

4.3.4 O Diálogo com a Educação Formal

Como já dissemos no início deste capítulo, todas as denominações relacionadas à educação não-formal estabelecem, em seu cerne conceitual, uma certa dependência em relação à educação formal. Os sinônimos *educação paralela* ou *extra-escolar* indicam um caráter de complementaridade à educação formalizada.

É preciso admitir que a educação não-formal adota modalidades, atitudes, instrumentos e técnicas educativas diferentes das implicadas na educação escolarizada. Assim, seriam ações educativas não-formais aquelas vivenciadas fora dos domínios específicos das instituições educativas formais, com o fim de flexibilizar o processo do ensinar e aprender. A educação não-formal admite uma proposta aberta e dela participam os grupos sociais, freqüentadores ou não das instituições educativas.

A educação não-formal parte do que está ali, avalia as condições sociais da comunidade, localiza as necessidades emergentes e os recursos existentes e estabelece uma conversação paulatina e parcial com os mesmos, pois de outra forma reconhece que é impossível transformar.

Para essa categoria educativa não cabe uma sobreposição de novos recursos aos existentes, porque isso não só levaria a profundas contradições e conflitos potenciais, mas, sobretudo, impediria a evolução positiva da situação em direção aos objetivos comunitários que só podem ser perseguidos quando assumidos na coletividade.

Na fala a seguir encontramos claramente o movimento de resgate das particularidades comunitárias como ponto de partida para uma ação pedagógica significativa. O *Operário das Idéias* admite que, para trabalhar no sentido comunitário, precisou estabelecer uma atitude de reconhecimento das potencialidades do meio e de troca, pois os conhecimentos adquiridos teoricamente precisavam ser decodificados na e pela comunidade.

"Começamos a trabalhar direto na organização da comunidade e das pessoas para nos sentirmos úteis naquilo que sabemos, porque muitas vezes, eu me lembro de quando só estudávamos e não se tinha uma participação direta na comunidade, sentíamos aquilo como inútil, apenas tendo o conhecimento teórico das causas e não conhecendo a prática, o dia-a-dia das pessoas, como agir e como trabalhar com elas (...) Começamos a sentir que algo estava ausente e fomos buscar na comunidade aquela parte que faltava, a parte prática, nos dando conta que de fora da realidade não conseguíamos ter uma vida efetivamente de comunidade, eu me sentia muito isolado das pessoas quando eu só estudava. E só fomos nos dando conta desses aspectos quando começamos a ver que a nossa vida tinha a ver com a vida das outras pessoas, porque não somos isolados da vida."

A educação não-formal reside no mundo da vida, nasce na experiência original e só precisa ser resgatada. Na vida cotidiana e no contexto da comunidade, as potencialidades e os recursos humanos e materiais já existem, mas precisam ser catalisados e orientados a partir de práticas que promovam o reconhecimento e a valorização do que já se tem como primeiro passo para o que se deseja alcançar.

Essa categoria de educação só tem sentido quando valoriza a dimensão individual de cada um dos envolvidos, no processo educativo, seus direitos, liberdade, iniciativa, necessidades peculiares, características

personais, seus gostos e inclinações. Nessa prática, todos são co-partícipes, os papéis se confundem propositadamente e quem ensina aprende, numa proposta de cultivo da dimensão social, orientada a partir e para a socialização.

É importante mencionar que essa dimensão fenomenológica, cuja essência está apoiada no diálogo com a educação formal, se fez destaque na fala de todos os participantes. Ao descreverem a pluralidade de suas práticas, iam costurando fios paralelos de conversação dialógica entre a prática educativa formalizada, realizada nas instituições e a prática não-formal, vivenciada na cotidianidade do mundo da vida.

Seus apontamentos sugerem a escola como prática educativa socializadora, em que a concepção da aprendizagem é ativa (emprega métodos ativos) e a escola é vista como uma comunidade, os alunos convivem numa dimensão socializada. A padronização e estratificação de classes não encontra lugar numa escola crítica, aberta, disposta a conversações antagônicas, dialéticas e complementares.

Para Cabanas, a visão da escola voltada à socialização inclui, em seu programa escolar, atividades desenvolvidas em grupo. A escola é vista como um espaço coletivo inserido em outra comunidade maior e "*debe estar abierta a ella y recibir de la misma objetivos y puntos de partida; en la escuela el niño aprende a ser ciudadano*" (1994, p.250).

Aponta ainda que, nos séculos anteriores, as concepções pedagógicas dominantes adotavam métodos baseados em uma perspectiva individualista,

acreditando ser a educação e seu resultado final, a aprendizagem, um fenômeno psíquico de caráter individual.

Ao contrário dessa constatação, vemos despertar no século XIX, em amplos setores sociais e também na Pedagogia, um crescente desenvolvimento de uma consciência mais voltada para o social, para a ação educativa num conjunto de abrangência global, que parte da perspectiva individual, mas adota-a como requisito parcial à convivência e ao crescimento coletivo.

Como veremos nas falas a seguir, na prática de agentes comunitários e no ambiente sociocultural, a escola formal e o trabalho social se alimentam mutuamente; os conhecimentos são intercambiados e amplamente ressignificados. Uma ganha espaço na dimensão da outra e se espalha, gerando novos conhecimentos e a proliferação de aprendizagens realmente significativas.

O *Acendedor de Vivências* destacou a ajuda mútua existente entre alunos, professores e agentes comunitários no planejamento e execução de alguns projetos de interesse coletivo. Neste exemplo, vemos que a escola é espaço de parceria na execução da ação comunitária; aberta a novas dinâmicas e interessada em temas de emergência social, faz-se uma extensão do entorno.

"Eu adoro fazer este trabalho e senti que podia ser um agente comunitário baseado nos outros cursos que fiz, porque eu sempre busquei mais e ao fazer outros cursos, fui ficando mais solto, fui conversando e falando mais. Antes de fazer este curso de capacitação eu achava que sabia de tudo sobre AIDS e vi que não é bem assim, para fazer um trabalho

destes preciso estudar muito e sempre. Quando temos tempo também ajudamos os professores a montar as aulas de sexualidade, quando dá tempo estamos lá. Nós nos "viramos" para providenciar tudo, nos reunimos, discutimos, planejamos e pedimos ajuda quando preciso. O trabalho consiste em promover espaços de discussão e reflexão sobre estes temas da sexualidade, AIDS, DST e drogas e acontecem palestras e oficinas nas escolas. Eu e mais três colegas começamos pela minha escola, pela quarta série e é um trabalho muito legal, envolve brincadeiras que servem tanto para quebrar o gelo como para informar, esclarecer, pois se fosse uma proposta de ficar sentado, escutando ninguém iria gostar. Começamos também este ano um trabalho junto à comunidade de forma mais direta, mas nas casas e nos pontos mais críticos da comunidade como os picos de drogas, zonas de prostituição, locais de tráfico, lugares que precisam de esclarecimento e apoio."

A *Recicladora da Vida* destacou o interesse das Instituições de Ensino Superior em conhecer a prática que se desenvolve extramuros acadêmicos. Numa intenção de trocar conhecimentos, a instituição de ensino formal - neste caso a Universidade - mostra-se aberta à reciprocidade e, dentro de uma postura muito dialógica, aceita o empirismo e a intuição como partes de um todo maior que está a constituir a categoria saber.

"Eu fiz uma palestra na PUCRS⁵ com uma moça que era relações públicas formada e liderança comunitária na vila Floresta e quando cheguei lá eu perguntei aos organizadores da palestra: - Onde vocês querem chegar comigo? Eu que sou uma liderança comunitária da vila Pinto, debater com uma pessoa que é formada, eu faço meu trabalho por intuição. Eles disseram: - Mas é isso aí que nós queremos, como é que tu consegue fazer o teu trabalho empiricamente, sem conhecimento de causa, sem ser formada e como é que ela desenvolve o trabalho dela técnico, por ser uma pessoa formada. No final da palestra algumas pessoas me procuraram, tinham muita curiosidade de ver o projeto funcionando, pois a outra moça falou muito técnica e eu não faço uma palestra é uma conversa, conto coisas gozadas que

⁵ PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

acontecem, fatos pitorescos do dia-a-dia e as pessoas interagem, riem... Eu falo muito da transformação das mulheres depois de entrarem no galpão de reciclagem."

Aproveitando a metáfora que intitula esta dissertação, poderíamos dizer que *atravessar o portão* é justamente aceitar o desafio de intermediar o que acontece na prática com os alicerces teóricos aprendidos e estudados na academia, ou seja, aceitar o senso comum como uma parcela contribuinte ao saber científico. A base dessa troca está na intenção de complementaridade.

Num próximo exemplo encontramos outros demonstrativos dessa conjugação, pois vemos que a educação formal abre suas portas à informalidade das múltiplas práticas sociais e, assim, reformula e derruba alguns tabus estabelecidos com o passar dos anos, como é o caso da exclusão dos alunos, conseqüência dos altos índices de reprovação no sistema escolar brasileiro. Aceitar como participante ativo alguém que pertence ao entorno é legitimar um processo de verdadeira socialização, é aceitar o desafio de reestruturação e de aprendizagem recíproca numa tendência muito atualizante de escola.

"Foram surgindo oportunidades, eu me tornei amigo de uma escola, fui convidado, sou assessor de direção. Me convidaram para ajudar no processo todo da comunidade porque a realidade deles é de crianças bem carentes mesmo, que estão ali a volta da escola, sempre que posso estou lá discutindo e vendo o melhor para nossa clientela, o que mais me preocupa é que a escola não pode ser excludente, ela tem que incluir e trabalhar com a realidade cada vez melhor. A escola é aberta para mim, os professores saem da sala, me entregam a turma e não é isso que eu queria, mas é um demonstrativo de confiança já que eu faço um trabalho voluntário há quatro anos, ensino espanhol, trabalho com crianças e adolescentes, levo assuntos e discuto com os professores algumas questões que vejo que vem ao encontro

da clientela daquela realidade, então construímos uma parceria, qualquer dúvida a escola me chama. Se tornou uma ponte para resolver as situações que vão surgindo e antes de excluir alguém chamam uma pessoa da comunidade que já trabalha com essa criança para discutirmos juntos. Todos os encaminhamentos que recebemos eu vou até a escola e visito, sou aquele cara chato que está lá resolvendo, mas tem que ser assim porque hoje ninguém quer ser parceiro e é muito difícil construir uma parceria, mas eu tenho conseguido fazer isso. Queremos um valor maior para com o nosso aluno antes que ele seja excluído." (O Poliglota Cultural)

A educação social exige flexibilidade, abertura de paradigmas com o objetivo central de educar para a cidadania. Busca focalizar a pessoa como ser social e formá-la como ser político, calcada em ideários, trabalha com as diferenças, utilizando-as enquanto recursos plurais na construção da coletividade.

Esses indícios estão a caracterizar o tipo de educação tão almejada ao novo século e constituem um rol de premissas e práticas que, segundo as novas formas de expressão da pedagogia atual, funcionam como garantia de uma maior complementaridade educativa. A escola aberta, a educação à distância, os movimentos populares e as ONGs pedagógicas são alguns exemplos em que a educação é tarefa abrangente. A escola isolada do mundo já não tem espaço na contemporaneidade e essa sectarização está sendo trocada, dia a dia, por elos a conjugar diferentes segmentos sociais.

