experiências, conforme suas solicitações.

Faz-se necessário registrar que alguns pais não compareceram a essa reunião, cabendo à pesquisadora visitá-los em seus lares, para apresentar a proposta de pesquisa e receber os seus consentimentos.

O encontro com os pais possibilitou-me maior tranquilidade para o desenvolvimento do trabalho, pois senti o apoio e a credibilidade depositada na pesquisa. Com essa experiência, enquanto pesquisadora, certifiquei-me de que muitos pais estão abertos a outras propostas pedagógicas que venham beneficiar a formação de seus filhos. Eles esperam que seus filhos tenham conhecimento e se desenvolvam como pessoas em busca de felicidade e sentido para a vida.

Assim, é possível afirmar que a escola consegue a contribuição das famílias, de seus alunos, pelo fato de com elas estabelecer o devido diálogo, para a comunicação de seus

propósitos de investimento em seus alunos na busca de melhorias de qualidade de suas vidas. Por isso, penso que enquanto a escola se esquivar de dialogar com a família, em vão serão os seus projetos.

## **V – A prática de vivências de autoformação, a partir de oficinas pedagógicas**

Neste momento, passo a apresentar as minhas experiências e reflexões realizadas nas oficinas pedagógicas de autoformação, junto aos sujeitos/alunos da pesquisa.

### **Módulo I – Quem somos?**

#### **Busca de si e de nós**

#### **Busca de sentido**

#### **VIVÊNCIA I**

Na primeira oficina, aguardei, ansiosamente, a chegada dos alunos, sujeitos participantes da pesquisa, bem como, da professora acompanhante do trabalho. A expectativa com relação ao primeiro encontro constituiu-se dos mais variados sentimentos, como a alegria da possibilidade de realização da prática de vivências de autoformação, a responsabilidade com relação à orientação da experiência, o medo e as dúvidas frente às possíveis reações e a participação voluntária dos sujeitos/alunos no investimento de ampliação de suas consciências espiritual e social.

Na função de pesquisadora e orientadora da prática de vivências de autoformação senti-me segura, mas enquanto pessoa humana, a sensação de estar entrando pela primeira vez em uma sala de aula com os alunos, gerou a respiração ofegante, calafrios e tremor do corpo. Tratava-se de uma experiência inigualável, na qual era necessário o autocontrole das emoções para que o trabalho tivesse o êxito esperado.

Ao toque do sinal, os alunos, sujeitos da pesquisa, juntamente com a professora acompanhante, chegaram à sala em que eu os esperava. Assim, os sujeitos foram acolhidos e conduzidos à atividade de relaxamento, com ênfase no trabalho de respiração e de rememoração dos momentos significativos que marcaram sua trajetória histórica, desde o nascimento à fase atual.

Percebi, durante o processo de relaxamento que os participantes demonstraram-se concentrados, seus corpos e expressões faciais revelavam sensações de satisfação e de tranquilidade.

Dando prosseguimento às atividades, os participantes foram orientados à narração oral da experiência realizada durante o processo de relaxamento. Entre as muitas falas, os sujeitos expressaram lembranças de quando eram bebês, de suas brincadeiras, dos amigos e também de algumas perdas.

Passando para a fase da narrativa escrita, cada participante procurou livremente um espaço na sala para realizar o registro. Foi um momento de silêncio e profundo recolhimento interior.

Observei, enquanto os sujeitos realizavam seus registros, que a narrativa escrita permitiu a eles maior liberdade e sensação de prazer para falarem de si mesmos.

Terminada a narração escrita, os participantes foram convidados a expressar oralmente o que haviam registrado, tendo a liberdade de escolha sobre o que gostariam de partilhar. Em suas falas expressaram sentir-se um presente para o universo a partir da relação significativa que possuem com o outro, com a natureza, com o Cosmos e consigo mesmo.

Essa experiência revelou a necessidade que o ser humano tem com relação ao olhar para si e expressar o que sente e pensa. Tanto que, durante as narrativas orais e escritas, ficou evidenciada a capacidade de interiorização dos sujeitos e a profundidade das reflexões. Também, foi significativo verificar as relações que os sujeitos valorizam, entre elas, a relação consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o Cosmos. Os sujeitos perceberam e expressaram esforço em constituir e ter boas relações para “estar de bem com a vida”, dar sentido à sua existência.

O encontro certificou-me de que nós seres humanos necessitamos caminhar para si, na busca da qualidade e da valorização de nossas relações. Tanto que, durante a condução do processo emergiu em meu ser os seguintes questionamentos “Como tenho cuidado das minhas relações?”; “O que tenho feito para sentir-me um presente para o Universo?”. Percebi, diante de tais questionamentos, que tenho procurado cuidar muito da minha vida profissional, sendo uma professora exímia na dimensão técnica e pedagógica, mas deixado, muitas vezes, de lado a minha vida pessoal como, também, de escutar cada voz, cada sussurro que surge do outro, da natureza e até mesmo do Cosmos. Ponderei e descobri, que por mais conhecimento e clareza que possuo sobre a importância do cuidado nas relações tenho, ainda, muito a aprender. Enquanto estiver presa, demasiadamente, em minhas rotinas de trabalho, tanto mais

estarei “surda” às belezas da vida e, assim, não terei “tempo” para descobrir-me como um presente para o Universo.

Desse modo, enquanto educadora que sou, preciso dar mais atenção às vozes que emergem nas relações, aos acontecimentos considerados banais e aos pequenos fatos que muitas vezes passam despercebidos, os quais trazem em si, muita significância.

É necessário dizer que ao término da prática, conversei com a professora acompanhante do processo, para escutar suas reflexões referentes ao trabalho desenvolvido. A professora pontuou perceber o quanto foi mais fácil para os sujeitos, a narrativa escrita com relação à narração oral, assim se expressando: “Como eles conseguiram fazer bem, eu achei que os menores até iam sentir dificuldades e conseguiram. Eles conseguiram perceber o quanto a pessoa precisa se gostar, se conhecer para depois ter a relação com o outro e a natureza”.

Quando solicitada a responder sobre como sentiu o trabalho realizado, assim expressou: “Eu adorei, acho que teria que fazer mais vezes com mais alunos e até com o grupo de professores, porque isso faz a gente refletir, faz a gente se sensibilizar, procurar e gostar do eu, se valorizar. Isso faz falta para a gente, parar um momento em nossa vida, a gente não pára. Essa reflexão ajudou os alunos a ter um momento de silêncio, a pensar sobre a vida. É importante ter oportunidades como essa para a gente refletir, pensar e com certeza ajudou os alunos a crescerem, como ser pensante, ser que busca essa consciência da relação que a gente tem com o outro, de ser amigo, de ser compreensivo, de ajudar o outro, cuidar da natureza para ter um mundo cada vez melhor. Verifiquei que eles perceberam a necessidade do saber cuidar de si, do outro e da natureza. Senti a paz, eles ficaram em silêncio, conseguiram se concentrar, isso foi uma coisa boa e é positivo”.

Minha satisfação, com relação ao trabalho das oficinas pedagógicas para a autoformação, encontrou o reforço de seu significado nas expressões da professora que revelou ter a vivência proporcionado a sensibilização dos sujeitos.

## VIVÊNCIA II

Cheguei à escola entusiasmada e confiante para a realização da segunda vivência do respectivo módulo.

Ao aguardar os sujeitos/alunos procurei executar o trabalho de respiração e concentrar-me para estimular em mim a sensação de tranquilidade.

Os participantes foram chegando, entrando na sala e expressando oralmente suas indignações. Então, dirigi-me a um grupo e solicitei que dissesse o que estava acontecendo.

Um dos participantes me respondeu com a seguinte pergunta: Você não disse que nos dias das oficinas não teríamos provas? Nesse sentido, fiquei sabendo que uma das participantes não estaria no encontro porque teria que realizar a prova de uma determinada disciplina. Diante do fato, dirigi-me à professora que havia marcado a prova e explicitiei que os participantes das oficinas haviam nos informado que a aluna B não poderia estar presente na prática de vivências de autoformação, devido à prova a ser realizada em sua disciplina. Procurei lembrar a professora do combinado frente ao cronograma das práticas das oficinas, o que sem demora ela comentou que estava ciente do combinado, mas precisava aplicar a prova neste dia porque não teria outra data, visto que o Conselho de Classe estava próximo. Dessa forma, tentei resolver a situação da melhor forma possível, orientei a participante B que ela realizaria a prova e que participaria das próximas vivências.

Neste momento de tensão, procurei tranquilizar os participantes alertando-os que esse acontecimento não se repetiria mais, e iniciamos o trabalho. Perguntei aos participantes se haviam gostado da vivência do dia anterior e o que gostaram mais de realizar. Os sujeitos responderam que gostaram e, que a melhor atividade havia sido a de lembrar a história existencial.

Dando continuidade, chamei a atenção para a caixa que estava no centro da sala. Instiguei-os afirmando que nessa caixa havia um presente maravilhoso, o presente mais lindo que a natureza gerou. Indaguei ao grupo, se eles desejavam ver o presente maravilhoso. Os participantes foram unânimes ao dizer que gostariam de vê-lo. Assim, orientei que, para ver o presente, cada um teria que se aproximar da caixa, abrir a tampa, observar e voltar para o seu lugar sem dizer nada ao colega. Realizada a combinação, iniciamos a observação do presente maravilhoso que estava dentro da caixa. Durante o procedimento percebi os risos e a fala “Eu já sabia!”.

Após, solicitei que os participantes fechassem os olhos e escutassem a música, sentindo, assim, o corpo, os pensamentos, as emoções e que dissessem para si mesmos: “EU SOU UM PRESENTE!”. Orientei para que imaginassem estar olhando para o espelho, para si mesmos, e respondessem mentalmente “Como eu me percebo, me vejo?”.

Pedi para que os participantes abrissem seus olhos e pegassem a fotografia que cada um havia trazido por solicitação na vivência anterior. Orientei para que observassem a mesma, procurando olhar a imagem refletida na fotografia. Também, indaguei ao grupo o porquê da escolha de determinada fotografia e solicitei que cada um a mostrasse antes de dar a sua resposta.

Essa experiência foi positiva porque estimulou os participantes a perceberem aspectos significativos em sua imagem e em sua vida. Além de ter sido um momento provocador de risos, devido às diferentes imagens apresentadas, de quando criança, da primeira eucaristia, de quando bebê.

Terminada essa atividade passamos para o momento da expressão oral do registro escrito realizado, de modo que entre as falas emergiram as mais diversas experiências, os momentos significativos de vivência com as pessoas, os acontecimentos mais importantes como o nascimento do irmão, a primeira eucaristia, o aprender a ler e a escrever, entre outros, e a valorização da afetividade nas relações.

É necessário expor que neste encontro não houve a participação da professora acompanhante, porque ela encontrava-se em um curso promovido pela 15ª Coordenadoria de Educação, em Erechim.

A vivência II proporcionou-me muitas experiências, uma delas foi saber gerenciar uma situação de conflito de forma tranquila para que o trabalho pudesse se efetivar. Tal experiência propiciou reafirmar a concepção de que diante dos problemas, de situações conflitos ou turbulentos de nosso dia-a-dia, principalmente na ação educativa do contexto escolar, é importante a tarefa de constituir o autocontrole emocional, mantendo a tranquilidade para a tomada de decisões. Outro aspecto que merece minha reflexão é a reação dos participantes quando sentiram que o compromisso referente ao combinado não havia sido respeitado. Essa situação demonstra o quanto os alunos esperam de seus educadores e confiam na coerência entre a fala e a ação e que o combinado necessariamente precisa ser realizado.

Aprendi nessa vivência que é importante estimular os sujeitos, alunos, à fala de suas experiências de vida, de modo a observar e perceber os diferentes momentos de significância de suas existências. Quanto mais promovermos o “caminhar para si”, conforme Josso (2004), instigando os sujeitos a retomar à trajetória histórica tanto mais proporcionamos o autoconhecimento, a tomada de consciência das dimensões que constituem a existência humana. Nesse sentido, é possível afirmar que a fala dos sujeitos precisa ser escutada em nossos espaços escolares, para que possam ser compreendidos e ajudados em suas construções no que se refere à formação humana.

Esse encontro me fez pensar sobre como eu mesma vejo a minha própria história de vida, de modo que, percebi o quão pouco valor tenho dado às experiências, aos acontecimentos e aos fatos que me constituíram em quem sou hoje. Tenho esquecido de lembrar os momentos

mais felizes e significativos de minha vida, os quais me trouxeram a força e a energia para ser quem eu sou. Diante disso, percebo que necessito olhar com mais atenção e veneração às conquistas da minha trajetória existencial, a partir das quais posso construir sentidos para o que estou realizando no momento.

Estou ciente de que, para dar sentido à minha existência e, conseqüentemente, não me deprimir com as dificuldades do dia-a-dia, é necessário o constante encontro com o passado, buscando nele as forças positivas que me permitiram continuar vivendo.

### VIVÊNCIA III

Enquanto aguardava os participantes, procurei escutar o fundo musical, som ambiente, e refletir sobre as experiências já constituídas nas oficinas anteriores. Entre muitos pensamentos que emergiram neste momento, tomei consciência de que as experiências das vivências estavam me ajudando também à constituição de sensações de bem-estar, de tranqüilidade, de confiança e de maior amor pela vida e pelos seres humanos. Como também, na capacidade da ampliação de minha compreensão sobre os pensamentos e sentimentos, os quais são possíveis de serem transformados quando sou capaz de “olhar para mim mesmo”. Verifiquei, o quanto o silêncio promovido aos participantes estavam me ajudando também a aquietar o meu mundo interior e, o quanto tal percepção me conduziu a dar mais importância ao cuidado do meu eu, em termos de pensamentos, sentimentos e atitudes.

As experiências mostraram-me que o movimento da vida requer a tomada de consciência do meu ser e fazer, para transformar minhas relações. A busca, no cotidiano, de um tempo dedicado à escuta tem permitido a possibilidade de ampliar e projetar meus desejos em forma de ideias, emoções, sensações e ações.

Enfim, ao toque do sinal, interrompi a reflexão que fazia e fui acolher os participantes que aos poucos iam chegando na sala. Cumprimentei-os, dando-lhes as boas-vindas, e explicitiei que iríamos fazer parte da terceira vivência, a qual requereria no primeiro momento a predisposição para o processo de relaxamento.

Convidei os participantes a deitarem-se nos colchonetes. Assim, quando todos já estavam acomodados, fui orientando-os para que ficassem deitados em decúbito dorsal, de forma a relaxar o corpo e a sentir-se confortavelmente. Explicitiei, que durante o processo de relaxamento seria muito importante o concentrar-se no corpo, nos pensamentos e nos sentimentos. Assim, solicitei para que fechassem os olhos, escutassem o fundo musical e sentissem a respiração.

Convidei os participantes para dialogarmos sobre a experiência realizada. Assim, quando indagados sobre como haviam se sentido durante o processo de relaxamento, expressaram que sentiram alegria, tiveram a sensação de estar liberando energias negativas, de sentir algo de bom penetrando no ser e de conseguir esquecer os problemas.

Percebi durante o relato da experiência, que os participantes demonstraram sensações de prazer, de tranquilidade e de alegria, esses expressos na postura corporal e na oralidade.

Então, dando continuidade, entreguei para cada participante a mensagem que foi lida durante o relaxamento, orientando que a mesma deveria ser relida todos os dias para fortalecer algumas idéias positivas. Dessa forma, solicitei que acompanhassem, novamente, a leitura da mensagem. Após, indaguei se haviam gostado da mensagem e o que destacariam de significativo sobre a mesma, o que sem demora os participantes expressaram que sim, e pontuaram a necessidade de nunca desistirmos dos nossos sonhos, da importância do viver o momento atual e da valorização das nossas relações com o outro.

Verifiquei que durante a narração por escrito, os participantes encontravam-se compenetrados, atentos a si mesmos.

Durante o relato oral, dos registros realizados pelos participantes, concluí com o grupo que muitas vezes esquecemos de dar atenção especial a nós mesmos e, que precisamos cuidar mais da nossa relação, conosco e com o outro.

Enquanto orientadora do processo, neste encontro, realizei a experiência interior de reafirmar algumas idéias como: de que tudo o que eu fizer com amor, nada será em vão e, de que preciso ‘olhar’ muito mais para as coisas boas da vida. Por estar num momento com muitos compromissos, tenho deixado passar despercebido o quanto o meu fazer diário é significativo e que tem muito valor para o Universo. Desse modo, a experiência me possibilitou retomar a minha ação cotidiana com mais sentido, depositando toda a energia positiva no que desejo concretizar na existência.

É importante registrar que, ao término da prática da oficina, conversei com a professora acompanhante do processo, a qual foi solicitada a falar, comentar sobre a experiência. Assim, ela expressou: “Estou percebendo que todas as vivências estão ajudando os participantes a conhecerem-se mais a si mesmos e analisar como está a sua relação com o outro. A oficina de hoje foi muito legal, ajudou a relaxar. Como foi expresso por uma das participantes, parece que alguma coisa vai entrando na gente, vamos sentindo um fluído diferente, se sentindo melhor. Ao pensar, meditar e refletir sobre si mesmo, a pessoa consegue se encontrar, se sentir mais calma, tranquila; estar bem mentalmente e espiritualmente. Eu tenho percebido

que os alunos têm melhorado nas suas relações um com o outro, eles até comentam “Ah! Profe, um colega que fazia isto não está mais fazendo, ele está tendo atitudes melhores”. Acredito que a atividade do relaxamento deveria ser utilizada pelos professores, antes de iniciarem as suas aulas, pois ajuda os alunos a construírem novas relações consigo mesmo e com o outro.”

#### VIVÊNCIA IV

Alegre com o processo desenvolvido até o momento, aguardava os participantes e a professora acompanhante numa sala. Dei as boas-vindas e solicitei a cada um que procurasse sentar em um dos colchonetes dispostos no espaço. Os participantes foram indagados se estavam gostando das práticas de vivências, o que de imediato responderam que sim. Então, explicitiei que iríamos realizar a quarta vivência com o intuito de “olhar” para si, o cuidado para consigo mesmo, e que iniciariamos com o processo de relaxamento.

Orientei para o relaxamento do corpo, mencionando cada parte do mesmo e, após, solicitei para que fechassem os olhos, e que também, escutassem o fundo musical e sentissem o coração a bater, a respiração, a suavidade e leveza do corpo. Pedi para que os participantes procurassem lembrar momentos, fatos e situações vividas, nas quais realizaram algo de muito significativo a si mesmo e ao outro. Orientei para que cada um pensasse em palavras positivas a serem ditas para si mesmos.

Ao voltar do relaxamento, solicitei que os participantes abraçassem um colega que estava próximo, para a troca de energias, de afetos. Após a troca de abraços, que foi um momento descontraído e prazeroso, demonstrado nas expressões faciais dos participantes, encaminhei para a reflexão da experiência realizada no processo de relaxamento. Desse modo, com relação à experiência do relaxamento eles expressaram ter gostado muito porque tiveram sensações de leveza no corpo, conseguiram ter pensamentos positivos e sentir muita alegria.

Também, perguntei aos participantes, o que haviam conseguido lembrar sobre os momentos, as situações ou fatos em que fizeram algo de significativo para si mesmo e para o outro, e eles trouxeram em pauta as seguintes expressões: “A ajuda ao amigo”; “O repartir com os colegas”. Nesse momento, explicitiei aos participantes que eles deixaram evidenciada a importância do outro na relação e de que somos felizes com o outro. Ou seja, tudo o que posso fazer de bom para mim mesmo é o que faço de bom e significativo ao outro. Desse modo, procurei instigá-los a lembrar das palavras positivas atribuídas a si mesmos, e eles

trouxeram em pauta os seguintes valores: alegria, solidariedade, amizade, bondade, sinceridade, amor, união, honestidade e fraternidade..

Após o relato oral, explicitarei aos participantes que as qualidades que desejamos que os outros vejam em nós mesmos, necessitamos nós mesmos vê-las e praticá-las. Também foi salientado, para que o meu eu seja feliz e possa fazer o outro feliz, para que eu veja qualidades em mim e que os outros a vejam, precisamos pensar positivamente a respeito de nós mesmos. Pois, o que acreditamos ser, respectivamente, passará a ser a concepção que os outros terão de mim.

Essa fala que expressei ao grupo, me fez refletir muito, pois pude perceber do quanto necessito encontrar, em mim mesma, as minhas qualidades. Até, então, sei pontuar as qualidades que possuo, mas tenho dificuldades de contemplá-las. Nesse sentido, a vivência me fez perceber que é insuficiente saber destacar as qualidades que possuo, é necessário senti-las em mim mesma e pensar positivamente ao meu respeito. Para tanto, cabe a mim, a tomada de consciência do que realmente eu sou, ou de quem eu sou.

Acredito que a busca constante da identificação de nossas qualidades nos proporcione a capacidade do sentimento de pertença e de amor à vida. Pois, quanto mais sentimos e pensamos positivamente, a respeito de si mesmo, tanto maior é nossa capacidade de otimismo com relação à existência.

Desse modo, ao término da prática da vivência, conversei em particular com a professora acompanhante para acolher suas reflexões sobre a oficina realizada, cuja manifestação foi: “Percebi o quanto você está trabalhando a questão do emocional, do eu, do conhecer-se, do valorizar-se, do pensamento positivo para ajudar na formação do ser, que é individual de cada um. Vivemos e não paramos para pensar e conhecer a si mesmo. É muito importante, para os alunos, já nesta idade, terem essa oportunidade, da aprendizagem do conhecer-se e do ter pensamento positivo para alcançar realmente a felicidade. Os alunos apresentam questões de inferioridade e precisam ser ajudados. Por isso, considero que esse encontro veio ao encontro de suas necessidades e os está ajudando”.

A reflexão da professora me faz reafirmar a mim mesma, enquanto educadora, o quanto é necessário o meu autoconhecimento (caminhar para si) para, assim, possibilitar aos meus alunos a aprendizagem da busca da felicidade, a qual encontra-se na profundidade do nosso ser.

## VIVÊNCIA V

Iniciei a vivência, com a música “Certas coisas para dizer” da autoria de Jorge Trevisol. Após a escuta da música, os participantes foram convidados a pensar sobre o que a mesma revela, e assim eles expressaram os trechos que mais chamaram a atenção.

Tendo escutado as falas de alguns dos participantes, realizei o seguinte comentário: “Nós somos convidados a valorizar a vida, tudo o que há nela. E, a valorização da vida está no fato de realizarmos o que gostamos de fazer e do que menos gostamos. Tudo o que fizemos no dia-a-dia tem o seu valor, nada é em vão.”

Observei, durante o processo da narrativa escrita, a interiorização dos participantes e a dificuldade de alguns para responder sobre o que precisamos aprender a gostar de fazer.

Destaquei sobre o trecho da música que diz: “O que eu penso a respeito da vida, é que um dia ela vai perguntar, o que é que eu fiz com os meus sonhos, e qual foi o meu jeito de amar, o que é que eu deixei para as pessoas que no mundo vão continuar”, e salientei que para tudo o que fizemos na vida, haverá implicações para nós mesmos e para os outros, ou seja, é necessário tomarmos consciência dos nossos atos, sendo sabedores que os mesmos repercutirão em nossas experiências individuais e coletivas.

Nesse sentido, argumentei o porquê da nossa reflexão, explicitando que se realizarmos com amor, dedicação e entusiasmo “o que eu gosto de fazer e o que eu preciso aprender a gostar”, com certeza não teremos vivido à toa, conforme o trecho da música.

Refleti com o grupo, que tal vivência, requer a aprendizagem do fazer as coisas que eu gosto e as que eu menos gosto, com amor e com maior dedicação, para tornar a vida mais agradável. Nessa perspectiva, pontuei sobre a importância do viver o agora, do fazer as coisas significativas no agora, do dar sentido para a vida agora e não esperar para o amanhã. Da necessidade do aprender a fazer o que eu gosto e o que eu menos gosto, com muito amor e entusiasmo, para ter uma vida feliz e não de arrependimentos.

É importante registrar que durante a vivência um dos participantes se retirou da sala, o que de imediato a professora acompanhante foi verificar o que estava acontecendo. Ao retornar para a sala ela comentou que o participante X não queria continuar o trabalho. Então, após ter concluído as atividades da oficina, fui ao encontro do sujeito X para saber o que havia acontecido e, o mesmo respondeu que estava com muitos problemas. Diante da situação realizei alguns encaminhamentos, juntamente, com a direção da escola para ajudá-lo.

Verifiquei, a partir dessa vivência, o real significado da escola, de possibilitar experiências que instiguem os sujeitos\alunos ao diálogo consigo mesmo e com o outro, para diagnosticar

as necessidades apresentadas por eles. Muitas vezes, por estarmos preocupados, demasiadamente, com a instrução deixamos de ajudar o aluno que está pedindo para que o olhemos com mais atenção. Quantas vidas poderiam ser ressignificadas pelo simples fato de serem cuidadas!

Enfim, a vivência me fez reafirmar minhas concepções, de que o ser humano precisa ser cuidado e, que a escola é um dos espaços responsáveis para a promoção da vida. Pois, do que me adianta saber tanta gramática e cálculos, se não sei aprender a arte de viver? A vida passa depressa demais, por isso não podemos deixar de aprender a vivê-la com prazer.

A experiência realizada juntamente, ao grupo participante da pesquisa, me fez pensar sobre o que realmente estou fazendo no meu dia-a-dia, com relação à vida. Diante de tal reflexão, percebi que tenho realizado muitas coisas de que gosto e também as que menos gosto de forma rotineira. Não tenho me oportunizado a reflexão do sentido das minhas ações, nos espaços em que constituo as minhas vivências. Desse modo, passo a compreender o porquê de muitas das minhas frustrações e crises, tanto de ordem existencial quanto profissional.

Apreendi com tal experiência, que é necessário começar a reavaliar a maneira como tenho assumido os meus compromissos diários e a minha vida pessoal. Pois, não quero simplesmente, passar pela vida e, sim, viver a vida em toda a sua intensidade. Desejo construir uma história de sentidos e não de amarguras e de reclamações.

Em conversa com a professora acompanhante das oficinas, ela parabenizou-me por ter sido feliz na escolha da música para proporcionar a reflexão. Também, salientou que é difícil o pensar sobre o que precisamos aprender a gostar de fazer no nosso dia-a-dia. Nesse sentido, ela afirmou: “Para mim, foi uma surpresa porque nunca havia pensado sobre o que eu não gosto de fazer. Até pensamos sobre o que gostamos e, criticamos, o que não gostamos de fazer, mas temos dificuldades de tomar consciência do que precisamos aprender a gostar de fazer”. Ainda, acrescentou: “Essa experiência foi muito importante, pois eu percebi que os alunos gostaram do trabalho, eles até comentam ‘Ah, foi bom pensar sobre nós’. Tenho percebido que os alunos voltam para a aula mais animados, com vontade de aprender e conseguem se concentrar mais”.

Assim, frente ao comentário da professora, senti-me mais tranquila e segura na condução dos propósitos da pesquisa. Esse sentimento me fez dar credibilidade à pesquisa, pois houve momentos em que comecei a questionar a validade do trabalho e se seria possível chegar às construções e compreensões significativas para a defesa da tese. Acredito que essas

indagações fazem parte do processo de todo pesquisador que assume investigar o fenômeno no seu mostrar-se.

## ENCONTRO PARA A REFLEXÃO DO MÓDULO I – QUEM SOMOS?

Neste encontro, proporcionei ao grupo a reflexão das vivências do módulo I.

Dei as boas-vindas aos participantes e explicitiei que o objetivo do nosso encontro se constituiria no pensar e refletir sobre as experiências constituídas nas oficinas de autoformação. Desse modo, solicitei que os participantes conversassem com o companheiro próximo, tentando lembrar as atividades realizadas em cada vivência.

Convidei os participantes à partilha do que conseguiram lembrar das atividades do módulo I. Nesse sentido, verifiquei que durante o relato oral sobre a rememoração das atividades das oficinas, os participantes conseguiram destacar, fidedignamente, o que aconteceu em cada encontro. Também, percebi em suas falas, a sensação de prazer ao relatar o que haviam realizado nas vivências.

Dando continuidade, à reflexão, solicitei aos participantes que pensassem sobre algumas perguntas para a avaliação das experiências realizadas no primeiro módulo, a partir das quais expressaram: “Aprendi que somos únicos”; “Ajudou a lembrar o passado e a dar valor à vida”; “A dar valor a si mesmo e aos outros”; “A olhar para si mesmo”; “Que a gente é um presente do Universo”; “A se relacionar melhor com as pessoas, hoje eu compartilho mais”; “Deixei de ser egoísta, a compartilhar mais com os outros”; “Aprendi a olhar mais para mim mesmo”; “Ajudou a me acalmar mais”; “A relacionar com as pessoas, eu tinha muita vergonha”; “Melhorou a minha auto-estima, antes eu tentava, mas desistia, agora eu tento mais e mais”.

Durante o relato oral dos participantes, percebi que eles expressavam com satisfação e prazer as suas conquistas com relação ao seu ser e ao seu convívio. Foi muito significativo verificar que as vivências promoveram mudanças e tomadas de consciência nos sujeitos.

Pontuei ao grupo que é muito importante que cada um faça a experiência de falar de si para si mesmo, para a tomada de consciência. O que de imediato, um dos participantes tendo a palavra, assim, expressou: “A gente quando vai ao médico tem que falar onde está doendo, assim, tem que ser com a gente mesmo”. Verifiquei, a partir dessa afirmação, que o sujeito quis explicitar que necessitamos prestar atenção para as dimensões do nosso ser, para tomar consciência e buscar uma qualidade de vida.

Assim, de acordo com as falas dos participantes, percebi que o módulo I, sob o título “Quem somos?”, com o intuito de explorar a busca de si e de nós e a busca de sentido, proporcionou o encontro do sujeito consigo mesmo e com o outro, na perspectiva do ressignificar as relações e do constituir sentidos às ações do cotidiano. Também, ficou em evidência a ampliação das consciências dos participantes, para o fazer a diferença em suas vidas e na relação com os outros, para o “olhar” mais para si mesmos e transformar suas maneiras de ser, de se relacionar e de fazer.

É importante mencionar que a reflexão do grupo, com relação às vivências, permitiu a avaliação do meu trabalho, enquanto orientadora e pesquisadora. Nessa perspectiva, verifiquei que os propósitos do módulo I foram alcançados e que a minha ansiedade e meus medos, com relação à pesquisa, desapareceram.

As experiências constituídas, nesse módulo, proporcionaram a mim muitas reflexões, tomada de consciência sobre o meu Eu e a proposição frente a minha existência. Tanto que, a partir dessa experiência, aprendi a cuidar mais de mim mesma, procurando diminuir minha ansiedade nas relações com as situações novas e incertas.

Também, procurei conversar com a professora que acompanha o trabalho das oficinas, solicitando que fizesse a sua avaliação do primeiro módulo. Ela respondeu que eu fui feliz na organização e realização das oficinas e destacou ter verificado avanços nas experiências dos sujeitos participantes. Para tal confirmação, apresento a expressão da professora: “No início das oficinas, os alunos quase não falavam, eram poucas palavras, bem como eles mesmos disseram, com timidez, vergonha, com medo, com sentimentos de insegurança. E, hoje, eu percebi o avanço que houve, ‘meu Deus’, eles colocaram com alegria seus sentimentos, colocaram sobre si mesmos, até o que eles melhoraram, os propósitos deles daqui para frente, como o ser amigo, ser mais sonhador, de gostar mais de si, de ajudar o outro, de melhorar seu relacionamento com o outro e de sentir que é um presente do Universo, de Deus. Eu creio que você alcançou os seus objetivos.”

Desse modo, senti-me satisfeita com o desenvolvimento do trabalho das oficinas do módulo I.

## **Módulo II – Para onde vamos? O que queremos?**

### **Busca de si e de nós**

#### **Busca da felicidade**

##### VIVÊNCIA I

Entusiasmada com o trabalho, acolhi os sujeitos participantes e a professora acompanhante, numa sala organizada para o trabalho inicial de relaxamento. Convidei os participantes a deitarem-se nos colchonetes de forma confortável, e fui solicitando atenção para a constituição do processo de relaxamento.

Ao retorno do relaxamento, instiguei os sujeitos à reflexão, com questionamentos. O que para minha surpresa, nessa vivência, os sujeitos estavam menos “falantes”, e exigiu-me de mim, muito esforço para conduzi-los à reflexão e à oralidade de suas concepções, pensamentos e sentimentos.

Na seqüência do trabalho, após as falas dos participantes sobre seus registros, salientei que todos nós, seres humanos, nascemos para sermos felizes e, que a felicidade é construída no dia-a-dia. Reafirmei sobre a necessidade da admiração de si mesmo e para com o outro, procurando no dia-a-dia, fazer-se feliz e o outro também. Assim, pontuei o compromisso do encontro: Procurar admirar mais a si mesmo e o outro, para construir ações e atitudes que contribuam para a felicidade própria e do outro.

Como já mencionado anteriormente, percebi que nessa vivência a participação dos sujeitos, nos momentos de reflexão em que conduzimos, foi menor. Houve maior participação na partilha dos registros escritos, o que me fez verificar a significância da proposição da narrativa escrita. Desse modo, posso afirmar que é importante proporcionar, em sala de aula, situações de registro escrito, que instiguem o sujeito a falar de si mesmo, para nos aproximarmos das concepções dos alunos, da compreensão de seus sentimentos, emoções e necessidades.

O encontro foi significativo, pois verifiquei que os participantes conseguiram perceber a necessidade da admiração para consigo mesmo e para com o outro, de modo a construir a felicidade nas relações.

Nessa vivência, também, pude ter um encontro comigo mesma, no sentido de analisar quais são os aspectos admiráveis em minha pessoa. Consegui redescobrir que sou uma pessoa iluminada e abençoada por Deus, pois mesmo diante de dificuldades e fracassos tenho “energias” para continuar sonhando e apostando nos meus ideais. Mesmo em situações de

sofrimento busco encontrar uma “luz” que me faça retomar as forças e prosseguir para conquistar a felicidade pessoal e profissional.

Aprendi que é importante o “olhar” para si, na perspectiva da percepção das dimensões admiráveis do próprio ser, para construir pensamentos significativos e, assim, fazer com que as idéias de desistência não façam parte da vida. O sentido da vida está em saber acolher as perdas e nunca desistir dos propósitos e dos projetos constituídos. Pois, a melhor forma de saber viver bem é aprender a viver!

