

EDSON PONICK

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:
CONTRIBUIÇÕES DA SEMANA DE CRIATIVIDADE
PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Dissertação de Mestrado Profissionalizante

Para obtenção do Grau de Mestre em
Teologia: Educação Comunitária com
Infância e Juventude
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Religião e Educação

Orientador: Dr. Remí Klein

São Leopoldo

2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDSON PONICK

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS:
CONTRIBUIÇÕES DA SEMANA DE CRIATIVIDADE
PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do Grau de Mestre em
Teologia
Escola Superior de Teologia
Instituto Ecumênico de Pós-Graduação
Religião e Educação

Data: 30 de julho de 2007.

Dr. Remí Klein – EST

RESUMO

A dissertação apresenta contribuições da Semana de Criatividade (SC) para a formação de educadores e educadoras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como fonte empírica narrativas escritas por participantes da SC de 2006 através de diários de bordo. A análise do material empírico e a construção do texto foram realizadas articulando contribuições do campo da teologia e da pedagogia. O estudo destaca três aspectos marcantes da SC. O primeiro é a questão do movimento na educação. Enfatiza a importância do envolvimento de corpo inteiro; a roda como espaço de encontro, exposição e aprendizagem; a desordem como ingrediente constitutivo do ser vivo; e o entorno contextual como parte do processo de ensino-aprendizagem. O segundo aspecto apresenta a construção como caminho para a aprendizagem, constituindo-se a partir de quatro elementos. O primeiro aponta para a aprendizagem na convivência, valorizando a diferença; o segundo destaca a construção do conhecimento como uma *co-instrução* em que o tempo de aprender se faz em diferentes experiências; o terceiro discorre sobre a importância da aprendizagem pelo ouvir; e o quarto desvela as descobertas consigo mesmo e com o outro. O terceiro aspecto da SC mostra o brincar como elemento constitutivo do ser humano. Nele o riso, a alegria e o humor recebem um destaque especial; a pessoa que coordena é apresentada como co-responsável pela alegria em sala de aula; e aponta-se para a necessidade de manter desperta a criança presente em cada ser humano, para experienciar o encanto da cooperação, da comunhão e da alegria de estar e aprender junto.

Palavras-chave: experiência; movimento; construção; brincar; formação.

ABSTRACT

The dissertation presents contributions about the Week of Creativity (WC) to the training of educators. It is a qualitative research that had as empirical source narratives written by participants of the 2006 WC in log books. The analysis of the empirical material and the construction of the text were based on contributions from the theological and pedagogical fields. The study highlights three outstanding aspects of the WC. The first aspect regards the movement in education. It emphasizes the importance of involving the whole body; the circle as a space of meeting, exhibition and learning; the disorder as an ingredient that constitutes the human being; and the context as part of the process of teaching-learning. The second aspect presents the learning process as formed by four elements. The first element points to the learning through living together, valuing the difference; the second one focuses on the construction of knowledge as a co-instruction wherein learning takes place through different experiences; the third one tells about the importance of learning by hearing; and the fourth aspect deals the revelations about oneself as well as about the other. The third aspect of the WC presents play as an element that constitutes human being. Laughter, happiness and humor are specially highlighted; the person who coordinates is characterized as co-responsible for joy in the classroom; and it points to the need of keeping awake the child that is present in each human being as a way to experience the enchanting of cooperation, communion and happiness of being and learning together.

Key-words: experience; movement; construction; play; training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
I – MOVIMENTO	16
1.1. OS MOVIMENTOS DA PALAVRA	17
1.2. MOVIMENTO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO	19
1.3. O CORPO.....	23
1.4. A RODA.....	25
1.4.1. Roda: espaço-tempo de encontro.....	27
1.4.2. Coragem e desprendimento	29
1.5. A (DES)ORDEM DO MOVIMENTO	30
1.6. O MOVIMENTO FINAL	31
II – CONSTRUÇÃO	34
2.1. APRENDER A CONVIVER, CONVIVENDO.....	35
2.1.1. Desconstruindo os preconceitos	36
2.1.2. A riqueza babélica	37
2.2. CO-INSTRUINDO(-SE).....	38
2.2.1. O kairós educacional	39
2.2.2. A mesma-outra experiência	40
2.3. A CONSTRUÇÃO PELO OUVIR.....	42
2.3.1. O Mestre e seus ouvintes.....	44
2.3.2. A melhor pregação do Evangelho.....	45
2.4. DESCOBRINDO(-SE) (N)O OUTRO	47
2.4.1. Descobrimdo o outro	48
2.4.2. Descobrimdo-se no outro.....	49
2.4.3. Descobrimdo no outro	51
2.4.4. Descobrimdo-se o outro.....	52
III – DO BRINCAR.....	55
3.1. DO RISO	57
3.2. DA PESSOA QUE COORDENA	61
3.3. DA CRIANÇA.....	65
CONCLUSÃO	72
BIBLIOGRAFIA	76
ANEXO	81

AGRADECIMENTOS

Há muitos agradecimentos a fazer e gostaria de destacar alguns de forma muito especial. Quero agradecer:

A Deus, pelo dom da vida.

À minha mãe Silvia e ao meu pai Ronaldo, pelo cuidado e pela dedicação; às minhas irmãs e aos meus irmãos, pela motivação e pelo apoio.

À minha companheira Marta, pelo incentivo, pelos passeios e pelas conversas educacionais, pelo carinho, pela paciência e por caminhar comigo.

Ao Henrique, pelo convívio, pelas palavras de ânimo, pela torcida, pelo brincar.

Ao professor e amigo Remí, pela orientação e pelas palavras de confiança e de coragem na caminhada do mestrado e no processo de elaboração da dissertação.

Ao amigo Edgar, pela amizade sincera.

Ao P. Martim Reusch, pela entrevista concedida. A ele e a toda a equipe da primeira Semana de Criatividade, por terem apostado nessa proposta em 1979.

A todas e todos colegas do Departamento de Catequese e agora do Departamento de Educação Cristã da IECLB, pelas aprendizagens durante esses 14 anos de convivência, pelas SC realizadas em conjunto, pelas viagens, pelas brincadeiras.

Aos amigos e às amigas do MPE, pelas vivências compartilhadas.

Às 24 pessoas que escreveram e me confiaram seus diários de bordo, pelas palavras cheias de vida e de criatividade e pela sinceridade e simplicidade com que se manifestaram.

Às mais de 400 pessoas que conviveram comigo em alguma Semana de Criatividade, pelos momentos de felicidade, cantorias, conversas, aprendizagens, festas e brincadeiras.

À Secretaria Geral da IECLB, pela compreensão e pelo apoio nos dois anos de estudo.

À EST e à Federação Luterana Mundial, pelo auxílio na realização do curso.

INTRODUÇÃO

O ano era 1987; eu trabalhava como assistente comunitário numa paróquia, em Joinville/SC. Minha função na paróquia era dar aulas de violão, ministrar o Ensino Confirmatório e coordenar um encontro semanal de 60 adolescentes, além de acompanhar e coordenar o trabalho do grupo de jovens. Foi nesse contexto que, pela primeira vez, ouvi falar de um seminário promovido pelo Departamento de Catequese da IECLB, chamado Semana de Criatividade (SC).

Em setembro daquele ano, participei da XV Semana de Criatividade, com o tema: As primeiras histórias de Gênesis. As imagens que guardo desses cinco dias são de muitas descobertas teológicas e pedagógicas, muita participação, muita vida, muita criatividade. A semana foi recheada de alegria, partilha, celebração, aprendizado, brincadeiras, cantos, danças e rodas cantadas. Lembro que voltei animado, transbordando de idéias e ideais para compartilhar.

Durante a SC em Panambi/RS, as histórias saíam da Bíblia e falavam diretamente à minha realidade, motivando-me a buscar alternativas para os problemas da comunidade, do bairro, do país. As oficinas nos envolviam integralmente. Uma delas estampou a beleza escondida atrás do lixo de uma forma que eu jamais imaginei; outra contou como é bonita uma história bíblica narrada com recursos simples e práticos; e uma terceira me fez virar criança uma tarde inteira junto com as outras pessoas, cantando e dançando, desvelando a energia e a força que brotam de um corpo em movimento e em constante interação com outros corpos. As celebrações eram momentos especiais de vivência e partilha de espiritualidade. Os cantos, as reflexões, as ações simbólicas sempre presentes nos envolviam e convidavam a cuidar e preservar a vida criada por Deus.