Na voz do *Pastor Social* vemos essa nova tendência educacional acontecendo. A escola da comunidade, ao pedir a colaboração dos agentes comunitários (dado seu alto grau de envolvimento e conhecimento do contexto), clarifica uma postura de abertura em que a aprendizagem nasce

com sentido, pois desde o planejamento já conta com aqueles que acompanham de perto o cotidiano do entorno, a realidade viva.

"O Colégio Assunção há um tempo atrás nos chamou para uma reunião porque queria fazer um trabalho de formação para atingir também a periferia e nós fomos, não tínhamos nenhuma experiência com organismo educacional, particular, privado e ficamos até desconfiados. Hoje já se sabe que o Colégio Assunção está oferecendo cursos de formação à noite para mais de trezentas pessoas do bairro, importante atuação e isso nos alegra muito, saber que existe esse fermento e que está por aí espalhado. Essas realizações só acontecem quando as pessoas se unem e se dispõem para somar esforços, mas a participação e o envolvimento implicam abertura e não são todos que estão dispostos a isso. Tivemos a sorte de, conversando e falando sobre essa proposta, recebermos a colaboração de pessoas que nem conhecíamos e que foram aderindo, pois essa vontade que nós tínhamos coincidia com a vontade das pessoas também."

Como já dizia Paulo Freire (1996), as principais questões e problemas da educação não são questões pedagógicas, mas questões políticas. A Pedagogia Crítica, numa perspectiva de práxis cultural, contribui para o desvelamento da ideologia fixada na consciência das pessoas.

As instituições escolares, não por opção, mas pela fixação normativa que as formaliza e delimita, muitas vezes são mais uma instância social a contribuir para a manutenção de uma ideologia vigente que, como uma nebulosa, se incorpora nas práticas culturais e acaba por manter as coisas como estão.

Esse é mais um dos apelos que grita no panorama da educação atual global. A educação como um todo clama por espaços mais dignos e, como

vimos até aqui, pelas vias mediação é possível construir exemplos mais ricos de planejamento, reflexão e ação que, acompanhados por uma variedade de práticas, abandonam um pouco a típica e tradicional *queixa*, habitante dos discursos, e a transformam num novo passo, num novo espaço de fala.

Como garantia de um espaço de fala, damos voz a mais um agente comunitário que, indignado, aponta alguns exemplos destes gritos da educação atual.

"Imagina uma escola de periferia, atirada no meio do lixo onde a realidade daquelas crianças é o professor que vai e dá o conteúdo de qualquer jeito e eu já escutei professores dentro da escola falando: - A gente vai dar de qualquer jeito porque eles não vão aprender mesmo! E é só pensar, se todos trabalharem com essa visão a criança começa a evadir, se a escola é maçante e é usado um único processo que é o de excluir, excluir, excluir e nunca incluir, se a escola nunca traz o aluno para dentro o resultado vai ser a evasão, a criança marginalizada, no mundo das drogas porque isso aqui é fácil, ali na esquina tem um 'cara' que vende."

(O Poliglota Cultural)

Na leitura de Freire, o sistema instrucional não modifica a sociedade, ao contrário, só a sociedade, numa postura crítica transformadora, pode modificar o sistema instrucional. Cabe à sociedade, numa busca incessante instigada pela necessidade de uma educação libertadora, transformar os padrões cristalizados das instituições formais.

"Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis (ação e reflexão sobre a realidade) inserção nela, ela implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado

cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento (...) deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade" (1983, p. 21).

Numa empreitada conjunta, iniciada em pequenos gestos e movimentos comunitários, a opressão dá lugar à autonomia, as pessoas vão resgatando valiosos aspectos culturais e sociais perdidos na esmagadora e maçante padronização do mundo da vida.

Conforme aponta Torres, *"a especificidade da proposta de Freire é a noção de consciência crítica como conhecimento e práxis de classe (...) considera a atividade heurística da consciência como a maior contribuição para o processo de humanização dos seres humanos como uma constante reavaliação das condições subjetivas"* (1996, p.127).

O mesmo autor refere que se trata de uma pedagogia da consciência. A proposta de Freire, principalmente nos anos 60, não se relaciona com o sistema formal de ensino, mas, desde o começo, sua proposta evita sugerir mudanças dentro na instrução formal, marcada pela concentração de máquinas capitalistas mantenedoras da dominação e hierarquização das classe sociais.

Freire aponta referências pedagógicas para o nível não-formal, sistema que considera menos estruturado, *"(...) é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento*

'discursivo' mas um conhecimento começando nas experiências diárias e contraditórias (...)" (Torres, 1996 p.127).

Diferente da educação-formal, que adapta o público ao processo de ensino, na educação social a educação é adaptada ao público. Na educação não-formal, o poder do conhecimento não é usado para manipular, mas para somar. Cada comunidade verá por onde e como pode melhorar sua situação e quais serão os aspectos, temas ou problemas prioritários e mais importantes.

Nas linhas a seguir temos um exemplo muito próprio acerca desse diagnóstico *in loco* feito entre o agente comunitário e os participantes da ação sociocultural. Nele, a educação social aparece abastecida na cultura local/global e com ela está a estabelecer intercâmbios favoráveis ao contexto e aos seus protagonistas .

"Então, a criança para estar aqui tem que se sentir à vontade, tem que gostar e nós sentimos isso nela. Se tu perguntares qualquer assunto as crianças saberiam te responder porque estão envolvidas e têm essa preparação e isso está ajudando no desenvolvimento na escola, porque a escola tem um espaço limitado, tem que dar conteúdos e nós aqui não temos que dar conteúdo, nem temos que seguir uma regra, nem seguir o que estão dando lá, a gente ajuda nos temas, mas podemos abranger bem mais. Este espaço até parece um centro de cultura porque eu faço um levantamento de todos os assuntos tratados pelos jornais no final de semana, tudo que acontece na cidade procuro participar para trazer novidades para os alunos e para os colegas e assim, tudo começa a se somar muito mais e agora por ser acadêmico tenho um responsabilidade ainda maior de estar trazendo estas informações." (O Poliglota Cultural)

Esse processo de melhora, portanto, é um processo contínuo, ainda que possa se produzir ou desenvolver em etapas. Na educação não-formal o encaminhamento e a resolução dos problemas não se limitam ou se esgotam em um programa fixo com tempo determinado.

Os conteúdos variam de acordo com as necessidades dos alunos e podem ser transformados de acordo com as exigências culturais apresentadas pelo meio. É uma pedagogia das necessidades que funciona como recurso de regeneração da comunidade.

Mas, essa pedagogia do terceiro espaço, desenvolvida a partir das necessidades da população, não exclui, em momento algum, a necessidade de interlocutar suas práticas e conhecimentos com a educação formal, gerada no seio das instituições. Pois, conforme Freire (1996), não é possível estabelecer um compromisso autêntico com a realidade se partimos de uma visão fragmentada, da realidade como algo dado e imutável. A realidade é um convite à percepção, estágio primeiro de acesso à consciência crítica.

Se partimos de uma ótica que separa a realidade em departamentos estanques, como, por exemplo, a educação formal em contraponto à não-formal, no sentido de estabelecer uma dicotomia, o que vamos perceber é uma realidade enclausurada em perspectivas diferentes. Aqui, o que se pretende é captar uma totalidade, cujas partes se encontram em constante interação.

Para Freire, a ação social *"não pode incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim se transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É*

transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário" (1983, p.21).

No diálogo das ciências com as ciências, e destas com a sociedade, conexões vão sendo amarradas e necessidades ou problemas concretos do mundo entendidos e atendidos não mais por uma ou outra área específica, mas pela trama intrincada, nascida das contradições manifestas e esclarecidas que servem de matéria-prima para que um tecido consistente seja tramado.

Na perspectiva pedagógica apontada até aqui, e com base nas falas trazidas, vemos que os agentes comunitários não concebem a educação como um processo de simples adaptação, de enquadramento do indivíduo à sociedade. Ao contrário, mencionam a necessidade de transformar a realidade para transcender a submissão.

Como aponta Maturana (2000), a tarefa do âmbito escolar deve ser a de criar condições que permitam, às pessoas envolvidas, a ampliação das capacidades de ação e reflexão no e sobre o mundo, de modo a contribuir para sua transformação, numa atitude responsável em coerência com a comunidade e o meio ambiente ao qual pertencem .

Em seus depoimentos, encontramos demarcada uma acentuada tendência de articulação entre os meios formais e informais de educação. Nos contextos comunitários e nas ações desses trabalhadores sociais, a escola é um recurso a mais para ser otimizado pela comunidade.

Gostaríamos de registrar ao final desta essência, um último depoimento, que fala por si só. Nele, vemos a preocupação de um dos agentes em relação a essa **confluência necessária** entre organismos formais e informais de educação. Para o *Poliglota Cultural* a educação é uma causa única, total, pertencente a todos os integrantes do sistema social.

"Eu queria uma Psicologia mais voltada ao indivíduo, desmembrar esse aspecto clínico de ficar só em consultório, mas de se envolver com o indivíduo como um todo, que estivesse dentro da comunidade, pois é difícil hoje as pessoas poderem ter acesso a esses profissionais; é muito burocrático via posto de saúde e não se tem dentro da comunidade um serviço onde as pessoas possam usar. Eu queria ver o trabalho do Serviço Social porque nós trabalhamos com famílias, fazemos visitas mensais e isso também seria um campo para as estagiárias dessa área. Quando eu digo que quero seguir uma carreira acadêmica e vir para dentro da vila, nesta ou em qualquer outra comunidade, vejo que isso também chama atenção dos meus professores, mas penso que é dentro das comunidades que precisamos desses profissionais e não aí fora, o profissional tem que estar ao alcance das pessoas (...) Eu estou na universidade brigando pelos espaços, interessado em que a Pedagogia venha mais para dentro da comunidade. Precisaríamos também do pessoal da Psicopedagogia, porque temos muitas crianças com dificuldades de aprendizagem. A Faculdade de Educação deveria estar mais aqui dentro e também outras áreas, como o Jornalismo porque tem várias atividades para serem desenvolvidas. Os profissionais têm que estar é aqui dentro. O pessoal da Educação Infantil me pediu para desenvolver um trabalho junto às creches, mas não é a minha área e me pergunto: - Onde estão os profissionais capacitados para fazer esse trabalho?. Eu me preocupo com isso."

Como vemos, suas palavras apontam para a emergência de um amplo diálogo entre essas duas instâncias educacionais e convocam uma maior participação do sistema formal de ensino na rede comunitária.

Se fazemos um eco com a última linha da fala trazida, retomamos a questão deixada pelo agente comunitário: *“Onde estão os profissionais capacitados para fazer esse trabalho?”* e nos obrigamos a refletir sobre o verdadeiro papel da instituição de ensino formal.

Diante dessa reflexão nos perguntamos: será a própria especialização o antídoto para superar a falta de especialistas envolvidos em projetos sociais? Muitas das contribuições trazidas nesta pesquisa apontam os fracassos e equívocos que são cometidos nos centros de formação. As academias parecem não estar encontrando consonância entre os conteúdos a serem ensinados e a realidade a ser aprendida.