Para avaliar o encontro, também procurei conversar com a professora acompanhante das oficinas, e assim, ela expressou: “Se todas as escolas trabalhassem essa parte da espiritualidade, da pessoa sentir a si mesma, o mundo seria diferente; isso faz muita diferença na educação. Verifiquei que a oficina propôs aos alunos a descoberta de que a felicidade está dentro deles, e que precisa ser construída. A importância do fazer a si mesmo e o outro feliz, proporcionando que as relações possam deixar o mundo melhor, mais humano. Se as pessoas são mais felizes, o mundo será mais feliz”.

Diante da avaliação da professora, reafirmo minhas convicções de que é importante a vivência de experiências para a aprendizagem do saber viver e, conseqüentemente, da construção da felicidade.

## VIVÊNCIA II

Iniciei a vivência explicitando aos participantes que faríamos uma brincadeira para refletirmos sobre nossas relações com o outro e consigo mesmo.

Perguntei aos participantes se eles conheciam a brincadeira da “dança da cadeira”, o que de imediato responderam que sim. Então, expliquei que a “dança da cadeira” que eles tinham conhecimento, é aquela em que os participantes circulam ao redor das cadeiras, ao som da música, e na devida interrupção da mesma, cada um procura uma cadeira para sentar e, o participante que não conseguir, deve sair da brincadeira. Assim, expliquei que a brincadeira que faríamos teria algo diferente, em que seria excluída a cadeira, mas não o participante. Desse modo, após a interrupção da música, todos deveriam procurar um espaço para sentar, e quando necessário, sentar no colo do companheiro. Essa brincadeira requer que as cadeiras sejam retiradas, até o momento em que sobrasse somente uma, e que os participantes procurassem incluir todos, não deixando ninguém sem sentar.

Durante a brincadeira houve muita descontração e divertimento entre os participantes. Foi interessante, pois eles precisavam dividir espaço com as cadeiras que sobravam e, quando não

havia mais espaço nas mesmas, tinham que organizar uma forma entre eles para que todos pudessem se sentar. Quando concluída a brincadeira, orientei-os para pegarem suas cadeiras, formar um círculo e sentar.

Convidei os participantes para a reflexão sobre a brincadeira realizada, perguntando a eles se já haviam participado da “dança da cadeira” organizada de tal forma, e eles responderam que não. Então, indaguei: “Como me senti durante a brincadeira?” e “O que aprendi com a brincadeira?”, e os participantes apresentaram as seguintes expressões: “Eu me senti alegre”; “em grupo”; “feliz”; “partilhando”; “um ajudando o outro”; “fazendo amigos”; “por mais que a gente não conseguia sentar na cadeira, sempre tinha alguém ajudando”; “Aprendi que todos precisam de ajuda”; “que todos precisam ser amigos”; “se eu quero ser ajudado, também tenho que ajudar o outro”; “a compartilhar”; “a não dizer não a quem precisa de ajuda”.

No decorrer da reflexão mencionei que as atitudes humanas, muitas vezes, são individualistas, em que cada um procura pensar somente em si mesmo. Mas, se desejarmos ser bons, enquanto seres humanos, é preciso praticar atitudes de inclusão e não de exclusão, tal como a vivenciada na brincadeira da dança da cadeira.

Por fim, destaquei o compromisso do encontro, resumido na seguinte frase “Incluir sempre as pessoas”. Salientei que cada ser humano é único, que tem muitas qualidades e que possui muitas dimensões a serem melhoradas. Para tanto, se “olharmos” para nós mesmos e percebermos como somos, se nos amarmos e nos aceitarmos, necessariamente nosso olhar para com o outro será de aceitação e de amor.

Essa vivência me fez reavaliar as minhas experiências com relação aos meus sentimentos no convívio diário comigo mesmo e com os outros. Ultimamente, a percepção e o sentimento que emergem em meu ser, sobre as relações com os outros, tem o sabor da desesperança. Pois, muitas vezes, vivenciei situações em que me senti pouco, ou quase nada, sendo cuidada pelo outro, tendo a impressão de estar solitária, num mundo imenso.

Mas, minha luta constante pelo amor fraterno e do cuidado com o ser humano, não permite que eu caia na ilusão da desesperança, do descrédito nas relações e da impossibilidade de construir um mundo melhor. Diariamente, tenho tomado consciência de que mesmo que o outro não “olhe” para mim com sentimentos de cuidado, eu devo continuar cuidando o outro da minha relação. Quem sabe, seja a minha atitude de cuidado, de respeito e de amor, as promotoras da possibilidade de uma melhor convivência entre os seres humanos.

Assim, a aprendizagem que faço, do meu eu na relação com o outro, é de que quanto mais me amar e amar o outro na sua diversidade, tanto maior será minha grandiosidade. Pois,

acredito que a grandeza de uma pessoa não está nos títulos que tenha ou venha conquistar, mas na sua capacidade de amar, de acolher, de aceitar e de saber respeitar. Por amar a vida e acreditar na existência de Deus, Energia Cósmica, projeto-me para a busca dos “tesouros” existentes em cada ser humano e no universo. Tenho consciência de que essa busca é infinita e exigente.

Neste sentido, é significativo explicitar a avaliação da professora acompanhante do processo das oficinas, que assim expressou: “Todas as oficinas que eu participei e avaliei foram interessantes, mas essa foi muito legal, pois percebi o quanto eles (os alunos participantes) gostaram de realizar a atividade, e o quanto essa atividade fez refletir. Eu percebi, enquanto eles estavam realizando a atividade, como é difícil de ocorrer a inclusão. Também, como professora, verifiquei que muitas atividades praticadas, por nós educadores, podem conduzir para a inclusão ou para a exclusão. Percebi, que podemos utilizar muitas atividades (técnicas) em sala de aula para promover a reflexão sobre questões do dia-a-dia, das relações humanas, tão importantes para a vivência neste mundo, que é tão difícil”. Eu senti que eles ‘adoraram’ e conseguiram fazer a relação, da inclusão e da exclusão do outro na relação, e dele mesmo, de se incluir, porque às vezes depende da gente mesmo se incluir no grupo”.

De acordo com as palavras da professora acompanhante, considero que todo educador, comprometido com a formação humana, tem a responsabilidade de saber analisar e escolher atividades pedagógicas que realmente contribuam para a ampliação das consciências, possibilitando, assim, maior capacidade do saber se relacionar. Muitas vezes, passa despercebido pelo educador, que suas ações pedagógicas, de uma maneira ou de outra, influenciam a forma de pensar de seus alunos, como também, na construção de suas personalidades.

Acredito que as experiências oportunizadas, em nossas salas de aula, permitirão ou não, a ampliação das consciências espiritual e social dos nossos alunos. Por isso, é necessário que os educadores reflitam sobre os seus propósitos educacionais, se desejosos de uma educação escolar voltada para a formação humana, aquela capaz de possibilitar aos sujeitos a constante busca pelo autoconhecimento, pela reconstrução de sentidos e construção da felicidade.

Também, é de suma importância dizer, que a fala da professora me fez reafirmar a concepção da necessidade do trabalho pedagógico estar estruturado para a promoção de vivências que possibilitem os sujeitos à aprendizagem do saber conviver com o outro.

### VIVÊNCIA III

Ao esperar pelos participantes para a prática da vivência, procurei ficar atenta aos meus sentimentos, os quais revelavam-se em sensações de prazer e de satisfação de estar conseguindo desenvolver de forma significativa o trabalho de pesquisa.

Ao toque do sinal, acolhi os sujeitos participantes e a professora acompanhante e os conduzi à sintonia consigo mesmos, a partir do trabalho com a respiração. Solicitei que escutassem a música instrumental e prestassem atenção na respiração. Também, orientei-os para que observassem as pessoas presentes no grupo, olhando em seus olhos e contemplando-as em suas belezas.

Após a atividade da atenção consciente ao eu, convidei os participantes a se colocarem no centro da sala de aula para o desenvolvimento das atividades pedagógicas de sensibilização, instigadoras da relação do eu com o outro. Durante a realização das atividades, os sujeitos demonstraram alegria e satisfação em executá-las. Também percebi, a integração entre os sujeitos a partir dos toques, dos olhares, dos movimentos dos corpos em sintonia com a música. Senti-me integrada ao grupo, como sujeito pertencente e conectado às energias emanadas pela troca de afetividade.

Acredito que a troca de afetos, por meio de toques, carícias, gestos e palavras, é necessária nas relações, para permitir a sensação de entusiasmo pela vida. Mas, percebo que, muitas vezes, por seguir os trâmites corriqueiros da minha jornada de trabalho, não tenho oferecido ao outro da minha relação, em gestos concretos, o meu ser de afetividade. Assim, ao deixar de oferecer os meus gestos afetuosos, tenho deixado de sentir o prazer das relações.

A partir dessa experiência, verifiquei o quanto preciso parar de “correr” atrás dos afazeres e permitir-me mais a vivência atenta ao outro, para não sentir a solidão, que nos esvazia de sentimentos e de sentidos. Assim, conscientizei-me de que o sentido da vida está na qualidade das ações e de atitudes que tenho com relação ao outro.

Ainda, é importante salientar que as atividades da oficina prosseguiram com a reflexão das técnicas realizadas e com o momento da narrativa escrita e oral, ambas orientadas por questionamentos.

Neste sentido, as reflexões, realizadas pelos participantes, permitiram perceber e sentir o quanto é necessário a expressão dos sentimentos afetivos nas relações humanas.

Dessa forma, percebi que, enquanto educadora, necessito proporcionar com mais intensidade, no espaço escolar, a prática da afetividade nas relações. Tal prática, deve partir

das minhas próprias atitudes na relação com os alunos e da organização de ações pedagógicas que os instiguem a gestos concretos de afetividade.

Em diálogo com a professora acompanhante, solicitei a sua avaliação do encontro, o que ela relatou ter percebido muita criatividade na organização das oficinas e que as atividades práticas permitiram um maior envolvimento dos participantes. Desse modo, é significativo apresentar a sua fala, assim expressa: “O espírito individualista do mundo competitivo que estamos vivendo tem impedido a boa relação entre as pessoas. A oficina proporcionada permitiu a reflexão sobre a importância de valorizar o outro, o saber olhar para quem está ao seu lado, não no sentido de querer sobrepor-se a ele”.

Nesse sentido, fiquei feliz com o desenvolvimento da oficina, pois a fala da professora confirmou que o trabalho pretendido havia atingido os seus objetivos.

#### VIVÊNCIA IV

Neste encontro, sentia-me um pouco ansiosa e preocupada, devido a alguns problemas particulares. Tentei concentrar-me nos objetivos da oficina e organizei o espaço para acolher os participantes.

Minha tristeza foi desaparecendo com a chegada alegre e eufórica dos participantes, assim, convidei-os à escuta da música instrumental e solicitei que observassem a respiração e as sensações do corpo.

Após a sensibilização, explicito ao grupo que iríamos fazer a brincadeira do “Guardião do tesouro”. Durante a realização da brincadeira percebi a satisfação dos participantes e, ao estar envolvida na brincadeira, fui percebendo-me mais tranqüila com relação aos meus sentimentos.

O ato de cuidar o “tesouro” (o sujeito participante), no caso da brincadeira realizada, me fez perceber que não estou sozinha na caminhada existencial, que há pessoas necessitando do meu cuidado e do meu agir amoroso. Da mesma forma, percebi o quanto preciso delas, para me acariciarem com seus gestos de amor, de solidariedade, de atenção e de cuidado.

Nessa vivência, percebi o quanto necessito mudar como pessoa, pois ao assumir a minha vida profissional e dedicar-me ao cuidado do outro nas relações, tenho esquecido que também preciso da atenção e do cuidado das pessoas. Tanto que, diante do papel que exerço na sociedade, de ser mulher, professora, esposa, filha, irmã, tia, amiga, entre outras, não tenho buscado no outro a atenção para os meus sentimentos, desejos e necessidades. Tenho resistido para o fato de que sou mais um ser humano, por vezes, carente em sua essência.

Assim, aprendi que é preciso amar o outro e deixar-se ser amado (a). Eis, então, o compromisso para comigo mesma, aprender a buscar na relação com o outro a experiência do amor fraterno. Aprender a sentir-me amada, aceitando os gestos e as palavras carinhosas do outro da minha relação.

Na seqüência das atividades da oficina, instiguei os participantes à reflexão da experiência realizada na brincadeira do “Guardião do tesouro”, ficando evidenciada em suas falas, a importância dos atos de cuidado e de carinho nas relações humanas. Também, solicitei suas narrativas, escrita e oral, a partir de questionamentos que possibilitaram a reflexão sobre as atitudes necessárias para o cuidado nas relações. Entre as reflexões dos sujeitos, ficou em destaque a vivência de valores e o sentimento de presença do eu com relação ao outro.

É interessante registrar um fato observado, por mim, durante o intervalo escolar (recreio) que me deixou muito feliz. Ao sair do refeitório da escola, deparei-me com um grupo de alunos, na sua maioria, participantes das oficinas, realizando a brincadeira do “Guardião do tesouro” e, um deles, ao me ver disse: “Profe, você viu o que ensinou?”. Então, percebi, o valor da prática vivencial proporcionada ao grupo participante.

## VIVÊNCIA V

Um dia anterior ao do encontro, fui à escola para organizar um cenário como possibilidade incentivadora da vivência V. O cenário foi representado por um caminho com pedras, flores, espinhos, figuras de pessoas e nele expostas as perguntas: “Para onde vamos? O que queremos?”.

Durante a organização do espaço, senti muita satisfação, pois percebi que o meu esforço não estava somente voltado ao objetivo da prática vivencial, mas ao desejo de preparar um ambiente acolhedor para os meus companheiros de reflexão.

No dia do encontro, acolhi os participantes com muita alegria, solicitando que escutassem a música instrumental, prestassem atenção à respiração, de modo a relaxar o corpo e, convidei-os para a contemplação do cenário exposto no centro da sala. Na seqüência do trabalho, instiguei os participantes para que procurassem relacionar as imagens do cenário com a vida.

A partir de vários questionamentos, procurei estimular a reflexão dos participantes sobre a representação do cenário e, foi interessante, pois ficou evidenciado pelo grupo que o caminho representado pode ser comparado com a caminhada existencial do ser humano. Que é de

responsabilidade dele (ser humano) o cuidado com o que vai fazer e querer durante a jornada da existência.

Nesse sentido, frente à reflexão realizada com o grupo, deparei-me com meus sentimentos e pensamentos, que me fizeram perceber a dificuldade que possuo em administrar os obstáculos apresentados nas diferentes circunstâncias da minha existência. Sou sabedora de que a vida é constituída de diferentes momentos, com suas alegrias, conquistas, fracassos e dificuldades, mas, muitas vezes, tenho permanecido presa aos sentimentos de perda, tendo a sensação de impotência diante dos obstáculos. Sinto-me, por vezes, piedosa comigo mesmo e deixando-me levar pelo sentimento de “vítima” das circunstâncias.

Assim, ao refletir sobre essa situação, que muitas vezes tenho me deparado, tomo consciência de que é chegada a hora de sair do processo do ser vítima para a ação, pois enquanto permanecer na autopiedade, não saberei decidir sobre para onde eu vou e o que quero para ser feliz. Desse modo, tenho consciência de que preciso ter paciência com a minha trajetória existencial, aprendendo a enfrentar “as pedras e os espinhos” que na caminhada vão surgindo.

Ainda, descobri, nessa reflexão, que nem toda “pedra e espinho” são em sua essência elementos negativos na vida. Os obstáculos, muitas vezes, servem para nos ensinarem o sentido e o valor do amor à vida. Percebi que entre as variadas situações da vida, sejam elas, boas ou ruins, são motivo de aprendizado e amor à vida.

Também, compreendi que os problemas existenciais precisam ser observados não como empecilhos, mas como possibilidades de tomadas de decisões. Para tanto, quero sentir as alegrias e as conquistas da minha vida com mais prazer e, encarar os obstáculos, as perdas e as dificuldades, como processo que, a curto ou longo prazo, permitirá o ressignificar da minha existência.

É importante destacar, que durante a vivência, pontuei aos participantes que tenho, muitas vezes, a pretensão de querer que o outro da minha relação seja como eu sou. Explicitei, que preciso aprender, na caminhada de minha existência, a aceitar o outro na sua diversidade e a não desprender tanto esforço no querer mudá-lo.

Tal posicionamento, que tive diante do grupo, me fez perceber e decidir que devo parar com a minha implicância, do querer transformar as pessoas da minha relação naquilo que eu desejo ou conforme as minhas concepções. Assim, descobri que preciso constituir esforços para a minha transformação, de modo a aprender a conviver com o outro como são nas diferentes circunstâncias da vida.

Assim, no momento do relato dos registros escritos, percebi a importância dada pelo grupo, para o aprender a gostar mais cada um de si e do outro, no sentido do respeito às individualidades, como também, a necessidade do orgulho próprio, do perdão e do companheirismo nas relações. Fiquei satisfeita com as falas dos participantes, pois percebi que eles pontuaram aspectos importantes para a construção da felicidade.

Em conversa com a professora acompanhante, ela explicitou perceber a criatividade na organização das oficinas e que os participantes (alunos) ficam na expectativa do que vai acontecer na próxima vivência. Salientou, também, que tem percebido o crescimento e a profundidade das reflexões dos sujeitos participantes.

## ENCONTRO PARA A REFLEXÃO DO MÓDULO II – PARA ONDE VAMOS? O QUE QUEREMOS?

Acolhi os participantes e explicitarei que o objetivo do encontro se constituiria na reflexão das oficinas realizadas, conforme o segundo módulo.

Assim, com questionamentos conduzi os participantes para a avaliação dos encontros e pude verificar, de modo geral, a satisfação pelas atividades (técnicas) que proporcionaram o brincar. Destacaram que, com as brincadeiras, houve a aprendizagem sobre a importância da atitude de inclusão nas relações, do saber acolher e dar maior atenção às pessoas e do cuidar da caminhada existencial. Também, é significativo explicitar que o grupo, de modo geral, destacou ter diminuído a timidez e ampliado a capacidade do falar de si mesmo.

Nas falas dos participantes, ficou evidenciado que a felicidade depende das atitudes constituídas na relação com o meu Eu e com o outro. Desse modo, após ouvi-los, solicitei a cada participante que continuasse a reflexão na elaboração de um texto, tendo como orientação alguns questionamentos.

A atividade de elaboração do texto foi muito interessante, pois os participantes conseguiram expressar de forma significativa suas reflexões. Percebi, a partir das produções textuais, a ampliação da consciência dos sujeitos com relação às suas experiências cotidianas. Nesse sentido, ao escutar a leitura dos textos produzidos pelos participantes, considerei importante destacar alguns trechos que me chamaram atenção, tais como: “Com o passar do tempo, com as vivências eu estou aprendendo a ajudar, a compartilhar e a ser mais amigo.”; “Eu era envergonhado, não falava muito e não dava atenção para as pessoas. Agora, eu

percebo que estou melhorando.”; “Eu quero sempre melhorar nas relações comigo mesmo e com o outro, em busca da felicidade”.

Fiquei feliz ao perceber que as vivências de autoformação permitiam ao sujeito o autoconhecimento e, principalmente, a transformação e a projeção para o ser mais. Dessa forma, é significativo explicitar que as experiências constituídas na prática das vivências do módulo II, possibilitaram-me ter um diálogo mais profundo comigo mesmo e, verificar o quanto tenho esquecido de ter cuidados especiais para com meus sentimentos, sensações e necessidades. Portanto, aprendi a buscar dentro de mim mesma, novas energias e possibilidades para construir a felicidade. Descobri que o sentido da vida encontra-se no saber viver e “saborear” cada momento do cotidiano, no encontro consigo mesmo e com o outro.

O olhar atento, para comigo mesmo, fez-me ampliar a crença na força interior e no amor à vida.

### **Módulo III – Acreditar em si...renovando a força interior**

#### **A busca da felicidade**

#### **A busca de sentido**

#### **VIVÊNCIA I**

Depois de uma semana de férias, encontrava-me eufórica para dar continuidade ao trabalho pedagógico das oficinas, primeiramente, porque tinha o desejo de não parar com a proposta de pesquisa e, posteriormente, por querer refletir com o grupo sobre a vida. Pois, nestes momentos, tenho encontrado espaço para me escutar, avaliar e ressignificar meus sentimentos, pensamentos e ações.

Organizei a sala com as cadeiras dispostas em círculo, tendo no centro um vaso de flores. Enquanto aguardava os participantes, procurei escutar o som instrumental e observar as flores, o que no momento me fez pensar sobre a vida. Ao contemplar a beleza das flores, percebi o quanto é necessário buscar o sentido da vida na singeleza do amor partilhado. A experiência do amor partilhado, em pequenos gestos, ações e atitudes revigoram a existência e nos fazem criar novas alternativas para viver. Dessa forma, pude sentir que o sentido da vida está em amar, incondicionalmente, o outro, o universo, o Cosmos e os afazeres do dia-a-dia.

Descobri, em minhas reflexões, que a vida não é complexa, desde que saibamos estar abertos para acolher as experiências que surgem na cotidianidade. A vida é a própria

experiência do amor, o dispor-se a vivenciar as alegrias e as dificuldades das relações com a repleta certeza de que nada na existência humana acontece por acaso. Todas as experiências têm um sentido de existir e, que muitas vezes, passa despercebido aos nossos olhos, simplesmente pelo fato de nos apegarmos demasiadamente às dores das circunstâncias e não identificarmos as aprendizagens que a vida nos propõe.

Foi a partir dessas concepções que orientei os participantes à reflexão, convidando-os a escuta de uma mensagem que refletiu a importância de não deixar para amanhã as vivências do amor nas relações. Após, solicitei que o grupo contemplasse as flores e indaguei-o para que pontuasse o que viam de bonito nelas. Nesse sentido, explicitiei aos participantes que todo ser humano é como uma flor, com belezas individuais e perfumes diferentes. Também, foi mencionado de que enquanto humanos, nós necessitamos de cuidados que não podem ser deixados para o amanhã. .

Após o relato oral, dos registros escritos realizados pelos participantes, explicitiei sobre a necessidade de aprendermos, no dia-a-dia, a olhar para si e a admirar o que pensamos, sentimos e o que somos. Também, pontuei ao grupo que as forças ou ajudas que dão sentido à minha vida e me deixam feliz são as pessoas com quem convivo, de modo especial, a família, os meus ideais e a Energia Cósmica que designo com o nome de Deus. Nessa perspectiva, reafirmei a importância do encantamento com as belezas que há no meu Eu, no outro e na vida, pois quando passamos a contemplar com atenção o que faz parte da nossa existência nos dirigimos ao encontro da felicidade e ao sentido da vida.

Apreendi nessa vivência o quanto necessito acreditar na minha força interior, que está na capacidade de aprender a acolher com amor cada detalhe das experiências sentidas e vividas.

## VIVÊNCIA II

Ao preparar-me para mais um encontro com os sujeitos participantes das oficinas, surpreendi-me pensando sobre a vivência passada, na qual refletimos a necessidade da contemplação e encantamento do Eu e suas relações. Nesse sentido, tenho ponderado de que muitas vezes vivemos corriqueiramente, não nos permitindo a observação e valorização das pequenas coisas que circundam o nosso dia-a-dia.

Percebo que tenho, muitas vezes, perdido a capacidade de encantar-me pela vida, deixando de contemplar os pequenos detalhes das vivências, pois passo o maior tempo preocupada com os afazeres da profissão. Desse modo, avalio de que ao desejar ter uma vida digna na sua sobrevivência, tenho me apegado, demasiadamente, a futilidades como a moda,

ter uma casa bonita, um carro do ano, entre outras, e esquecido que a felicidade está na minha capacidade de “enxergar os milagres” da vida.

Foi pensando na vida como um milagre que procurei conduzir a vivência II. Assim, dirigi-me à sala designada para a prática das oficinas e preparei o ambiente para acolher os participantes, colocando um som ambiente e no centro da sala a palavra “Acreditar”.

Considere interessante que os participantes correlacionaram o termo acreditar, com o ter esperança, o ter fé e o confiar.

Salientei que é muito importante acreditarmos em nossas capacidades, pois o confiar em nós mesmos nos impulsiona para a vitória. Dessa forma, ao pontuar ao grupo de que para exercermos o acreditar é necessário a ampliação do pensar e sentir positivamente, verifiquei que aí está o meu grande desafio. Preciso aprender a deixar de lado os pensamentos e sentimentos negativos, para ampliar minha capacidade de acreditar em mim mesma, no outro, no universo e no Cosmos.

Quando acreditamos em nós mesmos e na vida, passamos a confiar de que “milagres” podem acontecer para nos permitirem a felicidade. Nesse sentido, o acreditar me faz ter forças internas para buscar os meus sonhos e esperar com paciência pelo presente do Universo Cósmico. É nessa perspectiva, que devo caminhar, na busca da fé com relação a mim mesmo e com a vida. Pois, fé significa saber esperar e agir, sem nunca desistir!

A partir dos relatos orais dos participantes, ficou em evidência que o acreditar, muitas vezes, não faz parte da nossa vida porque há o medo do erro, a insegurança e a decepção com relação aos outros e o pensamento negativo. Desse modo, explicito ao grupo que a ampliação do pensamento positivo encontra-se no esforço cotidiano do querer pensar positivamente. Então, acreditar é um exercício, é o aprender a reconhecer as capacidades existentes no meu Eu e no Outro.

Também, ficou explícito pelo grupo que o seu acreditar está em si, no outro, na família, e, principalmente, em Deus. Assim, indaguei os participantes sobre a compreensão que possuem sobre Deus e as expressões que emergiram foram: “Deus é uma energia maior que tudo faz acontecer”; “Aquele, que quando estamos tristes, nos dá forças”. Perguntei ao grupo em que lugar Deus está e, eles responderam que está dentro de nós mesmos.

Nesse sentido, eu compreendo da mesma maneira, acredito em Deus, como uma energia que nos impulsiona à vida. Eu, particularmente, confesso que a minha vida tem sentido porque também acredito numa energia que está comigo, me ama e me ajuda em todos os

momentos. Não me sinto solitária na busca da felicidade, pelo contrário, tenho a sensação de que sou um milagre da vida porque uma energia conecta-me ao Universo.

### VIVÊNCIA III

Ao perceber transformações significativas no grupo, como a ampliação da participação oral dos sujeitos, a mudança de atitudes de alguns na relação com colegas e professores, a maior disposição apresentada por eles aos estudos, e a expressão alegre da participante B, a qual sempre demonstrou uma expressividade facial de tristeza e de fechamento, senti-me satisfeita. Esse diagnóstico foi pontuado pela equipe de professores da escola, em situação de Conselho de Classe, pois como coordenadora pedagógica instiguei-os para a avaliação da prática das oficinas.

Assim, por verificar os avanços e o envolvimento dos sujeitos reconstruí a proposta pedagógica da oficina, para a vivência III, organizando uma atividade de alongamento com o trabalho da respiração e a brincadeira do condutor do “cego”. Na brincadeira do condutor do “cego”, os participantes são convidados a ficar em duplas, enquanto um é o condutor o outro é o “cego”. De modo que, ao som da música, o participante condutor faz a função de conduzir o participante “cego”, o qual fica de olhos fechados, a caminhar pelo espaço do ambiente. Após a primeira experiência, os participantes trocam de papéis.

Durante a brincadeira percebi o envolvimento dos sujeitos e a confiança de um para com o outro, pois tal atividade requer, principalmente, do sujeito que exerce o papel de cego, o confiar na condução do colega.

Ao término da brincadeira, solicitei que os participantes expressassem como se sentiram na realização da atividade, e entre algumas falas ficou evidenciado a necessidade da confiança de um para com o outro.

Assim, enquanto escutava as falas dos sujeitos procurei analisar a minha capacidade de confiar em mim mesma e percebi, que muitas vezes, sinto-me medrosa e insegura por não acreditar que sou capaz. Em várias situações da minha vida, mesmo sendo sabedora do potencial da “força interior”, tenho dado espaço muito mais para os pensamentos e os sentimentos negativos do que aos positivos. Nesse sentido, descobri que preciso ampliar o meu nível de pensamento e sentimento positivo para agir de forma mais autoconfiante.

Na sequência da reflexão com o grupo, explicitarei que é muito importante investirmos no confiar em si e no outro para constituirmos relações e ações benéficas. Pois, quanto mais

confiantes formos, maior será nossa segurança frente às situações da vida. Após, encaminhei os participantes para a atividade da narração escrita, a partir de algumas perguntas.

É importante explicitar que ao acompanhar o momento da narrativa escrita, da reflexão individual, observei a ampliação da capacidade de introspecção dos partícipes. Eles têm demonstrado elevado envolvimento com o diálogo consigo mesmo.

Também, foi significativo observar nos relatos orais dos sujeitos de que a confiança na força interior é importante, e que ela aparece em forma de pensamento positivo, principalmente, nos momentos mais difíceis da vida.

Desse modo, a partir da vivência, reafirmei a idéia de que para conquistar os meus sonhos e projetos preciso confiar mais, sendo persistente na busca da minha força interior. Essa confiança também está correlacionada ao saber esperar pela ação do “tempo”, pois ele nos conduz ao encontro do que é melhor para nós mesmos. Sabemos que para tudo há um tempo, mas temos dificuldades em acreditar e esperar, pois muitas vezes, somos envolvidos pelo imediatismo.

Percebi que a felicidade, na maioria das vezes, não está em tê-la agora, mas no aprender com a sabedoria do tempo a construí-la. Assim, é necessário confiar no tempo da vida, na força interior e na minha capacidade de tudo poder mudar.

No final do encontro conversei com a professora acompanhante e solicitei que fizesse a sua avaliação da oficina, e ela expressou que a prática das vivências possibilitavam conhecer melhor os alunos, e explicitou que esse trabalho deveria ser desenvolvido pelos professores, de modo a aproximar as relações professor e aluno. Salientou que é importante instigar nos sujeitos o confiar em si mesmo e nos outros, inclusive a ampliação da confiança do aluno para com o professor, o que proporciona maiores êxitos ao processo da aprendizagem.

#### VIVÊNCIA IV

Percebendo que os sujeitos participantes têm preferência por atividades mais práticas, as quais instigam maior ação e interação entre os sujeitos, reconstruí a oficina pedagógica da vivência IV. Assim, neste encontro propus como atividade prática, a dança. Coloquei músicas da realidade dos sujeitos e convidei-os a dançar, primeiro individualmente e, posteriormente, com os colegas.

Após as danças, solicitei que cada participante caminhasse pela sala, ao som da música, observando os colegas e demonstrando a felicidade com o olhar, com os lábios, com os braços, com as pernas, com o corpo todo.

A dança proporcionou muita diversão e integração entre os participantes, de modo que percebi a alegria expressa nos movimentos corporais e nos sorrisos. Nessa perspectiva, solicitei que o grupo observasse a frase “Nasci para ser feliz!”, e refletisse sobre os questionamentos: “O que é felicidade?”, “Você acredita que nascemos para sermos felizes? Por quê?”.

As definições do sujeito D e M, de que felicidade significa não ter medo de errar e acreditar em si mesmo e no outro, instigou-me a rever alguns aspectos da minha construção de felicidade. Pude verificar o quanto tenho dificultado a construção da felicidade pelo simples fato de, muitas vezes, ser dominada pelo medo de errar. Realmente, o medo de errar, tem me impossibilitado realizar o que me deixa ser feliz, pois preocupada com as possíveis concepções dos outros sobre o meu ser e agir, acabo por esquecer dos meus desejos, necessidades e sonhos. Assim, essa percepção me fez repensar alguns conceitos e reavaliar de que necessito estar mais atenta a mim mesma, procurando ser e fazer o que gosto.

Sei que é complexo, nas relações, o assumir-se autenticamente, pois tal atitude torna-me alvo de muitas interpretações. Dessa forma, aprendi que para a busca da felicidade é preciso correr riscos, por isso proponho-me a viver arriscadamente, procurando construir a coragem de ser eu mesma.

Outro aspecto que me fez refletir foi a de que a felicidade está na capacidade de acreditar em si mesmo e no outro. Nesse sentido, ao me analisar, percebi que tenho dificuldades de apostar em mim mesma e de confiar em muitas pessoas que fazem parte da minha vida. Tenho consciência de que essa dificuldade de acreditar ou confiar tem relação com as experiências que constitui durante a minha vida, pois em muitas situações senti-me, a segunda quando não a última, opção ou possibilidade.

Mas, como acredito que não podemos nos tornar vítimas da nossa existência, conclui de que é necessário olhar com mais amor e ternura para a minha pessoa e construir esperanças com relação à bondade humana. Pois, se a minha felicidade depende de mim mesma, não posso ficar esperando e, sim, agir para construí-la.

Desse modo, é interessante explicitar que, a partir dos relatos dos sujeitos, aprendi que a construção da felicidade está no aprender a se relacionar consigo mesmo e com o outro, a ser mais agradecida com as experiências da vida e significar as perdas que fazem parte da existência humana.

Por fim, ao conversar com a professora acompanhante das práticas pedagógicas de autoformação, ela avaliou a vivência IV como instigadora de alegria e divertimento, a qual proporcionou a reflexão de que a felicidade depende de cada um de nós.

## VIVÊNCIA V

Quando os participantes chegaram, convidei-os para a experiência do relaxamento. Durante esse processo percebi o envolvimento e a concentração do grupo com relação às orientações dadas por mim.

Ao conduzir o relaxamento, explicitiei que “a vida é aquilo que a gente acredita”, o que tal afirmação me fez pensar sobre os meus pensamentos e sentimentos com a própria existência. Ao me autoanalisar verifiquei que estou me sentindo enfraquecida emocionalmente, com pouca confiança em mim mesma e com relação aos meus projetos. Procurei, então, entender o que estaria acontecendo comigo e pude perceber que os obstáculos e dificuldades vivenciadas, no meu dia-a-dia, como mulher estudante e profissional, tomaram conta da minha pessoa em forma de pensamentos e sentimentos negativos. Assim, se a vida é aquilo que a gente acredita, tenho permitido-me viver com pouca fé, e até mesmo, com pouca coragem para conquistar os ideais projetados.

Essa constatação, inicialmente, me assustou deveras, porque enquanto orientadora de oficinas promotoras das buscas (de si e de nós, de sentido, de conhecimento e de felicidade), não poderia estar me sentindo desanimada emocionalmente e espiritualmente. Mas, tão logo refleti, e descobri que também estou em processo de construção das minhas experiências, por isso, precisava acolher-me em tal situação para buscar um novo olhar para com a vida.