O local do encontro foi se transformando durante a SC. Um pouco de cada pessoa estava presente nas paredes, nas janelas, no refeitório. O salão, antes um espaço desconhecido e indiferente, transformou-se num ambiente aconchegante, lugar de histórias e vidas que se

encontravam para falar de si, de sua prática, de suas experiências, de suas frustrações e de suas alegrias.

Esse relato testemunha uma experiência vivenciada por milhares de pessoas envolvidas com educação em comunidades da IECLB, de outras denominações religiosas e em escolas. Até 2006, cerca de 300 participantes por ano experienciaram a SC. Por sua contribuição à educação cristã e ao ensino religioso, pela proposta de educação cristã e criatividade que apresenta e pela experiência que tenho com essa atividade desde 1987, a SC é o objeto de estudo desta dissertação.

A SC é um seminário de formação continuada de professores de ensino religioso e de lideranças leigas para o trabalho com educação cristã nas comunidades eclesiais. Essas semanas vêm sendo realizadas com sucesso, em diferentes estados brasileiros, desde 1979. Nas 140 semanas realizadas, suas principais características permaneceram inalteradas: celebrações envolventes, estudos bíblicos dinâmicos e participativos, cantos com movimentos, diversas oficinas nas áreas de narração de histórias, jogos, expressão corporal e artes plásticas, participação ativa e integral de todas as pessoas.

Destaco, a seguir, algumas informações sobre a estrutura da SC. É um seminário de quatro dias¹ destinado a pessoas envolvidas com educação. Cada ano, aborda-se uma temática bíblica ou um livro da Bíblia. Exemplos: Pedagogia de Jesus, Discipulado, Crianças na Bíblia, Profetismo, Ano Litúrgico, Dez Mandamentos, Parábolas de Jesus, Atos dos Apóstolos, Bem-aventuranças, Provérbios, Apocalipse, As primeiras histórias de Gênesis.² Em 2006, ano em que realizei a pesquisa com participantes da SC, os estudos bíblicos basearam-se no Tema do Ano da IECLB: *Deus, em tua graça, transforma o mundo*.

Embora a média de idade dos e das participantes tenha caído nos últimos anos, há pessoas de 13 a 65 anos envolvidas na SC. Aproximadamente noventa por cento são mulheres e a maioria atua voluntariamente nas comunidades como orientadoras e orientadores do culto infantil.

Há alguns aspectos que sempre aparecem nas avaliações, no final de cada SC. Destaco uma avaliação que registrei de forma muito especial. No final de uma Semana, um senhor de 65 anos, que participou com sua esposa e sua filha, disse emocionado: “Eu quero

¹ Até o ano de 2002, a SC era de cinco dias. A mudança para quatro dias objetiva auxiliar as comunidades na parte financeira, já que se paga uma diária a menos nas casas de retiro. Além disso, facilita a participação de pessoas que trabalham durante a semana e não conseguem se liberar do trabalho durante toda uma semana.

² Há uma lista completa com os temas de 1979 até 2004 em: DEPARTAMENTO DE CATEQUESE DA IECLB. **Esperança e solidariedade:** propostas educativas na atuação de Jesus. Valdemar Schultz (Org.). São Leopoldo: CEBI/Con-Texto, 2004. (Semanas de Criatividade: caderno v. 8).

agradecer à Marta e ao Edson pela emoção, pela alegria e por tudo o que eu experimentei aqui.”³

Conforme as avaliações, cria-se na SC um ambiente onde as pessoas experimentam emoção, criatividade, participação, comunhão, aprendizagem, capacitação, gratidão e convivência. Em minha pesquisa, procurei identificar as experiências destacadas nos relatos de educadoras e educadores que participam de uma SC, bem como a contribuição dessas experiências para a formação continuada de pessoas envolvidas com educação.

O termo *experiência*, na dissertação, está baseado nas reflexões de Jorge Larrosa, no sentido de *experimentar com todo o ser*. “A experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que *nos* passa.”⁴ Daí a importância da pesquisa qualitativa a partir de narrativas escritas ou contadas em forma de diário de bordo, conforme definição na metodologia. A experiência, enquanto elemento fundamental na aprendizagem, também está presente nas reflexões de Hugo Assmann, que adota o conceito *aprendência*, referindo-se ao “processo e experiência de aprendizagem”.⁵ Poderíamos perguntar, com Larrosa, “O que nos passa numa SC?” Ou, então, a partir de Assmann, “Que processos e experiências de aprendizagem se destacam na SC?”

O que pretendo, então, a partir dos diários de bordo e das minhas experiências, é transformar as vivências, tanto dos e das participantes como as minhas, em reflexões sobre o vivido. Josso também reflete sobre a questão da experiência enquanto ação reflexiva. Conforme a autora, “o primeiro momento de *transformação de uma vivência em experiência* inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença.”⁶ As citações dos diários de bordo e as minhas próprias anotações apontam para uma série de aspectos ligados à formação pessoal e profissional, que fui descobrindo na medida em que prestava atenção, anotava e refletia sobre o que acontecia conosco e ao nosso redor durante a SC.

³ A citação é uma lembrança oral. Além desta, destaco a seguir alguns extratos das avaliações escritas. “A semana foi literalmente criativa!” “Para quem está iniciando a sua prática pedagógica, esta semana foi excelente, pois teremos uma base bem concreta e dinâmica de metodologias de ensino cristão.” “Ótimo! Dinâmicas muito bem elaboradas! Houve participação!” “Adorei participar! Adorei o jeito que conduziram os trabalhos, as dinâmicas, brincadeiras... Foi uma semana muito especial para mim. Obrigada!” “É a primeira vez que participo. Tudo o que aprendi vai ser uma luz pra o meu caminho.” “A Semana de Criatividade é um grande e valioso curso de capacitação junto aos nossos grupos de crianças, jovens e confirmandos. Tivemos tudo de bom: assessoria, participação, infra-estrutura. E por isso sentimos uma enorme gratidão. Obrigada.” Avaliações extraídas dos arquivos das Semanas de Criatividade no Departamento de Catequese da IECLB, entregues ao Arquivo Histórico da IECLB, em abril de 2006.

⁴ LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 137.

⁵ ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.128.

⁶ JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 73.

O objetivo da pesquisa e da dissertação é, então, analisar relatos sobre as atividades experienciadas na SC e estabelecer relações dessas experiências com a formação continuada de educadoras e educadores. Minha pergunta central é a seguinte: quais são as contribuições da SC para a formação pessoal e profissional de educadores e educadoras? Procuo responder a essa pergunta conversando com as pessoas que elaboraram seus diários durante a SC de 2006, relacionando suas impressões e descobertas com as impressões e descobertas de algumas pessoas envolvidas com a pesquisa sobre educação nos últimos 20 anos. Naturalmente, insiro também minhas reflexões e experiências com a SC ao longo dos 20 anos em que a acompanhei, primeiro, como participante, depois, como assessor e organizador. Nesse sentido, faço da minha experiência um processo de formação pessoal na concepção de Warschauer. “A experiência para ser formativa precisa passar pela reflexão.”⁷ Em outras palavras, procuro fazer uma reflexão crítica sobre minha própria prática educativa. Para Freire, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.”⁸ Destacando e relacionando momentos, atitudes, situações experienciadas durante a SC, aponto caminhos e desafios para a formação continuada de educadoras e educadores.

Embora o termo *criatividade* esteja presente no nome do seminário, sendo ela uma tônica marcante em cada SC, optei por delimitar a pesquisa à questão do processo educativo e da formação dos educadores e das educadoras. No diálogo com os e as participantes e na leitura dos diários de bordo, procurei detectar e destacar quais atividades, metodologias, momentos e situações foram significativos para cada pessoa e qual a contribuição destes para a sua formação. Essas descobertas e reflexões serviram de base para o diálogo com alguns autores que pensam a questão da educação e da formação continuada de professores e professoras.

A SC acontece há mais de 25 anos. Nesse tempo, foram realizadas 140 semanas. Embora aconteça há tantos anos, não há nenhuma pesquisa sistematizada sobre essa experiência de formação. Entendo que a pesquisa que realizei, bem como a dissertação resultante dela, poderá contribuir tanto para avaliar a prática da SC como para divulgar, de forma sistematizada, sua contribuição para a educação comunitário-elesial e escolar.