A construção de um projeto de educação social inclui a supressão de alguns limites ainda vigentes no sistema atual de ensino. A consciência de uma educação concebida através de conexões e confluências entre o mundo-da-vida e o mundo-do-conhecimento inclui as duas instâncias educativas (formal e não-formal) numa relação interdependente.

Quando se fala de uma costura, é impossível definir que recursos têm o papel mais importante: se é o tecido, se são os fios ou os próprios pontos. A arte final depende de todos, é um conjunto, estabelece uma dependência mútua. Como vimos nos depoimentos trazidos pelos agentes comunitários, pessoas implicadas diretamente em projetos sociais, a educação não-formal é tratada como um aspecto complementar ao sistema formalizado.

Em muitos dos exemplos trazidos, vimos a ação comunitária dirigida à superação de lacunas deixadas pelos organismos formais. A gestão de

práticas originais e inovadoras, situadas na realidade e a partir dela, denotam as possibilidades de redimensionar o projeto educacional, atribuindo-lhe novos sentidos, excluindo uma planificação prévia e invertendo a ordem do processo: num primeiro momento o certo é abandonado e o desconhecido passa a ser o ingrediente principal na construção das aprendizagens.

Delors (1999), ao nos falar da educação em tempos atuais, vai pintando ásperas pinceladas de reflexão sobre a globalização, a crise entre o universal e o singular, as fronteiras do local e do global, usando, como tela de fundo, o contexto educacional presente.

A realidade das escolas está perdida entre paradigmas que se apresentam como *boas receitas* e, superlotada de conteúdos desnecessários, que não atendem às demandas do sujeito moderno. Encontra-se, principalmente, descolorida e escassa de aspectos vitais como o clima de respeito à integridade da pessoa humana.

Delors (1999) remete os educadores a um passeio pelo grande labirinto que é a Modernidade, oferecendo-lhes uma dura escolha entre duas possíveis saídas: a manutenção da situação local-global-atual em que os teóricos têm poder supremo, com base numa *Era da Razão* em que prevalece o acúmulo de conhecimentos e a escola legítima, dia a dia, o poder da ordem estabelecida econômica e socialmente.

Como outra saída possível, temos a educação como um processo permanente, de toda a vida, que se processa ao longo de nossa caminhada existencial. Assim, podemos caminhar na contramão desse caminho

tecnológico e racional que criamos para cada um de nós, num efêmero *time lag* (*lacuna temporal*), tornando-nos conscientes das necessidades emergentes no campo educacional, trocando a crítica, muitas vezes vazia, pela autocrítica, exercício reflexivo e promissor.

Nesse caminho, a construção do conhecimento se dá num processo gradual, lento e se produz pelo paradoxo, pela perspectiva aberta de ciência, em que o fenômeno é traduzido por essência e passa a ser, como bem coloca Alves (1992), o **objeto onírico** dos educadores. Nessa perspectiva, os alunos seriam as pontes que levam os professores às ágoras - locais onde o discurso se exprime com alegria, tranqüilidade - pois, assim deveria ser a ciência.

Conforme propõe Mosquera (1998), na tarefa de educar e educar-se vamos decodificando símbolos, signos e sinais num **movimento semiótico** em que, muitas vezes, **temos que esquecer para lembrar**. Nesse contexto, o educador tem papel ativo, deve sentir-se co-responsável pelo processo educacional.

Tarefa difícil, mas, paradoxalmente, desafiadora, afinal de contas, responsáveis somos todos nós. Saímos de um século marcado pelos progressos econômicos, tecnológicos e científicos e somos todos atores e construtores deste mundo sem fronteiras.

Muito já se fez em termos de educação e é preciso estabelecer alguns resgates, pois já construímos muitas das ferramentas, agora, temos de escolher as melhores, as que mais nos servirem e continuar a construção. Continuar é aproveitar o que já se tem, ou como diria o poeta, é buscar a **utopia**, estimulante na caminhada, ela nos faz caminhar sempre mais dois

passos na medida em que se distancia igualmente, mas atinge seus objetivos: nos faz **caminhar**.

Delors (1999) nos fala da utopia como o fôlego do educador e propõe novas perspectivas educacionais capazes de fornecer mapas e bússolas na caminhada que deve ser retomada, salientando que essa construção deve estar alicerçada em quatro pilares:

- ✓ **Aprender a conhecer:** árdua tarefa docente, traduz-se no dever da escola em oferecer aos alunos o domínio dos instrumentos do conhecimento, através da compreensão, do prazer, da alegria, do despertar da curiosidade intelectual, possibilitando o aumento dos saberes, o acesso a uma cultura geral vasta, que extrapole os limites demarcados nas grades curriculares, hierarquizadas por conteúdos programáticos.

- ✓ **Aprender a fazer:** é a tarefa de proporcionar aos alunos a prática de seus conhecimentos como meio capaz de estabelecer correlações entre educação vivenciada e trabalho futuro. Assim, a escola deve primar pela formação de alunos críticos, que trabalhem em equipe, solucionem seus problemas através do desenvolvimento de suas capacidades comunicacionais e do aprimoramento de suas relações interpessoais.

- ✓ **Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros:** neste aspecto, a instituição escolar deve revisar seus estatutos e objetivos, a fim de promover um ambiente que estimule a

cooperação e o companheirismo, oferecendo uma maior igualdade de oportunidades aos alunos, revisando seus projetos e metodologias. É preciso que o aluno se sinta parte integrante de um projeto educacional, enquanto sujeito ativo de um processo que o inclui, sem preconceitos e julgamentos.

Assim, cabe à escola a promoção de um espaço plural, onde a diversidade e o respeito às diferenças esteja garantido, constituindo o eixo norteador no processo de aprendizagem. O reconhecimento do "eu" como via de acesso ao entendimento do "outro" é o ponto alto de qualquer processo empático, é a oportunidade de descoberta do "quem sou" para o "quem somos" num ritmo de troca que permite a socialização e o acesso ao **ser cultural**, telespectador e protagonista do mesmo filme social.

Poderíamos pensar no confronto através do diálogo, do espírito crítico e da troca de argumentos como uma ferramenta indispensável nessa etapa, associados a objetivos comuns, numa tarefa de cooperação e solução de conflitos.

- ✓ **Aprender a ser:** é a oportunidade da formação do homem individual e social, visto sob a forma holística, é um ser global, com pensamentos autônomos e capaz de agir em diferentes circunstâncias da vida; capaz de decifrar e participar efetivamente de seu mundo social, é o ser semiótico.

A educação deve ser palco para o exercício da diversidade, da liberdade de pensamento e preservação do espírito de autonomia e de iniciativa, promovendo a criatividade como fator estimulante na solução de

problemas individuais e grupais. A atitude democrática da escola, conforme Delors (1999), é **saber se queremos e se podemos participar na vida da comunidade.**

Para tanto, se faz necessária uma abertura de paradigmas, calcada em sérias revisões epistemológicas rumo a uma escola aberta para o mundo, onde a **Pedagogia** seja vista como prática de ensinar e aprender, pela arte de criar o saber: arte, descoberta, invenção.

Porém, a educação é, acima de tudo, a mola-mestra do movimento social e cultural. Seus elos devem ser fortalecidos pelo exercício cidadão, participativo, igualitário, descentralizado, autônomo e democrático, que se inicia já nas práticas da educação infantil, visando à formação do homem como parte integrante do *mundus*, capaz de respeitar a natureza, a ecologia, usando a tecnologia como instrumento, como meio e não fim, num exercício consciente e atento, um verdadeiro repensar social.



4.4 ESSÊNCIA IV :

ESTAMPAS : CORES, SENTIMENTOS E VIVÊNCIAS

4.4.1 O Ensinar e o Aprender: Ressignificando o Mundo-da-Vida

Falar de sentimentos é dar um longo passeio pelo terreno colorido da subjetividade. Possuidora de uma memória invejável, essa instância guarda nossas impressões, vivências, experiências, conhecimentos, conceitos e aprendizagens. Araújo, ao nos falar dos sentimentos e da afetividade como temas transversais, afirma:

"que mais difícil do que adquirir novos conhecimentos é conseguir desprender-se dos velhos. Abandonar uma idéia supõe renunciar a uma parte de nosso pensamento - daquele que consideramos verdade durante muito tempo - e deixar-se fascinar pelo insólito. É nessa capacidade de fascinação que reside o gérmen do progresso" (1999, p. 9).

É no insólito, no desconhecido, no novo, que os agentes comunitários apostam suas ações. A prática, guiada pela motivação de "*fazer algo*", está apoiada na **intuição** e nas **múltiplas formas do sentir**. Alves (1996) compara os bons educadores às aranhas, seres que se arriscam a dar um "*salto no*

abismo", presos por um fio muito tênue, subliminar e transparente, tecem, pouco a pouco, a grande teia do aprender.

Para esse pedagogo dos sentimentos, aprender é dar um salto no abismo, é aceitar o novo como um desafio. Segundo ele, a aprendizagem vem acompanhada de inúmeros sentimentos e múltiplas formas de expressão. Nosso viver pode ser traduzido em constantes aprendizagens e vivências que, muitas vezes, experimentamos como fios muito frágeis como: dar o primeiro passo, jogar pela primeira vez, falar em público, aprender a pensar, abandonar o certo e renunciar ao tido como verdade até então.

De acordo com Alves (1996), para educar com os sentimentos, "*é preciso mudar os olhos, ver diferente, mudar o caminho, pois o objetivo fundamental da educação é expandir a capacidade de sentir*". Para aprender é "*preciso que nos transformemos em crianças de novo*". Explica que as crianças experimentam, tentam, provam, se arriscam, "*colocam a vida na boca*" e, ao sentirem o que experimentaram, aprendem numa constante.

A instância dos sentimentos está impregnada de vivências. Como na figura de um camaleão, os sentimentos se nos apresentam de acordo as situações que vivenciamos e, assim, aprendemos a sentir reconhecendo as alternadas mudanças de cores e uma gama variada de novas sensações.

Na fala da *Artesã do Aprender* vemos a aprendizagem ressignificada a partir de um trabalho de decodificação, de uma leitura mais ampla: "*A partir de um trabalho com mulheres, comecei a ver que tinha que investigar pelo não-verbal, a forma de participar da cultura tinha que ser por um código que nós não estávamos preparados para decodificar. Comecei a ver a produção de*

conhecimento e comecei a me interessar pela epistemologia, a produção do conhecimento é corporal antes de ser mental. Comecei, audaciosamente, a defender isso aí porque eu sentia que era assim, mas não tinha nenhum conhecimento, nenhum estudo para dizer isso, eu não tinha como argumentar, mas eu sabia que era”.

Para Merleau-Ponty a aprendizagem se dá pelas vias do sentir. Para aprender é preciso ressignificar o mundo vivido e priorizar a percepção, a maneira como percebemos o mundo e como estamos implicados nele, pois

"o pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção (...) vista do interior, a percepção não deve nada àquilo que nós sabemos de outro modo sobre o mundo, sobre os estímulos tais como a Física os descreve e sobre os órgãos do sentido tais como a Biologia os descreve. Em primeiro lugar, ela não se apresenta como um acontecimento no mundo ao qual se possa aplicar, por exemplo a categoria de causalidade, mas a cada momento como uma recriação ou uma re-constituição do mundo" (1999, p. 279).