Desse modo, a vivência possibilitou-me perceber que preciso acreditar mais na minha capacidade de tudo poder transformar e, principalmente, lembrar que não estou sozinha nesta jornada, pois há uma força cósmica a me fortalecer. Nesse sentido, lembrei da frase bíblica que diz “Tudo posso Naquele que me fortalece”, que me permitiu indagar: Como posso temer? Como posso desanimar? Eu, que sempre acreditei em Deus, na força Divina, não posso me deixar abater pelos percalços ou dificuldades da existência. Assim, reafirmei para mim mesma, que procurarei não olhar para trás, mas para o horizonte, para aquilo que ainda preciso ser e fazer.

Aprendi que se não posso ser uma estrela, pelo menos tentarei ser mais uma flor em meio à multidão. Se não posso ter, de imediato o que almejei para a minha vida, é possível amar o que tenho. E, se não posso, ainda, fazer o que desejo, pelo menos tenho a liberdade de sonhar. Pois, como acredito, assim será o meu mundo!

Na sequência do trabalho com os participantes, perguntei sobre o que teriam sentido com relação à experiência do relaxamento, o que explicitaram ter a sensação de felicidade, de alegria, de tranquilidade e de segurança, como também a projeção de pensamentos positivos. Dessa forma, a partir dos relatos dos sujeitos, verifiquei a significância da atividade de relaxamento, a qual deve ser praticada por mim mesma de forma mais intensa.

Diante das falas dos participantes, percebi que o meu desejo para com a vida é aprender, todos os dias, a olhar as circunstâncias, os fatos e os acontecimentos cotidianos de forma positiva, buscando vivenciar cada momento como se fosse o último da minha existência. Assim, autoafirmei-me que pretendo buscar o encantamento da vida em qualquer espaço e tempo existencial, a partir da minha capacidade de saber esperar, acolher, projetar, acreditar, amar e vibrar.

Portanto, descobri que a vida vibra intensamente e é possibilidade de encantamento, para quem souber ACREDITAR.

### ENCONTRO PARA A REFLEXÃO DO MÓDULO III - ACREDITAR EM SI... RENOVANDO A FORÇA INTERIOR

Neste encontro, explicitarei aos participantes que faríamos a avaliação das oficinas de autoformação do módulo III, orientando-os para o apontamento das atividades desenvolvidas e a reflexão das experiências constituídas.

Diante da reflexão do grupo pude verificar as seguintes aprendizagens, a importância da confiança em si e no outro da relação, a valorização da vida, maior segurança para a realização das atividades escolares, o desenvolvimento da atenção e concentração para as aulas, a diminuição da timidez, a ampliação da capacidade de opinião própria e a necessidade do pensamento positivo e da persistência frente às situações cotidianas. Dessa forma, fiquei muito feliz, pois as falas dos sujeitos significaram o trabalho pedagógico com oficinas de autoformação.

Mas, é importante ressaltar que nesse encontro surpreendi-me com as minhas reflexões, porque percebi que ao falar para os participantes estava, na verdade, falando para mim mesma. Pois, ao expressar para os sujeitos a importância do acreditar em si, nas capacidades e na força interior, dizia a mim mesma que a vida tem sentido quando acredito no poder da persistência. Também, que a felicidade se encontra na energia desprendida por mim para buscar o desejado.

Por isso, aprendi que é tentando, em meio a erros e acertos, que encontro força interior e o amor divino, os quais são instigadores da felicidade e do sentido à vida.

#### **Módulo IV – O amor refletido em mim, no outro, na natureza e no universo.**

##### **A busca de si e de nós**

##### **A busca de conhecimento**

##### **A busca de sentido**

#### **VIVÊNCIA I**

Quero registrar a fala do sujeito que em uma das vivências, do primeiro módulo, retirou-se do encontro dizendo que não gostaria de continuar participando e, posteriormente, voltou a freqüentar por opção própria, assim, ele expressou: “Estou triste, porque já está acabando as oficinas. Gostaria que houvesse mais encontros, pois eles estão me ajudando”.

Tal sujeito é um adolescente, que vive em uma instituição que abriga meninos abandonados ou que são retirados de suas famílias pela promotoria pública, por estarem em situação de risco. Conforme seus relatos, o adolescente sofre muito com a perda da mãe, ainda quando criança, com o desejo de possuir uma família e, principalmente, com sua identidade sexual. A situação apresentada pelo adolescente sempre me preocupou, de forma que enquanto coordenadora pedagógica da escola, sempre busquei encaminhá-lo para um profissional da área da psicologia, mas o mesmo recusou todas as tentativas de ajuda, até mesmo, no dia em que saiu da prática da oficina dizendo que não participaria mais, procurei dialogar e orientar para um trabalho psicológico.

Mas, para a minha surpresa, o sujeito voltou a participar das oficinas depois de faltar dois encontros, e em sua volta, procurei não questioná-lo, simplesmente, o acolhi. Durante as vivências das oficinas fui percebendo o seu envolvimento e crescimento, como também a sua insatisfação por estarmos na prática do último módulo, tanto que, solicitou-me a dar continuidade com esse trabalho.

Frente ao exposto, senti-me realizada, pois verifiquei a significância do trabalho pedagógico das vivências de autoformação. Assim, se já acreditava na importância do trabalho educativo de formação humana, passei a crer muito mais e defendê-lo como uma possibilidade para o cuidado com o humano.

Para a vivência I, necessitei modificar a estrutura inicial da oficina, orientando o grupo para o processo de relaxamento, pois os sujeitos apresentavam-se muito agitados após a

realização, de duas horas, da prova das Olimpíadas de Matemática. Na seqüência, convidei-os para a brincadeira do “Meu querido gatinho”, em que um dos participantes imita ser um gatinho solicitando carinho, e os outros devem demonstrar seu afeto por meio da carícia e dizer “Meu querido gatinho”, sem sorrir. O participante que não conseguir segurar o seu riso, passa a ser o gatinho. A brincadeira promoveu muita alegria e descontração no grupo.

Assim, em meio a falas dos sujeitos, uma expressão que me chamou atenção foi, “a gente somente é feliz se amar”, a qual me fez perceber que a felicidade do ser humano está, também, na sua capacidade de amar e ser amado. O amor permite a descoberta do valor da vida e de quem somos neste universo.

Diante de tal afirmativa, procurei analisar o meu entendimento sobre o amor, e verifiquei que muitas vezes, ao viver cotidianamente, deixei de amar e ser amada, pois esse sentimento também requer atenção e aprendizagem. Diariamente, é preciso a atenção consciente dos fatos, das circunstâncias e das relações que nos circundam, e, assim, realizar a aprendizagem da arte do saber cuidar.

Em minhas experiências tenho aprendido que o amor é um sentimento de transcendência, permitindo-me a busca de compreensões sobre o significado da vida. É o exercício da capacidade de sair de si mesmo em direção à contemplação do que há além de nós mesmos, ou seja, aprender a olhar a beleza do que somos com o outro neste vasto universo. Amar é permitir-se saborear cada pormenor da existência, no desejo de querer viver intensamente, até mesmo diante dos momentos mais difíceis. Desse modo, também acredito que amar significa ir ao encontro da felicidade.

Na continuidade do trabalho com o grupo, orientei para a reflexão individual a partir do desenho e de alguns questionamentos sobre o amor. Assim, conforme as apresentações e relatos verifiquei que o amor é compreendido como sentimento que se expressa em ações de respeito e cuidado com o outro e com a natureza. Também, ficou evidenciado que somente podemos receber amor em nossas relações se soubermos dá-lo, pois se efetiva na troca recíproca.

Nessa vivência, aprendi que o amor é a medida de como tenho vivido ou estou vivendo; ele é a resposta para o sentido da vida. Só o amor transforma e vivifica a existência, caso contrário, podemos cair na solidão e desesperança.

## VIVÊNCIA II

Para a segunda vivência sentia-me muito entusiasmada pelo motivo de ter percebido o prazer dos sujeitos para com os encontros. Desse modo, frente a minha satisfação, acolhi os participantes e os convidei a procurar em meio a revistas e jornais, material disposto na sala, duas gravuras que representassem o amor.

Entre as apresentações e falas, emergiu que o amor está nas relações do Eu com o outro, com a natureza e com o trabalho, e que há diferentes maneiras de amar. Também, foi explicitado que até mesmo entre os animais ocorre expressão de amor, em gesto de cuidado e carinho. Nesse sentido, comentei que o amor é ação, atitude expressa no carinho, no respeito, no cuidado, na amizade, no companheirismo e na solidariedade.

Na sequência das partilhas indaguei o grupo se o amor também pode causar sofrimento e, frente à reflexão percebemos que amar exige-nos, muitas vezes, a renúncia, o acolhimento das diferenças entre as relações e compromissos, que por vezes, podem causar o sofrimento.

Assim, diante dessa reflexão, percebi que em prol do amor, em muitas situações de minha vida, precisei renunciar desejos e projetos. Ao preocupar-me demasiadamente com o outro, muitas vezes, acabei por esquecer de mim mesma ou, ainda, do amor próprio. Desse modo, verifiquei que amar exige renúncias, mas não que façam o meu Eu sofrer. O renunciar, na experiência do amor, necessita estar imbricado na satisfação do Eu consigo mesmo e do Eu com o outro.

Para tanto, entre as relações humanas, o amor não é anulação de um Eu em prol do bem-estar do outro, e, sim, o constante dialogar para a busca da felicidade dos sujeitos envolvidos. O diálogo entre as pessoas constitui o amor em sensação de felicidade, por isso, acredito que amar é uma aprendizagem que fazemos em cada experiência do dia-a-dia.

De acordo com a proposta de trabalho, encaminhei o grupo para a reflexão individual a partir de alguns questionamentos e após os registros passamos para o momento do relato oral. Dessa forma, durante os relatos, percebi que as compreensões sobre o amor remetem ao aprender olhar para si mesmo, para o outro e para a natureza, em forma de cuidado. Também, ficou evidenciado, no grupo, que para amar e ser amado é necessário à aprendizagem do acolhimento.

## VIVÊNCIA III

Ao observar o interesse e a satisfação dos sujeitos por atividades práticas e/ou brincadeiras, procurei reorganizar a terceira vivência. Assim, iniciei o encontro propondo a

brincadeira do “Espelho”, a qual sugere a atividade em duplas, em que um dos sujeitos é o espelho que realiza todos os movimentos instigados pelo companheiro que está a sua frente. Em seguida, propus a brincadeira da “Estátua”, que também requer o brincar em duplas, um de frente ao outro, enquanto um dos sujeitos é a estátua o outro representa o escultor, que modela os movimentos do companheiro.

O objetivo das brincadeiras consistia em promover a descontração, o toque e a interação entre os sujeitos. Nessa perspectiva, percebi a alegria do grupo expressa em risos e demonstração de sensações de prazer.

Na sequência do trabalho pedagógico convidei os participantes a escutar a música “O amor sem limites” de Roberto Carlos, e após indaguei sobre o significado do amor, segundo a letra da mesma. Em decorrência disso, entre as falas dos sujeitos, emergiu que amar é cuidar do outro, deixando-o feliz.

Nesse sentido, procurei pensar sobre o que é o amor, e percebi que amar significa estar sintonizado, ligado a um outro em corpo, mente e alma, ou ainda, é a descoberta do élan da vida. O sentimento de amor que tenho na relação familiar, conjugal, profissional ou entre amigos, é a representação do que eu sou. Assim, posso definir que sou uma pessoa feliz porque tenho procurado viver intensamente as minhas relações, de modo a buscar concretizar a experiência do cuidado com o outro.

A aprendizagem do amor, decorrente das minhas experiências, me fez perceber o quanto é necessário o Eu despir-se de vaidades e de egoísmos, a ponto de reconhecer-se no Outro a partir da capacidade do sentimento de humildade, em que não é inferior e nem mesmo superior. Desse modo, acredito que o sentimento de humildade é um dos caminhos para nos acolhermos mutuamente em nossas relações.

O sentimento de humildade requer do Eu, a percepção de suas carências, o qual não se basta a si mesmo e que necessita dar e receber afetos. Assim, a essência do amor está na capacidade de saber dar e acolher afetos, gestos carinhos e palavras dóceis, e esse é o desafio cotidiano para tornarmo-nos felizes, capazes de descobrir o paraíso no encontro com o outro.

Dando continuidade ao trabalho pedagógico com os participantes, convidei-os para a atividade do relaxamento que tinha o objetivo de possibilitar a interiorização, o olhar para si na perspectiva de refletir sobre o amor. Após, o processo de relaxamento, conduzi os sujeitos para a narrativa escrita a partir das indagações: “Você ama a si mesmo (a)? Por quê?”; “Você expressa amor para consigo mesmo, com o outro e com a natureza? Como?”. Dessa forma,

diante das reflexões do grupo, ficou evidenciado a necessidade do ser humano amar a si mesmo para constituir atitudes afetuosas consigo, com o outro e com a natureza.

Nessa vivência aprendi que o amor é sentimento passível de ser concretizado em atitudes, se cultivado, ampliado e refletido criticamente em nossas relações. Por isso, acredito que o diálogo é necessário, nas relações humanas, para a possibilidade do amor.

#### VIVÊNCIA IV

Iniciei o encontro com a leitura da frase “Quem ama se reconhece na natureza”, que estava exposta no centro da sala, e instiguei o grupo à reflexão. Assim, conforme as falas dos participantes, ficou evidenciado o que nós humanos, somos, propriamente, parte integrante da natureza, por isso todo cuidado desprendido a ela é revelador de amor a nós mesmos.

Na sequência, apresentei imagens da natureza que possibilitou ao grupo tecer seus comentários e refletir que, muitas vezes, passam despercebidas às belezas do mundo, pelo simples fato de não cultivarmos a capacidade de contemplação. Os participantes, também explicitaram que as mais belas imagens da natureza são obras de um Criador, de um Deus que tem muito amor.

Em meio às reflexões, me chamou atenção o comentário de que a natureza em sua exuberante beleza não foi criada para ser propriedade de algumas pessoas, mas para alegrar a todos, indistintamente. Nessa mesma linha de pensamento, foi comentado pelos sujeitos, a necessidade do cuidado com a natureza, pois a ação do ser humano tem provocado inúmeros desastres ecológicos, os quais têm posto em risco a vida do planeta.

Nessa vivência, percebi a importância da experiência de contemplação da natureza e a tomada de consciência sobre o tipo de relação que temos com a mesma, pois, muitas vezes, ao não nos sentirmos como parte integrante dela falhamos nos cuidados necessários para preservar a vida. Por isso, é urgente a aprendizagem da sensibilização, no sentido de repensarmos as atitudes e as ações praticadas no cotidiano com relação ao nosso ser natureza.

Assim, acredito que a sensibilização para o amor é uma possibilidade para a ampliação da consciência sobre o cuidado em nossas relações. O sentimento de amor proporciona o reconhecimento da necessária transformação individual referente às concepções, e a responsabilização coletiva para a construção de ações comprometedoras com a natureza, com a vida do planeta.

Por isso, o grande desafio de nosso século é a aprendizagem do Ser sensível, que se reconhece parte do Todo e responsável pela vida.

## VIVÊNCIA V

Na quinta vivência encontrei-me um pouco entristecida pelo fato de estar concluindo a prática das oficinas com o grupo. Nos meses em que ficamos juntos, construímos uma convivência afetiva de intenso diálogo, reflexão e, principalmente, de confidências.

O trabalho inicial das oficinas pedagógicas de autoformação, permeado pela euforia da possível realização da pesquisa e por momentos de incertezas com relação às metas e com a efetiva participação dos sujeitos, chegou ao seu final deixando saudades e o desejo de querer mais encontros para dialogar sobre a vida. Assim, posso afirmar que realizei experiências que contribuíram para a ampliação de concepções nas dimensões da vida pessoal e profissional.

Sinto-me realizada porque foi possível atingir os objetivos do trabalho de pesquisa, de modo que o medo inicial de não conseguir o envolvimento dos participantes, pôde ser superado durante as práticas e, chegado à fase final, com a solicitação do grupo para que as oficinas tivessem continuidade.

Para a prática da oficina, da quinta vivência, orientei o grupo a contemplar o cenário em meio à sala, o qual era constituído por um globo representando o mundo e várias gravuras demonstrando os problemas sociais e ecológicos e, a frase “O Planeta Terra está sendo maltratado e seus filhos abandonados”. Durante a observação do cenário, os participantes foram convidados a expor suas concepções sobre as imagens, o que de modo geral, explicitaram a necessidade do cuidado com o mundo e com os seres humanos.

Nesse sentido, pontuei de que enquanto humanos precisamos aprender a tornarmo-nos humano, no sentido de construir ações que dignifiquem a espécie e que possibilitem o cuidado com mundo social e ecológico.

A vivência possibilitou verificar que é necessário evoluirmos em termos de consciência, para a busca de alternativas para os problemas sociais e ecológicos. Mas, tal busca encontra-se na perspectiva da mudança individual e na mobilização coletiva. A transformação dos problemas que enfrentamos no contexto atual exige do ser humano uma postura espiritualizada, de ações concretas de amor à natureza, às pessoas e ao universo.

Nessa vivência sensibilizei-me para a necessidade de unir-me a grupos da sociedade que possuem ações ou lutas em prol da vida, pois além do meu querer individual é preciso o

comprometimento com outras pessoas na busca de alternativas para melhorar a vida dos seres humanos.

Acredito que a minha felicidade também está correlacionada com a igualdade social e a preservação do meio ambiente, para tanto, preciso utilizar os meus conhecimentos acadêmicos para o trabalho de conscientização, sensibilização e ação em prol de uma sociedade mais humana. Tendo um conhecimento crítico não posso me esquivar do compromisso de ajudar outras pessoas a ampliarem suas consciências, de modo a sentirem-se pertencentes e responsáveis com a história da humanidade.

#### ENCONTRO PARA A REFLEXÃO DO MÓDULO IV – O AMOR REFLETIDO EM MIM, NO OUTRO, NA NATUREZA E NO UNIVERSO

Encontrei-me com o grupo para a avaliação das vivências do IV módulo, que inicialmente, convidei para o trabalho com a respiração, na perspectiva de instigar a concentração. Após, salientei aos participantes que estávamos no último encontro das oficinas pedagógicas de autoformação, o que de imediato escutamos expressões explicitando que os encontros passaram muito rápido, os quais não poderiam terminar porque estava sendo muito significativo para a vida.

De acordo com os participantes, as aprendizagens realizadas durante as vivências foram: o amor próprio, a importância da contemplação das belezas que há na natureza, a ampliação da capacidade de persistência e, nessa perspectiva, sentir-se acima dos problemas da existência, a necessidade do cuidado e do carinho em nossas relações, a valorização da vida.

Assim, frente às expressões do grupo percebi a importância da reflexão e do diálogo para a construção de propósitos de mudanças e projeções para a busca da felicidade e de sentido. Também, pude verificar a importância do conhecimento para o processo de reflexão, conscientização e sensibilização com relação às questões ambientais e sociais. O conhecimento é necessário para constituir uma nova cultura ou uma nova consciência, mas somente o conhecimento por si só é insuficiente. É preciso a prática da reflexão, do pensar o próprio conhecimento no sentido de constituir a sensibilização e a ação.

Durante os encontros aprendi o quanto, ainda, necessito evoluir em consciência, de modo a não ficar somente em idealizações, mas começar a construir ações concretas para instigar o amor nas relações. Enquanto educadora, tenho o compromisso de impulsionar os sujeitos para

a sensibilização e conscientização, para a construção de ações que possibilitem a vida em nossas relações.

Nesse sentido, apresentamos a seguir alguns registros fotográficos das oficinas pedagógicas de autoformação.



**Figura 14-** Oficina pedagógica



**Figura 15 -** Oficina Pedagógica



Figura 16 - Oficina Pedagógica

Apresentamos abaixo alguns registros escritos dos sujeitos participantes das oficinas pedagógicas de autoformação:

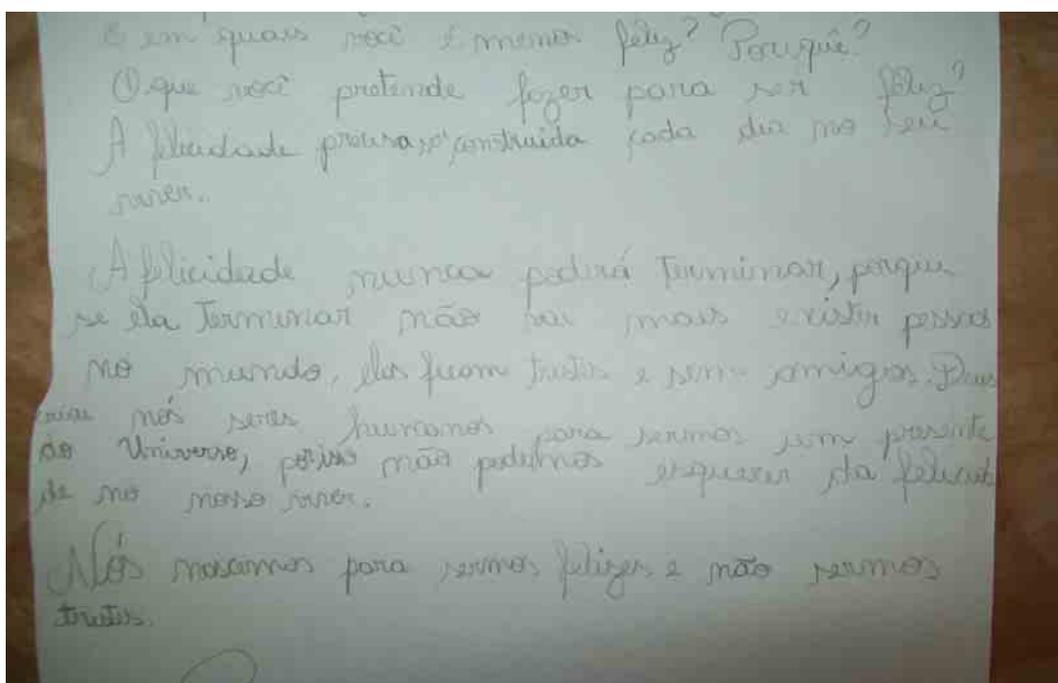


Figura 17 - Narrativa escrita

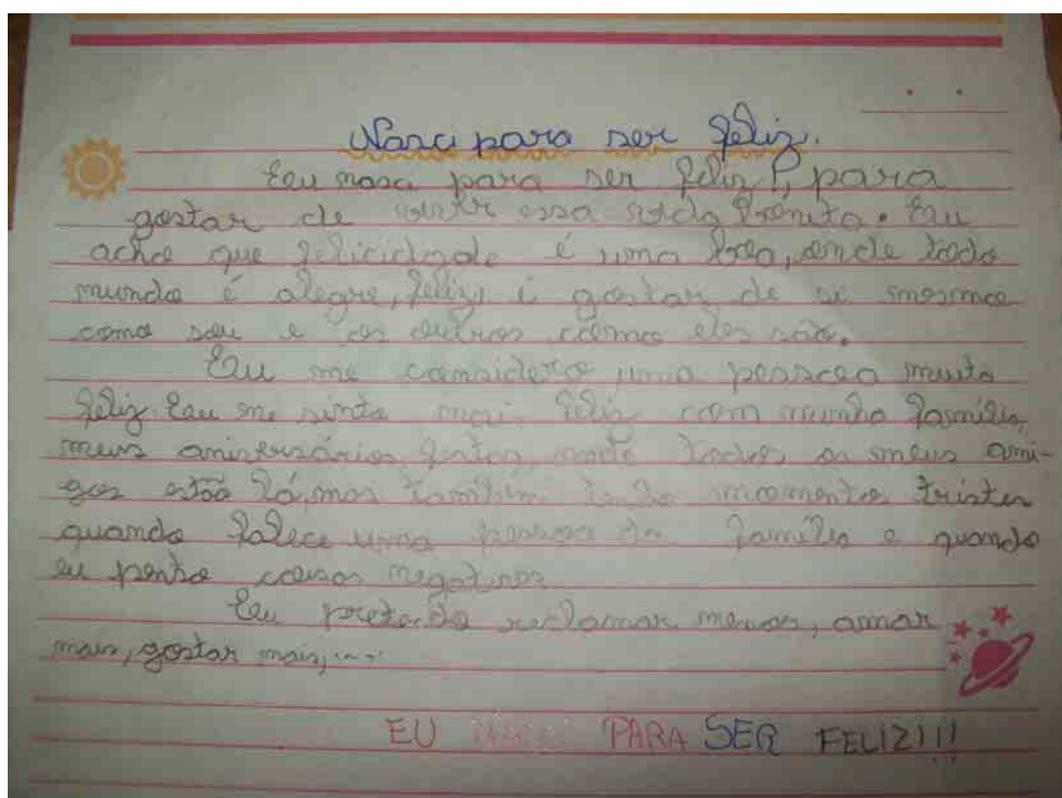


Figura 18 - Narrativa escrita

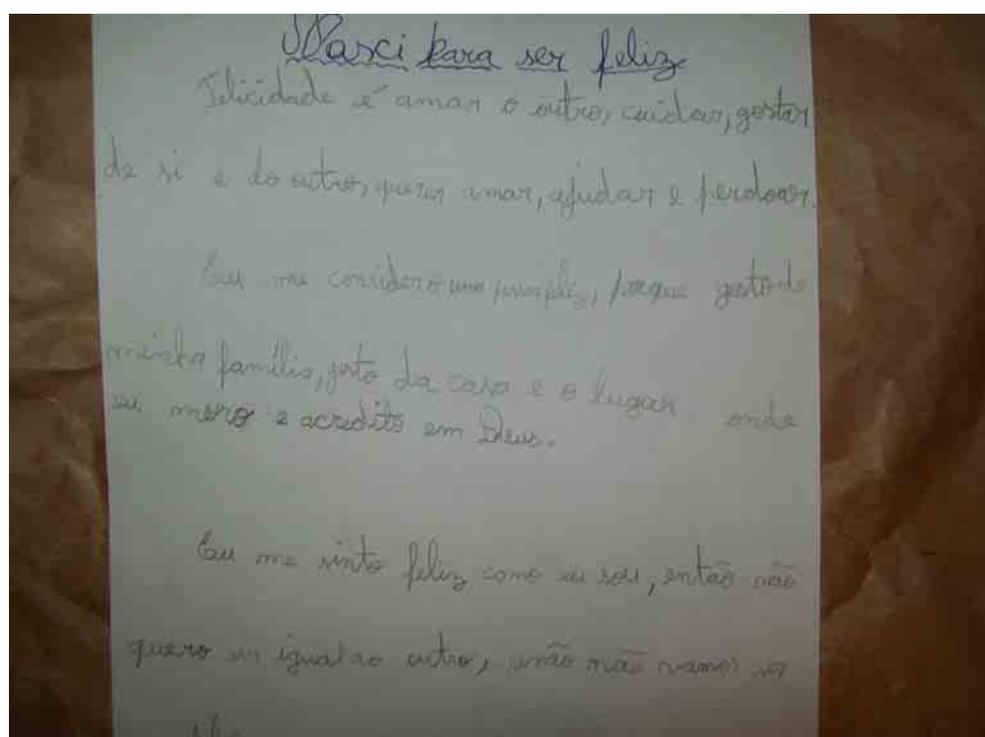


Figura 19 - Narrativa escrita

## CERTIFICAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DE AUTOFORMAÇÃO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Reuni a comunidade escolar, direção, professores, alunos, pais e funcionárias, para o ato solene de entrega dos certificados de participação, nas oficinas pedagógicas de autoformação, aos sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, a direção da escola explicitou à comunidade escolar a relevância do trabalho com as oficinas pedagógicas de autoformação, destacando a contribuição dessa ação para a formação humana e, em seguida, convidou-me a explicar o objetivo da pesquisa por mim desenvolvida na instituição escolar.

Nessa oportunidade apresentei o trabalho desenvolvido, o qual teve seu início no mês de maio e sua conclusão no mês de outubro, bem como, a avaliação das experiências constituídas. Também, convidei a professora acompanhante das práticas das oficinas para apresentar aos presentes a sua avaliação, a qual explicitou que o trabalho foi de grande importância, pois, ajudou os sujeitos no processo de ampliação do autoconhecimento, da reflexão sobre as relações humanas e, principalmente, permitiu o desenvolvimento da autoconfiança e da concentração necessária para a aprendizagem. A professora acompanhante, ainda, destacou ter observado nos sujeitos que participaram das práticas um certo nível de atenção consciente para a responsabilidade com a aprendizagem e para as relações interpessoais.

Na sequência, foi constituído o ato solene de entrega dos certificados aos participantes, os quais foram aplaudidos pela comunidade escolar. Tal experiência permitiu-me verificar a valorização da escola com relação ao trabalho de pesquisa desenvolvido, de modo que a direção solicitou-me a dar continuidade com a prática das oficinas, abrangendo um número maior de alunos.

Assim, juntamente com a comunidade escolar, foi decidido que para o próximo ano letivo, as oficinas pedagógicas de autoformação constituir-se-ão em projeto a ser desenvolvido com os alunos, professores e funcionárias da escola. Desse modo, como coordenadora pedagógica desse espaço educativo, comprometi-me em organizar e realizar a prática das oficinas em tempos distintos para atender alunos, professores e funcionárias, na perspectiva de promover a autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social.

Apresentamos, a seguir, o modelo de certificado entregue aos sujeitos participantes da pesquisa e o registro em fotos do momento solene realizado juntamente a comunidade escolar.



**Figura 20** - Modelo do certificado de participação nas Oficinas Pedagógicas



**Figura 21** - Entrega do certificado aos participantes



**Figura 22** - Entrega do certificado aos participantes



**Figura 23** - Entrega do certificado aos participantes



**Figura 24** - Entrega dos certificados aos participantes

Assim, tendo apresentado o registro do processo de investigação, seguimos para a próxima parte deste trabalho, na qual percorremos, brevemente, ainda que não exaustivamente, sobre alguns apontamentos sintetizadores do cruzamento entre o trabalho empírico e o teórico, como também, abordamos sobre nossas construções de concepções na perspectiva da recriação da teoria.

## **PARTE V – NO CAMINHAR ... A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS: DA TEORIA/DO ESTUDO EMPÍRICO/DA RECRIAÇÃO DA TEORIA**

Ao desenvolvermos o trabalho científico percebemos da emergência da interpretação da realidade, a partir do pensamento complexo, que em sua concepção de método engloba a experiência do ensaio. Para tanto, as compreensões constituídas da investigação empírica e das teorias (idéias e pensamentos) não se constituem em certezas e muito menos em verdades, mas em reflexões que emergiram da caminhada – método da pesquisa-formação, Josso (2004), – das experiências nascidas da relação recíproca entre sujeito e objeto de estudo.

Assim, a pesquisa, em seu processo metodológico, transcendeu o programa e a técnica de produção do conhecimento, pois na caminhada a experiência permitiu-nos a percepção de que o fim último de nossos objetivos de investigação encontrava-se circunscrito no começo de nossas intenções de estudo. Com isso, queremos afirmar que na experiência investigativa não percorremos, prioritariamente, o padronizado método – meio e fim – pois, compreendemos que eles emergem e se constituem, simultaneamente, ou, ainda, de acordo com a concepção hologramática, o meio encontra-se no fim e vice-versa.

Tivemos, desse modo, como ponto de partida do nosso trabalho científico, a teoria que possibilitou a construção e a prática da investigação empírica. O processo empírico nos remeteu novamente à teoria, mas com um novo olhar. Chegamos à teoria com novos desafios reflexivos e com a perspectiva de darmos continuidade à busca de outras hermenêuticas da realidade.

Nesse sentido, é importante destacar que compreendemos a teoria, conforme a definição encontrada em Morin; Motta; Ciurana (2003, p. 23):

Uma teoria não é o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria não desempenha a sua função cognitiva, apenas ganha vida porque o sujeito utiliza plenamente a sua atividade mental. E é esta intervenção do sujeito que confere à palavra método o seu papel indispensável.

A complexidade do pensamento, caracterizado como indefinido, incompleto, incerto e indeterminado, permite-nos a recriação e criação da teoria. Dessa forma, concebemos que o trabalho desenvolvido, teve em sua essência a dinâmica da criatividade, da recriação, da reação e da ação do sujeito em relação ao tratamento efetivado com a empiria e a teoria.

As ideias, os pensamentos, que na sequência vamos abordar, não caracterizamos como teoria e prática a serem assimilados como verdades e como elementos aplicáveis à realidade universal, mas uma fonte de inspiração para a recriação do contexto real vivido pelo ser humano.

Nessa perspectiva, apresentamos resumidamente, os processos que nos conduziram à elaboração de concepções. Do ponto de partida, o teórico nos impulsionou à reflexão sobre a necessidade do investimento do ser humano na ampliação das consciências espiritual e social. De modo que, o investimento formativo-educativo, do processo prático da autoformação, segundo nossa concepção, possibilita a evolução do modo de ser, de pensar, de sentir, de significar, de fazer, de reagir e agir do sujeito.

Já, do ponto de vista empírico, buscamos concretizar o processo prático da autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social, com o intuito de verificarmos as contribuições desse investimento para a formação humana dos sujeitos aprendentes do contexto escolar, bem como, a repercussão para o desenvolvimento humano nas outras áreas de inteligibilidade.

Assim, podemos afirmar que ambos os pontos, o teórico e o prático, revelam a necessidade e a significância da Formação das consciências espiritual e social, para possibilitar ao ser humano a busca reflexiva de suas experiências no intuito de instigar a construção e desconstrução de pensamentos, de sentimentos e de ações/atitudes.

Quando falamos em Formação da consciência, trazemos presente o que ouvimos do francês Gerard Donnadiou (2008), em nossa participação no 7º Congresso da União Européia de Sistêmica<sup>35</sup>, de que ela ocorre da interação entre a subjetivação e a intersubjetivação do sujeito, das experiências que se efetivam por construções e desconstruções. Assim, percebemos que a Formação da Consciência é um processo que requer investimento contínuo na ação reflexiva sobre as experiências vividas e construídas.

---

<sup>35</sup> O 7º Congresso da União Européia de Sistêmica, organizada pela Associação Portuguesa de Complexidade Sistêmica (APOCOSIS), ocorreu em Lisboa/Portugal, em dezembro de 2008, tendo como um dos membros da Comissão organizadora, a professora doutora Ana Paula Viana Caetano, orientadora do nosso trabalho no exterior.