A formação continuada de educadoras e educadores é uma característica importante na sociedade dinâmica e complexa em que vivemos. As transformações sociais, econômicas e

⁷ WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 135.

⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 24.

culturais acontecem de forma cada vez mais acelerada, e a educação deve acompanhar esse processo. Nesse sentido, os seminários de formação continuada, concentrados em dois a quatro dias, são uma opção para quem quer refletir sobre sua prática, compartilhar experiências, conhecer o que há de novo no campo da educação.

A SC é uma dessas atividades oferecidas a educadores comunitários e escolares. A pergunta que se coloca é: em que sentido esses seminários contribuem para a formação de educadores e educadoras? Não me refiro apenas a técnicas e atividades desenvolvidas durante a SC. Penso também na postura enquanto educador, na forma de se relacionar com os e as estudantes. Lembro-me de avaliações em que se destacam as *novas amizades, o carinho e a alegria dos coordenadores, a falta de tempo para conversas informais*, entre outros aspectos.

Como fonte de dados empíricos, realizei uma pesquisa qualitativa, utilizando a narrativa para coleta de material a ser pesquisado. Convidei 24 pessoas nas cinco Semanas de Criatividade de 2006, considerando as seguintes variáveis: contexto educacional (culto infantil, ensino confirmatório, ensino religioso), contexto geográfico, gênero, denominação religiosa, número de participações em Semanas de Criatividade e idade. A narrativa aqui citada é denominada por Flávia Werle e Nara Nörnberg de *diário de bordo*⁹. Para as duas autoras, o diário de bordo permite ao professor registrar seu dia-a-dia, tal como se faz na navegação, explicitando as pessoas, as situações, os ambientes e os acontecimentos. No entanto, para além do simples registro dos fatos, essa metodologia permite também a reflexão sobre o registro. Segundo Werle e Nörnberg, “o professor vivencia experiências de ‘achamento’, de espanto, de glórias, de frustrações, de ensaios e erros, de buscas curiosas, de trabalho intenso com gente.”¹⁰ Essas vivências merecem não somente seu registro, mas também uma reflexão sobre as mesmas, auxiliando o professor a formar-se a partir das suas próprias experiências. O diferencial na minha pesquisa é que, na SC, o diário de bordo foi feito a partir das experiências de educadores e educadoras num momento de sua formação e não de sua atuação. Incentivei as pessoas a realizarem dois tipos de observação:

descritiva – quando o professor faz a descrição dos comportamentos, atitudes, tal como eles se oferecem à sua observação, e a anotação *reflexiva* – quando o professor faz uma pausa para refletir sobre o que observou, o que fizeram com a sua aula e o que ele fez com o que fizeram com ela.¹¹

Parto do princípio de que as narrativas vão além do simples relato de uma sucessão de fatos. Elas vêm carregadas de sentidos e reflexões que fazem parte do contexto de vida –

⁹ WERLE, Flávia O. C. e NÖRNBERG, Nara. Prática reflexiva na escola. In: MÄDCHE, Flávia Clarici et al. (Orgs.). **Práticas pedagógicas em Ciências nos anos finais**: caderno do professor coordenador de grupos de estudos. São Leopoldo: UNISINOS; Brasília: MEC, 2006. p. 9 1-12.

¹⁰ WERLE e NÖRNBERG, 2006, p.10.

¹¹ WERLE e NÖRNBERG, 2006, p.10.

passado e atual – da pessoa que está narrando. Ou, como afirma Maria Isabel da Cunha, “as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações.”¹² A partir dessa constatação, pensei também ser oportuno ouvir, depois de 25 anos, o que um idealizador da SC fala sobre ela hoje. Por isso, além dos diários de bordo, dialoguei também com o P. Martim Reusch, diretor do Departamento de Catequese da IECLB em 1979, quando foi realizada a primeira Semana de Criatividade.

Optei por essa metodologia, primeiro, por entender que ela tem uma relação direta com a proposta de educação experienciada na SC e, segundo, por entender a ênfase cada vez maior dada às narrativas pessoais no processo de produção do conhecimento. Alfredo Ghiso C. sugere, como busca de caminhos alternativos para a pesquisa, passar dos *marcos teóricos* a *ecologias investigativas*. Segundo Ghiso, necessitamos

[...] passar das plataformas teóricas como pontos de partida e de chegada a ecologias nas quais se construam conhecimentos numa dinâmica sistemática, relacional, interdependente e interativa. Passar da lei, da norma, dos manuais, do cânon investigativo, para as gramáticas que descrevem e expressam as lógicas com as quais os sujeitos constroem, recriam, apropriam e socializam o conhecimento. (tradução própria)¹³

Portanto, antes de consultar as *plataformas teóricas*, ouvi dos sujeitos aprendentes como ocorre o seu processo de formação na SC. E, principalmente, ouvi de mim mesmo o que tenho aprendido nesses anos nas SC com os sujeitos aprendentes e com as leituras que venho fazendo, sendo elas *plataformas teóricas* ou não. Em resumo, proponho uma roda de conversação onde eu, os e as participantes da SC e alguns pensadores e pensadoras da educação articulam seus pensamentos sobre temas que julguei relevante destacar para o processo de ensino-aprendizagem.

Minha comunicação, meu ser sujeito no mundo sofrem a influência do contexto local e global em que estou inserido. Por isso, parece-me importante apontar para a forma como vejo o mundo ao meu redor, como me sinto sujeito na sociedade hodierna e como vejo essa mesma sociedade da qual faço parte. É a partir desse ponto de vista que escrevo minhas reflexões. Vivemos num mundo marcado pela globalização. Muito já se falou e se fala sobre ela. Durante uma das SC, pensei nas fronteiras que o mundo globalizado estabelece. Penso

¹² CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Ediora, 1998. p. 38.

¹³ [...]pasar de las plataformas teóricas como puntos de partida y de llegada, a ecologías en las que se construyan conocimientos en una dinámica sistémica, relacional, interdependiente, e interactiva. Pasar de la ley, de la norma, de los manuales, del canon investigativo, a las gramáticas que describan y expresen las lógicas con las que los sujetos construyen, recrean, apropian y socializan el conocimiento. GHISO C, Alfredo. Entre el hacer o que se sabe e saber lo que se hace. In: DIMENSIÓN EDUCATIVA. **Sistematización de experiéncias**: propuestas y debates. Bogotá: Dimensión educativa, 2004. p.15.

que a globalização derruba as atuais fronteiras e estabelece outras, bem mais sutis e perigosas talvez. Derruba as fronteiras geográficas e estabelece as fronteiras econômicas; derruba as fronteiras culturais e estabelece as fronteiras digitais; derruba as fronteiras religiosas e estabelece as fronteiras bélicas. Cria-se, assim, a fronteira entre as pessoas que têm e as que não têm, entre as pessoas que conhecem e as que não conhecem, entre as pessoas que aparecem e as que desaparecem. Nessa fronteira, muito larga, há muita gente que tem, conhece e aparece mais ou menos do que quem está nas extremidades do abismo sócio-econômico que essa mesma globalização forjou ao longo das últimas décadas.

Conforme Humberto R. Maturana, essa condição desumana na qual estamos inseridos hoje é fruto da cultura patriarcal, que se fundamenta na hierarquia, na obediência e principalmente na competição. É essa última que justifica o encontro na negação mútua, ou seja, na negação do outro como legítimo outro, e que estabelece uma “hierarquia de privilégios, sob a afirmação de que a competição promove o progresso social, ao permitir que o melhor apareça e prospere.”¹⁴ Assim, em nome da ordem e do progresso, a essência do ser humano é condenada a desaparecer para que possa aparecer e prosperar o melhor, o mais competitivo, o mais esperto. Talvez essa realidade também explique a constante necessidade da mídia em criar heróis, ídolos, fenômenos em todas as áreas da vida humana.

Mesmo em situação tão adversa, há que se manter a esperança. A sociedade globalizada é, ao mesmo tempo, *produtora dos e produzida pelos* indivíduos que a compõem.