Nesse caso, a experiência é original e o momento é recriado, singular e multifacetado em diferentes cores e percepções. Merleau Ponty nos fala de uma superfície de contato, um campo perceptivo enraizado no mundo que, *"como as ondas envolvem um destroço na praia (...), sem cessar vem assaltar e investir a subjetividade" (1999, p.280).*

Para esse fenomenólogo a percepção não é um fato produzido no mundo, mas pelos atravessamentos entre existência e experiência. O saber reside nos *"horizontes abertos da percepção"* e esta não pode ser o que está dado no mundo, pois é o novo, o não-descrito, o não-incorporado. A *Artesã do*

Aprender complementa o exemplo anterior e nos fala dessa abertura perceptiva para a experimentação: "Mesmo não tendo nenhum estudo específico a área do não-verbal eu fui experimentando e comecei a fazer outros grupos: de crianças, de adultos, de velhos, de profissionais, de padres, de freiras, de todos os tipos de pessoas para ver se acontecia algo diferente e sempre acontecia a mesma coisa. Se damos as condições de trabalhar o não-verbal, surge um conhecimento que não está formulado, mas pode ser formulável e esse conhecimento que é formulável, ele não é puro e está mesclado com o que as pessoas aprenderam e sentiram na sua infância, na sua família, e na sociedade".

Essa mescla é justamente o ponto de contato entre a fenomenologia, a educação formal e não-formal. Essa agente comunitária nos fala da possibilidade de construção do conhecimento a partir de uma realidade que se mostra e se revela nua, sem vestes, exibindo seu sentido global, totalitário. O conhecimento está guardado nos cheiros, nas cores, nos rostos, no verbal e no não-verbal. Está emergente, por conhecer, por ser formulado, aceitando mesclar-se com o já aprendido.

A percepção é um convite ao "abismo" subjetivo. O sujeito da percepção sente, se arrisca, inova, adapta, cria e recria, traça novas estratégias e constitui a ação. É o sujeito que percebe seu espaço no mundo, está implicado, situado na potência do existir.

"O sujeito da percepção permanecerá ignorado enquanto não soubermos evitar a alternativa entre a sensação enquanto estado de consciência e enquanto consciência de um estado, entre a existência em si e a existência para si. Retornemos então à sensação e observamo-la de tão perto que ela nos ensine a relação viva daquele que percebe com seu corpo e com seu mundo" (Merleau-Ponty 1999, p. 281).

O sujeito da percepção deixa sentir. No exemplo da *Recicladora da Vida* acerca de uma dinâmica feita semanalmente no Centro de Educação Ambiental, podemos perceber a presença e a valorização do campo subjetivo na ação comunitária. Estão entrelaçados, como fios dependentes de uma única costura: "*Nesse espaço, todo mundo se abraça, mas quando termina a reflexão já está um monte de gente chorando, choram, choram, choram e quando eu vejo que tem gente chorando eu digo: - Obrigada por esses corações que podem ainda se emocionar! (choro), pois não são todas as pessoas que se emocionam. São pessoas tão duras, às vezes, que elas estão sentindo vontade de se emocionar e não se emocionam e essas são emoções bonitas e tem que deixar acontecer porque senão as pessoas ficam muito duras, começam a não perceber as coisas bonitas que existem ao seu redor*".

Perceber o momento, aguçar o campo perceptivo, ver os matizes, sentir os cheiros, conhecer as ruas, os becos e os movimentos, eis a ousada tarefa dos agentes comunitários. Ao considerarem a relação viva do sujeitos com o entorno e deste com um todo maior, podem penetrar na dimensão comunidade.

A *Artesã do Aprender* nos fala de uma outra linguagem, a partir do corpo, e dos aspectos não-verbais a aprendizagem se desvela, num convite aberto à percepção. Ela menciona um conhecimento valioso, porém sem sentido dentro da academia, mas presentificado no mundo-da-vida:

"Então comecei a ver os movimentos de pés, as idas ao banheiro. Como eu anotava tudo, no meu grupo eu podia dizer isso, mas na universidade onde eu fazia curso de Pós me chamavam de 'louca', então passei a não falar sobre isso neste contexto, lá eu ficava quietinha e ouvia, mas na vila eu comecei a descobrir um outro mundo. Comecei a decodificar isso pela idas ao banheiro. Percebi que no segundo dia do curso as pessoas iam muito ao

banheiro, e me perguntei: - O que acontece? E comecei a fazer uns cruzamentos e me dar conta que era no dia em que, praticamente, eu estava insinuando que eles deveriam ser mais fraternos, era o dia em que eu mostrava a versão socialista, a revolução. Era o dia da ida ao banheiro e o pessoal da equipe ria muito e dizia: - O que tem que ver banheiro com Socialismo? Comecei a estudar anatomia, fiz vários anos de anatomia para entender o funcionamento do corpo e me dei conta que eu mobilizava o parassimpático, todo o sistema vegetativo das pessoas, mobilizava o medo, insegurança, impotência nas pessoas, então eu, com todo meu discurso humanista estava massacrando as pessoas."

Conforme Heller *"reconhecemos no corpo uma unidade distinta daquela do objeto científico. Acabamos de descobrir uma intencionalidade e um poder de significação (...) Procurando descrever o fenômeno da fala e o ato expresso de significação, poderemos ultrapassar definitivamente a dicotomia clássica entre sujeito e objeto"* (1999, p.237).

É justamente isso que pretende a fenomenologia, excluir, eliminar as barreiras que cegam a percepção, numa postura que intenta religar sujeito e objeto. O mundo-das-coisas, objetivo, preso na materialidade, só tem sentido no mundo-da-vida, enquanto consciência de algo, de um estado, de um lugar na existência.

A agente comunitária nos aponta alguns equívocos e distorções que permearam o início de sua prática comunitária. Ao mencionar *"comecei a fazer alguns cruzamentos"*, sinaliza a presença da percepção, da captação e compreensão do fenômeno conforme ele se dá. Como uma intérprete da linguagem não-verbal, ela começou a valorizar os movimentos trazidos pelas pessoas do entorno e passou a encará-los como conteúdos repletos de significação a serem explorados.

Heller (1999) nos diz que no ato da linguagem nem sempre existe um *sujeito falante*, ou seja, na posse da linguagem as pessoas podem pronunciar palavras ou se comunicar por meio de outras linguagens, imagens verbais. Para ela,

“a palavra não é desprovida de sentido, já que atrás dela existe uma operação categorial, mas não tem esse sentido, não o possui; o pensamento que tem um sentido, e a palavra continua a ser um invólucro vazio. Ela é apenas um fenômeno articular, sonoro, ou a consciência desse fenômeno, mas em qualquer caso a linguagem é apenas um acompanhamento exterior do pensamento” (p.240-1).

Trabalhar com o corpo é trabalhar com imagens verbais, com um todo falante. Como vimos no depoimento acima, para ler o corpo é preciso perceber os sujeitos situados no seu tempo e espaço e compreendê-los no presente (como *algo que se dá*), tal como se mostra. É assumir o fenômeno como algo *dando-se*, e encarar o aprender como uma constante. Para aprender, os agentes comunitários decifram códigos e são levados pelas asas transparentes, (in)conscientes e subjetivas do sentir.

Heller (1982) nos conta que na Antiguidade o sentimento era analisado segundo o enfoque da ética e se subordinava à análise das virtudes dos seres humanos. Na mesma época, o dualismo cristão corpo-alma, igualmente, dava uma conotação equivocada dos sentimentos. Os *sentimentos do corpo*, por exemplo, eram sinônimo de *sentimentos maus*, e os *sentimentos puramente subjetivos, da alma* eram tidos como *sentimentos bons*.

Mas, aos olhos da fenomenologia, o último que se pretende é uma categorização dos sentimentos. Assim, destacamos a definição trazida por Heller como uma preciosidade a expressar a instância do sentir. Para ela *“sentir significa estar implicado em algo!”* (1982, p. 17). O sentir, quando se dá, *implica meu eu em algo* e este algo pode assumir múltiplas formas: outra pessoa, uma teoria, um processo, eu mesmo, uma situação nova etc. Ela esclarece ainda:

“A implicação não é um fenômeno concomitante. Não é que haja ação, pensamento, fala, busca de informação, reação, e que tudo isto esteja acompanhado por uma implicação, trata-se de que a própria implicação é o fator construtivo inerente do atuar, pensar, etc. que a implicação está incluída em tudo isso, por via da ação ou da reação” (Heller, 1982, p.19).

A implicação aparece como um fator construtivo, um sinônimo do sentir impregnando as múltiplas formas de agir. Segundo os depoimentos apresentados, vemos que as atividades exploradas ao longo das intervenções comunitárias são, na maioria das vezes, criadas a partir da interação dos agentes com o contexto social, a partir de demandas, necessidades e possibilidades emergentes do *locus* comunitário. Não existe planejamento prévio e o agente trabalha com o que está emergindo naquele contexto e naquele momento.

Para Rogers (1985), a meta fundamental da vida deve ser a de tentar construir uma congruência entre ser e agir. Essa congruência está apoiada no grau de exatidão que existe entre a experiência de comunicação (capacidade de sentir, de implicar-se) e a tomada de consciência.

Numa das frases que abre esta dissertação, encontramos um pensamento de Aristóteles que diz: nada há no intelecto, na razão, que não tenha antes passado pelos sentidos, pela profunda instância do sentir. O conhecimento sem sentimento torna-se vazio de significações. A aprendizagem envolve a experimentação do desconhecido e a tarefa do aprender requer que nos despojemos de tudo o que nos impede de crescer.

No mundo vivido, na escola da vida, o conhecimento não está aprisionado por verdades absolutas. Através da experiência original, os conteúdos realmente importantes se mostram, seja por uma via emergente seja latente. A *Artesã do Aprender* nos fala de uma proposta com bases na implicação. Para ela, o sentir é algo que *vem de dentro*, das *entranhas*, nos envolve, nos ressitua na existência, pois *“é a essência da vida que está comprometida”*:

*“Participamos, há uns três anos atrás, no Chile, da nata dos educadores populares da América Latina e um dos membros da ONG levou uma ponência, um escrito que é genial, mais transparente impossível (...) Eu chorava de emoção e as pessoas olhavam e não entendiam nada, e não é ignorância, são pessoas muito inteligentes, então a gente começou a se dar conta que **para entender uma proposta metodológica de um nível desses, tem que estar noutro contexto humano, tem que estar sofrendo desde as entranhas, estar revoltado com o que está aí, mas no âmbito humano, como ser humano. É a essência da vida que está comprometida!** Tu tem que estar solidário desde dentro, tem que estar sem pretensão de ser famoso, sem pretensão de escrever livro e ser famoso, se tu está na humildade te compromete, agora, se tu quer te eleger ou ser um escritor famoso a comunidade não é o lugar ideal.”*

Se prestarmos atenção nas linhas que costuram esse depoimento, podemos encará-lo como uma denúncia. Ao iniciar a fala, a agente

comunitária menciona uma falta de abertura, de entendimento, de escuta e de interação por parte dos educadores populares acerca de uma nova proposta metodológica. May nos fala, justamente, desses reflexos da sociedade moderna sobre os sujeitos e aponta algumas perdas irreparáveis para a humanidade: *“O que está ocorrendo é um fenômeno inevitável de nossos tempos, o resultado ineludível do coletivismo, da educação de massa, da tecnologia de massa e outros processos de ‘massa’ que formam a mente e as emoções das pessoas modernas”* (1974, p. 37).