Dessa forma, durante a reflexão do trabalho empírico, em que realizamos a análise das falas dos sujeitos da pesquisa (alunos participantes) e da educadora acompanhante da prática das oficinas de autoformação, nos certificamos de que o processo reflexivo das experiências permitiu construções e desconstruções e, conseqüentemente, a evolução das consciências espiritual e social dos sujeitos.

Assim, ao diagnosticarmos a ampliação das consciências em várias dimensões, as quais foram abordadas na parte IV em que realizamos a análise do material empírico, trazemos em pauta para reflexão o que de fato nos chamou atenção, a evolução dos sujeitos nos aspectos da auto-estima e da afetividade nas relações – do Eu com o Eu e do Eu com o Outro – valorização de si e do outro, a ponto de repercutir nas consciências cognitiva, emocional e física.

Tais repercussões foram percebidas conforme os relatos dos sujeitos, por exemplo, na dimensão cognitiva foi destacado a ampliação da concentração, da atenção e da capacidade de uso da palavra, na dimensão emocional a melhoria positiva com relação comportamento, ao tratamento dado a si mesmo e ao outro e a ampliação de sentimentos e de pensamentos positivos e de persistência, e na dimensão física a percepção de expressões faciais mais alegres, a sensação de descanso e de relaxamento do corpo físico.

Essas evoluções que verificamos durante o trabalho empírico, reforçam o nosso indicativo de que o trabalho pedagógico de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social resulta na reação ou até mesmo na ampliação de outras consciências. Nesse sentido, podemos nos perguntar, como isso é possível? E, nossa compreensão recorre e decorre do que observamos e construímos durante o trabalho empírico, de modo que passamos a argumentar a seguir.

A utilização da técnica de relaxamento e da prática sistemática da narrativa de histórias de vida possibilitou aos sujeitos o encontro com o Eu, nas dimensões dos sentimentos, dos pensamentos e da energia interior, gerando, assim, experiências no campo da consciência espiritual. Experiências essas que permitem a Formação da consciência, ou ainda, que significam a percepção dos sujeitos, traduzidas em palavras, com relação às suas condições de pensar, de sentir, de significar e de fazer, no sentido de tomarem conotações diferentes das formas anteriores.

Essa constatação tem seu argumento verificado no trabalho empírico, nas situações da prática da técnica de relaxamento, em que os sujeitos relatavam as experiências explicitando ter a sensação de deixar de pensar em coisas negativas e a passar a pensar de forma positiva,

de sentir as energias negativas se desprenderem do corpo e a sensação da entrada de energias boas. Essa percepção nos confirmou, também, a teoria investigada, de que o ser humano não é somente corpo e mente, mas também emoção e espírito.

Nessa dinâmica, verificamos que o trabalho pedagógico com a técnica de relaxamento proporciona ao sujeito a experiência de sensações, de sentimentos, de pensamentos e da presença de energias. Por isso, reforçamos nossa credibilidade no trabalho com a técnica de relaxamento, pois a partir dela é possível estimular o sujeito a predispor-se a caminhar em direção ao Self (O Si Mesmo)<sup>36</sup> e para a percepção da presença das energias.

Desse modo, ousamos argumentar que as sensações dos sujeitos, relatadas como “parecia que estava entrando uma coisa boa dentro de mim”, representam o encontro da energia do Self e da Energia Cósmica. Assim, a tomada de consciência, o sentir e o expressar em palavras as sensações de energias, reafirma nossa concepção de que a relação humana dá-se na troca de energias. O ser humano é energia; a natureza é energia; o universo é energia; enfim, o Cósmico é a energia. A percepção do Self transpessoal é a consciência unitiva, da qual passamos do domínio da psique para o da vivência mística.

Nessa perspectiva, para ampliarmos nossa consciência, necessitamos desenvolver o pensamento complexo, que de acordo com Morin; Motta; Ciurana (2003, p. 64-65), “é lógico, no entanto tem igualmente consciência inelutável do pensamento e da imaginação que ultrapassam o horizonte lógico”. Isso significa afirmar que o pensamento complexo transcende a consciência racional e emocional para um campo da imaginação e da intuição. Assim, pela Teoria da Complexidade, construímos a nossa crença de que a intuição, processo emergente da relação Self e Terceiro Incluído, que denominamos como Energia Cósmica, resulta também em conhecimento.

Quando abordamos o termo Energia Cósmica, realizamos com fundamentos na Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, e no movimento da transdisciplinaridade, que traz em pauta o Princípio do Terceiro Incluído, discutido pelo físico Basarab Nicolescu. Compreendemos que a Energia Cósmica é elemento vital que pode estar integrado ou desintegrado do campo energético do ser humano, do seu Self, como também em todos os elementos da natureza e do universo.

---

<sup>36</sup> De acordo com Proença (2003, p.28) no texto “Sincronicidade e Individuação em Yung”, ela explicita que o Si Mesmo é o centro ordenador e unificador da psique total, consciente e inconsciente, a sede da identidade objetiva, a divindade empírica interna [...]”.

Pontuamos, ainda, que muitos estudiosos ao falar sobre espiritualidade apresentam diferentes concepções, entre eles, alguns a definem como dimensão de energia. Em nossas construções teóricas e empíricas, destacamos que na relação de conexão do ser humano consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o universo, também há a conexão com a Energia Cósmica. Assim, concebemos a espiritualidade como ampliação das consciências que se dá na conexão entre as energias (do eu, do outro, da natureza, do universo e do Cósmico) e consideramos importante destacar que o termo Energia Cósmica é de nossa opção, podendo então ser utilizado outro termo que não esse.

Quando vivenciamos experiências de relaxamento, de meditação, entre outras, que nos proporcionam acionar as ondas cerebrais (dimensões beta, alfa, teta e delta), estamos propensos a transmutações, encontro e confronto de energias. Assim, nos encontramos vulneráveis às possibilidades de novas sensações, de novos sentimentos e pensamentos e, até a projeções. A experiência da consciência sensitiva, da presença de ‘energias’, é a percepção interna de que “há algo vivendo conosco no mesmo corpo” (Proença, 2003, p.30), e a possibilidade de construção e desconstrução de experiências, ou ainda, do ‘sair’ da condição atual de consciência em que se encontra o sujeito.

Nesse sentido, consideramos significativas as experiências que estimulam sensações de energias (vivência mística), por exemplo, no corpo como sensação de descanso e de relaxamento muscular, no espírito como sentimento de bem-estar, no pensamento como idéias positivas, na emoção como sentimentos de alegria, de paz e de felicidade, na intuição como pensamento criativo e de projeções, para instigar a transcendência ou a transformação do Eu individual.

A vivência mística é uma experiência muito particular de cada ser humano, na busca de si e da interiorização, que requer investimento em estratégias práticas do silenciar, exercício da “escuta” ou, ainda, da percepção de si como corpo, espírito, sentimento e pensamento.

Consideramos, conforme nossas observações no trabalho empírico, que essa experiência é significativa para ajudar o ser humano a potencializar o bem-estar consigo mesmo (sensações de tranqüilidade, de paz, de confiança, de pensamentos positivos, entre outras), de modo a repercutir nas relações cotidianas com o Eu e com o outro.

Podemos, inclusive, afirmar que o sujeito ao gozar da sensação de tranquilidade, afastado da agitação perturbadora e, ao desenvolver pensamentos positivos com relação às diversas situações do cotidiano, está propenso muito mais ao sucesso. Por isso, acreditamos que esse

propósito de experiência deve ser considerado nos espaços educativos que possuem como meta a formação integral do ser humano.

Nessa perspectiva, de acordo com as metas iniciais do trabalho de investigação - contribuir com reflexões teóricas que possibilitem a busca de alternativas aos dilemas vivenciados pelos educandos e educadores na relação pedagógica escolar – procuramos apresentar como proposta o trabalho pedagógico de autoformação para a Formação da consciência (ampliação das consciências espiritual e social). De modo que, para a ampliação da consciência espiritual pontuamos como importante a promoção de atividades pedagógicas voltadas às experiências místicas e, com relação à ampliação da consciência social, o sistemático trabalho com estratégias instigadoras do processo cooperativo (colaborativo) nas relações com o outro.

Assim, para o trabalho da Formação da consciência espiritual destacamos duas estratégias fundamentais, a técnica de relaxamento e a técnica de narrativas de histórias de vida, sobre as quais alertamos para alguns aspectos que merecem atenção em sua organização.

A técnica de relaxamento ao ser desenvolvida deve, prioritariamente, trabalhar a respiração do sujeito, com a utilização de músicas instrumentais, clássicas ou outras que proporcionem o processo de interiorização ou de estímulo ao silêncio e, o uso de palavras, de reflexões ou de mensagens com abordagens positivas.

Acreditamos que o ser humano precisa aprender a arte de silenciar para escutar o seu Self e, propriamente a intuição, na perspectiva de construir e desconstruir suas experiências de espiritualidade. Também, a arte do silêncio, é a possibilidade de harmonização do sujeito, a tomada de consciência da necessidade de sair da agitação para um processo de tranquilidade, o qual o beneficia na dimensão de maior concentração, definição e empenho à concretização dos projetos pessoais.

O silêncio é o princípio para se ter acesso a outras informações que a própria tecnologia ainda não nos dá; é entrar em outros níveis de realidade e de comunicação. Essa dimensão possibilita ao ser humano a ampliação dos níveis de sabedoria e do saber viver no reconhecimento de que não é onipotente, de perceber-se como filho do universo e não o dono.

As estratégias para a prática da técnica de narrativas de histórias de vida são diversas (em forma de oficinas, seminários, etc), mas em suas organizações devem ter atividades que estimulem o sujeito a falar de suas experiências passadas, de modo que esse falar seja direcionado para o apontamento, prioritariamente, dos aspectos positivos e das aprendizagens construídas nas diferentes situações, e de narrativas que instiguem a apresentação de

compreensão sobre temas diversos abordando as relações humanas (do Eu com o Eu, do Eu com o Outro, do Eu com a Natureza, do Eu com o Universo e do Eu com o Cósmico) e sob o enfoque da problematização e da reflexão.

O trabalho, a partir da técnica de histórias de vida, possibilita ao sujeito a experiência do distanciamento entre o olhar sobre si mesmo e os comentários do outro, mobilizando, dessa forma, os questionamentos e a confrontação para permitir o processo de transição, a ultrapassagem da individualidade.

A ampliação da consciência espiritual é processo que se dá na dimensão da sensação, mas orientada pela reflexão. Assim, no trabalho empírico propusemos e praticamos situações de interiorização em que os sujeitos realizaram a experiência de sensações em conjugação com a linguagem, ou seja, eles puderam transformar as experiências em palavras. É a palavra que permite a problematização, a reflexão, a projeção e a aprendizagem.

Apresentamos no quadro abaixo, resumidamente, o que a técnica de relaxamento e de narrativas de histórias de vida devem estimular:

Técnica de relaxamento	Técnica de narrativas de histórias de vida
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensação de bem-estar</li> <li>- Pensamentos e sentimentos positivos</li> <li>- Diálogo interior</li> <li>- Escuta interior/intuitiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo individual e coletivo</li> <li>- Escuta das experiências do Eu e do Outro</li> <li>- Reflexões para instigar o otimismo e a esperança frente às relações humanas, na busca de sentido e na busca da felicidade</li> </ul>

Nessa perspectiva, a partir da experiência que realizamos, enquanto pesquisador e orientador no trabalho de investigação, explicitamos as vantagens do trabalho pedagógico de autoformação (ampliação da consciência espiritual) para o educando e para o educador, na dinâmica das técnicas de relaxamento e das narrativas de histórias de vida, com o intuito de contribuir para a relação pedagógica escolar do ser educando e do ser educador. O quadro que segue, demonstra a caracterização realizada.

EDUCANDO	EDUCADOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação da auto-estima (observância das qualidades pessoais);</li> <li>- Ampliação da autoconfiança;</li> <li>- Maior concentração e persistência (frente aos estudos e aprendizagens do currículo escolar);</li> <li>- Aprendizagem do cuidado das relações humanas – do Eu responsável pelo Eu e pelo Outro;</li> <li>- Aprendizagem da arte do silêncio, da escuta e da contemplação das ‘maravilhas’ das dimensões do mundo interior e do mundo exterior do ser humano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem do ouvir e do acolher as experiências dos alunos e as suas, de modo a construir um novo olhar pedagógico e existencial;</li> <li>- Percepção da importância da escuta para possibilitar o sucesso na aprendizagem do aluno;</li> <li>- Aprendizagem, enquanto educador, da necessidade do investimento em sua formação pessoal (desenvolvimento de inteligências intrapessoal e interpessoal), para orientar os educandos em suas buscas – de si e de nós, de conhecimento, de sentido e da felicidade.</li> <li>- Percepção sobre a importância do “olhar” positivo sobre o processo de aprendizagem do ser humano.</li> </ul>

Com relação à ampliação da consciência social nos certificamos, durante o trabalho empírico, de que quanto mais possibilitarmos experiências a partir de brincadeiras, jogos e atividades coletivas e cooperativas (colaborativas), seguidas de reflexões entre os sujeitos, tanto mais é possível a ampliação da capacidade afetiva e da presença de valores como respeito, perdão, amizade, ajuda, partilha, (entre outros relatados pelos participantes da pesquisa), na relação do Eu com o Outro de maneira que constitua comportamentos acessíveis à boa convivência.

Verificamos que a afetividade é elemento fundamental para o desenvolvimento de comportamentos positivos e da possibilidade do desenvolvimento da segurança em grupo. Esses sentimentos propiciam condições para a efetivação do sucesso na aprendizagem, pois aprendemos quando nos sentimos seguros. Por exemplo, uma criança quando dá os seus primeiros passos, somente os dá ao sentir que pode contar com a presença segura do adulto. Assim, é com a aprendizagem na escola, quando há o sentimento de afetividade representado na acolhida, na escuta, no respeito, nas atitudes de ajuda mútua, surge a segurança do Eu com relação ao outro e, assim, o sentido, o desejo e a persistência na busca do aprender.

Para a organização das estratégias pedagógicas de autoformação, para a ampliação da consciência social, existem várias literaturas que abordam sugestões de jogos e brincadeiras cooperativas, bem como da organização de projetos de integração. Mas, é importante ressaltar que para a seleção de atividades/dinâmicas que propiciem a vivência e a reflexão sobre a relação do Eu com o outro, é necessário, primeiramente, ter definido os temas ou valores éticos a serem abordados. Pois, os valores éticos e a aprendizagem do cuidado nas relações com o outro é aprendido a partir da vivência e não apenas por meio de discursos.

Nesse sentido, apresentamos as vantagens que diagnosticamos para a relação pedagógica do ser educando e do ser educador, das propostas de vivências cooperativas na perspectiva da ampliação da consciência social:

EDUCANDO	EDUCADOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem do saber ouvir o outro;</li> <li>- Aprendizagem do ser para o outro;</li> <li>- Ampliação do sentimento de empatia – colocar-se na situação do outro;</li> <li>- Ampliação do sentimento de co-responsabilidade com o outro;</li> <li>- Valorização do espírito de equipe para o sucesso na aprendizagem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação das vivências (diagnóstico das reações, das compreensões e das interpretações dos educandos) para a construção da proposta pedagógica e curricular;</li> <li>- Percepção da importância do trabalho em equipe (processo a ser estimulado em sala de aula, na escola e na comunidade) e da busca de parcerias dentro e fora do contexto escolar;</li> </ul>

Ao enfatizarmos a necessidade do trabalho de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social, não colocamos em segundo plano o trabalho pedagógico com os conteúdos clássicos. Concebemos que a formação e a instrução são processos complementares e interdependentes para o desenvolvimento integral do ser humano.

Nessa perspectiva, também alertamos para o fato de que o trabalho de autoformação das consciências espiritual e social, não pode constituir-se em experiências de doutrinação religioso ou de outras ideologias, e tampouco em condicionamento de comportamentos. Mas, tal ênfase deve estar interligada à concepção de que os sujeitos (alunos) sabem pensar, possuem experiências e sabedorias, que necessitam ser mobilizadas à problematização e à projeção de novas maneiras de ser, de conviver, de viver e de fazer.

Por fim, consideramos ser desafio às nossas escolas e academias a fundamentação de seus trabalhos pedagógicos nas teorias do desenvolvimento transpessoal, no intuito de ultrapassar a visão piagetiana das operações formais. Isso significa que é necessário a prática de uma abordagem ontológica de evolução e de transição do ser enquanto sujeito unidade-identidade-unidade. Ou, ainda, do ser que se sabe individual e coletivo, parte e todo e consciência espiritual não separada da consciência Cósmica.

Na concepção piagetiana das operações formais, a ação pedagógica centra-se basicamente no desenvolvimento intelectual do sujeito, enquanto a concepção transpessoal requer uma ação pedagógica que possibilite a ampliação das diferentes inteligências que integram o ser humano.

A ação pedagógica transpessoal estimula o sujeito a diferentes comunicações, instigando-o a projeções e transcendências; a ascensão da consciência. Nessa perspectiva, constituímos argumentos juntamente à psicologia transpessoal, que postula o estudo empírico-científico das metas, necessidades individuais e coletivas, dos estados de consciência pelos quais passamos, como em experiências como o sono profundo, o sonho, o relaxamento, a vigília, e estados que transcendem o ego, tais como: consciência unitiva, consciência cósmica, experiências transcendentais, experiências místicas, etc. Isso significa a possibilidade de apostarmos em dimensões que ultrapassam o pensamento formal postulado por Piaget, como um dos últimos estágios do desenvolvimento da cognição humana.

A concepção da psicologia transpessoal é de que o “mundo” é um todo integrado, tudo é energia e não separação. Ela dá ênfase, principalmente, a “experiência cósmica” ou os estados ditos “superiores” ou “ampliados” da consciência. Assim, conforme Teles (1992), o termo “consciência cósmica” está no centro da psicologia transpessoal, indicando uma sensação profunda da nossa ligação com todo o cosmos, com todos os seres.

Desse modo, acreditamos estar desenvolvendo o que Carl Rogers (1972, apud TELES, 1992, p. 102) já previa:

Talvez na próxima geração de psicólogos mais jovens, esperançosamente desembaraçados das proibições e resistências universitárias, haja alguns que ousarão investigar a possibilidade de haver uma realidade lícita, que não está exposta aos cinco sentidos, uma realidade na qual o presente, o passado e o futuro estão interligados, na qual o espaço não é uma barreira e o tempo desapareceu; uma realidade que pode ser percebida e conhecida somente quando somos passivamente receptivos, em vez de ativamente inclinados a conhecer. É um dos desafios mais excitantes da psicologia.

Concebemos, então, que o ser humano é Unidade (Consciência Cósmica), e em suas experiências ontológicas (experiência de transição) constrói a sua identidade (consciência individual e social) de modo a compreender a sua existência/consciência unitiva.

Por isso, afirmamos que durante o processo de transição o ser humano faz experiências de sofrimentos, de alegrias, de limitações, de dificuldades, de superações, de fracassos, de sucessos, de medos, de perdas, de conquistas, entre outras, tendo a oportunidade de constituir a ampliação de suas consciências e, assim, ter a capacidade de transcender, fazer a experiência da Unidade em sua ontologia.

Muitas pessoas, no processo de transição, aprendem a significância das buscas de si e de nós, da felicidade, do conhecimento e do sentido à vida, ao permitirem-se a experiência de abertura dialógica com a dimensão da Unidade. Estas, ao realizarem a experiência unitiva constroem a sabedoria, a arte de saber viver.

Assim, quando os sujeitos procuram caminhar para si com o outro, confrontam-se com a necessidade de ampliação de suas consciências e, respectivamente, com a necessidade de projeções e de ações, para constituir compreensões referentes à vida que lhes permita uma existência mais saudável. Esses, então, vivem seu tempo cronológico em sintonia com a Unidade, aprendendo com a dor e com a alegria, com as perdas e com os ganhos, com os fracassos e com os sucessos, a tornarem-se mais humanos. Seres humanos que vivem para amar e não para odiar; Seres humanos que abençoam e não amaldiçoam as experiências; Seres humanos que perdoam e não sobrevivem das mágoas; Seres humanos que se projetam para o horizonte, esperançosamente, acreditando que o passado não é fruto de lamentos e que o futuro é agora.

Mas, há muitas pessoas que vivem seu tempo cronológico, tempo de transição, apegados ao ilusório, às soberbas e à mesquinhez, de modo a não evoluir na diminuição do egocentrismo e da onipotência e, constituindo-se, assim, em seres doentios para si mesmos e para os outros. Dessa forma, a grande patologia presente na humanidade encontra-se na não descoberta do caminho que temos que percorrer: UNIDADE-TRANSIÇÃO-UNIDADE.

Nessa ótica, humanidade em progresso é aquela que busca a espiritualidade, a ampliação das consciências espiritual e social, para transformar os erros em acertos, os sonhos em projetos e as boas intenções em ações.

A evolução humana depende da consciência que assume o tempo transitório como possibilidade de integração, de aproximação e de experiência com a Unidade. Tal processo requer como princípio o querer aprender a partir das experiências individuais e coletivas. Por isso, conclamamos para que as instituições de Educação Formal busquem propor em seus currículos a dimensão da Formação Humana, na perspectiva de estimular os sujeitos aprendentes a despertar o desejo para a busca de si e de nós, para a busca da felicidade, para a busca de conhecimento e para a busca de sentido, o que constituirá homens e mulheres responsáveis e éticos no cuidado do Eu consigo mesmo, do Eu com o Outro, do Eu com a Natureza, do Eu com o Universo e do Eu com o Cósmico.

Nesse sentido, Morin (2007, p. 36-37) nos faz refletir:

A ética é, para os indivíduos autônomos e responsáveis, a expressão do imperativo da religação. Todo ato ético, vale repetir, é, na realidade, um ato de religação, com o outro, com os seus, com a comunidade, com a humanidade e, em última instância, inserção na religação cósmica. Quanto mais somos autônomos, mais devemos assumir a incerteza e a inquietude e mais temos necessidade de religação. Quanto mais tomamos consciência de que estamos perdidos no universo e mergulhados numa aventura desconhecida, mais temos necessidade de nos religarmos com os nossos irmãos e irmãs da humanidade. Alcançamos a religação cósmica pela religação biológica, que nos chega pela religação antropológica, que se manifesta na solidariedade, na fraternidade, na amizade e no amor, que é a religação antropológica suprema. O amor é a expressão superior da ética. [...] O amor é a experiência fundamental de religação dos seres humanos. Em nível da mais alta complexidade humana, a religação só pode ser amorosa.

O projeto de Formação Humana, em nossos centros educacionais, é uma possibilidade de aprendizagem da espiritualização e, conseqüentemente, da concretização de uma sociedade menos doente. Desse modo, o trabalho pedagógico das redes escolares deve projetar-se no “trabalhar pelo pensar bem”, como afirma Morin (2007). Trabalhar para pensar bem significa começarmos a nos indagar: “[...] como sair da pré-história do espírito humano? Como sair da nossa barbárie civilizada?” (MORIN, 2007, p. 87).

Nessa perspectiva, Morin (2007), propõe a superação da barbárie a partir da dinâmica da auto-ética, e, assim, afirma: “A auto-ética é, antes de tudo, uma ética de si para si que desemboca naturalmente numa ética para o outro” (idem, p. 93).

Assim, ao defendermos a necessidade da ampliação de nossas consciências sobre a ética da responsabilidade nas relações, apresentamos a seguir nossas buscas em outros espaços educativos em Lisboa/Portugal, possibilitado pela Bolsa Estágio no Exterior da CAPES e, respectivamente, as experiências e construções realizadas lá sobre tal temática, correlacionada com nossos objetivos de tese de doutoramento.

## PARTE VI – O TRILHAR EM OUTROS ESPAÇOS

“[...] a vida é um sopro de tempo ofertado  
sendo nosso gesto verdadeiro recebê-lo  
e ousá-lo”

O trecho poético de Caetano (2003), caracteriza metaforicamente o sentido do Doutorado em Educação na nossa vida, pois, na ânsia do pesquisar, os desafios nos levaram para caminhos mais ousados.

Durante a construção da pesquisa sentíamos-nos curiosos para visitar “terras estrangeiras”, na perspectiva de verificar os estudos teóricos e as experiências de educadores com relação ao tema de nosso estudo. Foi, então, que ao manifestarmos tal interesse, obtivemos o apoio da professora orientadora Doutora Leda Lísia Franciosi Portal e da professora Doutora Marie Christine Josso, presente na banca de qualificação da proposta de investigação.

A princípio quando tudo se apresentava organizado, tendo a aprovação do projeto pela CAPES para desenvolver os estudos em Lisboa/Portugal, algo surpreendeu-nos: Fomos informados de que a Universidade Moderna onde faríamos a experiência do doutorado sanduíche estava impossibilitada de cumprir o acordo por questões administrativas impostas pelo governo português. Não desistindo no primeiro momento da concretização do sonho, e tendo já conquistado a bolsa para eventual estudo no exterior, fomos em busca de novas possibilidades. Na oportunidade, o projeto foi submetido à avaliação da Universidade de Lisboa por meio da professora Doutora Ana Paula Viana Caetano, que ao ter contato com o que propúnhamos investigar demonstrou interesse em acompanhar e assessorar o andamento do trabalho, permitindo-nos desbravar novos caminhos e realizar experiências na Universidade de Lisboa, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Assim, ao chegarmos na Universidade de Lisboa, para o aprofundamento da pesquisa de tese de doutoramento, fomos orientados e convidados a participar de atividades como: aulas presenciais nas disciplinas de Educação Intercultural (ministrada pelas professoras Doutora Helena Marchand e Doutora Isabel Freire) e de Análise da Relação Pedagógica (ministrada pelas professoras Doutora Isabel Freire e Doutora Ana Margarida Veiga Simão); aulas do

Curso de Doutorado; seminários e palestras; acompanhamento do grupo de Investigação “Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores”; e, orientações da professora Doutora Ana Paula Viana Caetano com relação ao estudo de investigação. Dessa forma, diante das experiências vivenciadas fomos construindo um corpo de indagações, que estão sintetizados em: Que cultura de Educação é necessária para o contexto atual? O que a Educação Intercultural tem a dizer sobre o tema de pesquisa “Consciência Espiritual e Social na escola: processo educativo necessário para a Formação Humana”?.

Nessa perspectiva, dentre os apontamentos reflexivos, discorreremos, sobre nossas aprendizagens em relação à Cultura, às Relações Educativas e à Ação Pedagógica necessárias para a construção de uma Educação preocupada não somente com os critérios mais formais de desempenho e com as exigências burocráticas, mas com o lado pessoal da Educação, o qual temos menosprezado conforme Bruner (2000).

Para tanto, apresentamos a seguir algumas reflexões teóricas que contribuíram para o reforço de nossos ideários com relação ao estudo de investigação.

## **1 CULTURA DE MEDIAÇÃO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PARA UMA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NAS RELAÇÕES**

Ao definirmos cultura, numa visão tradicional, como o conjunto de conhecimentos e verdades de um grupo social, detentor de hábitos, costumes, crenças e normas, nos recordamos que tal concepção fez parte do pensamento ocidental, por séculos, tendo desencadeado e, por vezes, ainda, hoje a promoção de indiferenças, de desigualdades e de discriminações entre diferentes povos.

Historicamente, as sociedades que possuíam um significativo desenvolvimento na ciência técnica e, conseqüentemente, nas dimensões políticas, econômicas, sociais e educacionais, eram consideradas “culturas dominantes”. Para tanto, os povos que não tinham determinado avanço técnico-científico, o qual proporcionado pela ciência moderna, tornavam-se os “submissos” e os “compradores dos pacotes de conhecimentos” ofertados pelos grupos detentores do “saber”.

Assim, podemos afirmar que a cultura ocidental em sua constituição, extremamente racional, fez emergir, “geograficamente” ou “ideologicamente”, as nações ricas, ao norte e, as pobres, ao sul, o cidadão livre e o escravo, ou, ainda, o homem culto e o homem selvagem. Nesse sentido, o termo cultura, quando impregnado pelas concepções do paradigma de ciência newtoniano-cartesiana, define-se como o conjunto hegemônico de costumes, de hábitos e de verdades.

Em tal perspectiva paradigmática, vimos insurgir a globalização que significou a homogeneização, “a diluição de identidades, das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc, que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade”. (FLEURI, 2001, p. 46)

Mas, a compreensão sobre cultura toma novas direções quando outros paradigmas sobre a ciência e a produção do conhecimento tornam-se emergentes e, também, de modo especial, no momento em que assistimos a crescente urbanização e a abertura das fronteiras. A cultura

passa a ser considerada como conjunto de conhecimentos, experiências e vivências singulares e plurais, que ocorrem em tempos e espaços diferentes.

A cultura é, por outro lado, a base de um forte vínculo social que nos aproxima daqueles com quem partilhamos as representações do mundo, os traços culturais em geral e os modos de se comunicar, formando um todo 'nós cultural'. Em suma, a cultura proporciona-nos uma noção de 'nós' como membros de um grupo social que tem uma dada trajetória histórica; dá-nos a consciência de sermos continuadores dos 'outros', mas semelhantes a nós (SACRISTÁN, 2002, 127-128).

Podemos afirmar, assim, que a intersubjetividade humana também participa na constituição da identidade cultural do sujeito individual e coletivo. “A vida em cultura é, pois um equilíbrio entre as versões do mundo que as pessoas formam sob influência institucional e as que são das histórias pessoais” (BRUNER, 2000, p. 33).

Pela cultura ou culturas, o aprender e o pensar emergem e, mediatizados pela linguagem, conseqüentemente, geram novas construções e reconstruções das experiências individuais e coletivas. Ou, ainda, é na interação com os outros que o ser humano descobre-se construtor da realidade, em que ao usar as ferramentas de sua cultura, nos seus modos de pensamento, e ao dialogar com outras culturas, se vê diante de novas possibilidades para o ser, fazer, viver, conviver e se relacionar. Assim, Sacristán (2002, p. 61) afirma: “Se a maior parte da experiência humana que assumimos na nossa biografia está alimentada através da rede da nossa socialização com os outros, isso deve-se, em grande parte, à linguagem”.

Então, para a transmissão cultural, é necessário considerar tanto os elementos objetiváveis quanto os subjetiváveis da sua produção, pois “somos a espécie intersubjetiva por excelência” (BRUNER, 2000, p. 41). A experiência e a aprendizagem da (s) cultura (s) são processos instigadores da formação humana. Por isso, as instâncias educacionais são desafiadas a considerar em seus programas curriculares o lado pessoal da educação, de modo a proporcionar a formação do conhecer a si mesmo e do reconhecer o outro.

Cabe, pois, concordarmos com Fleuri (2001) de que tanto na dimensão da pesquisa quanto da educação, é necessário compreender as complexas relações sociais e interculturais, a partir da reflexão do monoculturalismo e do multiculturalismo. Pois, no intuito, de preservarmos a identidade cultural e o respeito à diversidade, precisamos ter cuidado para não cairmos nos extremos do mono e do multi, que Fleuri (2001, p. 48) corrobora:

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjuguie as minorias culturais.

Do outro, lado o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

Nesse sentido, a concepção do monoculturalismo contribuiu para a presentificação de uma educação escolar caracterizada como:

- a) espaço organizado para o encontro das gerações – a escola reúne para a transmissão do conhecimento de geração a geração, numa perspectiva educacional do consenso e do conservadorismo;
- b) espaço do culto à cultura única – a escola incumbe-se da reprodução do pensamento dos grupos culturais dominantes;
- c) espaço do mundo intelectual – a emoção, os sentimentos e a afetividade entre educador e o aluno são evitados, e a ênfase é dada ao pensamento racional e científico;
- d) espaço do sacerdócio docente – o educador é um sujeito vocacionado para o trabalho, considerado o “iluminado” para testemunhar a verdade e os valores morais.

De acordo com Peres (2000, p. 281), o professor monocultural apresenta um perfil singular. Para ele:

1 Ser um ‘estranho sociológico’, técnico, funcionário e ‘desprofissionalizado’; transmitir saberes/valores e controlar a disciplina; obedecer às estruturas e desenvolver conteúdos e métodos recomendados.

2 Considerar a diversidade cultural como um obstáculo e um déficit ao processo de ensino aprendizagem; heteroestruturação: ensino/instrução não significativo.

3 Defender um currículo fechado e homogêneo, veiculando uma cultura oficial para todos – etnocentrismo.

4 Promover a competição entre os alunos, criando dispositivos de compensação (educação compensatória) para os mais ‘fracos’/grupos minoritários.

5 Reconhecer e compreender as diferenças sociais e culturais, porém, desenvolve um trabalho de ‘manutenção’.

6 Ignorar as vivências/experiências dos alunos, desvalorizando a educação não-formal e informal.

7 Permanecer nas tradições liberais e conservadoras, fomentando os ghettos da escola.

8 A escola é o centro: os pais e os membros da comunidade são alheios à vida da escola.

Podemos inferir, então, que a escola tradicional, fundamentada na concepção filosófica essencialista, tem como objetivo o desenvolvimento do homem racional, intelectual e moral. Nesse modelo, o sujeito é educado para o despertar das idéias e dos “dons”, mas aquele que for desprovido dos “dons” exigidos pela escola, está predisposto ao fracasso, à exclusão. A relação educativa constitui-se de forma linear e fragmentada, em que o poder centra-se no ser do educador, aquele que sabe e ensina o outro (o aluno) que não sabe.

Tal, proposta, ainda, enseja preparar os sujeitos para a vida e em outros momentos para o trabalho. Esse propósito, em determinado período histórico teve o seu significado, mas encontra-se hoje em total descrédito, pois não há modelo que dê conta de preparar o ser humano para a vida, pois ela é cercada de incertezas, e muito menos para o trabalho, num momento em que visualizamos que as profissões tornam-se rapidamente obsoletas.