A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz. Se não houvesse a sociedade e sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos. Ou seja, os indivíduos produzem a sociedade que produz os indivíduos.¹⁵

Essa idéia sobre sociedade está dentro do contexto do segundo princípio a partir dos quais Morin pensa a complexidade: é o princípio da recursão organizacional. “Um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz.”¹⁶ Iniro essa reflexão de Morin nesse contexto como sinal de esperança. A SC está inserida na sociedade globalizada com todas as conseqüências que essa inserção acarreta. Entendo, no entanto, que o que experienciamos nesses quatro dias quer ser uma tentativa de contribuir com a produção de uma outra sociedade, um outro mundo possível, como nos ensina o Fórum Social Mundial. Procuramos contribuir com a produção de uma sociedade em que meninos e meninas, adolescentes, jovens, pessoas adultas com pouca

¹⁴ MATURANA, Humberto. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-SÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 38.

¹⁵ MORIN, 2005, p. 74.

¹⁶ MORIN, 2005, p. 74.

ou muita idade se sintam motivados a construir uma forma de viver em que a sensibilidade solidária prevaleça sobre a competência individualista.

A construção da sociedade, como sugeri acima, depende, também, da formação de educadores e educadoras que eduquem nessa perspectiva. E é a formação das pessoas envolvidas com educação o tema desta dissertação e o objetivo primeiro da SC. Segundo Cecília Warschauer, “a formação é um processo sempre singular, inserido numa história de vida articulando diferentes dimensões, a auto, a hetero e a ecoformação.”¹⁷ Ou seja, cada pessoa se forma e é formada a partir das reflexões que faz sobre si mesma e sobre todas as informações às quais tem acesso. Ela se forma e é formada pelas reflexões que faz a partir da interação com outras pessoas, que, por sua vez, também estão num processo contínuo de formação do seu ser sujeito no mundo. Cada pessoa se forma e é formada através das reflexões que ela faz sobre sua experiência com o meio ambiente, natural ou não, no qual ela está inserida.

O educador espanhol Jorge Larrosa diferencia instrução de formação, relacionando a primeira com o conhecimento, com o saber, e a segunda, com o que cada pessoa vai sendo ao longo de sua vida. “Se a instrução tem a ver com o que se sabe, a formação tem a ver com o que se é.”¹⁸ A experiência realizada na SC está mais relacionada com a formação de educadores e educadoras do que com sua instrução, o que não significa que ambas não caminhem juntas. Essa formação vai na direção da cooperação, da co(i)nstrução conjunta, do descobrir(-se) no outro, do abraçar e do brincar desembaraçadamente, como veremos a seguir.

Todas essas características relacionadas a uma educação mais humanizadora e, portanto, mais esperançosa, constituem o texto que segue. Dividi minhas reflexões sobre a experiência da SC em três capítulos, pensados a partir das leituras dos diários de bordo e da pesquisa bibliográfica que realizei. Dessa forma, chamo atenção, no primeiro capítulo, para a importância e as conseqüências do movimento no espaço-tempo de formação. No segundo capítulo, apresento uma reflexão sobre as diferentes interações presentes no processo de ensino-aprendizagem caracterizado pelo envolvimento de todas as pessoas na construção do conhecimento. No terceiro e último capítulo, destaco a essencialidade do brincar na formação e na constituição do ser humano.

As reflexões a seguir vão na perspectiva do Ensino Universal de Rancière; são improvisações. Segundo esse autor, “improvisação é o exercício pelo qual o ser humano se

¹⁷ WARSCHAUER, 2001, p. 215.

¹⁸ LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 276.

conhece e se confirma em sua natureza de ser razoável, isto é, de animal ‘que faz palavras, figuras, comparações para contar o que pensa a seus semelhantes’”¹⁹ São improvisações as que seguem. São meus pensamentos, palavras ditas e escritas a partir da minha experiência como educador na SC e a partir da experiência das pessoas que compartilharam suas palavras comigo. É minha tentativa de *dizer verdades* como eu as sinto e compartilhá-las com outras pessoas. E eu compartilho minhas reflexões, entendendo-me como sujeito na concepção de Edgar Morin. “Ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, incerto, é ser quase tudo para si e quase nada para o universo.”²⁰ É esse sujeito que fala e compartilha seus pensamentos, sentimentos, compreensões e sugestões para a formação continuada de educadores e educadoras a partir da experiência com a SC.

Minhas reflexões seguem a proposta da SC também em relação à exposição escrita. Por se tratar de um tema em que a criatividade, o movimento, o lúdico e o humor prevalecem, o rigor científico da linguagem acadêmica, próprio de uma dissertação, cede lugar a uma fala mais coloquial e até emocional. Faço-o consciente – e, talvez, até sensivelmente – por entender que essa opção contribui para a exposição de meus pensamentos e de meus sentimentos.

¹⁹ RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 96.

²⁰ MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 66.

I – MOVIMENTO

*Tudo que move é sagrado
E remove as montanhas com todo cuidado meu amor...²¹*

O que move é sagrado, o amor é sagrado, canta Beto Guedes. *O que move* pode ser tanto o que se move quanto o que faz mover. E ao *mover(-se)*, remove montanhas. A canção segue falando de pequenas ações, pequenos gestos, movimentos simples do dia-a-dia. Seriam esses os movimentos sagrados? Seriam esses gestos que removem montanhas? Jesus diz que a fé move montanhas (Mt 17.20)²². E a fé se concretiza no amor, que se revela em pequenos gestos.

Educar é uma atitude de fé; é também um gesto de amor. A educação procura remover as montanhas que impedem a comunicação das pessoas entre si e delas com o mundo ao seu redor. Ensinar a ler e escrever, por exemplo, possibilita o vislumbre de horizontes antes completamente escondidos, inacessíveis. Portanto, a educação remove montanhas. A pergunta é se ela sempre o faz *com todo o cuidado*. Estamos descobrindo, cada vez com mais ênfase, que as crianças, os adolescentes e os jovens que freqüentam as salas de aula também (se) movem; também amam; também têm fé e, portanto, também querem remover montanhas de inatividade, de apatia, de desconsideração, de isolamento.

O primeiro capítulo da presente dissertação trata do movimento enquanto elemento constitutivo do ser vivo. Movimento que se *mani-festa* no corpo de cada ser humano presente no momento educativo. Penso o verbo “manifestar” aqui no sentido de “apresentar(-se), oferecer(-se) à vista, dar marcas, sinais de sua presença; evidenciar(-se), mostrar(-se), revelar(-se)”²³. A *mani-festação* do movimento é esse momento de festa para o qual nos preparamos, nos arrumamos, nos enfeitamos, pois vamos apresentar-nos, dar sinais da nossa

²¹ GUEDES, Beto. BASTOS, Ronaldo. **Amor de índio**. Disponível em:

<http://www.mpbnet.com.br/musicos/beto.guedes/letras/amor_de_indio.htm>. Acesso em: 25 de jun. 2007.

²² A BÍBLIA SAGRADA. Tradução de João Ferreira de Almeida. ed. rev. e atual. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

²³ DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. 1.0.7. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2004. 1 CD. Verbo *manifestar*, item n. 4.

presença. Compus uma canção, há alguns anos, com o seguinte final de estribilho: *A vida há de ser ainda mais forte/ e a morte tem sua sorte nesse chão./ E a manipulação há de pular em vão/ E as mãos que hoje amarradas mirram/ mirarão a vida em manifestação.* É o sonho de ver mãos e corpos – mirrados e atrofiados pela falta de movimento ou pela manipulação – *mani-festando-se* livremente. Para que tal movimento aconteça, é necessário criar espaços-tempos adequados, como a roda, por exemplo, mas sobre ela falarei adiante. Antes, quero brincar – puro movimento lúdico – com o próprio termo *movimento*.

1.1. Os movimentos da palavra

Gosto de descobrir o sentido original das palavras, buscar sua utilização primária, primitiva. Nessa busca, há um movimento intenso de imagens, situações e sons que permeiam meu ser, criando novos mundos, novas sonoridades, fazendo conexões até então ausentes em mim ou ao meu redor. Gosto de brincar com as palavras e acho que elas também gostam de brincar comigo. Com isso, não tenho pretensões de ser um filólogo, enquanto doutor em filologia, apenas um *logófilo*, amigo das palavras. Pensar sobre ou a partir de uma palavra não é uma questão filosófica para mim; é muito mais uma questão de intimidade com cada uma delas. Conhecer-las a fundo – sua história, seus vizinhos, seus parentes – é conhecer-me, conhecer o mundo. Conhecer as palavras é conversar com elas e, através dessa conversa, criar novos mundos, novas realidades, apresentá-las de um modo diferente, de outro ângulo, com uma nova sonoridade talvez. Conforme Larrosa, “renovar as palavras comuns, escrevê-las como pela primeira vez, fazê-las soar de um modo inaudito, dá-las a ler como nunca antes foram lidas”²⁴ é a vocação dos escritores ou, mais especificamente, dos poetas.