Ressignificar o que se sabe é abrir as portas ao desconhecido. É assumir-se caminhante nas trilhas do aprender. Para embarcar nessa aventura é preciso transpor obstáculos e retomar a dimensão do *eu-tu*, do sentido do comum – que nada tem a ver com a submissão massiva na qual está submerso o sujeito moderno.

O ato de aprender e de estar implicado em múltiplas formas de aprendizagem é o que ressitua o ser em sua existência. Aprender supõe correr riscos, é recriar, reinventar, ressignificar, mudar os mapas, os rumos, e se deixar guiar pelo novo. A *Artesã do Aprender* nos fala de algumas dificuldades ao enfrentar uma educação carente de conexões com a realidade vivida.

“Trabalhar numa metodologia que explora o não-verbal não dá aplauso para ninguém, ao contrário, tu sai sem amigos. Só para dar um exemplo, eu estou na universidade agora, na Faculdade de Psicologia há quatro anos e ninguém sabe o que eu faço, só um grupo muito pequeno, próximo de mim sabe o que eu faço, ninguém perguntou, nenhum dos professores, ninguém. Ninguém quer saber o que o aluno tem, qual a história que tem, se tem alguma coisa a aportar, nada, eles sabem que tu tem que aprender o que eles têm para ensinar. As poucas vezes que eu tentei fazer uma

apresentação de uma ONG com trabalho popular, que leva em consideração o mundo interno, toda a questão emocional, fui perseguida depois, perseguida literalmente: as professoras deixavam de conversar comigo, a minha nota foi a mais baixa, quando eu mostrei que eu trabalhava e que eu sabia alguma coisa de comunidade eu quase rodei na disciplina de Psicologia Comunitária, eu fui a pessoa que tirou a nota mais baixa da disciplina."

Ampliando a compreensão acerca da contribuição trazida, temos de observar ainda os aspectos pertencentes ao mundo-da-vida, ou seja, aqueles imprescindíveis ao existir que, no depoimento, aparecem colocados em um plano secundário e não encontram espaço e tampouco sentido dentro das academias (sistema formal). Segundo Rogers, a vida do sistema educacional está atrofiada, distanciada do sentir, da implicação, pois *"não sentimos nosso conhecimento. Nada poderia ilustrar melhor a falta de nossa civilização. O conhecer sem sentimentos não constitui o conhecimento e fatalmente leva à irresponsabilidade e à indiferença do público e até, possivelmente, à ruína"* (1985, p. 146).

Ao negligenciar o que os alunos já sabem e trazem como conhecido, a escola está a demarcar, talvez por seus limites institucionais, um abismo dicotômico entre os conteúdos ensinados e a realidade vivida. Os conteúdos estão isolados do mundo-da-vida e esvaziados de sentido. Para Ulich *"a Universidade parece um obstáculo. Principalmente experimentam em seu interior o desmoronamento de seu 'mundo vital'. Sentem isolamento e insegurança (...)"* (1985, p. 16).

A aprendizagem está constituída de fios, tramas e nós. Aos últimos, é preciso desmanchá-los, atribuir-lhes novos significados, tecê-los a partir de outros pontos. A partir dos movimentos da comunidade, os agentes passam a ressignificar o que sabem, pois visualizam, na sua prática, que muitas das

aprendizagens realmente importantes de serem incorporadas no *ser* e no *agir* estão situadas fora dos limites que cercam e muram as academias. Para Einstein:

“Não basta ensinar ao homem uma especialidade. Porque se tornará uma máquina utilizável, mas não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, que é moralmente correto (...) Deve aprender a compreender as motivações dos homens, suas quimeras e suas angústias para determinar com exatidão seu lugar exato em relação a seus próximos e à comunidade” (1981, p. 29).

A educação, como campo de promoção humana, não pode fragmentar-se em especializações. A superação dos limites institucionais, formalizados, sinaliza a possibilidade de um diálogo aberto entre as diferentes disciplinas e instâncias educativas. A descoberta de conexões entre a escola e o mundo-da-vida restaura a efetivação de uma articulação dirigida à minimização de dificuldades e lacunas.

Nessas relações que se dão de forma tão dinâmica e dialética entre os diferentes envolvidos no projeto comunitário, é fundamental a capacidade de escuta, pois, assim como outros instrumentos de intervenção participativa, esta se faz um elemento constante de trabalho e, conseqüentemente, possibilita que todos sintam e compreendam as opiniões, propostas, sugestões e críticas que se apresentam no decorrer da ação.

Alves (2000) parafraseando Alberto Caeiro nos diz: *“Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores. É preciso também não ter filosofia nenhuma”* (p.65), ou seja, é preciso se desprender das idéias já constituídas

para que o olhar seja verdadeiro, singular, exclusivo. E ele completa: *“Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma”* (p.67).

Esse não é um ponto de partida, mas um ponto de chegada; um ponto, aliás, nunca conseguido por completo. O exercício de escutar, ser escutado e se auto-escutar é permanente e imprescindível no trabalho com grupos, com comunidades, com seres humanos. Se todos querem ter um espaço de fala, também é verdade que querem seu espaço de escuta.

O processo comunitário é um processo de renovação constante e todos os envolvidos estão aprendendo. Por isso falamos de um processo educativo, uma vez que todos aprendem da comunidade e não existe um professor que ensina os alunos, quer dizer, poderíamos compará-lo a um processo maiêutico que na filosofia socrática significa a arte de iluminar os espíritos, ou seja, de fazer com que o interlocutor descubra as verdades que leva em si, e depois, por uma série de perguntas, possa se liberar do erro, de futuros equívocos.

Na fala do *Pastor Social* vemos expresso um convite muito direto, a todos nós, para que essa implicação realmente aconteça. Ele fala de uma troca de lugar, de assumir uma postura, num movimento dialético entre equívocos, acertos e descobertas de nossas potencialidades: *“Eu gostaria de dizer algo que considero muito importante e que nos preocupa, tudo que fazemos, mesmo que já tenha sido feito, ainda existe muito por fazer. As condições de vida hoje oferecidas são de muito risco, eu vejo nas grades das casas somente um sinal de defesa, um escudo e as pessoas que vão se defender, se defendem, muitas vezes, de pessoas muito próximas delas e talvez fosse mais útil e também mais barato se*

envolver com essas pessoas, poder ajudar para que elas não precisassem cometer nenhuma atividade de risco (choro)."

Num complemento da fala anterior, o *Pastor Social* nos apresenta alguns indicativos sociais, presentes no cotidiano, que estão a demonstrar um isolamento, uma falta de implicação dos sujeitos com o contexto. De outro lado, menciona a importância de ressignificar nosso existir, de ressituar nosso papel no mundo: *"Vejo que existem pessoas que estão em casa, com sobra de tempo e com uma qualidade de vida ruim porque gostariam de ser mais úteis e não descobrem, então quando surge um trabalho como esse as pessoas se acham, se encontram, se realizam é uma forma das pessoas darem um sentido diferente as suas vidas. A única coisa que fazemos é o trabalho de divulgação, de dizer que isso é possível, que as pessoas existem e se precisarem de apoio podemos dar, pois é nosso papel dar esse apoio."*

A dimensão da implicação se dá a partir de um envolvimento, de quase uma devoção, de uma familiaridade entre sujeito e fenômeno. Para estarmos implicados, temos de reaprender a sentir, ouvir, ver, escutar, perceber, experimentar e vivenciar o mundo que nos cerca. É preciso acreditar que os equívocos são possibilidades de futuros acertos e, para tanto, dar um primeiro passo: o de localizar, situar nosso ser e agir consciente no mundo, em comunidade e como indivíduos.

A formação da personalidade se dá a partir da compreensão do mundo. Ao decifrar códigos, signos e sinais do ambiente social, estamos compreendendo nossa posição (nosso *estar* no mundo), nossa implicação, nosso lugar nesse contexto. O *eu* externalizado se depara com um reflexo invertido, projetado, situado no *outro*, nos *outros* e nos movimentos

diacrônicos que regulam a cotidianidade. Heller nos diz que a *compreensão*, pilar central da ótica fenomenológica,

“passa através da apropriação do mundo: quanto mais aprendo, melhor assimilo e uso os objetos que estão fora de mim; quanto mais aprendo a decifrar as relações humanas, tanto melhor aprendo a construir a minha própria vida, minha personalidade. A personalidade só se desenvolve através das relações sociais”(1982, p. 43).

O aprender nasce da impregnação. A *Artesã do Aprender* nos fala da importância de uma autodescoberta, do resgate da identidade como rota inicial na caminhada comunitária: *“É impressionante o que eles aprendem. Vão estudando a história deles, a identidade, a gente leva muito tempo trabalhando a identidade. Eles vão buscar dados da vida, como surgiu o nome, como foi o pai, como foi a mãe, de que lugar vieram, se eram imigrantes, de onde e depois vão juntando. Depois começa a observação do local onde eles moram, a rua, a quadra, o bairro, quem já está há mais tempo trabalhando em comunidade já vê o bairro como é que funciona, quantas ruas tem. As pessoas só se tornam agentes vendo o contexto, como é que ele está naquele contexto, como é que chega, quais as noções e impressões que ela tem. A nossa idéia é de abrir os canais de sensibilização, sensibilizar, porque estes canais estão oxidados, tem que abrir esses canais.”*

Com base na riqueza dos depoimentos trazidos até aqui, poderíamos dizer que a implicação na ação está repleta de significados e aparece determinada por seus sentidos e variações próprias. Para Heller:

“A implicação pode afetar a só uma parte da personalidade ou a toda ela, pode ser momentânea ou continuada, intensiva ou extensiva, profunda ou superficial, estável ou em expansão, orientada

para o passado, para o presente ou para o futuro (...) na prática, cada implicação inclui uma contribuição de vários desses aspectos” (1982, p.22).

Como vimos em muitos exemplos, os agentes comunitários vão renovando e alterando graus de implicação com o entorno. Essa implicação se faz e refaz concomitante à ação, num exercício de ressignificar para (re)aprender. Como uma metáfora ilustrativa, gostaríamos de trazer a figura de Penélope da Mitologia Grega que, durante o dia, confeccionava bonitos tapetes e, durante a noite, os desmanchava, como possibilidade de recriação de outros mais.

Nesse exercício de ir e vir, costurar e desmanchar a costura, tramar fios, conhecer diferentes texturas e pontos reside a aceitação de idas e vindas, de aprender a ser e fazer. Estar implicado com e em algo significa sermos capazes de ordenar e reordenar as nossas ações, o nosso conhecimento; nesse sentido é tão importante a ação de fazer e refazer, conhecer e reconhecer.

No ato do reconhecimento podemos encontrar os pontos de encontro que ligam nosso *eu* à realidade e, conseqüentemente, os distintos graus dessa implicação. Para compreender essa premissa, é preciso conceber que aprendizagem e sentimento se desenvolvem numa mesma dimensão. Freire se remete à aprendizagem da seguinte forma: *“Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido - apreendido a situações existenciais concretas” (1983, p. 17-18).*

Para os envolvidos na ação comunitária, é como participar de um grande laboratório experimental. No início os agentes utilizam o que sabem e já trazem consigo e partem de uma motivação interna, pessoal. Com o desenrolar da atividade, vão situando seu papel perante a comunidade e aprendendo, junto aos demais, no enfrentamento de novas situações e na criação de recursos.