Acreditamos, então, que a Educação Escolar do nosso século necessita escapar das velhas idéias de “educação” e aprender a buscar compreensões para as necessidades emergentes de cada novo contexto. Assim, cremos que os educadores ao assumirem responsabilmente a educação escolar necessitam compreender que,

[...] é indispensável superar a situação atual de desatenção às relações da escola com o mundo em mudança. Evitar que ela continue fechada sobre si mesma. Mobilizar vontades e energias que levem à compreensão das repercussões dos novos problemas sociais na educação e ao lançamento de pontes para o futuro. Pontes que contribuam para mudar as matrizes tradicionais de ensino, e que, não se alheando das exigências cognitivas do ensino escolar, permitam ligar sabedoria e responsabilidade, liberdade e solidariedade, formas de agir e pensar às razões porque são desejáveis. (SANTOS, 1999, p. 12)

Isso significa, também, que precisamos perceber a emersão de leituras opostas da realidade, as quais são denominadas por vários teóricos, estudiosos das questões da ciência, como modernismo e pós-modernismo. No intuito de esclarecimento, apresentamos o quadro de síntese dessas versões paradigmáticas, construído por Santos (1999, p. 48):

MODERNISMO	PÓS-MODERNISMO
- Paradigma da racionalidade científica	- Pluriculturalidade
- Universalismo	- Particularismo e relativismo
- Unirreferencial (univinculada)	- Plurirreferencial (multi ou desvinculada)
- Significado simbólico	- Realidade simulada, virtual (media)
- Eu intelectual	- Eu emocional
- Organização maniqueísta dos valores	- Crise dos valores
-Segurança da certezas	- Incerteza e caos

Nesse sentido, a partir do século XVIII, aproximadamente, surgiram diferentes proposições na área da filosofia, da psicologia e da pedagogia, instigando uma nova concepção de ser humano e de educação, como também, ao longo dos anos que antecederam o atual século, crescentes efervescências sociais insurgiram desencadeando uma preocupação epistemológica com relação à pluralidade cultural emergente. Constitui-se, então, o reconhecimento da diversidade cultural e a necessidade do desenvolvimento do respeito e da solidariedade nas relações humanas.

Cabe aqui, concordarmos com Sacristán (2002) de que a educação deve desempenhar um papel que permita fixar e estimular o que nos une e minorar o que nos distancia ou nos afasta, e que sejam construídos vínculos positivos, assim esclarecidos:

- a) Vínculos de atração pessoal que configuram o aspecto afetivo:
  - A proximidade afetiva baseada no amor pelo outro.
- b) Vínculos culturais que constituem o campo de significados a partir dos quais percebemos, sentimos e atuamos;
  - O conhecimento dos outros.
- c) Vínculos que geram o espaço social público:
  - Sempre dependentes do outro. A necessidade de reconhecimento, aceitação e pertença.
  - Ser admitido, sendo diferente: a tolerância e o respeito.
  - O sentido de obrigação para com o outro: a lealdade.
  - A comunicação ou não comunicação com o outro (Idem, p. 141).

A presença do multiculturalismo desafiou e continua a desafiar a educação para a interculturalidade, em que se dá a promoção da relação intercultural, ou seja, a interação e reciprocidade entre grupos diferentes para o reconhecimento da identidade cultural, para o enriquecimento mútuo e para a solidariedade. Assim, a proposta de Educação Intercultural, conforme Fleuri (2001, p.53),

se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em o encontro/confronto de narrções diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento.

De acordo com Sabariego (2002), no contexto europeu existe um consenso geral dos autores que reconhecem o termo intercultural com a conotação diferente do multicultural.

O termo multicultural expressa simplesmente a situação real de uma sociedade com vários grupos culturais que mantêm uma certa coesão entre si a partir de alguns valores e normas. Enquanto o termo intercultural afirma explicitamente a realidade do diálogo, a reciprocidade, a interdependência e expressa um desejo, um método de intervenção por meio do qual a interação entre as diferentes culturas seja uma fonte de enriquecimento mútuo. (SABARIEGO, 2002, p. 74)

A educação escolar, na perspectiva da Educação Intercultural, apresenta-se com as seguintes características:

a) espaço de culturas antagônicas – a diversidade está presentificada no individual e no coletivo. A relação intercultural emerge da singularidade e da pluralidade de concepções, idéias, valores, costumes, crenças, etc, constituindo-se na reciprocidade e no conflito.

b) espaço da mediação afetiva – a educação volta-se para o desenvolvimento da realização do ser humano. É concebida a idéia de que o ser é um sujeito integral, com diferentes inteligências (físicas, psíquicas, cognitivas, emocionais, espirituais, sociais, ...);

c) espaço da autonomia – o educador compreende o educando como um ser de liberdade. Na relação educativa ocorre a descentralização do poder, que pelo diálogo problematizam e desproblematizam experiências culturais.

Conforme Peres (2000, p. 282), o perfil do ser professor inter/multicultural é:

1. Ter atitudes prático-reflexivas e críticas; educador de direitos humanos, orientador, construtor e companheiro; questionar as estruturas e a sua profissionalidade, tendo em conta os conhecimentos/técnicas e as normas/valores. E comprometer-se ética e profissionalmente.
2. Encarar o pluralismo cultural (choque e diálogo de culturas) como enriquecimento para o processo de ensino-aprendizagem; interestruturação: aprendizagem interativa/cooperante e significativa para os alunos.
3. Defender um curriculum aberto e flexível, adaptado aos contextos multiculturais, reconhecendo a importância do curriculum oculto e do saber em construção.
4. Promover o diálogo e a colaboração (pedagogia interativa) com os grupos minoritários e com os grupos majoritários, defendendo um projeto social, interpessoal e projeto de si.
5. Defender a emancipação cultural e a reconstrução social-igualdade para viver e diversidade para conviver.
6. Estimular a educação não-formal e informal, estabelecendo pontes entre as experiências anteriores à escola e os projetos curriculares.
7. Conciliar a tradição com a inovação, revisitando cada vez mais os momentos mais significativos da cultura comunitária.
8. Defender a descentração da escola – a escola faz parte da comunidade; criação de laços entre a escola, a família e a comunidade local e global.

A educação intercultural, ousadia para o nosso tempo, requer uma relação educativa que instigue a socialização de experiências entre as diferentes gerações e culturas, permeada pela metodologia do conflito e da transformação e que, promove a objetividade do conhecimento considerando e valorizando a intersubjetividade e a subjetividade humana.

Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes. (FLEURI, 2001, p.53)

Desse modo, a educação intercultural, de acordo com Aguado (2000, p 21), tem como objetivos:

1. adaptar o estilo de ensino-aprendizagem e o modelo de interação educativa à diversidade dos alunos [...];
2. ensinar de forma clara e explícita como se constrói tanto o conhecimento, bem como as normas e expectativas que estruturam a cultura escolar [...];
3. superar os modelos etnocêntricos, em que a sobrevalorização dos conhecimentos e os esquemas da cultura majoritária conduziam à rejeição ou subvalorização dos conhecimentos e esquemas de outras culturas.
4. ajudar a superar a tendência para a procura de certezas absolutas, superação essa necessária para a tolerância e que exige aprender a relativizar o significado que damos à realidade, compreendendo que é uma construção nossa [...].

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação intercultural constitui-se como um Projeto Planetário, a ser desenvolvido de norte a sul e de leste a oeste em todos os continentes do Mundo, pois as exigências do contexto atual requerem um novo homem e uma nova mulher, uma educação voltada para a ética e responsável pela vida e, uma sociedade cooperativa e solidária.

Assim, como já pontuamos, educar na e para a interculturalidade exige mudanças profundas na prática educativa. Por isso, uma transformação radical está no fato da educação escolar voltar o seu olhar para o trabalho de formação e, não meramente, da instrução. É necessário, um trabalho pedagógico que proporcione a autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social dos sujeitos, ou seja, o estímulo à narrativa intrapessoal e interpessoal, como elemento dialógico e humanizador das atitudes e das ações humanas.

Nessa perspectiva, nos certificamos de que a proposta do nosso trabalho de pesquisa sobre o tema “Consciência Espiritual e Social na escola: processo educativo necessário para a Formação Humana” tem correlações com os propósitos da Educação Intercultural, que estudamos no decorrer dos encontros com os educadores da Universidade de Lisboa. Para tanto, as orientações proporcionadas nesse espaço acadêmico confirmaram e validaram nossos ideários e, principalmente, as reflexões constituídas no desenvolvimento do trabalho de tese na originalidade e ineditismo de sua proposta investigativa. Necessitamos, promover nas instituições educativas, formais, o que Habermas (1989), chama de ação comunicativa, ação provocadora da troca, da partilha do mundo-da-vida, da intersubjetividade.

Acreditamos, pois na Educação escolar ou acadêmica que tenha a Cultura da Mediação para a emersão da mudança Social. Isso significa, a promoção da Educação Intercultural, em que as relações interpessoais e intergrupais trazem à tona a questão da ética frente aos conflitos. Educação que integra a construção da identidade social e da identidade pessoal, na perspectiva da intersubjetividade socializada que implica responsabilidade partilhada.

A Educação Intercultural requer um processo pedagógico de mediação dos conflitos<sup>37</sup>, em que aos sujeitos é facultada a liberdade para o diálogo, de modo a permitir a não cegueira frente ao mundo do Eu e de Nós.

---

<sup>37</sup> Entendemos o termo conflito, segundo Veiga e Freire (2007, 84), como elemento natural das relações humanas. Assim, as autoras definem: “Nas relações interpessoais, grupais e intergrupais, o conflito emerge naturalmente, pois onde há pessoas em relação, onde é suposto cooperarem na realização de uma tarefa comum, pessoas que, num dado contexto, são interdependentes entre si, existe a possibilidade de tensão e mesmo de choque de necessidades, de interesses, de valores, de leitura da situação, ou seja, a possibilidade de eclosão de conflito”.

Nesse sentido, nos recordamos do filme de Fernando Meirelles “Ensaio sobre a cegueira”, o qual nos instiga a nos prevenirmos da cegueira individual e coletiva e, reafirmamos com Saramago (1995, p. 310), “Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, Penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem”. O fechamento do ser humano sobre si e com relação à comunicação com outras culturas, pode torná-lo o pior dos selvagens. Assim,

vivemos diariamente desconfiados de um futuro que se apresenta desesperançado e sem utopia possível. Normas e valores são deixados de lado em prol de uma satisfação imediata e vazia. O saber e a cultura são confeccionados com base em dados desconexos, isolados, sem coerência e sem sistematização, que desorientam mais do que informam sobre o sentido da própria existência (TORREMORELL, 2008, p. 68).

Por isso, somos desafiados, constantemente, à implementação de um novo paradigma educacional que instigue o uso da inteligência para contrariar a cegueira do pensamento simplificador, disciplinar e disciplinado, e construir, desse modo, a possibilidade do pensamento complexo e das capacidades como a criatividade, a afetividade, a ética e o espírito crítico.

O objetivo central quer da Educação Intercultural, quer da Cultura de Mediação, é proporcionar aos sujeitos participantes do processo educativo de formação, o crescimento nas dimensões pessoal, relacional e cultural. Por isso, conforme Torremorell (2008, p.58), “o cenário mediador não coloca uma pessoa em frente de outra, mas lado a lado”, para a tarefa coletiva e individual da busca de significados às relações e às ações.

Assim, acreditamos que a proposta de mediação para a transformação de conflitos implica na busca da melhoria das relações do Eu consigo mesmo e com o outro. De modo que, a provocação de tal transformação requer encontros de mediação, em que os participantes são convidados a buscar alternativas para os problemas e novos significados à existência.

Nessa perspectiva, Torremorell (2008) defende de que são necessárias estratégias como a escuta ativa, o pensamento criativo, a cooperação, o consenso, a empatia, a livre tomada de decisões para o desenvolvimento dos objetivos da mediação, que segundo a autora são:

- Compreender melhor o ponto de vista e os sentimentos do outro para entender a carga vivencial da situação - Pensamento criativo;
- Abrir o conflito e dispor de diferentes possibilidades de ação - Cooperação;

- Co-responsabilização e respeito mútuo - Consenso;
- Elaborar e criar significados partilhados transformadores da inter-relação - Empatia
- Incluir o repertório emotivo como parte da situação - Livre tomada de decisões;
- Atribuir liderança aos protagonistas do conflito.

Tudo indica que participar em encontros, dos projetos da Cultura de Mediação ou da Educação Intercultural, comporta ultrapassar o olhar egocêntrico, para a capacidade de pensar e de agir numa dimensão cooperativa. Saber aceitar o outro nas suas diferenças e conviver com a diversidade como elemento instigador de aprendizagens para o Eu.

O potencial educativo da mediação, de acordo com a mesma autora, está na:

- mediação como formação integral (intrapessoal) – construção e reconstrução da esfera pessoal, de emoções e de conhecimentos. É a reflexão sobre si mesmo, constituída pelos sujeitos na comunicação de pensamentos, sentimentos e vivências.

- mediação como processo que veicula convivência (interpessoal) – comunicação entre os sujeitos.

- mediação como coeficiente de coesão (intragrupal) – constituição da cooperação a partir do debate reflexivo.

- mediação como nó de intercomunicação (intergrupal) – espaço interativo para a promoção da cordialidade e do respeito.

- mediação como cultura (social) – promoção de competências culturais, ou, de atitudes de abertura em relação a outras formas de entender a existência. É gerar empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos.

Nessa dinâmica, reafirmamos que a existência pessoal caracteriza-se e constitui-se pela abertura ao outro. Ou, ainda, conforme Souza (2006), o sujeito se forma e forma-se a partir das experiências que viveu e vive, e das aprendizagens que construiu ao longo da vida.

O itinerário pedagógico, numa educação intercultural, deve, para tanto, revestir-se de experiências na formação e transformação das identidades e subjetividades. Assim, o trabalho pedagógico de autoformação, a partir de memórias, de representações, de histórias, de narrativas, etc, constitui-se processo desencadeador do falar de si para si, autoconhecimento, e do falar de si para o outro e vice-versa, numa perspectiva de sensibilização, de responsabilização, de aprendizagem e de conhecimento, para a construção da felicidade e do sentido à vida.

Compreender o sujeito como centro do processo de formação na perspectiva da abordagem existencial ou biográfica de formação, relacionada à autoformação, vincula-se a continuidade histórica e ao processo de formação de cada sujeito. A autoformação e ecoformação articulam os princípios de autonomização e flexibilidade do próprio sujeito, provocados a partir do investimento no conhecimento sobre si e sobre as práticas de formação, numa dimensão relacional de ator-ator de sua própria história de vida (SOUZA, 2006, p. 143).

Nos cenários e contextos da Educação Intercultural, o trabalho pedagógico da autoformação reconhece a pluralidade como elemento dinâmico e criativo da construção das relações. Assim, as experiências de ações cooperativas, do respeito e do diálogo, nas relações humanas, proporcionam a aprendizagem da cidadania. O eu e o tu, do ser cidadão (ã), reconhecem-se mutuamente e descobrem-se como complementares. De acordo com Souza (2006, p. 36), a formação resulta das “relações que tecemos entre o pessoal e o social, o eu e o outro, o objetivo e o subjetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior”. O mergulho no mundo interior possibilita o sujeito à sensibilização de seus sentimentos e ao reconhecimento do outrem em seu eu.

Nossa proposta é que isso ocorra a partir de uma cultura escolar renovada, em que na educação das crianças, dos adolescentes, dos jovens, dos adultos e da terceira idade, conforme Sacristán (2003), possamos sair da pedagogia moderna que enfatiza a metodologia do aprender a aprender, para a pedagogia pós-moderna que utiliza uma metodologia provocativa, instigando a capacidade do sujeito de transformar as formas de pensar as diferentes situações de aprendizagem. Desse modo, os sujeitos aprendem a construir o saber, considerando a pluralidade e a relatividade do conhecimento e da própria cultura. Eles aprendem que suas experiências também são conhecimentos, as quais possibilitam a reflexão sobre os limites do conhecimento, dos valores da verdade.

Uma cultura escolar renovada, busca uma prática pedagógica voltada ao aprender a ser, a se relacionar, a conviver, a aprender e a desaprender com as experiências e os conhecimentos construídos. Por isso, a partir desse propósito, é possível afirmar que os educadores são instigados a refletir, a desaprender e a reaprender sobre suas representações de mundo, de conhecimento e de cultura. As representações construídas pelos educadores, por exemplo, com relação a gênero, etnia, cultura, classe social, etc., influenciam as construções representativas dos sujeitos alunos, podendo ser de forma negativa ou positiva.

Um educador que não tem como prática a reflexão sobre suas experiências e construções representativas, pode permitir o desencadeamento, nos ambientes escolares, da discriminação,

da exclusão, da baixa auto-estima e, ainda, por vezes, do insucesso escolar. Por exemplo, há muitas concepções do tipo “o menino é melhor na matemática do que a menina”; “é aceitável um menino bagunceiro, mas uma menina, jamais”; “tem uma família desestruturada, portanto, terá dificuldades em aprender”; “aquele com cabelos arrepiados e usando piercing, vai dar o que falar”; entre outras. Tais pré-julgamentos atraem os pensamentos negativos do educador sejam eles, conscientes ou inconscientes, já que possuem um poder de influência na vida dos educandos.

Dessa forma, gostaríamos de chamar atenção para o fato de que na educação pessoal e social dos sujeitos, o próprio educador, também, se reeduca. Ele passa a ser um pesquisador de si, avaliador do tipo de expectativa que desenvolve na relação com seus alunos. Nessa perspectiva, Candau e Koff (2006, 489-490), pontuam alguns desafios a serem enfrentados pelos educadores para a promoção da educação intercultural:

- Penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira. Essa realidade se apresenta entre nós com um caráter difuso, fluido, muitas vezes sutil, e está presente em todas as relações sociais. A “naturalização” é um componente que a faz em grande parte invisível e especialmente complexa. Para a promoção de uma educação intercultural é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da nossa sociedade, da educação e de cada um (a) de nós. Desenvolver estratégias nessa perspectiva é fundamental.
- Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que explícita ou implicitamente impregnam os currículos escolares. [...].
- Articular igualdade e diferença: é importante articular no nível das políticas educativas, assim, como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação, como direito de todos (as).
- Resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível pessoal como no coletivo. As histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais são elementos fundamentais nessa perspectiva. [...].
- Promover experiências de interação sistemática com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmo-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido, é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. [...].
- Reconstruir a dinâmica educacional: a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global, que deve afetar todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade etc.
- Favorecer processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menores possibilidades de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem, para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. [...].

Outro aspecto importante para o desenvolvimento da educação intercultural é o que Bruner (2000, p.64) defende: “Qualquer sistema de educação, qualquer ‘macropolítica nacional’ que diminua o papel da escola no fomento da auto-estima dos seus alunos falha quanto a uma das suas funções principais”.

Na mesma perspectiva, Araújo (2002, p. 44) contribui: “[...] Levar as pessoas a se autoconhecerem e a desenvolverem uma boa auto-estima é também papel da educação formal escolar. O autoconhecimento possibilita ao sujeito a construção da auto-imagem, bem como, a potencialização da autoconfiança. Tanto que, conforme o mesmo autor, quando o sujeito está com a auto-estima elevada tende a se envolver pessoalmente na busca por soluções aos problemas, agindo de forma coerente com seus desejos e emoções.

Para tanto, acreditamos ser função da educação o investimento no desenvolvimento humano, pessoal e social, possibilitando a transcendência do etnocentrismo e o desenvolvimento de habilidades para viver eticamente, para a vivência da cidadania responsável.

Nesse sentido, Sabariego (2002), afirma que os modelos educativos “educação intercultural e holística”, admitem que a diversidade étnica e cultural é um elemento positivo e enriquecedor na vida de todas as pessoas e que pretendem ajudar o alunado a reconhecer e aceitar tanto a própria identidade como reconhecer as identidades culturais dos outros. Ambos requerem a formação de um sentimento de pertencimento aberto à pluralidade e do educar em valores, que tem como meta possibilitar os sujeitos ao conhecimento e ao diálogo sobre os problemas éticos mais significativos segundo sua experiência vital.

Para Rayo (1994) a educação tem como função contribuir para o conhecimento e para a sensibilização, no sentido de instigar a socialização e a transformação, a partir de intervenções educativas por valores como: a tolerância, o diálogo, a cooperação, a capacidade de compartilhar, o sentido de justiça, a solidariedade, o espírito crítico, etc.

Assim, acreditamos na educação como processo de transformação, consideramos ser necessário e possível projetar em nossas instituições escolares uma educação promotora da autoformação humana para a ampliação das consciências espiritual e social. Uma educação mediadora, com o intuito de instigar a prática efetiva de valores de convivência. Mas, tal propósito requer que os educadores, os orientadores do processo formativo, constituam competências, tais como:

- Investir no autoconhecimento: predispor-se a caminhar para si; capacidade de aprender durante a ação; saber observar durante as aulas, constituindo-se como pesquisador;

- Constituir com seus pares, com seus alunos uma relação de abertura e transparência;
- Desenvolver a atenção consciente: para considerar as necessidades dos outros, suas limitações, dificuldades, etc;
- Cuidar de si e do outro: propor projetos para o desenvolvimento das inteligências intra e interpessoais;
- Desenvolver um clima em sala de aula e na escola de confiança, segurança e respeito: por meio do diálogo franco e honesto frente às situações de conflitos. Procurar não encobrir ou ser indiferente aos conflitos, mas buscar no coletivo alternativas para a possibilidade de relações de paz;
- Ser agente cooperador em suas relações e promover estratégias desencadeadoras de ações cooperativas nas aulas ministradas ou orientadas;
- Construir projetos coletivos de intervenção às problemáticas sociais e ambientais: a escola na sociedade.

Alertamos os educadores para a necessidade de revisão dessas competências, para a prática pedagógica mediadora, porque, ainda, temos assistido nos espaços escolares, por parte de alguns educadores, ações de indiferença e de descrédito nas capacidades dos alunos, como também, a desistência do ser “educador”. Tal afirmação pode ser ilustrada com a fala de uma educadora brasileira que atua como docente na rede escolar portuguesa, a qual tivemos a oportunidade de gravar a entrevista. Ei-la!

*“Cheguei na escola e fui orientada que trabalharia com três quartos anos escolares, com o 4º A, onde estão os ‘bons’, com o 4º B, em que estão os ‘mais ou menos’ e, com o 4º C em que se encontram os alunos piores. Assim, na minha primeira experiência com o 4º B, senti dificuldades para trabalhar com o aluno X, sobre o qual havia sido alertada com relação aos problemas de comportamento. Mas, lá fui eu para a outra classe, o 4º C, sendo que no caminho encontrei a coordenadora que disse ‘boa sorte, pois vais encontrar o irmão gêmeo daquele em que percebeste o difícil comportamento’. Também, é importante dizer que a diretora ao acompanhar-me até a classe do 4º C, para apresentar-me ao grupo, em tempo disse-me ‘nessa sala tem alunos mais difíceis, mas a estratégia que a gente usa é a de ignorar’; ‘tem o aluno J que possui deficiência cognitiva, mas não precisa se preocupar, ele tem o lugar dele lá no fundo da sala e fica com seus joguinhos. Percebo que alguns professores, na escola em que trabalho aqui em Lisboa/Portugal, estão desmotivados e desacreditados. Esta realidade é semelhante ao meu país, Brasil, e por isso, considero que não podemos culpar só os educadores, pois a eles faltam apoios pedagógicos, técnicos e de formação continuada, que os ajudem a enfrentar tanta mudança”.*

Enquanto realizávamos a entrevista com a educadora, tínhamos a impressão de estarmos assistindo cenas da realidade educacional brasileira. Com isso, queremos dizer, sem eximir os governantes de suas responsabilidades na governabilidade de políticas de melhorias para a educação, que há muitos problemas educacionais que podem ser transformados, se houver o comprometimento, a responsabilização e o espírito de cuidado dos educadores com relação aos sujeitos, alunos.

Também, acrescentamos que muitas das dificuldades apresentadas pelos alunos tanto na área cognitiva quanto na emocional, ou comportamental, poderiam ser reduzidas se os educadores se dispusessem com maior vontade e energia a pesquisar, a socializar experiências com seus colegas de profissão, a visitar as famílias para compreender as diferentes realidades e culturas e, assim, construir um currículo compatível com as necessidades reveladas pelo contexto atual.

Porém, não podemos deixar de pontuar que por termos construído uma certa ou relativa compreensão de determinadas situações vividas pelos educadores em diferentes contextos culturais<sup>38</sup>, como o alto nível de stress e de depressão, causados por fatores diversos, como: indisciplina em sala de aula, alunos que não querem realizar as atividades propostas, alunos drogados, alunos agressivos, alunos com fome, crianças e adolescentes abandonados (meninos ou meninas de rua), alunos com necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagem, para os quais, muitas vezes, não possuem formação e suporte técnico, não os consideramos “os vilões” da escola ou da educação formal estar na situação em que se encontra. Entretanto, acreditamos que devemos parar com a busca de culpados e começarmos a reagir, no sentido de promovermos a educação do cuidado, da responsabilidade e da ética.

Assim, acreditamos que de norte a sul e de leste a oeste do globo terrestre, os educadores, que apostam na educação humanizadora, são desafiados a: educar para os valores, como justiça, igualdade, solidariedade, responsabilidade,...; reconhecer seus próprios preconceitos a partir do processo de autoconhecimento para a transformação pessoal; criar espaços e estratégias pedagógicas para que todas as culturas possam ser respeitadas e valorizadas; desenvolver o espírito de paciência pedagógica, daquele que persiste na busca de alternativas

---

<sup>38</sup> De acordo com Canário (2005, 74): “Esta situação de ‘infelicidade docente’ está longe de ser um problema nacional. Basta ler os jornais diários para sermos permanentemente confrontados com problemas idênticos e com maior amplitude. Assim, no Público, de 28 de Dezembro de 2003, noticiava-se, com largo destaque, que ‘cerca de 200 mil professores ingleses e do País de Gales se dizem afetados pelo stress’ e ‘precisam de ajuda’. A existência do mesmo problema, em Portugal, está documentada num recém-publicado estudo de uma equipe de investigação da Universidade do Porto que procede à análise da incidência do stress nos professores portugueses”.

pedagógicas para ajudar os seus alunos; criar projetos ou ações pedagógicas que responsabilizam a comunidade, os pais e os próprios alunos para o desenvolvimento cognitivo, emocional, espiritual, social e físico.

Também, consideramos importante salientar que além de desenvolver competências como as pontuadas acima, o educador necessita ser criativo na construção de práticas pedagógicas que possibilitem a educação, a instrução e a formação dos sujeitos do contexto escolar. Por isso, apresentamos algumas sugestões de estratégias que acreditamos serem mobilizadoras da prática da reflexão, da crítica, da resolução de problemas, da afetividade, do caminhar para si e da construção de projetos escolares e extraescolares:

- Jornadas ou semanas de reflexão e ação sobre um tema (paz, ecologia, ...) – sensibilização e construção coletiva de ações concretas;
- Assembléia na classe – recurso para abordar os conflitos das aulas – para educar em valores como cooperação, justiça, espírito crítico e diálogo; Serve para a aprendizagem do respeito em saber ouvir o outro que está com a palavra, expressar-se em público e compreender o sentido das decisões democráticas;
- Jogos cooperativos – seguidos de auto-análise, reflexão grupal;
- Trabalho com poemas e músicas (de distintas culturas e com letras abordando temas conforme as necessidades do grupo escolar ou da sala de aula);
- Cinefórum sobre temas, abordando assuntos atuais, ou de necessidades do grupo; promover a divulgação do filme (cartazes pela escola), preparação do ambiente (pipocas, etc) e organização de técnicas para instigar o debate sobre o filme assistido;
- Histórias infantis, infanto-juvenis (procedentes de distintas culturas, ou temas abordando assuntos de necessidade do grupo);
- Estudo dos nomes e suas variações: estudo da árvore genealógica;
- Assembléias - para estudo de casos (temas sociais, políticos, culturais, ambientais,....)
- Danças (procedente de distintas culturas ou do contexto atual das crianças, dos jovens, dos adultos, dos idosos) – promover o desenvolvimento da linguagem corporal – expressão dos sentimentos; estimular o toque – a afetividade;
- Álbum da história da minha vida – estimular a prática da Narrativa de Vidas;
- Painel – das experiências significativas da semana ou do mês – cada sujeito deixa registrado e numa data marcada pelo grupo, ocorre a partilha;
- Teatro – representação de situações cotidianas dando ênfase aos valores;

- Meu diário de pensamentos positivos (arquivo de frases positivas ou de poemas sobre si mesmo, sobre a família, as atividades preferidas, ao trabalho escolar, etc);

- Mural das boas notícias – partilha de notícias que apresentam alternativas para os problemas sociais, políticos, educacionais, ambientais, etc;

- Meu “tesouro” da semana ou do mês – cada um tira o nome de uma pessoa (como na brincadeira do “amigo secreto”), e que será o “tesouro” a ser cuidado.

Salientamos, contudo, não termos a pretensão de esgotar as estratégias nessas sugestões. Cabe ao educador investigar e construir suas próprias propostas para o trabalho educativo-formativo.

É importante e necessário que o educador comprometa-se com a proposta da Educação Intercultural ou da Educação Mediadora ou, ainda, da Educação para a ampliação das Consciências Espiritual e Social, para desenvolver criativamente estratégias promotoras da comunicação, da interação, da narração de histórias de vida e da construção de projetos, pois, a educação escolar, nessa perspectiva, é eminentemente humana.

Os valores pedagógicos de uma educação da Mediação, de acordo com Torremorell (2008) encontram-se nas seguintes dimensões: mediação como formação integral (intrapessoal), mediação como processo veicular de convivência (interpessoal), mediação como coeficiente de coesão (intragrupal), mediação como modo de intercomunicação (intergrupal), mediação como cultura. O cuidado com essas dimensões pode constituir o sentido da escola e, principalmente, e o seu valor para construção de sentido à existência humana ou, ainda, para a construção de uma cultura de paz, de justiça, de igualdade e de solidariedade.

Nesse sentido, concordamos com Canário (2005, p. 87), que “[...] é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino”. Continuando, ele ainda nos diz que a construção da escola do futuro deverá orientar-se por três finalidades:

- a de construir uma escola do futuro onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade econômica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma concepção molecular e transmissiva de aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber;
- a de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para 'ler' e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;
- a de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir (CANÁRIO, 2005, p.87-88).

Nesse aspecto, temos como crença e com esse estudo reafirmamos ser a escola do presente/futuro aquela que busca agir sem medo das tribulações, das crises e que com paciência e esperança, busca construir a humanidade tanto do educando quanto do educador. A escola do hoje e do amanhã precisa ser o espaço da aprendizagem do cuidado e do zelo amoroso pelas diferentes inteligências do ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS EM ABERTO

Ao chegarmos às considerações finais desse trabalho, em que vamos tecer algumas considerações sobre a trajetória percorrida e reforçar alguns desafios à educação escolar, queremos salientar que as reflexões teóricas e práticas apresentadas permanecem em processo de revisão e de reconstrução, pois são pensamentos e conhecimentos em processo de abertura para serem recriados de acordo com a ampliação das consciências e, propriamente, com as novas exigências da realidade, da cultura e da ciência.

O trabalho foi desenvolvido a partir da nossa preocupação com a necessidade do cuidado com o ser humano, com sua formação no contexto escolar, para promover a ampliação das consciências espiritual e social, e por acreditarmos que tal investimento na autoformação do sujeito o permite crescer nas dimensões cognitivas, comportamentais e relacionais. Também, porque concebemos como Santos (1999, p. 11) de que:

As grandes certezas, a “massificação”, a aceleração da revolução científica e técnica, o primado da economia da era da ‘globalização’, onde as pessoas, cada vez mais, parecem tornar-se dispensáveis, começam a dar lugar a uma tensão na procura de um lugar para a dignidade humana, para a autonomia, para a cooperação social, para uma cultura como ‘reino dos valores’ e, sobretudo, a um conflito latente entre valores universais e diversidade. Trata-se de construir uma ‘sociedade de parceiros’ que tem como exigências uma autêntica partilha de responsabilidades, a diversidade de pertenças e uma aprendizagem da ‘leitura’ dos acontecimentos científicos e sociais numa perspectiva ética.

Assim, diante da necessidade do cuidado formativo para o desenvolvimento humano organizamos o trabalho em seis partes, de modo a constituir uma leitura didática e sequencial de nossas construções, e que consideramos necessário refleti-las, ainda, que resumidamente. Na primeira parte esclarecemos que a pesquisa começou a emergir das experiências e das vivências do pesquisador (enquanto educador) no contexto escolar, com relação aos dilemas dos alunos e dos professores, e que tais experiências instigaram a organização do problema de investigação, que assim ficou constituído: “Quais são as contribuições das práticas de

vivências de autoformação para a ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendente do contexto escolar?”. Nessa perspectiva, com um problema a ser ‘desvelado’, nos propusemos a apresentar a seguinte tese de pesquisa a ser construída “A prática de vivências de autoformação contribui, significativamente, para a constituição de experiências de ampliação das consciências espiritual e social do sujeito aprendente, possibilitando integrar-se consigo mesmo e com o outro, repercutindo na aprendizagem do espaço escolar”. Mas, frente aos desafios do problema e da tese da pesquisa, buscamos um referencial teórico para nos subsidiar na construção do trabalho empírico e teórico, o qual apresentamos na segunda parte. Na terceira parte da pesquisa, explicitamos o desenvolvimento da investigação empírica que transcorreu a partir da metodologia pesquisa-formação, tendo como instrumento as oficinas pedagógicas de autoformação estruturadas nas quatro buscas de Josso (2004): busca de si e de nós, busca de felicidade, busca de conhecimento e busca de sentido. Já, a quarta parte do trabalho, apresenta a análise do trabalho empírico e as construções de compreensões do pesquisador frente ao problema e à tese, de forma a explicitar o regresso à teoria estudada. Também, nessa mesma parte, foi destacado o portfólio que exemplifica as experiências constituídas durante as vivências das oficinas pedagógicas pelos sujeitos e pelo pesquisador. Desse modo, tendo referenciais teóricos e empíricos e, consecutivamente, as compreensões, buscamos comunicar, na quinta parte, nossa construção teórica que disponibilizamos para análises, críticas e reformulações. Por fim, procuramos explicitar na sexta parte do trabalho nossa experiência em “terras estrangeiras”, na busca de outros olhares para o estudo em questão.

Cabe registrar que, a credibilidade da nossa investigação encontra-se no esforço da realização do trabalho empírico, o qual foi constituído de práticas de oficinas pedagógicas de autoformação, num total de vinte e quatro com, encontros semanais e, que resultou na análise e compreensões das falas significativas dos sujeitos. É importante explicitarmos que as falas dos sujeitos durante as vivências, foram descritas e mapeadas, conforme os objetivos do estudo, e, posteriormente, constituímos as sínteses dessas falas para a análise dos conteúdos reveladores de compreensões ao problema e à tese. Tal credibilidade, não é de maneira alguma, acentuada simplesmente na descrição das falas significativas, mas no processo de articulação e confronto entre a teoria, às experiências e aprendizagens construídas, e o trabalho prático desenvolvido.