Adiante, Larrosa volta a refletir sobre o poder das palavras, capazes de produzir sentidos, criar realidades ou funcionar como “potentes mecanismos de subjetivação. [...] As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.”²⁵ Essas palavras são formadoras do nosso mundo e do mundo ao nosso redor. A fé judaico-cristã crê na Palavra como um “poder transformador e reparador. [...] Deus cria, ordenando o caos, com as palavras. Deus ‘diz’ e as coisas acontecem.”²⁶ É o que lemos no primeiro relato da criação.

Esse gosto por conhecer as palavras levou-me a conversar também com o termo *movimento*. Optei por essa aproximação porque, em minha experiência com a SC, percebo o

²⁴ LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 17.

²⁵ LARROSA, 2004, p. 152 e 153.

²⁶ DEIFELT, Wanda. Palavras e outras palavras: a Teologia, as mulheres e o poder. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 36, n. 1, p. 7, 1996.

movimento como um princípio pedagógico. Para além dessa experiência particular, penso que o movimento é constitutivo de todo o processo de aprendizagem. Hugo Assmann procura sintetizar esse processo com a palavra *aprendência*, termo “que traduz melhor [...] este estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo.”²⁷ O movimento é característico do estar vivo, do ser animado. Ouço muitas professoras saírem das oficinas de rodas cantadas, dizendo: *Esta aula estava muito animada*. Talvez estejam querendo dizer que a aula estava cheia de vida ou que os diferentes movimentos da aula as fizeram entrar num movimento de reanimar-se mutuamente.

Vivo é e está todo o nosso planeta e, portanto, cheio de movimentos variados e até diversos, embora complementares e interdependentes. Segundo Morin, “o planeta não é um sistema global, mas um turbilhão em movimento, desprovido de centro organizador.”²⁸ Turbilhão dá a idéia de intenso movimento, agitação, e é nesse turbilhão que nós nos encontramos ou, mais do que isso, é desse turbilhão que nós fazemos parte. De fato, não *estamos* no turbilhão do Planeta Terra, *somos* o turbilhão do Planeta, assim como não *estamos*, mas *somos* o engarrafamento de carros na auto-estrada, assim como não deveríamos *estar* na aula, mas *ser* a aula, nem *estar* no encontro, mas *ser* o encontro.

Por sermos constituídos de, estarmos em e sermos o próprio movimento, é fácil pensar que essa característica está presente no processo de ensino-aprendizagem ou na *aprendência*. Busquei aproximar-me do movimento através do *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Segundo esse dicionário, movimento vem do verbo *mover*²⁹. Esse verbo, de origem latina, possui o elemento de composição antepositivo *mov-*, do qual se originam muitos verbos, substantivos e adjetivos. A fim de registrar a diversidade de termos originários, cito um extrato do que o referido dicionário apresenta sobre o antepositivo *mov*:

elemento de composição antepositivo, do lat. [...] pôr(-se) em movimento, mover(-se), agitar(-se)'; [...] movimento, agitação, [...] impulso, movimento, mudança; peso [...] abalo, estremecimento; comoção, agitação'; *demovèò,es* 'desviar, afastar, deslocar (sentido concreto e figurado)'; *promovèò,es* 'impelir para diante, fazer avançar; promover, elevar'; *removèò,es* 'mover, levar para trás; afastar, apartar; tirar, suprimir'; a coação vern. é vasta e desenvolve-se desde as orig. da língua: [...] *amover*, [...] *comover*, [...] *demover*, [...] *descomover*, [...] *desmotivar*, [...] *emocionar*, [...] *motivar*, [...] *mover*, [...] *movimentar*, [...] *promover*, [...] *remover*.³⁰

²⁷ ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 128.

²⁸ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. p. 64.

²⁹ HOUAISS, 2004. Movimento: 1. Ato ou efeito de mover(-se).

³⁰ HOUAISS, 2004.

A lista é maior, mas, para minha conversa aqui, creio que há informações suficientes. Pretendo, na verdade, refletir sobre alguns verbos instigantes, que podem trazer contribuições importantes para a questão da aprendizagem e para a reflexão sobre o movimento como princípio pedagógico presente na SC. São eles: *comover*³¹; *demover*³²; *promover*.

1.2. Movimento como princípio pedagógico

O movimento é parte constitutiva da SC; arrisco dizer que ele é um dos princípios pedagógicos do nosso trabalho. Nessa perspectiva, procuro relacionar à experiência da SC os verbos citados acima. Início com a idéia de *promover*³³, no sentido de *dar impulso a, gerar, provocar*. Esses três sentidos do verbo estão associados à motivação, termo, aliás, também originário do antepositivo *mov-*. Promover, em educação, é criar espaços e tempos de reflexão, de partilha, de busca conjunta, de ação comunitária. Cabe aqui destacar uma citação de um diário de bordo.

A Semana de Criatividade é um momento muito esperado pelos orientadores e orientadoras do culto infantil (CI) em nossa paróquia [...]. É unânime o sentimento de que a Semana de Criatividade se tornou um espaço de aprendizagem, de troca de experiências e principalmente de motivação para o trabalho com crianças e jovens. (Carlos)³⁴

O ato de promover é um movimento que está presente tanto na preparação do material e do conteúdo no Departamento de Catequese³⁵ como na preparação e na busca das pessoas nas comunidades. Reuniões, discussões, avaliações movimentam muitas pessoas para que o evento seja conhecido; para criar a vontade de participar de novo ou pela primeira vez. Desde o início do ano, pensamos na temática a ser abordada naquele ano. Já no ano anterior, buscamos nos capacitar para diferentes oficinas metodológicas. Procuramos motivar as pessoas com a divulgação da SC através de cartazes, pôsteres, anúncios em jornais. Outro movimento importante, anterior à SC, é buscar casas de retiro capazes de receber um grupo para experienciar a criatividade da Semana. Um salão amplo com cadeiras móveis é imprescindível; também achamos importante que as pessoas possam dormir na casa em que acontecem as atividades. O movimento da SC também é de parada e de reflexão, daí a importância de sair da corrida estressante do dia-a-dia.

³¹ 1. mover fortemente, agitar com força; deslocar; 2. causar ou sofrer emoção viva e subitânea; impressionar(-se); 3. provocar ou sentir enternecimento; fazer perder ou perder a dureza de alma; 4. incitar ou sentir-se impelido por comoção; 5. decidir-se, abalar-se.

³² 1. provocar o deslocamento de (algo ou si mesmo); 2. provocar (em algo ou alguém) a renúncia (de intento, idéia etc.); 3. despertar (em alguém ou si mesmo) uma disposição.

³³ 1. dar impulso a; pôr em execução; 2. elevar a cargo ou categoria superior; 3. ser a causa de; gerar, provocar.

³⁴ DIÁRIO DE BORDO. Ferraz de Vasconcelos/SP; Cascavel/PR; Santa Cruz do Sul/RS; Rodeio/SC; Vitória/ES. Jun. – Set. 2006. Material recolhido nas Semanas de Criatividade. (24 documentos).

³⁵ Hoje integro a equipe do Departamento de Educação Cristã da IECLB (DEC). Em abril de 2006, o Departamento de Catequese e o Departamento Nacional para Assuntos da Juventude se uniram e formaram o DEC, com sede em Porto Alegre.

Esse movimento tem continuidade com a viagem dos participantes para o local do encontro. Geralmente são pastores, pastoras e lideranças das comunidades que fazem lotações para levar o pessoal até a casa de retiros. Ali, na viagem, já inicia a partilha de experiências de quem já participou e o anúncio das expectativas de quem vem pela primeira vez. Acrescentem-se a isso as histórias narradas das experiências vividas com as crianças, os adolescentes e os jovens em cada comunidade. Também a equipe do DEC viaja para o local, momento em que conversamos sobre as experiências dos anos anteriores ou sobre o processo de elaboração da SC que vamos coordenar no ano em curso, como podemos observar nas anotações descritivas que virão adiante.