O *Acendedor de Vivências* nos fala de uma intervenção comunitária apoiada na empatia, na observância dos sentimentos como forma de compreensão do outro, da sua realidade e necessidades. *“Quando acontece de alguém se emocionar muito e chorar damos uma parada e trabalhamos com aquele sentimento que está aparecendo, uns ajudam os outros. Sempre propomos uma pausa para que não se torne um trabalho monótono e para que eles conversem entre si, troquem e reflitam. Eles manifestam mesmo o que estão sentindo, se soltam mesmo. No começo os adolescentes têm aquela vergonha, aquele medo de como vai ser. Depois, o pessoal pergunta mesmo, questiona como se pega as DST, como devem ser os cuidados na prática do sexo oral, numa transa entre homem e mulher quem tem mais risco de pegar a doença e nós explicamos.”*

Conforme Mosquera é preciso estabelecer alguns resgates acerca da *“casa do homem”*, da morada humana, da existência, do sujeito situado na experiência, pois ela não é um lugar de ninguém, mas *“a existência humana consiste primeiramente na elucidação de um sentido aberto de consciência e mundo, que se fundamenta no encontro e na compreensão do homem como uma totalidade plausível de desenvolvimento e mutualidade”* (1978, p. 88).

A fenomenologia, apoiada na dialética existencial, busca a compreensão. Aceita a existência como uma enorme rede multifacetada de sentimentos, experiências e vivências. Quando admitimos essa postura

epistemológica, vemos que no mundo-vivido reside o cerne da consciência (o tornar-se consciente da implicação do meu *eu* com algo).

A resignificação propõe uma sensibilização, uma desobstrução de canais, uma reeducação. O toque, o afeto, a troca, a confiança e o respeito são alguns tijolos à espera de construtores, operários de um novo projeto, estão para ser alicerces numa construção que se inicia.

Segundo Engers, a afetividade e a ternura, conjugadas com a cognição, são aspectos que merecem ser retomados pelo sistema escolar atual, pois *“a convivência entre professores e alunos é um processo social pautado nas relações interpessoais, pois o aluno e/ou o professor, como seres sociais, precisam aprender a conviver, socialmente, intercomunicar experiências e, para tanto, costumam criar uma certa cumplicidade nessa relação”* (2000, p. 298).

Essa reciprocidade educativa, fundamentada na cognição/afeto, está a instaurar uma nova ação/reflexão pedagógica, dando origem a uma *“Pedagogia do tato”* (concepção de Van Manen, 1995 utilizada por Engers, 2000) que busca reinstalar o toque, a atenção especial e a escuta, numa mutualidade entre professor/aluno.

Em tempos áridos de educação, precisamos redescobrir o educador como um ser de encontros, um *ser relacional* que admita confluências entre *razão, emoção e ação* como dimensões centrais na busca da completude da essência humana.

Alves compara os educadores às árvores e fala que mesmo na aridez do inverno *“os ipês florescem, sabe por quê? No inverno é frio e seco. As árvores ficam com medo de morrer. Por isso produzem flores e ejaculam sementes ao vento. Antes de morrer, um grande orgasmo de cor e beleza Querem plantar suas sementes no ventre da mãe-terra”* (1999, p. 17). Eis a tarefa da educação: plantar, semear, possibilitar o florescer de novas idéias, germinando novas vidas.

4.4.2 *Descobrimo o Prazer e as Realizações*

Nessa dimensão fenomenológica gostaríamos de priorizar os sentimentos que foram trazidos pelos agentes comunitários, pois, através de falas marcantes, expressaram experiências significativas de sua prática diária; e numa pesquisa apoiada na fenomenologia esse é um aspecto que merece relevância.

Segundo Heller (1982) estar implicado em algo significa um ato de inteligência, pois o envolvimento funciona como uma dimensão capaz de capacitar os seres humanos no encaminhamento e solução de seus problemas e dificuldades.

Quando nos entregamos às profundezas subjetivas do sentir (envolvimento, implicação), elevamos nosso *eu*, pois direcionamos nosso *ser* e *agir* na construção de um mundo social e pessoal que extrapola a circunferência estrita do singular, do próprio, do meu, para uma significação coletiva, comum, do nosso.

“Estar implicado em algo é dizer, sentir, não é meramente uma experiência subjetiva, mas também uma expressão. O sentimento se expressa diretamente na mímica, em gestos, elementos fonéticos (por exemplo, Ufa! Umm!) inflexões, tipos de reação, ação (incluída a abstenção da ação), comportamento em geral. Expressa-se indiretamente ao informar ou explicar a outros sobre os sentimentos próprios” (1982, p.72).

O *Operário das Idéias*, ao nos falar do lugar comunitário que ocupa hoje, situa um ser e estar na comunidade que começou no passado, na “*história de vida*” que teve. Ao re-visitar essas memórias, vai expressando o porquê de seu envolvimento com a causa social.

“Pela história de vida que eu tive, na minha casa, onde tudo que conseguimos em família foi na base do suor e do sacrifício e se obrigando a fazer aquilo que era necessário, eu aprendi (emoção - pausa). Então, desde guri isso mexeu muito comigo e eu dizia: - Quero que chegue o dia de eu poder ajudar as outras pessoas a não viverem isso que eu vivo. Quando tive a oportunidade de estudar, escutando, começando a me movimentar vi que tem um dia em que a gente começa a ver um mundo diferente daquele que tradicionalmente nos passam; temos condições de poder nos manter vivos, de poder viver bem e também, por toda a situação que as pessoas passam: de pobreza, de exploração, da falta de solidariedade temos que, participando, com esforço, ver que é possível construir diferente, é possível se ter uma outra vida sem sofrimento, sem tanta dificuldade, onde o tanto que nós conhecemos possa ser bem valorizado.”

Esse agente comunitário “*ao informar ou explicar a outros sobre os sentimentos próprios*” nos remete a um passado referencial, adquirido no mundo-vivido. Das experiências constituídas a partir de sentimentos vivenciados anteriormente, ele faz estímulo na caminhada.

Inseridos num *habitus* comunitário, os agentes estão implicados com seu entorno de forma subjetiva e vão guiados pelas múltiplas formas do sentir. Ao adjetivarem de forma positiva a atividade comunitária, nos falam de um fazer que, ao longo dos tempos, se torna vital e vai deixando marcas.

O *Operário das Idéias* nos diz: “*Trabalhar com a comunidade é uma atividade rica. As comunidades são lugares onde aprendi muito, mas tenho certeza de*

que ajudei para que hoje as pessoas se dessem conta de que podem caminhar sozinhas. É um trabalho que desenvolvo com muito carinho. Eu entrei no movimento popular, justamente, para aprender com as pessoas e poder contribuir também. Hoje em dia eu sempre digo para as pessoas: - Quem participa disso depois não consegue viver sem! Se tu não vai, não participa sente que fica faltando alguma coisa. É um trabalho que vai deixando marcas profundas."

A comunidade, enquanto um espaço onde se pode aprender muito, faz-se uma verdadeira escola-da-vida. O envolvimento, a implicação podem ser traduzidos pela extensão do eu, na trajetória do pessoal ao social. Numa entrega recíproca, os agentes comunitários se dão a conhecer e conhecem a comunidade, e fazem dessa dimensão um lugar de **realização e prazer**.

Para Alves *"o prazer é uma experiência qualitativa. Não pode ser medido. Não há receitas para sua repetição. Cada vez é única, irrepitível"* (1999, p. 125). A ação comunitária se dá à luz da experiência fenomenológica, num sentido único, original, que não se repete, como lemos na fala do *Poliglota Cultural*:

"Este é o maior prazer do trabalho comunitário, poder estar inserido, poder ver as ações acontecendo, ir passando nas ruas e perceber as pessoas participando, se informando. Todos os dias, mesmo estando atrasado repito as mesmas informações duas, três vezes. Tem o caso de uma senhora aqui da vila que tem problemas com uma filha que tem HIV⁶ positivo e ela sempre estava me perguntando para onde ela podia ser encaminhada e dizia: - Ah, tu pode me ajudar? Tu que és essa pessoa maravilhosa é que deveria estar no lugar desses burocratas que não resolvem nada. As pessoas vêm até mim, se aproximam, confiam (...) é isso que faz o trabalho aqui bem legal, eu gosto muito de trabalhar aqui e me sinto muito bem em me dedicar, reivindicar e realizar coisas úteis na comunidade."

⁶ HIV: Vírus da Imunodeficiência Humana

O homem auto-realizado conhece os amplos significados do conviver e consegue intercambiar aprendizagens de forma mais clara e autônoma consigo e com o meio. Na busca constante de realização, os agentes vão adquirindo segurança frente à ação comunitária, amadurecem para o coletivo, e voltados para o meio propulsionam mudanças na vida dos *outros*.

“As mulheres não estão mais se submetendo, elas se reúnem, conversam, a denúncia, por exemplo, nós temos aqui um momento onde eu falo: - Tu vai denunciar os fatos que tu não consegue aceitar. Faço questão de que elas chamem de denúncia, não é relato, é denúncia e as pessoas dizem: - Ai essa palavra é muito pesada! Porque as pessoas daqui da vila já estavam acostumadas a serem chamadas de ‘alcagüetas’ e preferiam ver o filho empregado do traficante do que denunciar com medo que acontecesse alguma coisa para elas, quer dizer, aqui como é um espaço onde a gente se organiza e estuda essas coisas, a gente não tem como enfeitar, então ninguém enfeita, denuncia sim. E isso vai transformando as pessoas.” (A Recicladora da Vida)

Uma pedagogia de transformação prioriza o desenvolvimento do humanismo e, segundo Freire, *“a educação é semelhantemente um ato de conhecimento, em ato político e um ato de arte. Eu não falo mais de uma dimensão política da educação, eu não falo mais de uma dimensão de conhecimento da educação. Da mesma forma, eu não falo da educação pela arte. Pelo contrário, eu digo que a educação é política, arte e conhecimento”* (1985, p.17).

Os agentes comunitários propõem uma ação educativa que passa pelas vias da sensibilidade dos sujeitos, das entranhas subjetivas, da instância do envolvimento (*eu-nós*), pela incorporação de um estado, um espaço, uma identidade.

Na busca da compreensão dos plurais sentimentos humanos, os agentes comunitários estão situados numa dimensão transcendente. A superação de um modelo baseado na concepção do homem-objeto propõe um deixar afetar-se.