Outro aspecto importante referente à credibilidade do trabalho de pesquisa na abordagem qualitativa, é a significância atribuída às experiências dos sujeitos, pois estas trazem em si

sabedorias que podem ensinar, orientar, mobilizar e, ainda, instigar a “reforma do pensamento”, conforme Morin (2007).

Nessa perspectiva, a pesquisa-formação, como dimensão metodológica para estudos investigativos, revelou-se como estratégia pedagógica que podemos utilizar em nossos espaços educativos formais para construirmos ações práticas e teóricas no que se refere ao desenvolvimento humano.

No decorrer do trabalho de investigação, com a prática das oficinas de autoformação, verificamos a necessidade dos centros educativos escolares investirem mais nas vivências de narrativas de experiências, em estratégias como jogos e brincadeiras cooperativos e, na prática de técnicas de relaxamento, para estimular o educando e o educador ao processo do “caminhar para si” (JOSSO, 2004).

Precisamos ousar na promoção da relação pedagógica para a busca de si e de nós, a busca da felicidade, a busca de conhecimento e a busca de sentido, conforme Josso (2004), de modo a possibilitar a vivência, a reflexão e a projeção de experiências. De modo que, a escola se comprometa com ações pedagógicas estimuladoras da arte do saber viver, pois conforme Morin (2007, p. 141), “se praticarmos a dupla compreensão (de si e do outro), podemos começar a viver [...]. Em última instância [...], a sabedoria deve incorporar a auto-ética, a auto-análise e a autocrítica [...]”.

A escola sempre esteve muito preocupada com a transmissão das ideias e, pouco ou quase nada, na valorização das experiências dos sujeitos. Acreditamos que as ideias e os pensamentos são importantes, mas são aspectos que mudam e podem tornar-se obsoletos, enquanto as experiências são únicas de sujeito para sujeito. Podemos afirmar que as ideias passam, mas as experiências permanecem no coração, no corpo, no espírito e no intelecto; são elas que educam verdadeiramente.

Nessa mesma reflexão, Morin (2007, p. 140) nos conclama a reavaliarmos:

Há também outra lição a tirar, a lição ética essencial: incorporar nossas idéias em nossa vida. Quantos humanistas e revolucionários nas idéias vivem de maneira egoísta e mesquinha! Quantos emancipadores em discurso são incapazes de dar um pouco de liberdade aos seus próximos! Quantos professores de filosofia esquecem de aprender um pouco de sabedoria! Devemos tentar assemelhar-nos um pouco com as nossas idéias. Enfim, existe o problema da integração da experiência vivida em nossos espíritos. Constata-se um enorme desperdício de experiência em todos os campos. A experiência de uma geração praticamente não é transmitida à seguinte. O esquecimento é cada vez mais devastador numa civilização obcecada pelo presente.

Assim, precisamos reconhecer que nós educadores, de acordo com Canário (2005), passamos da escola “num tempo de certezas” e da escola “num tempo de promessas” para a escola “num tempo de incertezas”, em que somos desafiados a propiciar situações que os alunos se “transformem em pessoas inteiras”.

O déficit de sentido é algo de comum a professores e alunos, prisioneiros, ambos e em conjunto, dos mesmos problemas e dos mesmos constrangimentos, [...]. Isto significa, por um lado, que a construção de uma outra profissionalidade para os professores não é prévia, mas, sim concomitante com a construção de uma outra relação com os alunos e que estes, na sua qualidade de crianças e jovens (e não apenas de alunos), deverão desejavelmente passar à categoria de aliados, deixando de ser encarados como ‘o problema’. (CANÁRIO, 2005, p. 87).

Por isso, ousamos instigar a escola ou os espaços educativos formais a se tornarem ambientes promotores de experiências que instiguem os sujeitos à sensibilização, à conscientização e à responsabilização nas relações para a construção, do que São Paulo exorta na carta aos Gálatas (5, 22), “da caridade, da alegria, da paz, da paciência, da afabilidade, da bondade, da fidelidade, da brandura, da temperança”. Que possamos aprender cada vez mais, em tempos de crises e de desesperanças semeadas, a agir conforme o que nos diz São Paulo (idem, 6, 2), [...] Ajudai-vos uns aos outros [...]. “[...] Não nos cansemos de fazer o bem, porque ao seu tempo colheremos [...]” (idem, 6, 7-9).

A ação auto-ética é a mais individual possível, engajando a responsabilidade pessoal; ao mesmo tempo, é um ato transcendental que nos liga às forças vivas de solidariedade, anteriores às nossas individualidades, originárias da nossa condição social, biológica, física e cósmica. Une-nos ao outro e à nossa comunidade, mais amplamente ao universo e, como tal, é ato de religião (MORIN, 2007, p. 142).

Assim, educadores e educandos necessitam de um ambiente escolar em que se pratique:

- o amor mútuo, a partir do cuidado – saber olhar e escutar a si e o outro;
- o respeito às diferenças - acolher cada sujeito, conforme suas experiências – diminuindo os preconceitos;
- a observância das necessidades, das dificuldades, das possibilidades, das alternativas para as questões de aprendizagem cognitiva, espiritual, emocional, física, social, ambiental;

- o acolhimento afetivo e alegre;
- a empatia – saber colocar-se na situação do outro;
- o diálogo para construir a paz nas relações.

Tais práticas são importantes se desejamos construir uma comunidade escolar de aprendizagens, de sucessos, de alegrias e do saber viver.

É interessante mencionar que essas ações que precisamos fazer emergir em nossas relações comunitárias, já eram recomendadas por São Paulo, quando falava aos Romanos (12, 9-16), vejamos:

Que vossa caridade não seja fingida. [...] Amai-vos mutuamente com afeição terna e fraternal. Adiantai-vos em honrar uns aos outros. Não relaxeis o vosso zelo. [...] Sede alegres na esperança, pacientes na tribulação e perseverantes **nas [grifo nosso] buscas de si e de nós, da felicidade, de conhecimento e de sentido**. Socorrei às necessidades [...]. Esmerai-vos na prática da hospitalidade. [...] Alegrai-vos com os que se alegram; chorai com os que choram. Vivei em boa harmonia uns com os outros.

Assim, consideramos que o desafio lançado aos educadores situa-se na busca de compreensões sobre a arte de viver, que conforme Morin (2007), é também um ato poético.

O estado poético é um estado de participação, comunhão, fervor, amizade, amor que envolve e transfigura a vida [...]. O estado poético contém as qualidades da vida, entre as quais a qualidade estética que ele pode experimentar pelo deslumbramento diante de um espetáculo da natureza, um pôr-do-sol, o vôo de uma libélula, diante de um olhar, de um rosto, de uma obra de arte...Contém a experiência do sagrado e da adoração, não no culto de um deus, mas no amor da beleza efêmera. Contém a participação no mistério do mundo (Morin, 2007, p. 138).

A vida também é poesia, o encanto entre razão e paixão. Assim, fazer ciência e possibilitar o desenvolvimento humano, significa permitir que haja a participação no mundo das experiências diversas que perfazem a existência dos sujeitos individuais e coletivos.

Para tanto, somos conclamados a mobilizar os seres humanos para a aprendizagem da vivência planetária que se constitui no processo de ampliação das consciências espiritual e

social. Tal ampliação das consciências significa o desenvolvimento da ética planetária, que caracterizamos a partir de Morin (2007, p.162-163):

- Tomada de consciência da identidade humana comum na diversidade individual, cultural, de linguística.
- Tomada de consciência da comunidade de destino que liga cada destino humano ao do planeta, até na vida cotidiana.
- Tomada de consciência de que as relações entre seres humanos são devastadas pela incompreensão e de que devemos educar-nos para a compreensão dos próximos, mas também dos estranhos e distantes do nosso planeta.
- Tomada de consciência da finitude humana no cosmos, o que nos leva a conceber que, pela primeira vez na sua história, a humanidade deve definir os limites da sua expansão material e ao mesmo tempo empreender o seu desenvolvimento psíquico, moral e espiritual.
- Tomada de consciência ecológica da nossa condição terrestre, que compreende nossa relação vital com a biosfera. A Terra não é a soma de um planeta físico, de uma biosfera e de uma humanidade. A Terra é uma totalidade complexa física-biológica-antropológica em que a Vida é uma emergência da sua história e o homem uma emergência da história da vida. A relação do homem com a natureza não pode ser concebida de maneira redutora ou separada. A humanidade é uma entidade planetária e biosférica. O ser humano, ao mesmo tempo natural e sobrenatural, deve buscar novas forças na natureza viva e física da qual emerge e da qual se distingue pela cultura, pelo pensamento e pela consciência. Nosso vínculo consubstancial com a biosfera nos leva a abandonar o sonho prometético do controle da natureza pela aspiração ao convívio na Terra.
- Tomada de consciência da necessidade vital da dupla pilotagem do planeta: combinação da pilotagem consciente e reflexiva da humanidade com a pilotagem eco-organizadora inconsciente da natureza.
- A prolongação no futuro da ética da responsabilidade e da solidariedade com os nossos descendentes [...].
- Tomada de consciência da Terra-Pátria como comunidade de destino/de origem/de perdição. A idéia de Terra-Pátria não nega a solidariedade nacional ou étnica e não tende de forma alguma a arrancar cada um da sua cultura. Acrescenta aos nossos enraizamentos um enraizamento mais profundo na comunidade terrestre.

A construção da Identidade humana, na perspectiva Planetária e Cósmica, é trabalho educativo que requer dos intelectuais, dos políticos, dos educadores, enfim, de todos os cidadãos, uma reforma de pensamento, uma transformação de paradigmas, de atitudes e de ações com relação à forma de conceber a vida, a ciência, o universo, o Cósmico e o próprio ser humano. Para que isso ocorra, os educadores (professores) são instigados a romper com a visão unilateral e constituir um olhar amplo sobre a multiplicidade do horizonte que se revela na existência de cada sujeito, individual e ao mesmo tempo coletivo.

Concordamos com Morin (2007, p. 177) que,

A grande reforma é, ao mesmo tempo, completamente realista e completamente utópica. É completamente utópica porque forças gigantescas de ilusão e de erro a ela se opõem. É completamente realista porque está nas possibilidades concretas da humanidade no ato estágio da era planetária.

Assim, percebemos que toda pesquisa que deseja contribuir com dimensões teóricas e práticas é constituída de ideários realistas e utópicos, os quais, ao se fazerem presentes, podem trazer junto a si as possibilidades de limitações e de contradições. Nesse sentido, gostaríamos de frisar que o nosso trabalho de pesquisa, em seu desenvolvimento, também foi permeado por limitações, entre elas:

- a) as dificuldades enfrentadas com relação às práticas das oficinas pedagógicas de autoformação, como projeto de formação humana, num contexto escolar em que, ainda, a única inteligência válida é a inteligência cognitiva. As experiências nos fizeram verificar que falar sobre a vida do ser humano, da natureza, do universo e do cósmico é concebido pela escola como algo importante, mas secundário, pois antes é necessário o aluno dominar conteúdos e depois pensar em aspectos que se referem a sua formação humana.
- b) a percepção do processo limítrofe do ser orientador e pesquisador ao mesmo tempo, no sentido de muitas vezes deixarmos de vivenciar as falas dos sujeitos (suas experiências e as suas próprias) e centrarmos-nos, demasiadamente, nos objetivos das oficinas.
- c) o saber trabalhar com as incertezas do processo de pesquisa. O trabalho com as oficinas pedagógicas de autoformação exigiu-nos, constantemente, o saber agir em situações inesperadas e recriar as estratégias para mobilizar os sujeitos, principalmente, nas narrativas orais. Diante das situações novas, muitas vezes, conseguimos ter sucessos em nossas ações, mas em outras ficamos a “desejar”.

Verificamos, dessa forma, que todo trabalho de pesquisa ou educativo requer dos sujeitos o aprender a andar nos caminhos do real e do utópico, entre o que temos e o que idealizamos, tarefa essa não fácil, mas possível.

Nessa perspectiva, entre as dimensões reais e utópicas de nosso trabalho queremos finalizar, contudo não concluir, nossas reflexões com o pensamento de Morin (2007, p. 108):

Não se pode resolver tudo pelo amor. O amor tem os seus parasitas íntimos, que o cegam, a sua ânsia autodestrutiva e os seus surtos devastadores. No máximo da intensidade de toda paixão, inclusive a amorosa, precisamos contar com a vigilância da razão. Mas não existe razão pura e a própria razão deve ser estimulada pela paixão. No mais frio da razão, precisamos de paixão, ou seja, de amor.

Portanto, necessitamos caminhar sempre no trilhar da realidade e da utopia para construirmos uma sociedade de seres humanos verdadeiramente éticos, um mundo em que razão e amor dão-se as mãos, para assim, possibilitar a ampliação das consciências espiritual e social dos cidadãos.

Ampliar as consciências espiritual e social é permitir-se sair das cegueiras com relação a si e ao outro; é desvelar o Eu que está no Outro e o Outro que está no Eu. Então, sejamos únicos, mas coletivos. Sejamos questionadores, mas não incrédulos. Sejamos autênticos e não hipócritas. Sejamos verdadeiramente seres humanos, que buscam a cada instante da vida aprender a arte de viver sua própria existencialidade.

É mister citar São Paulo na carta aos Romanos (12, 3.9- 19.21) e recomendar:

Que o amor de vocês seja sem hipocrisia: detestem o mal e apeguem-se ao bem; no amor fraterno, sejam carinhosos uns com os outros, rivalizando na mútua estima. Sejam solidários com **os outros [grifo nosso]**, em suas necessidades e se aperfeiçoem na prática da hospitalidade. Vivam em harmonia uns com os outros. Não se deixem levar pela mania de grandeza, mas se afeiçoem às coisas modestas. Não paguem a ninguém o mal com o mal; a preocupação de vocês seja fazer o bem a todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

AGUADO, Maria José Díaz-. **Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

ALMEIDA, Custódio Luis Silva; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 2000.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e as suas regras**. São Paulo: Loyola, 2000.

ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de Escolas Democráticas – Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicomaco**. São Paulo: Summus, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1994.

BAPTISTA, Isabel. **Dar Rosto ao Futuro – A educação como compromisso ético**. Porto: Profedições, 2005.

BARBIER, René. **O formador de adultos como homem do futuro**. IN: GRUPO 21. O homem do futuro: um ser em construção. São Paulo: Triom, 2001

BARROS, Maria Cristina Monteiro de. **A infância e o câncer – um olhar transpessoal**. IN: BARROS, Maria Cristina Monteiro de (org.). A Consciência em Expansão: Os caminhos da abordagem Transpessoal na educação, na clínica e nas organizações. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Amor líquido – sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BLANC, Mafalda de Faria. **Introdução à ontologia**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 2000.

BIDART, Lucia de B. **Espiritualidade uma aplicação prática**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Tempo de Transcendência**: o Ser Humano como um Projeto Infinito. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A canção das sete cores**: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

BROWN, Guilherme. **Jogos cooperativos**: teoria e prática. 5. ed. São Leopoldo-RS: Sinodal, 2004.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Lisboa/Portugal; Edições, 70, LDA: 2000.

CAETANO, Ana Paula Viana. **Por dentro das palavras...o tempo**. Lisboa/Portugal: Índios de Ouro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Processos participativos e investigativos na mudança de professores e da escola**. Lisboa/Portugal: Ciências da Educação, 2003.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um 'olhar' sociológico. Portugal: Porto, 2005.

CANAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **Conversas com...Sobre a Didática e a Perspectiva Multi/Intercultural**. IN: Revista Ciências da Educação - Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, Vol 27, Maio/ago – 2006.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

CATANANTE, Bene. **Questão do ser integral**: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida. São Paulo: Editora Infinito, 2000.

CAVALCANTI, Raíssa. **O retorno do sagrado**: a reconciliação entre Ciência e Espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2000.

CHARDIN, Theilhard de. **O fenômeno Humano**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CHOPRA, Deepak. **A realização espontânea do desejo** – Como utilizar o poder infinito da coincidência. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

COLON, Antoni J. **A (Des) Construção do conhecimento pedagógico**: Novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUBERES, Maria Teresa G. **El taller de talleres**. Buenos Aires: Estrada, 1989.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes** – Emoção, Razão e o Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE Jr, João Francisco. **O sentido dos sentidos** – a educação (do) sensível. 4. ed. Curitiba: editora Criar, 2006.

FERREIRA, Aurélio de Holanda. **Dicionário básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FILHO, João Bernardes da Rocha; BASSO; Nara Regina de Souza; BORGES, Regina Maria Rabello. **Transdisciplinaridade** – A Natureza íntima da Educação Científica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**. IN: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação – Educação, Sociedade & Culturas – nº16, Porto: Edições Afrontamento Lda, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Conscientização** – Teoria e Prática da libertação – Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer** – teoria e prática em Educação popular. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

GADAMER, Hans-Georg. **Homem e Linguagem**. In: ALMEIDA, Custódio Luis da Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Filosofia Grega e o Pensamento Moderno**. In: ALMEIDA, Custódio Luis da Silva; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade Pessoal**. 2 ed. Portugal: Celta, 1997.

- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1985.
- GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: Novas políticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul 1999.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Lisboa/Portugal: Temas e Debates, 1996.
- GOSWAMI, Amit. **A janela visionária: um guia para a iluminação por um físico quântico**. São Paulo: Cultrix, 2003.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GROF, Stanislav. **A mente holotrópica: novos conhecimentos sobre psicologia e pesquisa da consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Teoria de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos**. Madrid: Cátedra, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo I**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Ser e Tempo II**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Todos nós...ninguém: um estudo fenomenológico do social**. São Paulo: Moraes, 1981.
- \_\_\_\_\_. **A Essência do Fundamento**. Lisboa/Portugal: Edições 70, Lda, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Carta sobre o humanismo**. Lisboa/Portugal; Guimarães & C<sup>a</sup> Editores, 1973.
- HERMANN, Nadja. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 1999.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- HUME, David. **Tratado da Natureza humana**. Lisboa: Gráfica Coimbra, 2001.
- JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação**. IN:

TRAVERSINI, Clarice; et al.(orgs.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. IN: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, nº 2, maio\agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. **Da formação do sujeito...** ao sujeito da formação. IN: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

JUNG, C. G. **A energia psíquica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Civilização em transição**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A natureza da psique**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: Mapeando o Pós-Moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRISHNAMURTI, J. **Sobre a verdade**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1995.

\_\_\_\_\_. **Diálogos sobre a vida**. São Paulo: Cultrix, s.d.

\_\_\_\_\_. **Sobre a natureza e o meio ambiente**. São Paulo: Cultrix, 1991.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções Científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva S.A, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação** – Estudos Foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LELOUP, Jean-Yves. Uma consciência anunciada. IN: GRUPO 21. **O homem do futuro**: um ser em construção. São Paulo: Triom, 2001.

LELOUP, Jean-Yves. **Cuidar do ser**: Fílon e os Terapeutas de Alexandria. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projeto e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MAGRO, Cristina; PAREDES, Victor. **Cognição, ciência e vida cotidiana** – Humberto Maturana. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia**: a Ciência do educador. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1990.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: Fundamentos e Recursos Básicos. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. **A sociedade vista do abismo**: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento** – as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo **Revolucionário**: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **A vida nas escolas**: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2 ed. São Paulo: Artes Médicas, 1997.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Pedagogia, ciência da Educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jogo do Eu**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MOMBERGER, Christine Delory. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. IN: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, nº 2, maio\agosto de 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio do século XXI** – Religar os Conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Método 5**: A humanidade da humanidade – a identidade humana. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Método 3**: O conhecimento do conhecimento. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Método II**: A vida da vida. Lisboa/Portugal: Publicações Europa-América, 1980.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes para a Educação do Futuro**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Método I** – A natureza da natureza. Lisboa/Portugal: Publicações Europa-América: 1977.

\_\_\_\_\_. **Inroduction à la pensée complexe**. França: Éditeur, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Método 6** – Ética. Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. MORIN, Edgar; MOTTA, Raúl; CIURANA, Émilio-Roger. **Educar para a era planetária** – O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NICOLESCU, BASARAB. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Triom, 2001.

NICOLESCU, Basarab; CAMUS, Michel; QUÉAU, Philippe; RANDON, Michel. Uma transdisciplinaridade planetária para viver e sobreviver. In: RANDON, Michel. **O pensamento Transdisciplinar e o Real**. São Paulo: Triom, 2000.

OLBRZYMEK, Marilda Regiani. **O despertar da Inteiraza**: Recriando o ser, o saber e o fazer. Blumenau: Editora da Asselvi/Nova Letra, 2001.

PIERRAKOS, Eva. **O caminho da autotransformação** – The pathwork of self – transformation. São Paulo: Cultrix, 1990.

PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultural** – Utopia ou realidade? – Processos de pensamento de professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves). 2ªed. Porto: Profedições, 2000.

PIVATTO, Pergentino Stefano. Visão de homem na educação e o problema da humanização. IN: **Revista Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**. Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação. Porto Alegre\RS, ano XXX, nº 2 (62), maio\ago. 2007.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAYO, José Tuvilla. **Hacia una concepcion integral de la educacion para la paz**. IN: RAYO, José Tuvilla (Org.). La escuela: instrumento de paz e solidariedade. Sevilla: M.C.E.P., 1994.

RANDOM, Michel. **O sistema, os reféns e o ser vivo**. IN: GRUPO 21. O homem do futuro: um ser em construção. São Paulo: Triom, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SABARIEGO, Marta. **La Educación intercultural** – ante los retos Del siglo XXI. Espanha: DESCLÉE, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno J. **El alumno como invención**. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educar e conviver na cultura global**. Porto/Portugal: ASA, 2002.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. **Desafios Pedagógicos para o Século XXI** – Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. Lisboa: Caminho, 1995.

SERRÃO, Adriana Veríssimo. **Pensar a Sensibilidade** – Baumgarten – Kant – Feuerbach. Lisboa/Portugal: VNIVERSITAS – Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2007.

SILVA, Vera Lúcia de Souza e. **Educar para a transpessoalidade**: o encontro com o ser integral. IN: BARROS, Maria Cristina Monteiro de (org.). A Consciência em Expansão: Os

caminhos da abordagem Transpessoal na educação, na clínica e nas organizações. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FREIRE, Isabel. **Unidade de Formação II Os conflitos em contexto formativo:** oportunidades de aprendizagem. IN: Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formadores/as. Lisboa/Portugal: Instituto de Emprego e Formação Profissional, 2007.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio** – Um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed., 2001.

SOLOMON, Robert C. **Espiritualidade para céticos:** Paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si** – Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TELES, Maria Lúza Silveira. **Aprender Psicologia.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

TORREMORELL, Maria Carme Boqué. **Cultura de Mediação e Mudança Social.** Porto/Portugal: Porto Editora, LDA, 2008.

UNGER, Nancy Mangabeira. **O encantamento humano:** Ecologia e Espiritualidade. São Paulo: Loyola, 1991.

WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais.** Parte I. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WILBER, Ken. **Uma teoria de tudo.** São Paulo: Cultrix, 2000.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Integral:** Consciência, Espírito, Psicologia, Terapia. São Paulo: Cultrix, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma Breve História de Tudo.** Porto: Via Óptima, 2002.

VEIGA, Antônio. **O amor na Psicoterapia Regressiva de abordagem transpessoal.** IN: BARROS, Maria Cristina Monteiro de (org.). A Consciência em Expansão: Os caminhos da abordagem Transpessoal na educação, na clínica e nas organizações. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian. **QS – O que faz a diferença.** Inteligência Espiritual. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

## GLOSSÁRIO

- AUTOFORMAÇÃO:** autoconhecimento (experiência da exteriorização e da interiorização das relações) do Eu para a ampliação das consciências espiritual e social.
- BUSCA DA FELICIDADE:** é a mobilização do Eu por escolhas.
- BUSCA DE SI E DE NÓS:** é experiência de autoconhecimento do Eu individual e coletivo.
- BUSCA DE CONHECIMENTO:** é a reflexão crítica das informações, das experiências.
- BUSCA DE SENTIDO:** é a sensibilização e a responsabilização do Eu com o outro. O caminhar para a sabedoria, a arte do cuidado nas relações.
- CONSCIÊNCIA:** é a inter-relação das experiências individuais e coletivas. Presença atenta e sensível Eu e ao Outro da relação. A ampliação da consciência dá-se pelo processo da reflexão e do autoconhecimento.
- CONSCIÊNCIA ESPIRITUAL:** processo de reflexão do Eu; autoconhecimento da relação do Eu e do Self com o Outro, com o Universo, com o Mundo e com o Cósmico.
- CONSCIÊNCIA SOCIAL:** processo de reflexão da relação do Eu com o Outro; autoconhecimento da relação do Eu com o Outro.
- COSMOS:** é o Eu infinito. É o Todo e as Partes que constituem o Eu humano, o Outro, o Universo, o Mundo.
- ENERGIA:** constitui-se das relações. Experiência de sensações diversas do Eu em suas relações.
- ESPÍRITO:** dimensão humana que se manifesta na relação do Eu com o Self e com o Outro. Pelo processo de autoconhecimento dá-se a sua ampliação.
- INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL/INTRAPESSOAL:** ação na relação com o Eu.
- INTELIGÊNCIA SOCIAL/INTERPESSOAL:** ação na relação do Eu com o Outro.
- INTERIORIZAÇÃO:** “olhar” sensível e crítico à consciência e ao espírito.
- INTUIÇÃO:** percepção inconsciente.
- SELF:** é o Eu interior.
- TRANSCENDÊNCIA:** experiência de novas possibilidades de ampliação da consciência. Experiência do inacabado e do projetar-se para a ampliação da consciência.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A: REGISTRO DAS FALAS SIGNIFICATIVAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

### MÓDULO I – QUEM SOMOS?

#### BUSCA DE SI E DE NÓS

#### BUSCA DE SENTIDO

#### VIVÊNCIA I

SUJEITO 1: “Quando aprendi a falar, andar, a escrever”. “Porque estamos vivos”. “É pela alegria, felicidade, o amor companheiro, rezando todos os dias, obedecendo os pais, os avós e, na escola, com vontade de ler e escrever, cuidar do meio ambiente”.
SUJEITO 2: “Dos amigos”. “Somos alegres”. “Porque é uma coisa que Deus pensou como ia fazer e fez uma coisa muito especial e agora se tornou uma coisa muito inteligente, amorosa, carinhosa; aí depende de mim o jeito que eu faço amigos e trato as pessoas”.
SUJEITO 3: “Quando aprendi a caminhar, a vinda à escola”. “As amizades”. “Pois existem pessoas que gostam de mim e também tem pessoas que eu gosto. Para nos sentirmos um presente do universo é só pensar positivo e lembrar que existem pessoas que gostam de mim, depende de mim fazer o bem para as pessoas, cuidar da minha vida e não esquecer que eu posso ser uma pessoa feliz”.
SUJEITO 4: “Quando o pai ensinou a andar de bicicleta”. “Porque eu ajudo os amigos”. “Porque se a gente ajudar os outros, fazer o bem, a gente vai se sentir um presente para o universo; se depender de mim eu vou ajudar todas as pessoas que precisarem”.
SUJEITO 5: “Quando o pai me ensinou a falar”. “Somos importantes para Deus”. “Cuidando do nosso mundo, não poluindo, não desmatando, superando as dificuldades sem passar por cima do outro. Cuidar de si, das pessoas e da natureza”.
SUJEITO 6: “Os amigos que a gente fez na escola”. “Porque todos viemos ao mundo com o propósito de trazer felicidade, paz, amor, carinho, compreensão e solidariedade, e assim, construir um mundo melhor. Ajudando o outro, procurando sempre o bem das pessoas”.
SUJEITO 7: “Quando saí da colônia e fui morar na cidade”. “Porque mesmo que muitas vezes eu fique triste com os meus problemas, o universo me mostra algo como a vida, o amor da minha família, o carinho imenso das pessoas que me querem bem”.
SUJEITO 8: “O enterro da minha mãe”. “Quando fui adotado”. “Eu me sinto um presente de Deus, pois eu ajudo os amigos nas horas difíceis, brincando e dando alegria aos amigos, fazendo-os rir”.
SUJEITO 9: “Das brincadeiras, do primeiro tombo”. “Porque eu vivo no universo e vou viver até morrer e mesmo assim ficarei no universo. Porque meu pai e minha mãe me deram a vida”.

SUJEITO 10: “Ir à escola e conhecer novas pessoas”. “Tendo amigos, paz com a família, repartir e depende de mim o ajudar, o compartilhar”.

## VIVÊNCIA II

SUJEITO 1: “Quando eu era criança, da perda do meu avô, quando nasceu meu irmão, a festa de 90 anos do meu bisavô”. “Ser feliz, ter bastante amigos, ter respeito pelas pessoas mais velhas”. “Sou uma pessoa batalhadora”.

SUJEITO 2: “Vejo na passagem da vida as brincadeiras, muitos amigos, estudos, uma família unida, lugares que conheci, momentos de tristeza e algumas brigas. Momentos marcantes com os amigos, foi com eles que vivi os melhores momentos da minha vida; na escola aprendi a ler e a escrever, a tabuada”. “Aprendi a aproveitar a infância, a brincar, pular, dançar”. “Sou estudioso e bonito”.

SUJEITO 3: “Eu era feliz, não tinha preocupações, brincava bastante. Quando aprendi a ler, a escrever a letra cursiva, quando me formei no pré-escolar, quando fui gerente por um dia e quando aprendi a andar de bicicleta”. “Foi importante lembrar dos ensinamentos do meu avô, quando minha mãe colocava limites”. “Me vejo uma pessoa importante para a família e os amigos”.

SUJEITO 4: “Me percebo bonita, lembro do avô que morreu e eu fiquei triste. Eu aprendi a ajudar os outros quando precisam”. “Na minha infância aprendi a ler e a lidar com as pessoas”. “Ter respeito pelos mais velhos, ajudar os outros, ter educação”.

SUJEITO 5: “Eu me percebo bem porque tenho a minha consciência limpa e ajudo quem precisa; a minha experiência melhor foi quando falei, aprendi a ler e a escrever”. “Ajudar as pessoas”. “Que sou saudável e feliz”.

SUJEITO 6: “Vejo que estou feliz, sou jovem e ainda vou ter que passar por experiências ainda mais difíceis. Fiquei triste o dia que minha irmã foi embora, que senti muita saudade”. “Aprendi com meu avô a pescar, e até hoje eu gosto de pescar. Também aprendi a tratar bem as pessoas que eu gosto”. “Sou alegre”.

SUJEITO 7: “Lembro do dia do meu nascimento, do dia em que meus avós morreram. Me percebo estudioso, bonito e bondoso”. “Que eu tenho que ajudar as pessoas também, pois ajudando elas, quando precisarmos vamos ter quem nos ajuda”.

SUJEITO 8: “Eu me vejo como um livro que está a cada dia virando a página, sempre com surpresas diferentes e oportunidades. Foi marcante o dia em que vim morar em Getúlio Vargas e conheci meu grupo escolar, o qual convivo até hoje”. “A gente tem que ajudar o outro”.

SUJEITO 9: “Me sinto feliz, feliz de estar aqui”. “Quando aprendi a caminhar, a andar de bicicleta e eu gostei muito”. “Aproveitar bastante o dia de hoje, porque não sabemos se amanhã vamos estar vivos, então devemos viver bem com quem a gente gosta”.

SUJEITO 10: “Quando aprendi a caminhar, a ler, o meu primeiro dia de aula e os meus amigos”. “Compartilhar com todas as pessoas, respeitar os outros”. “Sou alegre”.

## VIVÊNCIA III

SUJEITO 1: “No relaxamento me senti feliz”. “Que a gente não deve desistir”. “Sou amigo de todos”.
SUJEITO 2: “Me senti um presente para o mundo”. “Para a gente viver o agora”. “Sou feliz e sonhador”.
SUJEITO 3: “É bom porque se esquece dos problemas”. “O tesouro da vida são as pessoas”. “Ser alegre, sorridente e honesto”.
SUJEITO 4: “É bom porque a gente se lembra das coisas boas”. “Ser feliz”. “A alegria e a amizade”.
SUJEITO 5: “É bom porque libera as energias ruins”. “Dar o máximo, o nosso melhor”. “Ser simples e feliz”.
SUJEITO 6: “É entra uma coisa boa dentro da gente”. “Não levar tudo a sério”. “Comigo mesmo sou alegre, amigo e é isso que me faz partilhar com meus amigos”,
SUJEITO 7: “Ter amizades e não ter arrependimentos. “Sim porque as pessoas me querem bem e eu me gosto. Às vezes, a gente esquece de dar carinho para nós mesmos”.
SUJEITO 8: “Que nunca é tarde demais”. “A amizade, a bondade, o amor e o carinho”.
SUJEITO 9: “Características que me dou: sou feliz e uma pessoa que faz muitas amizades”. “O perdão e a ajuda”.
SUJEITO 10: “Ser sincero e especial”. “O respeito e a educação no meu jeito de ser”.

## VIVÊNCIA IV

SUJEITO 1: “No relaxamento me senti descansado”. “Lembrei quando a gente cuida de um amigo, fazendo o bem e sentindo-se satisfeito”. “Qualidades que desejo ver em mim, alegria, necessidade de justiça, amor, amizade, bondade”. “As qualidades que eu desejo que os outros vejam em mim é a honestidade, a confiança, a amizade e o amor”.
SUJEITO 2: “É bom a gente não pensa nas coisas ruins”. “Lembro de coisas boas que fiz; quando a gente ajuda uma pessoa, até nas coisas mais simples”. “Eu quero ver a felicidade, a paz e o amor”. “A bondade, a esperança, uma pessoa amiga e amorosa”.
SUJEITO 3: “Senti o corpo leve”. “Eu lembro quando eu falei a primeira palavra”. “Busco ver as coisas boas porque quero ser feliz”. “A bondade e a amizade”.
SUJEITO 4: “A gente viaja, vai longe”. “Lembro quando meu pai me ajudou a caminhar”. “Quero ver a responsabilidade em mim”. “Quero que vejam em mim a honestidade”.
SUJEITO 5: “O sentimento de alegria”. “Lembro que ajudei os meus colegas”. “Quero ser sempre uma pessoa simpática, amiga, fraterna, solidária e alegre”. “Que eles sempre me vejam feliz”.
SUJEITO 6: “Senti o descanso, a paz e o amor”. “Coisas legais que lembro, as amizades”. “Quero ver em mim a fé, a esperança e a paz”. “Que eles me vejam como uma pessoa carinhosa, que estou sempre do lado deles”.
SUJEITO 7: “Senti felicidade”. “Palavras positivas que me dou, solidariedade e amizade”. “Quero que vejam que eu respeito”.
SUJEITO 8: “Senti a tranquilidade e a amizade”. “Pensei nas palavras positivas, ajuda e

fraternidade”. “Quero ver a fé e a esperança em mim”. “Que eu ajudo as pessoas que necessitam, que sou feliz”.