Abro aqui um parêntesis para falar sobre esses espaços de formação, que Larrosa chama de espaços intersticiais. Segundo ele, “o que conta são os espaços intersticiais: as escadas, o pátio, a cantina, os parques e praças adjacentes, a ante-sala da biblioteca, os corredores entre as Faculdades, os bastidores das livrarias.”³⁶ Chamo atenção para esses espaços-tempos de formação, porque são um dos motivos pelos quais optamos por casas de retiros, onde, além de estudos, trabalho em grupos e oficinas, também promovemos a convivência nos espaços referidos por Larrosa. No entanto, percebo também que nem sempre valorizamos tais espaços como momentos formativos. Talvez tenhamos que dar mais ouvidos às avaliações, que pedem *mais tempo livre*. Não nos iludamos, também nos programas de igreja “os espaços intersticiais são o lugar do perigo, porque aí, fora do mundo seguro e insignificante das salas de aula, não valem as seguranças da verdade, da cultura, do saber, do sentido.”³⁷ Os espaços intersticiais são também o lugar do conhecer-se no conhecer o outro, que vem de longe, de outra cidade, outra realidade. São também o lugar da aventura, do expor-se nas conversas banais, de ouvir outras histórias, outras aventuras, outras perspectivas de vida. Claro, pode também ser – e é de fato – o espaço de identificação, de descobrir que a mesma novela é assistida em lugares diferentes e provoca as mesmas sensações ou não. É, portanto, um movimento paralelo que precisa ser considerado e valorizado dentro do processo de ensino-aprendizagem em qualquer espaço educativo. Um espaço certamente motivador para pessoas de todas as idades.

Os trabalhos em grupo, as oficinas metodológicas da SC também são *momentos-espaços* de promoção. É ali que as pessoas se sentem motivadas a construir conhecimento de forma coletiva e participativa. Esses temas, no entanto, serão abordados no próximo capítulo.

³⁶ LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e máscaras. Tomaz Tadeu da Silva (ed.). Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 102.

³⁷ LARROSA, 1998, p. 102.

Promover está muito próximo de demover, verbo pouco usual em nosso cotidiano. Penso aqui no sentido de “despertar (em alguém ou em si mesmo) uma disposição”.³⁸ Lembro-me de depoimentos de pessoas em SC que destacam essa idéia de despertar. Uma participante diz o seguinte em relação à sua participação na oficina de dramatização: "De tarde a oficina de dramatização foi muito proveitosa, porque eu não sou muito fã de teatro, mas adorei. É sempre uma experiência nova e eu mesmo acabo me descobrindo, até brincando com isso." (Tamara)³⁹ Em outra SC, um jovem não muito acostumado a se expor, a dançar e a cantar em público, diz o seguinte: “A brincadeira do cantar o nome foi o que me chamou muito a atenção. Eu pensei que teria vergonha de realizá-la, mas, quando chegou a minha vez, consegui fazer naturalmente e me diverti muito.” (Sailon)⁴⁰ Esses e tantos outros exemplos apontam para a importância de criar espaços lúdicos em que cada pessoa experimente diferentes despertamentos para seu dia-a-dia e também para seu fazer educativo.

Entendo que o primeiro sentido de demover – “provocar o deslocamento de (de algo ou de si mesmo)”⁴¹ – apareça com muita força logo no início da SC. Após uma saudação rápida, vem o primeiro convite para movimentar-se na direção de outras pessoas, vem o primeiro ato de demover. Esse momento é significativo. É impressionante a transformação da fisionomia de todas as pessoas após um canto de saudação com movimento. Os olhares, os apertos de mão, os abraços quebram a primeira crosta de gelo. O ar desconfiado e amedrontado vai embora e surgem rostos radiantes, felizes, aliviados, prontos para novos movimentos. A fala a seguir reflete como as pessoas chegam desconfiadas, receosas, preocupadas: “Bom, pra começar, olha, quando eu entrei na sala onde o grupo estava, achei que eu seria um que ninguém ia prestar atenção, mas não foi assim.” (Jaime)⁴² Não foi assim, porque foram criadas oportunidades, desde os primeiros instantes, para que o Jaime e todas as outras pessoas participantes – talvez até as pessoas coordenadoras – pudessem rever seus preconceitos.

Demover, como pensado acima, não é uma ação meramente racional; ela envolve a afetividade, a emoção, a paixão. E aí chegamos a outro verbo com o elemento de composição antepositivo mov-: comover. Como já vimos, são vários os sentidos apresentados para esse verbo. Enfatizo aqui o “provocar ou sentir enternecimento; fazer perder ou perder a dureza da

³⁸ HOUAISS, 2004.

³⁹ Diário de bordo, 2006.

⁴⁰ Diário de bordo, 2006.

⁴¹ HOUAISS, 2004.

⁴² Diário de bordo, 2006.

alma”⁴³. É uma questão de *co-mover* (mover-se com) e de *como-ver* (visão de mundo, de ser humano). Somos gente que chora, sente, ama, se emociona e que necessita compartilhar essas emoções. Jacques Rancière chama atenção para essa característica do ser humano.

O principal serviço que o homem pode esperar do homem refere-se a essa faculdade de comunicar entre si o prazer e a pena, a esperança e o medo, para se comoverem reciprocamente: [...] ‘O exercício dessa potência é, ao mesmo tempo, o mais doce de todos os nossos prazeres e a mais imperiosa de todas as nossas necessidades.’⁴⁴

A afetividade e o toque são elementos essenciais de uma educação libertadora e humanizadora. Edgar Morin, ao falar dos sete saberes necessários para a educação do futuro, lembra:

O desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção.⁴⁵

Paulo Freire cita uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, destacando que, nas centenas de salas de aula pesquisadas, “só 3% do tempo de aula tinha algum tom emocional”⁴⁶. Fazer perder e perder a dureza da alma, conceber a pessoa – educadora e educanda – como ser completo, integral – corpo, mente, espírito –, deixar(-se) emocionar são desafios permanentes para a educação. *Co-mover* e *como-ver* são movimentos importantes para a formação de uma sociedade mais compassiva, mais solidária, mais humana. Ver as pessoas como são, na sua integralidade, é a primeira comoção. Daí em diante, é viver e deixar(-se) afetar pelo toque, pelo olhar, pelo silêncio, pela natureza, pelo transcendente.

Hugo Assmann também chama atenção para o aspecto fundamental da emoção ou da comoção no processo educativo. “O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções.”⁴⁷ Uma das formas como entretecemos mente e coração é a realização de celebrações na SC. O início e o fim de cada dia são marcados por uma meditação. Nela, o centro do círculo recebe um altar, cuidadosamente preparado. Panos coloridos, vela, flores, uma cruz e a Bíblia estão sempre presentes. Dependendo da reflexão, acrescentam-se ainda elementos específicos. Tudo é colocado no chão. Tudo está ao alcance de todas as pessoas, também das crianças. Cultivar uma espiritualidade expressiva, vivenciada, é uma característica marcante da SC. Nos nossos encontros com pessoas depois da SC e nos relatos que ouvimos das comunidades, percebemos

⁴³ Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa, 2004.

⁴⁴ RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 106.

⁴⁵ MORIN, 2003, p. 20.

⁴⁶ FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 9. ed. p. 99.

⁴⁷ ASSMANN, 1999, p. 39.

que essa prática é desenvolvida e cultivada também com as crianças, no culto infantil e em outros momentos celebrativos.

Lembro-me de uma manhã, no último dia, quando minha colega fez uma recapitulação dos conteúdos bíblicos abordados. Todos eles eram lembrados a partir das dinâmicas, dos jogos ou das atividades práticas que foram realizadas. Não foi preciso estudar para decorar; bastou lembrar-se do que foi experimentado com todo o corpo e com emoção; o conteúdo estava lá, pronto para ser usado, para ser posto em prática novamente.

É também do último dia e do final de um diário de bordo que vem a afirmação a seguir: “Transformação – razão e emoção – AMOR - Companheirismo - Alegria - troca de carinhos - sorrisos Sim, vale a pena viver!” (Carmen)⁴⁸ Transcrevi o texto como ela o escreveu em seu diário. O testemunho é significativo e aponta fortemente para o aspecto afetivo e emocional da SC. A fim de realizar uma contextualização, lembro que a última frase faz parte do estribilho de uma canção cantada – com muita emoção – na SC. Confesso que eu mesmo me emocionei ao ler o depoimento final da Carmen. É gratificante saber que a forma como tentamos *co-mover* os e as participantes reforça e reaviva a vontade de viver. De fato, é uma potência poderosa a favor da vida essa possibilidade humana de mover-se em conjunto através da partilha de alegrias, sonhos, frustrações, tristezas e esperanças. Sim, vale a pena viver!