A seguir, o *Poliglota Cultural* nos fala de um envolvimento comunitário comprometido com o entorno que, por sua vez, retribui e demonstra reconhecimento perante o agente comunitário: *“Para mim que moro dentro da comunidade, trabalhar com essas pessoas é uma experiência maravilhosa, se eu tivesse tempo, pois vinte e quatro horas para mim é pouco, porque tem momentos em que não quero me envolver com uma atividade nova e quando vejo já estou envolvido, inserido dentro de um trabalho e não consigo sair mais e cada vez vão surgindo mais atividades. Então, quando tem reuniões as famílias nos dão uma devolução disso: - Olha, que bom! Meu filho não falava nada em aula, não conseguia aprender! e hoje a criança está aprendendo, já aprendeu a ler, precisa ver uma menina no ano passado que aprendeu a ler aqui, com a gente, numa tarde, a emoção dessa menina! Ela aprendeu a ler numa tarde e descobrindo as letras do nome dela começou a fazer cartazes e pendurar em todos os lados e mandava bilhetinhos por baixo da minha porta, isso é uma emoção e mostra o quanto o serviço é importante e quantos serviços seriam necessários aqui na vila Fátima, pessoas dispostas também a colaborar, a ajudar.”*

A atividade comunitária está dirigida para uma melhoria da qualidade de vida das pessoas e do seu meio social. Os agentes comunitários vão, como pescadores, reconhecendo marés, tramando e articulando redes e resgatando aspectos perdidos pela comunidade no oceano frio da contemporaneidade.

Como vimos numa fala anterior, o relógio dos agentes comunitários não marca o tempo cronológico. As vinte e quatro horas do dia parecem ser escassas para aqueles que se constituíram referência diante de seu entorno. Os ponteiros marcam um tempo transcendente e a transcendência é uma forma de projeção, de ultrapassagem dos signos evidentes na tentativa de significação, do encontro do sentido no vivenciado, como superação do materializado. É o êxtase perfeito e completo entre tudo que o homem pode sentir, desejar, projetar.

Assim, as ações sociocomunitárias permitem um mergulho intra e intersubjetivo. As propostas de trabalho, geralmente, observam um resgate da auto-estima, da identidade, do sentimento de pertença e da visualização de um mundo que nos rodeia.

Com o olhar voltado ao horizonte dos sentimentos, os animadores socioculturais promovem a compreensão do outro, como uma possibilidade de entendimento do eu próprio, do reconhecer-se inteiro, pessoa, indivíduo, sujeito humano.

As bússolas e os mapas do trabalho comunitário são traçados a partir dos sentimentos, do sentir como implicação, enquanto envolvimento. A atitude coletiva produz uma homeostase comunitária, pois, através de uma autogestão e auto-regulação entre sujeitos e meio social, permite que novas possibilidades sejam vislumbradas.

“Todo o sentimento é, em maior ou menor medida, expressão. Mas toda a expressão é, ao mesmo tempo, informação. A expressão do sentimento é sempre um signo que comporta

algum significado. Não só devemos aprender a diferenciação da expressão de sentimento, mas também devemos aprender a significação (como signos). Não aprendemos isto por nós mesmos (ante o espelho), mas no rosto, nos gestos, no tom de voz, nos tipos de reação, no comportamento dos outros... precisamos adquirir a linguagem dos sentimentos" (Heller, 1982, p. 74-5).

A linguagem dos sentimentos não pode ser encontrada em gramáticas e dicionários especializados, não pode ser estudada, memorizada ou decorada. É adquirida nas trocas permanentes entre ser-humano e entorno e pode ser expressa de variadas formas.

Na instância do sentir, forma e conteúdo se confundem e os dois se expressam mutuamente. Nas falas trazidas durante toda a dissertação, procuramos preservar, entre parênteses, todos os sentimentos trazidos pelos agentes comunitários durante as entrevistas.

O choro, a emoção, a pausa, o riso e a lágrima foram considerados, nesta pesquisa, signos lingüísticos a grafar a instância do sentir. Na fala do *Acendedor de Vivências* a linguagem dos sentimentos vem pura, desvelada e ele nos diz: *"Eu não tenho como expressar com palavras o que sinto (lágrimas nos olhos) eu não sei as palavras, não sei dizer em palavras (pausa). Hoje, por exemplo, chegou um colega meu e falou assim: - Eu estava pensando em ser um agente comunitário porque na minha turma eu sou o que fala mais e quero saber o que faço para ser um agente. Eu expliquei tudo direitinho para ele, dei uma força e quando vejo outras pessoas como eu se inspirando em mim, no meu trabalho eu me emociono, é muito bom! O retorno que eles me dão não tem como explicar, os jovens dizem que gostaram, pedem mais oficinas, mas eu não sei as palavras para dizer como eu me sinto depois de realizar um trabalho assim. O sentimento mais forte que me vem é a alegria de poder estar fazendo alguma coisa por alguém, até*

porque hoje eu já me sinto responsável em trabalhar esta causa da AIDS e tenho certeza de que tenho que, cada vez, aprender mais para seguir em frente."

Diante dessa colocação, poderíamos dizer que a linguagem dos sentimentos traduz-se na impossibilidade de utilizar signos gramaticais para sua expressão. Na ausência das palavras, o agente comunitário menciona a "*alegria de poder estar fazendo alguma coisa por alguém*", como o sentimento mais forte que possui.

O *agir* na comunidade está impregnado do *ser* comunitário. A capacidade de inter-relação constitui, com o passar do tempo, uma ação que ressitua o sujeito na existência. A abertura subjetiva permite o verdadeiro sentir como base do envolvimento e de transformação, e a ação comunitária torna-se vital, um fator de auto-realização.

Para Mosquera a auto-realização está apoiada na capacidade de reconhecimento das emoções, numa postura aberta a reformulações em que o sujeito

"reconhece os seus valores, os aceita e os reformula de acordo com as suas experiências básicas. Daí porque tenha tanto sentido falarmos em que as criaturas auto-realizadas não são aquelas que simplesmente apresentam uma forma convencional de viver, mas que fazem da sua vida uma estrutura básica de determinar e decidir um estilo vital, que elas mesmas reconhecem como um valor supremo ante os outros valores da existência" (1979, p. 260).

Na fala dos agentes comunitários, o envolvimento com a causa social aparece como um aspecto vital, mas antes, como um aspecto que promoveu uma transformação em suas vidas. Suas práticas estão longe da padronização convencional e, não raro, ultrapassam as metas da própria ação, pois permitem colocar em descoberto um leque de aspectos subliminares que vão emergindo com o tempo.

Os mediadores da ação comunitária são pessoas capazes de reconhecer e receber outras pessoas, que entendem a necessidade de compartilhar esforços e não concentrá-los. Ao restaurarem alguns aspectos perdidos e esquecidos pelo contexto, promovem a construção do conhecimento e não estão interessados em transmitir informações ou guardá-las para si.

O envolvimento é uma oferta constante e, num projeto coletivo, os agentes trabalham para que não se criem atitudes ou comportamentos localistas, visões exclusivas, isoladas ou parciais. A experiência coletiva se legitima no sentimento de participação, na capacidade de transcendência do eu e nas infinitas possibilidades de auto-realização.

4.4.3 *Perspectivando Sonhos, Expectativas e Desejos*

Se compararmos a educação com a figura de uma ponte, podemos entendê-la numa perspectiva de ligação, união, possibilidade de encontro. No espaço educativo, os aprendizes se constituem objetos oníricos (*de sonho*) para o educador. Nas inúmeras trilhas do ensinar/aprender, eles são atalhos e vias de acesso para o sonho, para a possibilidade de experimentação e descoberta.

Alves, ao retomar alguns ensinamentos de Santo Agostinho, refere que *“um povo é um conjunto de pessoas unidas por um mesmo sonho. São os sonhos que fazem um povo. Mas os sonhos não moram em argumentos ou razão. Sonhos moram nas imagens e na poesia”* (1999, p. 17).

Nessa dimensão fenomenológica o sonho aparece como uma essência transcendente, capaz de elevar, transportar, carregar os sujeitos. Em muitos depoimentos, o sonho foi trazido como expressão do desejo, de uma vontade inquietante e mobilizadora que instiga os agentes comunitários em suas trajetórias.

“Tudo nasceu de um sonho e surgiu aqui em casa, numa reunião bem de desesperança com o que estava acontecendo, porque na década de 60 participamos de toda uma esperança de mudança, em 60, na década de 70, através do Movimento Estudantil, numa proposta mais humana, apostando nessa esperança que depois da Revolução Cubana a América Latina pudesse realmente encontrar um caminho mais humanista.”

(A Artesã do Aprender)

Ao reconhecerem suas experiências de vida como fonte inesgotável de aprendizagens, os agentes comunitários vão nutrindo sonhos e desejos na busca de dias melhores. A seguir, o *Operário das Idéias* nos fala de um sonho que nasceu da empatia, do projetar-se, da capacidade sensível de reconhecer o outro como extensão do eu, da permuta de lugares.

“Mexia muito comigo a questão do Movimento Sem Terra, justamente por eu ser filho de pequeno agricultor e tudo era difícil, tudo era na base do empréstimo, das pessoas pagando aquilo que queriam e não o que valia, então isso mexia muito comigo e eu sempre tinha o sonho de trabalhar com as pessoas que mais precisavam. Na minha formação eu sempre tentava ler acima, ver como ajudar, como participar, comecei a participar da organização do Movimento Sem Terra e morei em assentamento por um tempo. E está desde o primeiro momento aquele sonho, hoje eu faço aquilo que sonhava, de poder ajudar as pessoas por quem mais temos afeto, que se assemelham a ti, tu reconhece naquelas pessoas o sofrimento que tu teve na vida e tenta fazer um pouquinho daquilo que gostaria e pode fazer por eles e vai além do querer, a gente deve fazer”.

O sonho é um caldeirão borbulhante que, ao atingir sua temperatura máxima, transborda e inunda a alma humana; funda o *ser desejanste*. O desejo é o que torna o irreal possível, é aquele farol perdido no meio da tempestade a sinalizador novos rumos e perspectivas.

Nessa essência, o sonho não está caracterizado unicamente como uma dimensão ou manifestação do Inconsciente (enquanto uma instância psíquica, conforme a ótica Psicanalítica). Nos arriscaríamos a dizer que os animadores socioculturais sonham acordados, ou seja, com os olhos abertos e presos à realidade viva e vivida, apontam o sonho como aquele aspecto motivacional que, incorporado em suas trajetórias, serviu de fio condutor na constituição da intervenção comunitária.

O *ser desejante* está implicado, afetado, pois, ao desejar, está vulnerável e entregue às surpresas do desconhecido. O desejo desobstrui as avenidas do sonho e permite a passagem, o diálogo e a construção de novos saberes pela descoberta de outros sabores.

No projeto comunitário, as pessoas que desejam e almejam transformações estão alimentadas pelo *buffet* inesgotável do sonho, que se transforma em crença, em perspectiva, que nasce no imaginário e cresce no real. Para elas, o saber deve ser *des-coberto*, encontrado, pois está espalhado pela comunidade e guardado nas potencialidades daqueles que integram o entorno.

Para Restrepo “*sob o aspecto de sua tonalidade afetiva, a sabedoria pode ser definida como um ato supremo de ternura, carícia que se torna conhecimento, olfato que se orienta no entorno, tato que sabe apalpar-se a si mesmo no momento de tocar. Compelidos a tomar decisões dia a dia, os seres humanos atuam como farejadores que cheiram o ambiente a fim de calcular sensivelmente seus deslocamentos*” (1998, p.55).