SUJEITO 9: “Considero as palavras positivas para mim, a sinceridade, o carinho e o amor”. “Quero ver a paz e a alegria”. “Que me vejam com felicidade, amizade, união”.

SUJEITO 10: “Palavras positivas que me dou, inteligência, honestidade e a união”. “Quero ver a paz, a amizade e a união”. “Que vejam que sou feliz”.

## VIVÊNCIA V

SUJEITO 1: “Que eu não tenha vivido à toa e que não seja tarde demais”. “Gosto de ajudar as pessoas, de ter amigos, de ser feliz e de passear”. “Eu preciso aprender a gostar de todas as pessoas, parar de fazer coisas erradas para ser uma pessoa boa”.

SUJEITO 2: “Porque nós temos que não só pensar na gente, mas também nos outros”. “Ajudar os outros, ser amigo, ser honesto, estudar, compartilhar, cuidar do meio ambiente”. “Não desistir quando não consigo alguma coisa. Quando vou fazer uma coisa e não dá certo, não vou desistir, tentar mais vezes e fazer as tarefas que eu não gosto”.

SUJEITO 3: “O que é que eu deixei para as pessoas que no mundo vão continuar”. “Ajudar as pessoas, fazer as lições de casa. Gosto de animais, de passear, de pessoas idosas, de fazer amigos”. “Não gosto de lavar a louça e arrumar a casa”.

SUJEITO 4: “As coisas boas que eu vou deixar no mundo, vou morrer e daí o que vou deixar de bom?”. “Estudar, de fazer Educação Física e aprender mais”. “Me interessar mais com as coisas, caprichar nas tarefas e me interessar mais pelos estudos”.

SUJEITO 5: “Mesmo quando a gente acha que não vai conseguir, tem uma luz apontando no final do túnel. Acreditar em Deus”. “Coisas que gosto, jogar bola, andar de bicicleta. Gosto de ir à escola, ler, coisas que me fazem bem e gosto de assistir filmes”. “Tenho que aprender a gostar de secar as louças, parar de andar muito de bicicleta, ler mais”.

SUJEITO 6: “Para fazer o bem porque senão pode ser tarde demais”. “Eu gosto de ajudar os colegas, repartir, compartilhar, brincar, cuidar da natureza e respeitar”. “Tenho que aprender a gostar de lavar louças e de levantar cedo”.

SUJEITO 7: “Gosto de estudar, assistir filmes, navegar na Internet, brincar com os meus cachorros, comer goluseimas, ler, das aulas de Química e Física, de cantar e dançar”. “As coisas que preciso gostar de fazer, ajudar o pai e a mãe, comer chuchu, espinafre, peixe e moranga. Da matéria de Agricultura e de ir para a cidade”.

SUJEITO 8: “Eu gosto de andar de bicicleta, navegar na Internet, de assistir Tv e brincar com os amigos”. “Tenho que aprender a gostar de handebol e vôlei e obedecer mais a minha mãe e reclamar menos”.

SUJEITO 9: “Eu gosto de ajudar os outros e de me divertir”. “Tenho que aprender a gostar de tomar banho”.

SUJEITO 10: “Fazer festa e andar de bicicleta”. Tenho que aprender a gostar de lavar louça e de ajudar a minha mãe”.

## REFLEXÃO DO MÓDULO I

SUJEITO 1: “Amor à vida”. “Eu não conseguia me lembrar do passado, agora estou conseguindo lembrar de muitas coisas da minha vida”. “Porque são coisas que a gente não quer falar para as pessoas, mas no papel a gente consegue”. “Porque na primeira vivência a gente tinha vergonha, e depois a gente foi se soltando, conhecendo mais o outro”.
SUJEITO 2: “Que nós somos únicos”. “De me relacionar mais com os outros que antes eu não conseguia, tinha vergonha”. “Na primeira vivência eu não gostava de falar, mas com o passar do tempo eu fui diminuindo minha vergonha e conseguindo falar mais”. “Excelente, porque faz a gente lembrar do passado”. “Ser amigo de todos e gostar mais de si mesmo”. “Deixar de ser tímido”.
SUJEITO 3: “Aprendemos a lembrar o passado”. “De fazer amizades, de chegar nas pessoas, pois eu tinha muita vergonha, agora não tenho mais”. “Às vezes é difícil a gente mostrar os sentimentos”. “Eu aprendi a me dar valor e a valorizar os outros”.
SUJEITO 4: “Dar valor à vida, aos outros, a si mesmo; olhar mais para si”. “Melhorou a auto-estima”. “Gostei pois fez a gente repensar as atitudes”. “Melhorar sempre, continuar sendo uma pessoa amiga, honesta e sonhadora”.
SUJEITO 5: “Que a gente é um presente para o universo”. “Porque eu não gostava de falar de mim mesmo, agora eu falo mais”. “Porque eu tinha medo e insegurança, tinha medo de falar”. “Gostei porque ajuda a gente a se relacionar melhor”. “Ter amizade, paz, carinho, amar e ser amigo do outro”.
SUJEITO 6: “Se relacionar com as pessoas”. “Porque eu sou muito inseguro e tinha muita vergonha”. “Me ajudou a melhorar nas relações com os outros, a dar valor para as amizades”.
SUJEITO 7: “Hoje eu compartilho mais, tinha dificuldade de repartir”. “Porque é difícil olhar para dentro de si mesmo”. “Faz a gente pensar sobre a nós mesmos”. “Bom porque a gente fala dos momentos bons e ruins”. “Melhorei a auto-estima, sou mais amigo e deixei de ser egoísta, porque somos um presente para o universo”. “Pretendo ajudar mais os outros e cuidar de mim”.
SUJEITO 8: “Deixei de ser egoísta, ajudo mais”. “Porque a gente muitas vezes tem vergonha de falar o que sente”. “Porque com algumas pessoas eu não falava muito, agora me encontro mais com elas”. “Gostei porque a gente aprende a se relacionar com as pessoas”. “A fazer amizade e a saber a gostar de tudo, a não brigar com a minha irmã”.
SUJEITO 9: “Pensar mais em mim mesmo”. “Não foi fácil pois eu tinha vergonha”. “Confiar mais naquilo que eu digo”. “Fazer mais amigos, não ter tanta vergonha de falar o que eu penso”. “Ser solidária comigo e com os outros”.
SUJEITO 10: “Agora a gente olha mais para a gente mesmo”. “No começo eu me senti inseguro, com vergonha”. “Bom porque a gente pensa que é um presente para o universo”. “Aprendi a me relacionar melhor com as pessoas”. “Compartilhar mais”.

## MÓDULO II – PARA ONDE VAMOS? O QUE QUEREMOS?

## BUSCA DE SI E DE NÓS

## BUSCA DE FELICIDADE

## VIVÊNCIA I

SUJEITO 1: “Porque sem ter amigos, sem ter pessoas ao redor da gente, a gente não é ninguém, a gente fica triste, não tem alegria, não tem felicidade”. “A bondade, a amizade, a felicidade, pois às vezes é por falta de admiração de si próprio que a gente não consegue alcançar a felicidade”. “Conversar mais com as pessoas amigas”.
SUJEITO 2: “Imagina se nós tivéssemos sozinhos no mundo, só tivéssemos nós, não iria ter com quem conversar, ...”. “A ajuda, o carinho, a amizade, a humildade, o respeito”. “Se alimentar bem, ser amigo e ajudar a mim mesmo”. “Compartilhar a minha felicidade”.
SUJEITO 3: “Se a gente não tiver nenhum amigo a gente não será feliz”. “a força de vontade e o respeito”. “Gostar da pessoa que eu sou”. “Ser amigo indistintamente da classe social”.
SUJEITO 4: “Porque nós gostamos que os outros fiquem felizes e nós mesmos também”. “Admiro nas pessoas o valor que cada uma delas têm, seu jeito de agir, fazer, conversar e o jeito de ver a vida”. “Me admirar, fazer amigos e ajudar”.
SUJEITO 5: “Sendo amigo, ajudando as pessoas, fazendo ele e eu rir”. “O caráter, se ela é carinhosa e companheira”. “Aproveitar todos os momentos da vida, mesmo que vier a errar, tentar consertar”.
SUJEITO 6: “Me tratando bem”. “Gosto de ver a alegria, o sorriso das pessoas e se todas são legais comigo”. “Proponho para ser, ajudar mais quem precisa, e assim ser feliz”. “Ajudando as pessoas, a me cuidar e cuidar dos outros”.
SUJEITO 7: “Admiro a bondade, a humildade e a presença”. “Se eles ajudam e se querem ser amigos, se são boas, pessoas de alegria, paz, amor e humildade”. “Aproveitar o máximo a vida”. “Ajudar o outro para ele me ajudar, partilhar”.
SUJEITO 8: “Admiro em mim a humildade, a sinceridade, honestidade”. “A sinceridade, a bondade, a amizade, a honestidade”. “Ajudando os outros a se sentir feliz”. “Ajudar nas horas difíceis e fazer meu amigo rir”.
SUJEITO 9: “A amizade, a presença, a humildade, a garantia que eu sou uma pessoa boa e carinhosa, que sempre ajudou as pessoas em seus momentos difíceis”. “Eu admiro a presença da pessoa, pois sua presença me alivia”. “Rir mais, brincar mais, ajudar mais, viver cada momento e não deixar para o amanhã”. “Fazer meu amigo rir, fazer a pessoa ser feliz”.
SUJEITO 10: “A vida porque a gente tem o que comer, o que vestir e às vezes não somos felizes; tem gente que passa frio e fome e é mais feliz”. “Admirar mais a bondade, a amizade, o amor, independente de cor, raça e religião”. “Viver bem o hoje porque amanhã a gente não sabe se vai estar vivo”. “Sendo amigo, ajudando, fazendo o bem para eles”.

## VIVÊNCIA II

SUJEITO 1: “Que todos precisam de ajuda”. “Fazendo o que eu gosto e o que o outro gosta, me respeitando e respeitando o outro”.
SUJEITO 2: “Que todos precisam ser amigos”. “Pensando mais na gente e ajudando os outros”. “Tendo amigo, não importa a raça e a cor”.
SUJEITO 3: “Que se eu quero ser ajudado eu também preciso ajudar os outros”. “Tendo amigos legais, aceitando o jeito de ser deles, pois somos diferentes e é nas diferenças que somos amigos de verdade”. “Nem que seja dando um copo d’ água a quem nos pede”.
SUJEITO 4: “Ajudar o outro, compartilhar, fazer amigos”. “Ajudando nem que seja numa conversa, num conselho”. “Fazendo os outros felizes, respeitando, não maltratando”.
SUJEITO 5: “Eu aceitando a mim e o outro da maneira que somos, independente de classe, religião porque somos todos ser humano em busca da felicidade e de um mundo melhor”. “Não birgando, sendo sincero, respeitando”.
SUJEITO 6: “Aceitar da maneira que somos; me dando valor”. “Respeitando as características de cada um”.
SUJEITO 7: “Dividindo as coisas que tenho, ajudando a quem precisa, não maltratando e respeitando”.
SUJEITO 8: “Me gostando, pois se a gente gosta da gente mesmo, vamos gostar do colega”. “Temos que achar boas coisas em nós para gostar dos outros”. “Ajudando, repartindo”.
SUJEITO 9: “Respeitando o que cada um pensa, aceitando, a cor da pessoa, não importa como ela é . Para aceitarmos as pessoas temos que aceitar nós mesmos”.
SUJEITO 10: “Aceitar as diferenças dos outros e de nós mesmos; aquilo que a gente não gosta em nós”.

## VIVÊNCIA III

SUJEITO 1: “É bom estar no meio das pessoas que nós gostamos”. “ Recebi com paz , alegria e a amor”. “Com a correria do dia-a-dia a gente esquece de cumprimentar, dar carinho, afeto e atenção. De expressar o quanto a gente gosta das pessoas amigas”. “Com simples gestos como cumprimentar ajudar, dar atenção, carinho e afeto, dizer o quanto você é importante para mim, dizer eu te amo”.
SUJEITO 2: “É um momento de felicidade com os amigos”. “Um gesto de amizade,, sinseridade”. “Gestos de amizade, união e solidariedade”. “Sendomaltratado sem um ato de carinho, sem afeto, compaixão”. “Sendo mais carinhosa, dando bom dia, não maltratando as outras pessoas”.
SUJEITO 3: “Alegre porque a gente fica perto das pessoas que gosta”. “Um gesto de amor, de carinho e de felicidade”. “Um gesto de alegria, de felicidade, um gesto bom”. “Com pouca atenção porque são várias pessoas que precisam de nós, de nossa atenção, de nosso carinho como nós precisamos delas também, então eu tenho que melhorar”. “Dando as mãos para as pessoas nos momentos mais difíceis e sempre fazendo o máximo para ajudar”.

SUJEITO 4: “Foi boa a brincadeira porque a gente fica com a cabeça mais leve, esquece dos problemas”. “O amor que sentimos pelos outros em forma de amizade”. “Um gesto de solidariedade”. “Tenho que dar mais atenção, ser mais amigo, mais parceiro”. “Ajudando, respeitando e sendo amigo”.
SUJEITO 5: “Eu me senti bem e alegre com os amigos”. “O carinho é essencial para a vida”. “Um gesto de carinho, atenção”. “Com pouca atenção, muitas vezes a gente dá pouca atenção e quando dá atenção, mais maltrata do que dá carinho”. “Ser mais alegre com elas e gentil”.
SUJEITO 6: “A gente se sentiu feliz porque se cumprimentava”. “Gestos amigos, simpáticos e verdadeiros”. “Um gesto de amor, um gesto de paz”. “Posso ser afetuoso, tendo mais clama com o outro, sendo mais amiga”. “Posso ajudar nas horas que as pessoas precisam”.
SUJEITO 7: “É mais freqüente se maltratar”. “Bom porque a gente se sente vem sendo amado e mais amigo consigo mesmo e com os outros”. “Vejo que dou pouca atenção ao outro no dia-a-dia”. “ajudar e ser solidária”. “Ajudando, dando atenção, escutando”.
SUJEITO 8: “Eu me senti uma pessoa solidária, todo mundo ajudando”. “Um gesto de carinho, fraternidade, harmonia e amor”.
SUJEITO 9: “Recebi a atenção o carinho através dos sorrisos, olhares verdadeiros e cumprimentos de grande amizade”. “Faz nós pensar que amigo não é só aquele que anda com nós, mas aquele que reparte a amizade, o carinho, a dedicação, a vida”. “Eu quase não tenho tempo de cumprimentar os colegas mas eu sempre cumprimento aqueles que chegam perto de mim”. “Viver de bem com os outros, com os colegas. Tratar bem, não falando palavrão e se cumprimentar, demonstrar gestos legais com as pessoas”.
SUJEITO 10: “Bom, porque todos se ajudaram e não houve desentendimento”. “Um gesto de carinho e de amizade”. “Mal, muitas vezes é mais fácil dar um ponta pé na bunda do que carinho”. “Ficar, brincar, ajudar”. “Sendo uma pessoa carinhosa”.

#### VIVÊNCIA IV

SUJEITO 1: “As coisas que estão dentro de nós é sempre nosso, nunca vamos esquecer”. “Sendo mais amigo, bondoso, alegre, gentil e sincero”. “Acolhendo as pessoas com carinho, amor, amizade, alegria e compartilhando a minha felicidade, para não perder os meus tesouros, as pessoas que amo”. “A amizade já ajuda no relacionamento com as pessoas”.
SUJEITO 2: “Temos que dar carinho e atenção para os nossos amigos porque pra não perder eles. É bom ter amigos e cuidar bem deles”. “Tendo mais amor, fé, carinho pelos meus colegas”. “Cuidar delas com carinho e compreensão, acolhendo e ajudando porque sei que quando eu precisar elas vão estar de braços abertos para me acolher”.
SUJEITO 3: “Muitas vezes a gente coloca fora aquilo que nos traz felicidade, que é a família da gente, os amigos”. “Respeitar mais, ajudar mais e ser mais amigo”. “Cuidando das pessoas, mostrando um pouco da gente, o que a gente é , o que a gente aprende”. “Ajudando, compartilhando, dando carinho, paz, alegria e ajudando os amigos nas horas

tristes e amor pelos outros”.
SUJEITO 4: “Cuidar das pessoas é dar mais carinho”. “Dando carinho, atenção, amizade, amor e compartilhando”. “Dando carinho e atenção”. “mesmo com pequenos gestos, pequenas atitudes a gente mostra o quanto a gente gosta da pessoa”.
SUJEITO 5: “Dar amor e paz, compartilhando e sendo sincero”. “Não deixar as pessoas tristes. Ser um bom amigo, ajudar ser uma pessoa carinhosa”. “Às vezes, com pequenos gestos, como o cumprimento, pequenas atitudes a gente tá dando carinho pra pessoa, a gente mostra o quanto gosta dela”.
SUJEITO 6: “Gostando da pessoa do jeito que ela é”. “Ser amigo e ter relações com os outros de amor”. “Conversando, ajudando e respeitando”.
SUJEITO 7: “Tratando bem”. “Ser amigo, não maltratar as pessoas e ajudar”. “Os ajudando a fazer as coisas fáceis e as difíceis, sendo carinhoso”.
SUJEITO 8: “Compartilhar os nossos conhecimentos”. “Ajudar as pessoas que precisam. Não deixar elas na mão”. “Gostando do jeito que elas são, tendo amor, carinho, paz, falando palavras boas e amigáveis”.
SUJEITO 9: “Eu tenho que cuidar das relações porque a gente não pode perder os tesouros da vida, que são os amigos”. “Sendo fiel com as pessoas, acreditando nas palavras delas”. “Conversando, dar atenção, valorizar as qualidades de todos”.
SUJEITO 10: “Cuidando, compartilhando, sendo solidário”. “Compartilhando o amor da gente, carinho”. “Vou ajudar a quem precisa, conversar mais, compartilhar e gostar”.

#### VIVÊNCIA V

SUJEITO 1: “Obstáculo vivido, dormir com a luz apagada”. “Significativo é a união”. “Ajudar mais os outros, gostar como elas são”. “Gostar das pessoas e ajudá-las, ser feliz comigo e com os outros, perdoar, ser amigo, amar o outro”. “Perdoar a mim mesmo”.
SUJEITO 2: “Eu odeio dormir com a porta fechada”. “O perdão”. “Perdoar, não deixando a pessoa triste”. “Ser mais amiga, não reclamar tanto da vida, ser mais companheira com o outro, ajudar mais o outro”. “Ser companheira”.
SUJEITO 3: “Quando o pai e a mãe saem de noite eu tenho medo”. “Os amigos”. “Ser mais amigo, menos egoísta, respeitar as diferenças, nós somos todos iguais”. “Ser mais amigo, mais carinhoso e fazer os outros mais felizes e alegres”. “Amiga e respeitar”.
SUJEITO 4: “As provas na escola”. “A família”. “Ser alegre comigo e com os outros, gostar de mim e do outro, cumprimentar, ajudar, compartilhar”. “Ajudar, respeitar, ser amigo e compartilhar”. “Ajudar e perdoar”.
SUJEITO 5: “Quando nós saímos e deixamos o pai em casa, eu me preocupava”. “A gente reclama de muitas coisas, perto muitas pessoas que possuem muitas dificuldades”. “Tirar as pedras e os espinhos do meu caminho, mas sem passar por cima de ninguém, sempre melhorar, e nunca desistir; tentar de novo em busca da felicidade”.
SUJEITO 6: “Aprender a ler, a escrever, ter amigos”. “Às vezes eu sou uma pessoa muito orgulhosa, tipo que não admite os meus erros, não penso nos outros, e isso é ser egoísta”. “Alegria, ter mais carinho, ser fiel com os outros, união com as pessoas”. “Tendo paz no

coração e tendo amor comigo mesmo”.
SUJEITO 7: “O que foi significativo foi a amizade”. “Melhorar, para ser feliz, ser mais amigo”. “Ser honesto com todos, ter amor, fazer novas amizades, pretendo ser mais amiga e colaborar, repartir e ter paz”. “Perdoar e ensinar o outro a amizade, o amor; fazer amigos”.
SUJEITO 8: “Quando a gente ajuda alguma pessoa”. “Aceitar o outro como ele é, porque todos nós somos diferentes e unidos que a gente vai tirar os espinhos e as pedras do nosso caminho, em busca da felicidade”. “Perdoando as pessoas e dando mais atenção a mim e ao outro, ajudando mais nas horas que precisa, tendo mais respeito a mim e ao outro”. “Ter orgulho próprio”.
SUJEITO 9: “Parar de reclamar da vida”. “Gostar mais, dar mais atenção, compartilhando, sr mais amiga, ser alegre, dando respeito, ser unida, amar e gostar mais, dar mais atenção”. “Gostar de si mesmo”.
SUJEITO 10: “A paz”. “Evitar, muitas brigas que não tem sentido”. “Não maltratar, mais amor, ser mais amigo, perdoar mais, ter mais orgulho de ser como é”. “Ser companheiro de si mesmo”.

## REFLEXÃO DO MÓDULO II

SUJEITO 1: “A gente aprendeu que tem que acolher os amigos”. “Respeitar os amigos e as pessoas que a gente convive”. “Vergonha, senti necessidade mudar”. “Percebi que mudei com relação a mim mesmo e com os outros”. “Quero dar mais atenção para o outro”.
SUJEITO 2: “A gente percebe as outras pessoas precisam de ajuda”. “Porque sem amigo, sem ter ninguém para compartilhar, nós não somos felizes” “Pretendo não aguardar mal humorado, viver em paz com o outro, ser mais carinhoso, amigo com o outro”.
SUJEITO 3: “Cuidar dos amigos”. “Eu dava menos atenção para as pessoas que não gostava muito, e agora comecei dar mais atenção”. “Hoje eu dou atenção, bondade e amizade e recebo tudo de volta”. “Tinha vergonha de falar, agora mudei, cumprimento as pessoas, falo mais”. “Respeito mais o pai e a mãe”.
SUJEITO 4: “Ajudar, perdoar”. “Acolher as pessoas com carinho, respeitando as diferenças, porque são nas diferenças que encontramos grande amigos”. “Eu tinha dificuldade de perdoar, e queria que os amigos agissem como eu pensava”. “Eu mudei muito, sou mais carinhoso”.
SUJEITO 5: “Eu fiz mais amizade, parei de ter vergonha”. “Gostar do meu jeito, ter orgulho de mim”. “Percebi que na vida nem tudo são flores, existe pedras e espinhos e, nós temos que tirá-las”. “Respeitar as pessoas, cuidar das que amamos, fazer amizades”. “Melhorar nas relações comigo e com o outro, para a busca da felicidade”.
SUJEITO 6: “Eu parei de ter vergonha”. “Muitas vezes não tenho tempo para dar mais atenção e carinho para o outro”. “Ter mais tempo para conversar; escolher o caminho do bem”. “Dou mais atenção ao outro”.

SUJEITO 7: “Cumprimentar de manhã quando chego na escola, acolher todos”. “Muitas vezes não somos amigos e acabamos excluindo. Estou sendo mais amigo, ajudando e respeitando as diferenças, mas ainda preciso continuar mudando, para ser mais amigo e gostar de mim”. “Eu tinha vergonha, não dava atenção para as pessoas”. “Mudei muito, aprendia cuidar mais de mim e mais do outro”.
SUJEITO 8: “Falar de mim, sempre sem ter medo”. “Eu não ajudava muito as pessoas, tinha vergonha”. “Com as vivências estou aprendendo ajudar mais, ser mais amiga e compartilhar”.
SUJEITO 9: “Ter mais tempo para dar mais atenção às pessoas”. “Eu brigava muito com as pessoas, criticava os jeito delas”. “Percebi que precisava mudar de atitudes”. “Me cuidar mais e dos outros também”.
SUJEITO 10: “Comecei a partilhar mais, não ter mais vergonha”. “Mudei minhas atitudes ruins, eu mudei e gostei”.

MÓDULO III – ACREDITAR EM SI...RENOVANDO A FORÇA INTERIOR  
 BUSCA DA FELICIDADE  
 BUSCA DE SENTIDO

VIVÊNCIA I

SUJEITO 1: “Gostei da mensagem, ela traz força para viver”. “No meu ideal, de construir um mundo melhor; através da amizade, da paz, da unidade, da solidariedade, do respeito e da educação, fazendo eu e outro feliz. “Ajuda das pessoas e a família, e ser amigo”.
SUJEITO 2: “O meu sorriso, pois além de trazer muita felicidade, eu passo esse sentimento e alegria para as pessoas”. “As pessoas, a minha força de vontade, e estando de bem com as outras pessoas eu sou feliz”.
SUJEITO 3: “Os meus olhos, o meu cabelo, o sorriso”. “Carinho, amizade, afeto e amor”. “A felicidade me traz força para ser feliz, é conseguir conquistar um amigo, ter carinho”.
SUJEITO 4: “Meus cabelos e olhos”. “A honestidade, justiça e sinceridade”. “Ajudar, amor, respeito, amizade, para mim ser feliz e fazer o outro feliz”.
SUJEITO 5: “Eu admiro em mim os meus olhos”. “Eu admiro os meus pensamentos positivos, meus sentimentos de alegria, emoção”. “O jeito de olhar de olhar para algo e dar um significado muito importante, como o meu estudo e a minha vida”. “Ajuda dos amigos, a felicidade, o amor, o carinho, a atenção e fazer o outro feliz”.
SUJEITO 6: “Admiro em mim o meu jeito de pensar e tudo o que tenho no meu corpo”. “As minhas idéias, quando eu penso no bem e não penso nas coisas ruins”. “O apoio positivo para mim ser feliz, ter pessoas amigas que ajudam e apóiam”. “O carinho das pessoas”.
SUJEITO 7: “Primeiro lugar os meus cabelos, depois os meus olhos, depois o meu

sorriso”. “De pensar em coisas boas e de tudo o que há de bom no mundo”. “Meus amigos e minha família, aproveitar a vida, fazendo o que a gente gosta”.

SUJEITO 8: “Meu rosto, meus olhos e meus cabelos”. “De sentir que tenho coisas boas dentro de mim”. “Ajudar as pessoas em suas horas difíceis”. “Ter amigo, pensar em coisas boas”.

SUJEITO 9: “Os pés, porque eles me levam para todos os lugares e eu posso caminhar com eles”. “Nas coisas boas como os amigos, o carinho entre os outros”. “Viver em paz com o outro, ajudá-lo”.

SUJEITO 10: “A irmandade, o carinho e o meu corpo”. “O meu corpo é bonito e eu gosto dele”. “Pensar na minha família e nos meus amigos”. “A minha família, os meus amigos,...eu estou feliz por estar de bem com todos”. “Ser feliz é gostar de mim e dos outros, perdoar e ajudar”.

## VIVÊNCIA II

SUJEITO 1: “Acreditar é ter esperança”. “Sim, eu acredito que se nós não tentarmos, nós não conseguimos. Basta crer em si mesmo e em Deus”. “Todos nós somos capazes de sermos felizes é só nós acreditarmos em nós mesmos sem desistir porque se lutarmos e acreditarmos, conseguiremos”.

SUJEITO 2: “Acreditar em Deus”. “Às vezes, porque quando a gente quer alguma coisa e se você não acreditar você não consegue”. “Eu acredito nas pessoas”. “Sim, porque se conseguirmos esquecer as coisas ruins e pensarmos em coisas positivas tudo ficará melhor e você será feliz”.

SUJEITO 3: “Ter fé”. “Nem sempre acredito em mim, muitas nós vamos fazer alguma coisa e alguma coisa sai errado, então nós desistimos, achamos que somos incapazes, mas eu também acredito em mim porque se não acreditar em mim nunca vou conseguir fazer algo”. “Em Deus, num mundo melhor, que nada é impossível, que nossos sonhos podem se tornar realidade”.

SUJEITO 4: “Confiar”. “Eu acredito algumas vezes em mim, mas não é sempre porque posso errar”. “Em Deus, nas pessoas com quem convivo”.

SUJEITO 5: “Em si mesmo e em Deus, nos outros”. “Só de vez em quando porque sempre quando a gente vai fazer algo difícil a gente tá com o pensamento negativo”. “Sim eu acredito que posso ser feliz porque posso estar com quem eu vivo, com minha família, amigos, professores”.

SUJEITO 6: “Acreditar que um dia haverá paz em todo o mundo”. “Em algumas pessoas sim, outras não, porque acabam não cumprindo com o prometido”.

SUJEITO 7: “Acreditar que hoje pode ser melhor que ontem”. “Sim, eu acredito porque sou capaz, posso ter uma vida, mudar o mundo”. “Sim, porque sem felicidade ninguém vive”. “Em Deus, na fé de um mundo melhor, na vida, na paz e na família”. “Deus é uma energia maior que faz tudo acontecer”.

SUJEITO 8: “Nos estudos, nas pessoas”. “Convivendo com a pessoa é que vou descobrir se ela é de confiança”. “Em Deus, na minha família, na vida”. “Em um mundo sem guerra,

violência, sem miséria para que todos sejam iguais”. “Deus, Aquele que quando a gente tá triste nos dá força para andar”.

SUJEITO 9: “A nossa confiança em nós mesmos, às vezes é baixa”. “Não é sempre porque eles podem estar mentindo”. “Nas coisas boas da vida e em Deus”. “Aquele que quando a gente tá triste, sem esperança fortalece os nossos corações e nos faz levantar”.

SUJEITO 10: “Eu, geralmente, não confio em mim, porque já penso que não vou conseguir, penso nas coisas negativas, talvez por ter medo de errar, de me decepcionar”. “Em Deus, que é um espírito de amor”.

### VIVÊNCIA III

SUJEITO 1: “Confiar é ter esperança”. “Na minha capacidade, pois se confiarmos que somos capazes conseguiremos passar pelos obstáculos da vida”. “Na família e nos meus amigos”. “Sim, ela aparece nos momentos mais difíceis quando a gente acha que não vai mais dar , ela aparece e dribla os momentos ruins”.

SUJEITO 2: “Eu às vezes não confio em mim, quando tem que fazer alguma coisa e a gente não consegue a gente acredita que não vai conseguir”. “Eu confio na minha criatividade”. “Ela aparece me trazendo mais força e dizendo que é para seguir em frente”.

SUJEITO 3: “Boas as brincadeiras do cego, e da dança da vida – elas tranquilizam, a gente pára de pensar em coisas ruins”. “Confio que eu posso ser feliz”. “Em mim e nos outros”.

SUJEITO 4: “Eu sou capaz de fazer qualquer coisa só tentar e não desistir”. “Eu confio nos meus familiares e amigos e em mim mesma”.

SUJEITO 5: “Na inteligência, no jeito de ser alegre”. “Na família porque me ajuda, está sempre do meu lado”.

SUJEITO 6: “Na amizade que eu tenho”. “Na minha família, nos meus colegas e nos meus amigos pois eles são as pessoas mais próximas e sei que posso contar com eles, assim como eles podem contar comigo”. “Sim, porque quando a gente não tem certeza que vai conseguir, de lá de dentro de você tem uma força interior que diz vai, não desiste, vai você vai conseguir”.

SUJEITO 7: “Na minha inteligência, na minha capacidade”. “Na família, nos meus amigos e em Deus porque eles nos dão força para conseguir o que nós queremos”. “A minha força interior é a fé, a amizade e o amor”. “Ela aparece quando tenho pensamento bom”.

SUJEITO 8: “Na minha capacidade e na minha inteligência”. “Eu confio mais na minha família pois eles me ajudaram desde pequeno”. “Confio na força interior, ela me ajuda no trabalho, nos estudos”.

SUJEITO 9: “No meu jeito de ser alegre”. “ Eu confio na força interior, ela aparece em minha vida quando estou triste, ela vem me alegrar, trazer felicidade”.

SUJEITO 10: “No amor, carinho com as pessoas, sou alegre”. “Confiar em mim e nos outros ao mesmo tempo”. “Eu confio, a força interior aparece nos amigos, na família, no caráter”.

## VIVÊNCIA IV

SUJEITO 1: “Felicidade é gostar de ser alegre”. “Sou mais feliz quando faço amizades porque um amigo é um grande presente, sou menos feliz quando acontece alguma briga porque briga deixa a gente machucado”.
SUJEITO 2: “Gostar de si e dos outros”. Mais feliz é quando estou perto de quem gosto como amigos, companheiros me ajudam me sinto feliz e seguro. Quando estou sozinho sem ninguém para conversar e brincar eu fico triste sem nada para fazer”. “Aceitar cada momento da vida e não se culpar por qualquer coisa”.
SUJEITO 3: “Gostar de ter amigos”. “Sim, quando estou com a família, amigos, sou menos feliz quando perco amigos ou algum familiar”. “Ajudando as pessoas e acreditando em Deus”.
SUJEITO 4: “Gostar da família, de como você é e de como os outros são”. “Eu me considero feliz, sou menos feliz em situações tristes”. “Ajudando o próximo, pensar positivo, não entrar no caminho do mal e conhecendo pessoas novas”.
SUJEITO 5: “É não ter medo de errar”. “Ser feliz – reclamando menos da vida e agradecendo mais, olhar para os momentos ruins e tirar o que tem de bom e aproveitar mais os momentos bons da vida”.
SUJEITO 6: “Pensar em coisas boas”. “Eu sou feliz quando as coisas dão certo, quando eu estou perto da família e dos meus amigos; fico menos feliz quando não consigo fazer as coisas”. “Ajudando os outros e fazendo o que a gente gosta”. “Pretendo me dedicar em tudo, na aula, nos trabalhos e em vários outros”.
SUJEITO 7: “Acreditar em si mesmo e nos outros”. “Sou feliz nas horas boas da minha vida e sou menos feliz quando algo dá errado”. “Confiança em mim e em Deus”. “Pretendo todos os dias cuidar das minhas amizades e fazer novas”.
SUJEITO 8: “Porque ninguém nasceu para ser infeliz, as pessoas mesmas que criaram”. “Sim, acredito que posso ser feliz dando amor, paz, carinho”. “Tendo amigos, ser uma pessoa que não cai na onda das drogas e estar de bem com a família”.
SUJEITO 9: “O nosso nascimento já é uma felicidade”. “Nunca desistir do que está buscando, compartilhar com os outros, sendo colega, amigo”. “Sempre quero ajudar o outro, compartilhar, ter fé e amor”.
SUJEITO 10: “Sim, sou feliz principalmente nas horas boas, brincadeiras, festas, lazer e estudo. Não sou feliz na hora da dificuldade, doenças e quando alguém morre. Mas sempre tendo buscar a felicidade nos momentos difíceis”. “Estudar mais e ajudar os meus amigos”.