1.3. O corpo

*Tudo é corpo e nada mais;
a alma é apenas nome de qualquer coisa do corpo.*⁴⁹

*Então hoje fiz dramatização que também foi muito legal e descontraído, pois tivemos que trabalhar com o corpo todo, da ponta dos pés até o último fio de cabelo. (Kely)*⁵⁰

Depois de refletir sobre o movimento a partir de alguns verbos instigantes, sugiro olhar no espelho e ver nele o milagre através do qual o movimento se constitui: o nosso corpo. Como já afirmei acima, o movimento é característico do ser vivo. E o lugar, a fonte, o destino do movimento do ser humano é o seu corpo. Laban, um influente coreógrafo no mundo da dança, classifica o movimento “como um processo pelo qual um ser vivo se capacita a satisfazer uma gama imensa de necessidades interiores e exteriores.”⁵¹ Movimentamo-nos para garantir nossas necessidades físicas de sobrevivência (comer, vestir-nos, caminhar, trabalhar), mas também para nos comunicarmos com os semelhantes e com toda a vida ao

⁴⁸ Diário de bordo, 2006.

⁴⁹ NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006. p. 41.

⁵⁰ Diário de bordo, 2006.

⁵¹ LABAN, **Domínio do movimento**: ed. org. por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978. p. 232.

nosso redor e para expressar nossas emoções e nossos pensamentos. Assim, “o corpo é o instrumento através do qual o homem se comunica e se expressa.”⁵² Creio que estamos a caminho de ressuscitar esse corpo em sala de aula; despertá-lo e auxiliá-lo a se manifestar com toda a sua riqueza. Laban exalta a profundidade dos movimentos na vida do ser humano. Eles expressam o que as palavras não conseguem mais dizer. Quando entramos num “mundo profundo demais para ser traduzido em palavras, [...] o movimento, em sua brevidade, pode dizer muito mais do que páginas e páginas de descrições verbais.”⁵³

Para Laban, há dois propósitos distintos no movimento: “a consecução de valores tangíveis em todos os tipos de trabalho e a abordagem a valores intangíveis na prece e na adoração.”⁵⁴ Podemos perceber aqui a característica transcendente do movimento presente nas religiões. O cristianismo ocidental abandonou em parte a possibilidade de se expressar através de movimentos. O próprio Laban constata essa realidade: “O europeu perdeu o hábito e a capacidade de orar com movimentos. As genuflexões dos religiosos, em nossas igrejas, são os vestígios de preces com movimento.”⁵⁵ Enquanto pessoas envolvidas com educação cristã, parece-me que estamos num bom caminho ao tentar reavivar a expressão corporal como forma de louvor autêntico. Na SC, como já destaquei, percebo uma transformação radical nas pessoas após um canto onde todos podem levantar-se, movimentar-se, ir ao encontro da outra pessoa.

Trazendo a reflexão do movimento corporal para o contexto atual da educação, há dois extremos a serem evitados: o da repressão do corpo, de seus movimentos e da sua linguagem – característica da modernidade ocidental, dentro e fora do âmbito religioso – e o da exaltação do corpo, de seus movimentos e de suas linguagens – tão presente no século XXI. Segundo Larrosa, “o culto ao corpo do mundo contemporâneo é tão doentio como o horror ao corpo de outros tempos.”⁵⁶ Larrosa sugere que “as diferentes modalidades da humanidade são diferentes formas de ser corpo, de fazer corpo. E ninguém sabe o que pode um corpo. Daí que a humilhação e a diminuição do corpo seja, ao mesmo tempo, humilhação e diminuição da vida, da linguagem (e do homem)”.⁵⁷ A educação, embora não só ela, contribui para o ser e o fazer o corpo ocidental do século XXI. Ela tem como desafio libertar o corpo das amarras do passado e retirá-lo do pedestal ou do podium em que está colocado no presente. Precisamos rever nossa maneira de ser e fazer o corpo ocidental. Uma das formas

⁵² LABAN, 1978, p. 88.

⁵³ LABAN, 1978, p. 140-141.

⁵⁴ LABAN, 1978, p.24.

⁵⁵ LABAN, 1978, p 24.

⁵⁶ LARROSA, 2004, p. 169.

⁵⁷ LARROSA, 2004, p. 171.

é reconhecer e valorizar a variedade de corpos que formam o que chamamos sociedade ocidental. Outra forma é deixar que ele, o corpo, se movimente com liberdade, expressividade e emoção dentro das salas de aula, dentro de casa, dentro dos templos.

Hugo Assmann adota o termo *corporeidade* para falar do todo que somos nós. Para ele, “o termo pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente).”⁵⁸ Assmann também entende o corpo como o centro das atenções quando o assunto é educação. Para ele, “aprender é sempre uma atividade corporal.”⁵⁹ A educação está num processo de reconectar às mãos, aos ouvidos e à visão os braços, o tronco, as pernas, os pés, os outros sentidos, partes tão esquecidas e abandonadas por um longo e triste período. O corpo da gente volta aos locais de ensino-aprendizagem e redescobre a riqueza de conviver de forma integral. Conforme a perspectiva da Kely, na SC trabalhamos com o corpo todo, da ponta dos pés até o último fio de cabelo.

1.4. A roda

*Portanto, construir conhecimento implica em abrir espaço na sala de aula para a recriação.*⁶⁰

O quarto aspecto do movimento refere-se ao espaço reservado para ele. Para promover, demover e comover, a disposição das cadeiras na sala pode contribuir ou atrapalhar. O corpo necessita de espaço para participar integralmente. Nessa perspectiva, as tradicionais filas e colunas de cadeiras e mesas certamente não são a melhor disposição para corpos em aprendizagem, que necessitam se movimentar, em primeiro lugar, por estarem vivos, animados.

Início este item com um pequeno diário de bordo que registrei no início da Semana de Criatividade em Vitória/ES, em setembro de 2006. Faço-o na perspectiva da narrativa enquanto oportunidade de reflexão e de formação. Baseio-me, entre outros autores já citados, em Larrosa, que faz referência à narração das experiências vividas, dizendo que “o vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo.”⁶¹ Narrar os acontecimentos experienciados é tornar vivo, aberto e produtivo o que se viveu. Não deixa de ser uma sistematização das experiências daquele dia. Segue minha narração/reflexão.

⁵⁸ ASSMANN, 1999, p. 150.

⁵⁹ ASSMANN, 1999, p. 78.

⁶⁰ WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 32.

⁶¹ LARROSA, 1998, p. 80.

A chegada

Estava em Vitória, para a realização da 140ª Semana de Criatividade. Era a manhã do primeiro dia. Antes de iniciar o programa, vi as pessoas chegando, trazendo suas bagagens e suas expectativas. Eu também estava cheio de expectativas. Aliás, sempre fico apreensivo e expectativo antes de iniciar uma Semana de Criatividade. Consolo-me com um depoimento da atriz Fernanda Montenegro. Do alto de décadas de experiência no palco, disse, certa vez, que *sempre fica nervosa antes de iniciar qualquer espetáculo*. Lembro-me também de outra fala, do pastor da paróquia onde cresci, em Joinville/SC. Antes de uma participação especial minha num culto, ele, percebendo que eu estava nervoso, disse: *É bom ficar nervoso; é sinal de que levamos a sério o que estamos fazendo*. No relato de um diário de bordo, descobri que os e as participantes também chegam ansiosos e nervosos para a SC. "Apesar de minha idade e minha experiência de trabalho ainda sinto aquele friozinho na barriga quando começamos um novo curso." (Beatriz)⁶² Essa sensação expressa pela Beatriz é visível no rosto e nos trejeitos de muitas pessoas, mas vai desaparecendo na medida em que os movimentos e os encontros acontecem.

Bem, eu estava nervoso, apesar de já ter iniciado tantas Semanas de Criatividade, e sei que grande parte desse nervosismo é porque levo muito a sério o trabalho de formação que realizamos nesses encontros. É interessante observar como o nervosismo vai se transformando em energia e ânimo, na medida em que vou encontrando as pessoas e conversando com elas. Cada sorriso, cada abraço, cada encontro são convites a sorrir também, abraçar também e dedicar-me ao máximo quando a SC começa com a programação planejada.