Como já vimos em falas anteriores, os agentes comunitários são pessoas que têm a sensibilidade aguçada. Seus sonhos e desejos extrapolam a dimensão pessoal e estão perspectivados para um todo maior, situado no exterior, no extra-individual. O *Pastor Social* nos dá um belo exemplo acerca dessa transposição e diz: “*Alcançar a solidariedade é o que os faz sonhar (choro). Ao olhar a diferença que se estabelece entre uma pessoa que nasce com condições de estudar, de se preparar e aquela que não tem chances, vemos que é preciso ligar essas duas, mas a História do Brasil mostra muitas injustiças que foram cometidas, agora mesmo por ocasião dos 500 anos, as pessoas mais ligadas, as pessoas*

mais conscientes protestaram, pois foram 500 anos de injustiça que passamos. Ainda há muito por fazer e alcançar a solidariedade é um sonho."

A capacidade de compreender o momento associada à capacidade de cheirar, tocar, escutar, olhar e provar se constituem em ferramentas essenciais no trabalho dos agentes na comunidade. O conhecimento e as possibilidades de saber passam por uma via sensorial, em que o sentir faz a diferença, e as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e vontades.

A comunidade pode traduzir-se num tecido de convivialidade, mas nem todos estão aptos para a árdua tarefa afetiva. Restrepo nos diz:

"A vida na intimidade se apresenta como o maior desafio do mundo contemporâneo. Triunfantes no mundo da técnica, continuamos sendo aprendizes do mundo dos afetos. Obrigados a explorar às cegas um caminho que não conhecíamos, são muitos os danificados que podem ser contados nesta surda e silenciosa batalha (...) Somos, em conjunto, uma cultura com um grau alarmante de analfabetismo afetivo" (1998, p.75).

A dimensão afetiva se manifesta em esferas da linguagem que ainda não conhecemos ou, em alguns casos, na decodificação e reconhecimento das primeiras letras. A afetividade é o oposto da racionalidade, mas a segunda está mais em voga no nosso dia-a-dia. A razão impera em nosso cotidiano e se materializa na tecnologia massiva, no isolamento, na ótica materialista e consumista. Para Morin (2000) é preciso que a educação se nutra de um novo *espírito científico*, capaz de reunir os objetos do conhecimento numa conjugação capaz de religar a racionalidade e a afetividade, a partir de uma

ótica complementar em que a *cultura científica* e a *cultura das humanidades* possam ser mobilizadas e integradas.

A racionalidade disseminada na vida moderna está a esmagar as possibilidades de reciprocidade, afetividade e convívio, mas Restrepo adverte: "*A eliminação do outro é incompatível com a ternura*" (1998, p. 79) e complementa que é preciso "*avançar em direção a climas afetivos onde predomine a carícia social e onde a dependência não esteja condicionada ao fato de o outro ter de renunciar a sua singularidade*" (p.81).

O *Poliglota Cultural* nos fala de um trabalho comunitário que avançou e cresceu, pois, do início solitário e precário, transformou-se em espaço voluntário de colaboração e participação ativa. Na sua fala os outros ganham um destaque especial e as trocas interpessoais aparecem como uma remodelagem do trabalho. "*Hoje eu lembro que todo esse trabalho começou precariamente, de forma voluntária, pois eu era sozinho e com o tempo foi se expandindo, foram aumentando os colegas. Quando comecei eu tinha dezesseis crianças participando durante quatro meses, nos dois turnos. Com o tempo, conseguimos um convênio com a FESC e o pessoal dizia: - Será que a gente vai conseguir? E eu dizia: - A gente vai conseguir sim, vamos lá! Foi importante porque eu já tinha um trabalho e para conseguir um convênio e vir a ser conveniado isso foi interessante, eu trabalhava sozinho, na época eu não era coordenador, mas já tinha uma função por assumir, pois fui o iniciador do trabalho, comecei a dar aulas de espanhol para todos que se interessavam e depois foram aumentando os colegas e fomos nos dividindo, ampliando esse trabalho que hoje é tão importante.*"

A educação oferecida nas práticas comunitárias não segue o ritmo da instituição e, tampouco, possui um caráter formalizado. Está colada ao imprescindível e baseada em experiências vivenciais desencadeadoras de

aprendizagens, mas não padronizadas ou gerenciadas, pois "a esperança funda-se em possibilidades humanas inexploradas e aposta no improvável. Não é mais esperança apocalíptica na luta final. É esperança corajosa na luta inicial" (Morin, 1993, p.34).

O *Poliglota Cultural* nos fala de um sonho perspectivado, de uma objetivo constituído, de uma meta. Para tanto, ele solicita a participação responsável de outros profissionais, inclusive técnicos capacitados, mas reconhece a falta de disponibilidade, de "doação total" para a construção de um trabalho conjunto. Ele diz: *"Tenho a meta de montar uma ONG não minha, mas com vários profissionais num trabalho interdisciplinar, envolvendo psicólogos, assistentes sociais, algo mais abrangente e que ainda não tem aqui, mas que venha se somar aos serviços que já existem. Eu não vou inovar nada nem criar algo que não seja possível de fazer, mas quero poder contribuir por meio de uma integração maior. Penso em começar por aquela área bem carente, penso num trabalho envolvendo vários profissionais e o difícil vai ser conseguir pessoas que se doem totalmente, pois a ONG não vai ser minha, vai ser de todos os profissionais, de toda a comunidade."*

Os sonhos estimulam a alma e se materializam na realidade, mas nunca deixam de ser sonhos. Aparecem conjugados em diferentes tempos verbais (*tive, tinha, tenho um sonho*) e sua sintaxe é inesgotável. Nebulosos, sofrem mutações constantes e nos fazem almejar, constantemente, o ainda não alcançado, uma nova possibilidade.

Assim, vamos sempre dando um passo a mais na longa travessia do sonhar. Os sonhos aparecem também numa perspectiva de projetos futuros e na vida em comunidade, eles servem como um combustível existencial. Conforme Morin:

"A esperança está no improvável, como sempre foi o caso nos momentos dramáticos da história, na qual todos os grandes acontecimentos positivos eram improváveis, antes de advirem: a vitória de Atenas contra os persas em 490-480 a.C., de onde nasceu a democracia, a sobrevivência da França sob Carlos VII, a derrocada do império hitleriano em 1945 e do staliniano em 1991" (1993, p.34).

Na fala a seguir, o *Poliglota Cultural* nos fala de sonhos presentes projetados para um futuro próximo; futuro esse que recheia o hoje de significados, que faz dos agentes comunitários caminhantes em busca de um horizonte a ser visitado.

"Então, o objetivo maior é o de conseguir ainda um dia ampliar o serviço para desenvolver um trabalho educativo mais amplo (...) Queríamos uma continuidade no trabalho. Um dia nosso trabalho vai chegar nisso, nós precisamos de espaço físico, de mais educadores, de pessoas que se envolvam como um todo porque também não adianta tu querer trabalhar com criança e não gostar de criança ou trazê-las para cá e fazer um depósito de crianças, não é isso que queremos porque fazemos um trabalho completo, integrado. Eles recebem noções de tudo, desde higiene, cidadania, solidariedade... Então em vários projetos eles são incluídos e podem mostrar o trabalho para a comunidade e para a família também, a família fica surpresa quando acontece um evento, uma reunião de pais onde a gente mostra tudo que se faz nesse espaço, valorizando também o que a criança sabe e aprende."

Como vimos, os agentes comunitários nos dão indicativos de que existe um horizonte possível de ser alcançado ou, ao menos, vislumbrado. Apoiados no presente, já começam a construir um futuro, fruto de sonhos, imagens e possibilidades carregadas de signos e simbolismos.

Mas, como lemos na fala acima referida, os agentes contam com mais educadores na efetivação de um projeto pedagógico-social. Distante dos depósitos de crianças, o espaço educativo trabalha com diversas temáticas e devolve para a comunidade perspectivas na melhoria da qualidade de suas vidas.

No final do depoimento, vemos o valorização dos conhecimentos que as pessoas já possuem como um princípio para o saber e para a aprendizagem. Conforme Morin *"para seguir por esse caminho, o problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento"* (2000, p.25).

Na comunidade, as aprendizagens estão entranhadas ao mundo-da-vida. O saber está assentado nas experiências vividas, nos sentimentos, na implicação, na experimentação e compreensão do fenômeno (como algo em constante *desvelar-se*) e na intuição.

O *Operário das Idéias* nos fala de um sonho, enquanto perspectiva de ação futura, que foi germinado em suas experiências íntimas e pessoais. Partindo de uma leitura aberta e flexível acerca dos sentimentos vivenciados e implicados com seu *eu*, ele começa a semear sementes de sonhos no fértil terreno da existência.

"Eu ainda tenho um sonho muito grande na vida, de poder me formar em Direito, justamente para me colocar à disposição dos pequenos agricultores, para não acontecer com eles o que acontecia muito comigo e com a minha família. Dos exemplos de vida que tive, sei que se tivesse alguma pessoa que se colocasse em função do meu pai, da minha mãe e das famílias de pequenos agricultores, talvez eles não tivessem de

pagar as dívidas que pagaram e nem fossem tão explorados como foram. Mas, essas pessoas não existem, não existiam na época e então, a gente começa a ficar indignado com tanta exploração e, pela indignação, muitas vezes, começam a se fazer as ações."

No mundo-vivido as aprendizagens estão repletas de sentido e significação. Conforme Morin *"todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos (...)"* (2000, p.24). Nos exemplos trazidos ao longo dessa dimensão fenomenológica, vimos os conhecimentos colorindo diferentes mosaicos de formas, conteúdos, expressões e representações.

Para encerrar essa essência, trazemos um último e expressivo depoimento. Nas palavras do *Pastor Social* vemos um conhecimento que passa por uma metamorfose constante, sem pressa, que acontece conforme o ritmo dos envolvidos na ação comunitária.

"O trabalho com as gestantes é esporádico, dura aquele tempo do início da gravidez até o nascimento da criança e notamos que, logo após o nascimento da criança, as mães perdiam o vínculo com o Centro Comunitário então, nós implantamos aqui a Pastoral da Criança que segue o acompanhamento da criança depois que nasce, eles participam durante este período de encontros semanais com a psicóloga, um encontro mensal com um médico pediatra, palestras e nós queremos que essas mães, que são ainda jovens na sua maioria, também se preparem não só para criar a criança, mas para a vida delas, no sentido de que elas possam transformar um pouco suas carências e dificuldades. Passado o tempo da crise, muitas pessoas voltam para sua vida normal e se ausentam e isso faz parte do trabalho. Nós tínhamos um padre que dizia assim: - Sempre fica uma pequena semente! (pausa e choro)".

O entendimento, a paciência e a incorporação de novas formas na ação comunitária são expressões de afeto, entrega e ternura. Em terrenos secos, o plantio é gradativo e é preciso preparar a terra e esperar o tempo certo para a colheita. Cultivando expectativas e desejos, os agentes comunitários vão efetivando e construindo sonhos, regados pelas múltiplas fontes da aprendizagem.

Tratando-se de sementes e plantações, Alves diz o seguinte *"Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O faz o povo são os pensamentos daqueles que o compõem"* (1999, p. 24-5).

Para nós, os agentes comunitários são jardineiros no mundo-da-vida. Eles conhecem os solos, os climas, as estações e as sementes e são pessoas que, além de estarem com o *"pensamento cheio de jardins"*, apostam na premissa de que *"sempre fica uma pequena semente"* lançada no campo infinito dos ideários de uma comunidade, de um povo.