## VIVÊNCIA V

SUJEITO 1: “Eu desejo um futuro melhor, mais amor, uma país sem violência”. “Reclamando menos da vida, ajudando mais a mim e ao outro, sendo mais alegre e amigo”.
SUJEITO 2: “Ter um bom futuro, com amor, paz, alegria, ter amigos, uma família bem unida”. “Confiar mais em mim e no outro”.

SUJEITO 3: “Eu desejo mais amor, um futuro bom, paz, carinho com todos, um mundo melhor sem violência e briga”. “Ajudar os outros, ser amigo, honesto, carinhoso e bondoso”.
SUJEITO 4: “Sempre ser alegre, companheiro, com fê e esperança, não indo no caminho das drogas”. “Agradecer pela vida, pensar positivo, não se estressar com coisas fúteis, parar para pensar sobre a vida e assim não cometer erros”.
SUJEITO 5: “Desejo ser feliz, amar o outro, gostar de mim mesmo, perdoar, ajudar e cuidar”. “Respeitar os outros, conviver com os amigos e comigo”.
SUJEITO 6: “Paz, amor, carinho, felicidade, união e amizade”. “Ser feliz acima de tudo, respeitando a mim e ao outro”. “Acreditando mais em mim e nas pessoas que me querem bem”.
SUJEITO 7: “Ser feliz, viver com alegria com saúde e com amigos”. “Realizar os meus sonhos de vida e construir minha família”.
SUJEITO 8: “Ser feliz acima de tudo, respeitando a mim e ao outro”. Eu pretendo ajudar na medida do possível as pessoas, pretendo não reclamar da vida que tenho, ter mais respeito, pensar mais em mim e fazer amizades”.
SUJEITO 9: “Eu desejo ser feliz e ter muitos amigos”. “Eu pretendo ajudar mais a minha família, reclamar menos e ter respeito”.
SUJEITO 10: “Realizar os meus sonhos de vida e construir a minha família”. “A ter bastante amigos, ajudá-los quando precisarem de mim; ter amor pela vida”.

### REFLEXÃO DO MÓDULO III

SUJEITO 1: “Bem, porque nós podíamos relaxar, confiar nos amigos”. “Eu senti que mudou algo em mim, eu confio mais nos meus amigos”. “Tratar o outro como quero ser tratado”. “Ser uma pessoa do bem”.
SUJEITO 2: “Bem, porque a gente refletiu sobre as nossas atitudes, no que a gente tem que melhorar”. “Mudou porque eu acredito mais em mim, confio mais nos meus amigos”. “Tirar mais tempo para os amigos”. “Nunca desistir”.
SUJEITO 3: “Eu me senti bem, porque a partir daquilo lá eu senti que mudei”. “Eu confio mais, em mim, antes eu não confiava e agora confio nos meus amigos”. “Pensamento positivo”. “Respeitar mais e confiar em mim e no outro”.
SUJEITO 4: “Eu me senti bem porque eu aprendi coisas novas”. “Sim, o modo de se relacionar”. Eu aprendi a confiar mais em mim, nos meus amigos e dar mais valor, por exemplo: a gente não tira um tempo pra olhar uma flor, as belezas dela e agora a gente pode observar”.
SUJEITO 5: “Me senti bem porque nós relaxamos e aprendemos um monte de coisas novas”. “Eu parei de ter vergonha”. “Reclamar menos da vida e ajudar mais”. “Confiar mais em mim e nos outros”.
SUJEITO 6: “Bem porque nós fizemos brincadeiras e ficamos perto de pessoas que a gente gosta”. “Eu comecei a confiar mais em mim, a dar mais atenção às outras pessoas”. “Guardar mais coisas na cabeça”.

SUJEITO 7: “Bem porque a gente teve que confiar no amigo e a gente aprendeu a olhar mais para as pequenas coisas que nos circundam”. “Eu mudei meu jeito de se relacionar com as outras pessoas”. “Tenho maior concentração”.

SUJEITO 8: “Bem porque a gente aprendeu a respeitar as pessoas, ser mais amigo”. “Acreditar mais em mim”. “Eu melhorei na escrita e na amizade”. “A gente tem que confiar em nossa opinião”. “Se erra tenta de novo”.

SUJEITO 9: “Gostei das mensagens porque reflete sobre a vida da gente”. “Eu partilho mais, perdi a vergonha”. “Quando nós achamos que não vamos conseguir, começamos a pensar positivo”. “Não desistir por qualquer coisa”. “Não reclamando mais da vida”.

SUJEITO 10: “Eu gostei das brincadeiras: condutor do cego e das danças”. “Fui melhor nas provas”. “Quando a gente tá fazendo um trabalho, se dá uma coisa errada, eu não desisto mais”.

## MÓDULO IV – O AMOR REFLETIDO NO OUTRO, NA NATUREZA, NO UNIVERSO E NO COSMOS

### BUSCA DE SI E DE NÓS

### BUSCA DE CONHECIMENTO

### BUSCA DE SENTIDO

#### VIVÊNCIA I

SUJEITO 1: “Acho que o amor é um sentimento de carinho, admiração, amizade que se sente por outra pessoa ou por si mesmo”. “A falta de amor gera a violência”. “Expresso amor com gestos de amizade, carinho e compreensão, solidariedade”. “Precisamos de pessoas para nos dar carinho e atenção, assim como elas precisam da gente”.

SUJEITO 2: “Amor são as coisas boas que existem aqui no meio de nós, no jeito que olhamos para os outros”. “Sem amor a gente não vive bem”. “Expresso amor com carinho, atenção, solidariedade e compaixão”. “É bom porque sem amor só haveria ódio e desgraça”.

SUJEITO 3: “Não ter medo de ser feliz”. “Sem amor a gente não fica alegre”. “Sendo companheiro, alegre, bondoso, com o outro e não falando as coisas do mal”. “Quem ama cuida das pessoas, respeita”. “Amo os outros, respeitando como ele é, ajudando os amigos e cuidando da natureza”.

SUJEITO 4: “Amor é gostar das pessoas, do jeito delas; o jeito de viver”. “Através da união que a gente expressa o nosso amor e assim a gente tem um mundo melhor”. “Com carinho, afeto, com participação, com união e compreensão”. “Amor é importante porque esquecemos da solidão”.

SUJEITO 5: “Se você não gosta de amar você não vai ter uma vida muito feliz”. “O amor não é só estar perto de pessoas que você ama e, sim tratar o outro como quer ser tratado”.

<p>“Com carinho, ajuda, partilha e amizade”. “Precisamos de amigos para nos ajudar”. “Ajudando os outros, sendo amigo e honesto”.</p>
<p>SUJEITO 6: “A gente não tem amigos, não tem ninguém”. “Amor é união”. “Com gesto de carinho e amizade”. “É importante amar porque assim temo alguém para amar”. “Através do carinho, da sinceridade, através da ajuda”.</p>
<p>SUJEITO 7: “Amar é gostar de viver”. “As pessoas devem ser unidas”. “Amar as pessoas do jeito que são”. “Amando temos amigos e te bom sermos amados, somos mais felizes”. “Através do afeto, do jeito de se relacionar com o outro, gostando de si e do outro”.</p>
<p>SUJEITO 8: “Amizade e ser unido”. “Às vezes se não tem amor o coração fica doente”. Contar co o perdão e a ajuda”. “A gente fica mais feliz”. “Ajudando, dando carinho e amor, compreensão e união”.</p>
<p>SUJEITO 9: “Amor é sentir paz”. “Dando carinho, respeitando as pessoas, ajudando os colegas e compartilhando”. “Colocar em atitudes o amor: através do respeito, sinceridade, alegria para termos um mundo unido e melhor”.</p>
<p>SUJEITO 10: “O amor significa não ter medo de ser feliz”. “Amor como sentimento de alegria, carinho e felicidade”. “Através da paz”.</p>

## VIVÊNCIA II

<p>SUJEITO 1: “Amor nas vivências expresso na amizade, no olhar, na ajuda, no gesto, falando a verdade”. “Com carinho e amor; paz, afeto e solidariedade”. “Sim, porque eu penso que as pessoas que estão perto de mim, como a minha família e amigos, eles sempre estão preocupados com o que faço de errado e sempre estão conversando comigo para eu tentar mudar, corrigir os meus erros”.</p>
<p>SUJEITO 2: “Respeitando cada um e ajudando sempre que puder o outro e, até mesmo dando carinho para as pessoas no dia-a-dia”. “Eu expresso o meu amor com carinho, compartilhando, dando paz e fazendo amizade e comigo, assim, pensar mais em mim”. “Sim porque quando a gente se sente amado a gente se sente mais feliz e alegre”.</p>
<p>SUJEITO 3: “Fazendo bem e amando a si mesmo como é”. “Dando atenção, gostando como ele é e eu sou, compartilhando, falando a verdade”. “Assim, quando a gente está triste e alguém vem falar com a gente, a gente fica alegre”.</p>
<p>SUJEITO 4: “Fazendo gestos de carinho, paz e gostar do jeito que ele é”. “Corrigindo os próprios erros”. “Sim, eu me sinto amado por minha família e amigos”. “Sim, como os meus amigos gostam do jeito que sou eu gosto do jeito que eles são”.</p>
<p>SUJEITO 5: “Dando carinho, paz, alegria e alegrar o outro, respeitar o jeito que ela é na união e na fé e esperança”. “Na felicidade, no caráter, no ser do jeito que é, ficar feliz como que a gente é”. “Nem sempre, às vezes quando uma pessoa fala mal de nós, tenta nos excluir, nós nos sentimos tristes, mas no geral eu me sinto uma pessoa amada que nem quando dão atenção pra mim”.</p>
<p>SUJEITO 6: “Em troca de um olhar, um aperto de mão, um carinho, um afeto, compreensão, um abraço, um cumprimento e amando a si mesmo”. “O que importa é o que a gente tem interiormente”. “Respeitando e amando o mundo como é”. “Partilho, ajudo e</p>

não brigo”.
SUJEITO 7: “Gostar de mim como eu sou e esquecendo os defeitos”. “O que a gente deve mostrar para as pessoas é o que a gente tem por dentro, sentimentos, as boas atitudes”. “Sempre ajudando o outro, respeitando e sempre ser companheiro”. “Não brigo, ajudo, respeito, compartilho”.
SUJEITO 8: “É gostar da gente como a gente é”. “Eu me sinto amada com o jeito com que as pessoas me tratam, se elas falam a verdade, se me tratam com carinho e amor”. “Expresso com carinho, atenção, falando a verdade”
SUJEITO 9: “Me cuidando, ajudando os outros”. “Sim, quando me fazem carinho, me dão atenção”. “Ajudando, perdendo e sendo sincero”. “Agradecendo mais as coisas boas que há na vida”.
SUJEITO 10: “Ajudo, sou amiga, persistente, tento ser feliz, me amo e amo os outros”. Sim, com várias pessoas amigas, colegas, a família”. “Mostrando sempre as energias positivas que há em mim e o esforço de eu ajudar como posso, quando consigo”.

### VIVÊNCIA III

SUJEITO 1: “ No relaxamento eu senti tranqüilidade e muita paz”. “Mais feliz porque não tinha aquelas coisas negativas”. “ Eu expresso com carinho, amor, cuidando, respeitando, ajudando, gostando e compartilhando”.
SUJEITO 2: “Eu senti leveza e segurança”. “Sim, porque amando a si mesmo você consegue realizar seus sonhos, ser feliz e ser amado pelos outros”. “Sim eu expresso cuidando, respeitando a natureza”.
SUJEITO 3: “No relaxamento eu senti o silêncio o cuidado, tranqüilidade”. “Sim, porque amar é um sentimento bom, amar é essencial para nós”. “Me amando, me dizendo o tempo todo que sou capaz, confiando mais em mim e sendo carinhoso com os outros, ajudando e aproveitando os melhores momentos e com a natureza observando o que ela tem a nos oferecer”.
SUJEITO 4: “Senti leveza, paz”. “Sim porque para gostar dos outros e da natureza temos que amar a nós mesmos; eu gosto de mim mesmo”. “Com sentimento de amizade, amor, carinho, solidariedade”.
SUJEITO 5: “Senti tranqüilidade”. “Sim, porque se eu não gostar de mim, eu não vou ser feliz”. “Sempre ajudar o outro, sempre cuidando da natureza e gostar de si mesmo.”
SUJEITO 6: “Amor, paz e segurança”. “Sim porque amo o jeito que sou”. “Ajudando, perdendo e sendo sincero”.
SUJEITO 7: “Sim porque, temos uma vida e temos que amá-la”. “Amor é persistência; tendo esperança e cuidando da natureza”.
SUJEITO 8: “Sim porque eu sou feliz como sou”. “Elogiando os outros e não dizendo que eles são incapazes, preservando a natureza e não esquecer de ter cuidado com o que gostamos”.
SUJEITO 9: “Através de gestos como amizade, carinho, compreensão, caráter, união e o cuidado”. “Cuidando, ajudando e tendo pensamentos positivos”.

SUJEITO 10: “Sim, eu expresso comigo fazendo amizades e com os outros compartilhando, dando paz, com a natureza observando a beleza das flores, das árvores, tudo que tenha natureza”.

#### VIVÊNCIA IV

SUJEITO 1: “A gente não deve só amar as pessoas, mas a natureza também”. “Preservar a água, porque a gente ainda vai precisar”. “A relação que há entre os seres humanos e a natureza não é muito boa, as pessoas estão jogando o lixo no meio ambiente e outras coisas, mas nós não podemos jogar lixo”.

SUJEITO 2: “Que nós temos que amar a nós e a natureza”. “A relação é de destruição, jogando lixo nela”.

SUJEITO 3: “Porque se não existisse Deus não ia ter essas belezas”. “A destruição das matas”. “Amendo a natureza”.

SUJEITO 4: “Foi Deus que criou todas essas belezas, se não tivesse a natureza não ia ter essa beleza”. “Nós somos a natureza, fazemos parte dela então por isso devemos cuidá-la”.

SUJEITO 5: “A gente não pára para olhar as belezas das flores, da natureza”. “Temos que ter atitudes para parar de desmatar”.

SUJEITO 6: “A gente se sente feliz em ver as belezas do mundo”. “Devemos ter a consciência que se eu arrancar uma folha de caderno, vai ser uma árvore que vai ser cortada e algum dia aquelas árvores vão fazer falta, então será tarde demais”.

SUJEITO 7: Por mais que o mundo tenha violência, desastres, tem uma beleza”. “Temos a relação de não cuidar”.

SUJEITO 8: “Hoje é difícil de ver uma natureza tão bonita assim”. “Ela dá coisas para a gente, mas a gente não dá coisas boas para ela, só coisas ruins”.

SUJEITO 9: “Plantar árvores, cuidando”. “Cuidando a natureza, dando amor, deixando ela viver”.

SUJEITO 10: “Parar de desmatar, de poluir”. “Cuidando, preservando o pouco de água que temos no mundo, admirando mais a natureza, a beleza que ela tem”.

#### VIVÊNCIA V

SUJEITO 1: “Que não há mais cuidado com o mundo”. Sinto que todos devemos fazer a nossa parte”. “Ajudando para que não tenha tanto desemprego, fome e lixo no nosso planeta”.

SUJEITO 2: “O ser humano é o único animal que mata a sua própria espécie, os outros é por causa da cadeia alimentar e tal, mas o ser humano às vezes é o bicho mais troglodita”. “Triste, me pergunto como nós seres humanos chegamos a esse ponto de desigualdade, poluição, pobreza e violência. Nós seres humanos, se é que podemos ainda ser chamados de humanos, fomos criados para cuidar o que Deus criou e não destruir”. “Não poluir e não desmatar”.

SUJEITO 3: “Que a gente tem que ajudar mais o outro, pensar mais no outro”. “me sinto

triste pois estamos destruindo nossas próprias vidas”. “Produzir menos lixo e respeitar os outros”.
SUJEITO 4: “Ajudar o Planeta Terra, a gente mesmo não provocar a violência, a gente não jogar lixo”.
SUJEITO 5: “Eu me sinto muito triste, porque eu acho que as pessoas mesmo podem mudar isso”. “Claro, todos nós somos responsáveis porque vivemos em uma sociedade onde cada um pode mudar para o bem ou para o mal”. “Não jogando lixo e diminuir o consumismo das coisas não tem necessidade de comprar tanto”. “Tem uns que estão nesta situação porque querem”.
SUJEITO 6: “Eu me sinto triste vendo aquela pessoa passando fome e nós comendo”. “Me sinto responsável, porque somos seres humanos e devemos preservar a vida do Planeta”. “Ajudando as pessoas a arrumar emprego, num gesto de respeito”
SUJEITO 7: “Me sinto triste ao ver as pessoas abandonadas”. “Com pequenas atitudes nós acabamos criando grandes problemas”. “Se eu estivesse perto delas daria comida todos os dias”.
SUJEITO 8: “Fico triste porque fico pensando o que será o mundo amanhã”. “Sim, porque muitas vezes a gente também joga lixo e pensa que não vai fazer a diferença nenhuma, mas faz toda a diferença”. “Eu posso dar roupas que eu não uso mais, cuidar mais com gestos bons”.
SUJEITO 9: “Me sinto triste com os problemas que tem no mundo”. Me sinto responsável pela vida no Planeta porque a gente vive nele e precisamos cuidar e dos seres humanos também, pois eu sou um deles e preciso cuidar da minha vida, mas não só da minha como a dos outros”.
SUJEITO 10: “Me sinto triste, sem graça, desanimado por pensar que cada vez estamos poluindo o meio ambiente”. “Agindo de uma maneira que tenha solução para os problemas, como arrumando emprego para aqueles que não têm o seu próprio pão, tenha enfim o seu próprio alimento”.

#### REFLEXÃO DO MÓDULO IV

SUJEITO 1: “Me senti bem, porque refletimos sobre o amor, carinho, cuidado que temo que ter consigo, com o outro e a natureza”. “Bom, porque aprendi que a gente tem que se amar, amar os outros, familiares e a natureza”. “Reflexão sobre o amor, pois ele é um sentimento maravilhoso e nos deixa feliz”. “Cuidar, dar carinho a mim mesmo, às pessoas que me amam e a natureza”.
SUJEITO 2: “Aprendemos que precisamos dar amor”. “Em que falamos sobre a situação em que o nosso Planeta está passando por guerra, poluição, fome, desigualdades, porque fez nós refletirmos mais sobre alguns gestos que temos que tomar dia-a-dia para termos um mundo melhor”. “Manter a minha família feliz e bem tratada”. “Admirar a natureza”. “Aprender com os erros/ser persistente”.
SUJEITO 3: “Me senti bem porque nós trabalhamos sobre o amor, sobre a natureza, o mundo em que vivemos, achei isso muito importante”. “As fotos, porque existe tantas

coisas ruins no mundo, e muitas vezes nós não fazemos nada”. “Preservar o meio ambiente e aprender com o outro”. “Não ter vergonha de falar”.
SUJEITO 4: “Bem, porque a gente se sente mais feliz, alegre e aliviado”. “Me fez pensar no passado”. “A da figura da natureza porque nos fez olhar o que a natureza tem de bom”. “Naquela do amor que ela nos faz refletir se amamos ou não amamos”. “A ter respeito”. “Reclamar menos e agradecer mais”. “Tratar bem os outros”. “Não ser agitado”.
SUJEITO 5: “Bem, porque aprendemos a compartilhar com os outros, mostrando o nosso lado criança nas brincadeiras e amar a natureza”. “A prática do amor porque temos que ter amor pela pessoa e de si mesmo”. “Das imagens sobre a natureza porque nosso mundo tem coisas lindas e a gente não pára para ver as coisas lindas que existem”. “Olhar mais para as belezas da natureza, cuidar e preservar, dar carinho a mim e aos outros”. “Acreditar mais em si”.
SUJEITO 6: “Aprendi a amar a mim mesma”. “Devemos ter amor, devemos expressar esse amor com o outro e com a natureza para termos um mundo sem violência, tantas desigualdades, guerra e fome”. “Devemos respeitar, ser menos consumista”. “Amar mais, ter mais afeto com todas as pessoas, cuidar as pessoas, cuidar de mim e do outro”. “Estou sempre admirando quando o sol vem e as coisas ao redor de mim, eu tenho mais fé, todos os módulos ajudaram, nunca pensei que iria ajudar”.
SUJEITO 7: “Eu me senti bem, porque aprendi a amar o outro, cuidar e sentir o sentimento dos outros”. “Aprendi a dar carinho, ajudar os outros”. “Respeitar mais, compartilhar”. “Amar mais o outro, perdoar e respeitar”. “A ter mais amigo”. “Não ser egoísta”. “A pensar mais em nós e gostar de si”. “Mudei no modo de agir com os colegas”.
SUJEITO 8: “Bem, porque aprendemos a cuidar mais do que gostamos, preservar a natureza”. “A valorizar mais a vida pois só temos uma”. “Para gostar dos outros dos outros e da natureza”. “Gostar de si e acreditar mais”. “Brigar menos na família, com os irmãos”. “Não deixar para amanhã o que dá para fazer hoje”.
SUJEITO 9: “Bem, com mais amor por mim e pelos outros”. “Eu aprendi que temos que dar amor às pessoas, ajudar, cuidar delas, admirar a natureza”. “Gostando mais de mim, que é o que já estou fazendo e, vou fazer o que posso para mudar o nosso Planeta porque devemos começar por nós mesmos”. “Não ter vergonha”. “Escutar mais os pais”. “Até as profes falaram no Conselho de Classe que eu parei de reclamar”.
SUJEITO 10: Bem, porque nós fizemos várias brincadeiras, reflexões”. “Respeitar e amar”. “Aprendi que temos que preservar a natureza, gostar de amar, saber valorizar o mundo em que vivemos”. “Pretendo não jogar lixo no meio ambiente, dar amor para todas as pessoas, amigos e minha família”. “Admirar o outro e ter paciência”. “Comecei a colocar as próprias opiniões”.

## APÊNDICE B: SÍNTESE DAS FALAS SIGNIFICATIVAS

### MÓDULO I

#### **Conteúdos significativos das narrativas:**

- Valorização das aprendizagens nas relações familiares;
- Valorização da rememoração do passado;
- Valorização do outro, da natureza, do Universo e do Cosmos para a Busca de si;
- Percepção dos sentimentos de alegrias e sofrimentos na existência humana;
- Reconhecimento da importância da relação do Eu com o outro;
- Valorização sobre o olhar para si: importância do relaxamento;
- Observação das qualidades do Eu;
- Avaliação das ações cotidianas do Eu na relação consigo mesmo e com o outro.

#### **Falas dos sujeitos:**

“É importante para mim quando o meu avô me ensinava”.

“Quando meu pai me ensinou a andar de bicicleta”.

“O enterro da minha mãe e quando fui adotado”.

“Os amigos que a gente fez na escola”.

“Vejo na passagem da vida, brincadeiras, muitos amigos, estudos, uma família unida, lugares que conheci, momentos de tristeza e de brigas”.

“Me senti um presente para o mundo”.

“É porque libera energias ruins”.

“Entra uma coisa boa dentro da gente”.

“Compartilhar com os outros”.

“Sou alegre e inteligente”.

“Porque não podemos somente pensar em nós, é preciso ajudar os outros”.

“As qualidades que eu quero que os outros vejam em mim é a honestidade, confiança, amizade, o amor”.

“Me interessar mais com as coisas, caprichar nas tarefas e me interessar mais pelos estudos”.

“Preservar a vida, cuidar de si, das pessoas e da natureza”.

#### **Projeções e Aprendizagens-Mudanças:**

- Dar valor à vida; Melhorar a relação com o outro; A aprendizagem do caminhar para si; Melhorar a auto-estima; Diminuição da timidez, do medo e insegurança na relação do Eu com o outro; Cuidar mais de si e do outro; Fazer novas amizades; Valorizar-se mais; Deixar a timidez.

**Falas dos sujeitos:**

“Ser amigo de todos e gostar de si mesmo”.

“Melhorei a auto-estima, sou mais amigo e deixei de ser egoísta”.

“Dar valor à vida, aos outros, a si mesmo; olhar mais para si”.

“Porque eu tinha medo, era inseguro e tinha vergonha de falar”.

“Na primeira vivência eu não gostava de falar para os outros, mas com o passar do tempo foi diminuindo a vergonha e consegui falar”.

“Agora a gente olha mais para si mesmo”.

“Eu aprendi que devo amar e ser amigo de todos”.

“Ter amizade, paz, carinho, amar e ser amigo do outro”.

**MÓDULO II****Conteúdos significativos das narrativas:**

- Reconhecimento da necessidade do outro para ser feliz;
- Reconhecimento da necessidade de maior admiração a si mesmo;
- Reconhecimento da necessidade de aceitar a si e ao outro – respeito pelas diferenças;
- Valorização da ajuda ao outro;
- Importância do afeto nas relações – Reconhecimento da necessidade de gestos concretos de afetividade nas relações;
- Valorização do cuidado com o outro – importância do carinho, da atenção e da solidariedade; valorização das qualidades do outro;
- Valorização da vivência de valores: colaborar, repartir, respeitar, perdoar, fidelidade, amizade, companheirismo.

**Falas dos sujeitos:**

“Sem ter amigos, sem ter pessoas ao redor da gente, a gente não é ninguém, a gente fica triste, não tem alegria, felicidade”.

“Me admirar”. “Me tratando bem”.

“Sendo amigo, ajudando, fazendo o bem”.

“A bondade, a amizade, a felicidade, pois às vezes é por falta de admiração de si próprio que a gente não consegue alcançar a felicidade”.

“Aceitando a mim e o outro da maneira que somos, independente de classe religião porque somos todos seres humanos em busca da felicidade e de um mundo melhor”.

“Ajudar o outro, compartilhar”.

“Com a correria do dia-a-dia a gente esquece de cumprimentar, dar carinho, afeto e atenção”.

“O carinho é essencial para a vida”.

“Foi boa a brincadeira porque a gente fica com a cabeça mais leve e esquece dos problemas”.

“Às vezes, com pequenos gestos, como o cumprimento, pequenas atitudes a gente tá dando carinho pra pessoa, a gente mostra o quanto gosta dela”.

“Ser mais amiga, não reclamar tanto da vida, ser mais companheira com o outro, ajudar mais”.

**Projeções e Aprendizagens-Mudanças:**

- Acolher e cuidar com carinho o eu e o outro; Diminuição da timidez; Perdoar a si mesmo e ao outro; Reclamar menos da vida; Maior atenção nas relações; Diminuição das brigas na família, na escola e no grupo de amigos.

**Falas dos sujeitos:**

“Ajudar, perdoar. Acolher as pessoas com carinho, respeitando as diferenças, porque são nas diferenças que a gente encontra grandes amigos”.

“Eu tinha dificuldade de perdoar, e queria que os amigos agissem como eu pensava. Eu mudei muito, sou mais carinhoso”

“Dou mais atenção ao outro”.

“Eu brigava muito com as pessoas, criticava o jeito delas. Percebi que precisava mudar de atitudes”.

**MÓDULO III**

**Conteúdos significativos das narrativas:**

- Admiração de si, do outro e da natureza;
- Forças que possibilitam a felicidade e o sentido da vida: a família, os amigos, a ajuda, o amor, o respeito, os pensamentos positivos, a fidelidade, viver em paz com o outro;
- Importância do acreditar em si e no outro; reconhecimento que acreditar é ter esperança, construir a persistência, ter pensamento positivo;
- Reconhecimento de que na maioria das vezes não acreditamos em nós mesmos e nos outros;
- Reconhecimento que o medo de errar impossibilita o acreditar em si;
- Reconhecimento de alguns da importância do acreditar na família, em Deus, nas coisas boas da vida e na possibilidade de um mundo melhor;
- Reconhecimento da importância da confiança na família, nas amizades e na força interior;
- Reconhecimento da importância de reclamar menos da vida e agradecer mais;
- Importância do amor próprio e ao outro por meio da vivência dos valores: respeito, ajuda, honestidade, carinho, bondade;
- Importância sobre o cuidado com as ações e atitudes;
- Valorização das brincadeiras e das técnicas de relaxamento.

**Falas dos sujeitos:**

“Admiro em mim o meu jeito de pensar e tudo o que eu tenho no meu corpo”.

“De pensar em coisas boas e tudo o que há de bom no mundo”.

“Nem sempre acredito em mim, muitas vezes nós vamos fazer alguma coisa, sai errado, então, nós desistimos, achamos que somos incapazes...”.

“A nossa confiança em nós mesmos, às vezes é baixa”.

“Confio na força interior, ela me ajuda nos meus trabalhos, nos estudos”

“Eu confio na força interior, ela aparece em minha vida quando estou triste...”.

“Sim acredito que posso ser feliz ando amor, paz, carinho”.

“Tendo amigos, ser uma pessoa que não cai nas onda das drogas e estar de bem com a família”.

“Ser feliz acima de tudo, respeitando a mim e ao outro”.

“Agradecer pela vida, pensar positivo, não se estressar com coisas fúteis e parar para pensar sobre a vida e, assim não cometer erros”.

#### **Projeções e Aprendizagens-Mudanças:**

- Aprendizagem sobre o olhar mais para as pequenas coisas, a reclamar menos e a agradecer mais; Maior confiança em si; Diminuição da timidez; Ampliação da capacidade de exposição das idéias; Respeitar e tratar o outro como deseja ser tratado; Melhorou a atenção e a concentração; Maior persistência diante das provas escolares; Melhorou na escrita; Mudou o jeito de se relacionar com as pessoas.

#### **Falas dos sujeitos:**

“Gostei das brincadeiras e das mensagens porque reflete sobre a vida da gente”.

“Me senti bem porque nós relaxamos...”

“Fui melhor nas provas”.

“Consigo guardar mais coisas na cabeça”.

“Eu parei de ter vergonha”.

“Tratar o outro como quero ser tratado”.

“Eu aprendi a confiar mais em mim, nos meus amigos e dar mais valor, por exemplo: a gente não tira um tempo pra olhar uma flor, as belezas dela e agora a gente pode observar”.

“Eu partilho mais, perdi a vergonha”.

## MÓDULO IV

#### **Conteúdos significativos das narrativas:**

- Reconhecimento da importância do amor nas relações; de que quem ama cuida das pessoas e de si mesmo; a expressão do amor por meio da vivência dos valores, de atitudes;
- Reconhecimento do amor como essencial para o ser humano; sem ele há a solidão e a violência;
- Reconhecimento de que o amor é sentimento de carinho, de admiração por si e pelo outro; é amizade que se sente por outra pessoa e por si mesmo;
- Importância do relaxamento: sentimentos de leveza, tranquilidade, de paz, de segurança, de cuidado, de harmonia e de felicidade; percepção do silêncio;
- Reconhecimento de que a felicidade está no amor a si, aos outros e à natureza;
- O conhecimento, as informações como possibilidades de conscientização para as questões sociais e ambientais;
- Reconhecimento sobre a pertença do ser humano à natureza;
- Destacam que as belezas da natureza são obras de Deus;

- Reconhecimento da responsabilidade com a vida do Planeta Terra.
- Algumas visões reducionistas para a solução dos problemas ambientais e sociais.

**Falas dos sujeitos:**

“Colocar em atitudes o amor, através do respeito, sinceridade, alegria, para termos um mundo melhor”.

“Se você não gosta de amar você, não vai ter uma vida muito feliz”.

“Amor não é só estar perto de pessoas que você ama e sim tratar o outro como você quer ser tratado”.

“Em troca de um olhar, um aperto de mão, um afeto, compreensão, um abraço e amando a si mesmo”.

“Expresso com carinho, atenção, falando a verdade”.

“Mais feliz porque não tinha aquelas coisas negativas”.

“Sempre ajudar o outro, sempre cuidando da natureza e gostar de si mesmo”.

“Cuidando, ajudando e tendo pensamentos positivos”.

“Nós somos a natureza, fazemos parte dela então por isso devemos cuidá-la”.

“Temos a relação de não cuidar”.

“Porque se não existisse Deus não ia ter essas belezas”.

“Triste, me pergunto como nós seres humanos chegamos a esse ponto de desigualdade, poluição, pobreza e violência. Nós seres humanos, se é que podemos ainda ser chamados de humanos, fomos criados para cuidar o que Deus criou e não destruir”.

“Me sinto responsável pela vida no planeta porque a gente vive nele e precisamos cuidar e dos seres humanos também...”.

“Não poluir e não desmatar”.

“Não jogar lixo”.

**Projeções e Aprendizagens-Mudanças;**

- Amar os outros, os familiares e a natureza; Valorizar mais o mundo onde vivemos; Olhar para as belezas da natureza; Percepção de que existe muitas coisas ruins no mundo, como destruição da natureza, poluição, violência e desigualdades; Ser menos consumista; Dar mais carinho e respeitar; Sentimento de empatia; Cuidar e dar carinho a si, ao outro e a natureza; Não ser egoísta; Olhar mais para as belezas da natureza, cuidar e preservar; Não ter vergonha; Escutar mais os pais e não reclamar diante de suas solicitações; Colocar as próprias opiniões; Gostar mais de si e acreditar mais em si mesmo; Brigar menos na família e com os irmãos; Reclamar menos; Tratar bem os outros; No modo de agir com os colegas

**Falas dos sujeitos:**

“Cuidar, dar carinho a mim mesmo, às pessoas que me amam e à natureza”.

“...porque existe tantas coisas ruins no mundo e muitas vezes nós não fazemos nada”.

“Preservar o meio ambiente”.

“Bem, porque aprendemos a compartilhar com os outros mostrando o nosso lado criança, nas brincadeira, e a amar a natureza”.

“Devemos ter amor, devemos expressar esse amor com o outro e a natureza, para termos um mundo sem violência, tantas desigualdades, guerra e fome”.

“Amar mais, ter mais afeto com todas as pessoas, cuidar de mim e do outro”.

“Gostando mais de mim, que é o que estou fazendo, e vou fazer o que posso para mudar o nosso planeta porque devemos começar por nós mesmos”