Empolguei-me facilmente com todas as pessoas ali já sentadas ou chegando ao salão. Passei então a distribuir pequenas etiquetas de identificação da pasta. Era o meu primeiro contato com cada pessoa. Durante a entrega, acabei criando um clichê que explicava o porquê da entrega da etiqueta. Recebi muitos sorrisos; as pessoas sentiram-se livres para sorrir e brincar também. Foi um momento informal muito rico. Embora fosse uma conversa de assessor para participante do seminário, éramos gente antes de ocupar cargos.

O primeiro momento formal

No salão do encontro, uma roda de cadeiras aguardava a turma. No centro, um pequeno altar indicava que iniciaríamos com um momento de meditação. Durante a meditação, a certa altura, a coordenadora convidou as pessoas a se levantarem e irem ao encontro das outras para um abraço e um cumprimento. De repente, um silêncio e um certo

⁶² Diário de bordo, 2006.

constrangimento povoaram a sala. Por alguns segundos, ninguém levantou; as pessoas se olhavam e não reagiam. A coordenadora reforçou o convite. Aos poucos, as pessoas que já participaram em outros anos entraram na roda, iniciando um processo que culminou com cada pessoa expressando o que sentiu durante a meditação. As palavras que ouvimos contradizem o momento inicial de constrangimento e reafirmam a importância de criar espaços e oportunidades para a aproximação, para o encontro.

Esse primeiro momento formal da Semana de Criatividade em Vitória me levou a refletir sobre dois aspectos diferentes relacionados à formação da sala de aula em roda. Passo a comentá-los a seguir.

1.4.1. Roda: *espaço-tempo* de encontro

A preparação do salão de encontro no formato de uma roda é um convite ao movimento: um círculo de cadeiras, sem mesas, deixa um espaço enorme para que todas as pessoas possam se movimentar. O círculo é um convidativo vazio que se completa com o vazio dos braços abertos de cada participante em busca de contato, de aproximação, de troca.

Economicamente, organizacionalmente, a roda é um desperdício de espaço. Muito mais pessoas poderiam participar de um encontro, se todas as cadeiras estivessem dispostas em filas e colunas. Em Vitória e em outras casas de retiro, geralmente encontramos as cadeiras em filas e colunas. Aliás, as salas de aula, em geral, todas obedecem a essa formação. É, de fato, mais prático, mais econômico, principalmente se a educação está estruturada sob a concepção de que uma pessoa sabe e fala e as outras todas não sabem e, portanto, só escutam.

Sentadas lado a lado, nuca a nuca, sem possibilidade de encontro, de movimento, as pessoas ouvem passivamente o que precisam aprender. No entanto, cada vez mais estamos acordando para o fato de que aprender não é só ouvir; é participar ativamente e de corpo inteiro de um processo, que é muito mais de troca e de construção do que de transmissão. E, para aprender nessa perspectiva, são necessários espaço e tempo maiores. Na roda, há um espaço enorme e vazio à frente de todas as pessoas, também da pessoa que está coordenando as atividades. Esse espaço é lugar de construção coletiva. Só quando há esse espaço é que as pessoas podem caminhar ao encontro umas das outras, para ouvirem-se de perto, tocarem-se, olharem-se, conhecerem-se, viver com ou conviver. A roda é um vazio acolhedor coletivo, assim como os braços abertos são o vazio acolhedor individual. A roda abraça a todas as pessoas sem distinção e convida a todas, igualmente, a se incluírem e participarem.

Citando um texto de Maria Zambrano, Jorge Larrosa fala da aula como uma clareira na qual nada se busca, porque a clareira é um espaço aberto, diferente da mata fechada, onde as coisas se escondem.

A aula se abre como uma clareira. E a clareira não é o lugar da busca. [...] O único que dá a clareira, a aula, ao que entra distraidamente é o nada, o vazio. Por conseguinte a clareira, a aula, não é um lugar de transmissão, mas de iniciação, de iniciação ao vazio. Mas um vazio que é abertura e que, por isso, se abre para dentro, um vazio que se há que fazer em si mesmo, interrompendo o sempre demasiado ansioso do buscar. A clareira, a aula, dá-nos a voz.⁶³

Penso que essa clareira da qual Larrosa fala pode ser a roda de que estamos tratando aqui. Entra-se na roda de forma aberta e livre, pronto para o diálogo, pronto para o encontro com o diferente.

Outro fator a ser considerado quando pensamos em roda é a questão da comunicação. A comunicação em salas de aula com filas e colunas é absolutamente embaraçosa. Primeiro, faz com que algumas pessoas estejam muito próximas, enquanto outras, distantes de quem sabe. A *seleção natural* se encarrega de colocar as pessoas mais interessadas – aquelas que mais bem se adaptam à forma de aprender em silêncio – nas primeiras filas. Já os mais desajeitados, mais arteiros, mais tímidos, procuram seu espaço no fundo da sala. Aliás, o fundo da sala é também o espaço da *desordem*. Por isso, alguém que está nos fundos pode ser obrigado a sentar na frente, não como incentivo, mas como forma de ser mais controlado por quem manda.

Se não há filas, nem colunas, não há mais próximos ou mais distantes; há um revezamento, há liberdade e proximidade, pode haver cochichos inclusive. O professor pode ser um amigo, diferente dos outros, pois é um modelo, alguém em quem se pode confiar. Ele está próximo, ao alcance das mãos, ao alcance dos braços, pronto para abraçar. O espaço criado, quando formamos um círculo, é mágico e atraente. Ele pode ser ocupado a qualquer momento por uma, duas ou todas as pessoas. A sabedoria popular nos ensina há décadas a importância da roda. E faz isso brincando e cantando nas cantigas de roda.

Cecília Warschauer, em sua obra *A roda e o registro, con-versa* com várias pessoas – todas comprometidas com uma educação dialógica – sobre as potencialidades do diálogo em roda como experiência formativa. No círculo de debates criativamente organizado pela autora, destaca-se a roda como forma e conteúdo. Lembra-se da herança indígena da roda, da importância de sentar-se de tal forma que todas as pessoas se enxerguem e se observem enquanto dialogam, da importância do educador como catalisador e organizador da comunicação, do silêncio ativo de algumas pessoas.⁶⁴

O círculo é o vazio criado, pronto para ser ocupado por quem quer *com-viver* e por quem quer participar de corpo inteiro do processo de ensino-aprendizagem. O mesmo vazio é

⁶³ Aput: LARROSA, 2004, p. 44.

⁶⁴ WARSCHAUER, 2002, p. 49-60.

criado quando dois braços abertos esperam o corpo da outra pessoa para o abraço afetivo, acolhedor, companheiro.

1.4.2. Coragem e desprendimento

A roda é, assim, uma formação privilegiada para a concretização de uma educação mais participativa e coletivamente construtiva. Sempre entendemos a roda como um espaço privilegiado para uma comunicação mais efetiva entre os e as participantes da SC. No entanto, levantar e entrar nesse espaço exige um ato de coragem, de libertação. A roda é local de exposição, de mostrar-se na sua integralidade às outras pessoas. A fala em roda é fala de corpo inteiro, é exposição integral.

Naquele dia em Vitória, percebi que apenas criar o espaço não é o suficiente. É preciso que as pessoas se sintam encorajadas, livres para partilhar, para conversar, para ir ao encontro das outras que compartilham a roda. Foi o que faltou num primeiro momento em Vitória. Quando os primeiros se encorajaram, o grupo se levantou. O momento foi muito especial, e apenas o primeiro de tantos outros que se sucederam naquela SC.

Entrar na roda como estou sugerindo aqui é uma situação típica da experiência no sentido que Larrosa dá ao termo em uma de suas reflexões. “O sujeito da experiência é um sujeito *ex-posto*. Do ponto de vista da experiência, o importante [...] é a exposição, nossa maneira de *ex-por-nos*, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.”⁶⁵ Na SC desse ano, realizamos uma atividade de dramatização. Num momento de apresentação individual, cada participante entrava na roda sozinho, caminhava por toda a extensão do espaço vazio, enquanto falava da sua pessoa, apresentava-se, expunha-se diante de todo o grupo. Nesse momento, muitas pessoas falaram da sua timidez e da sua dificuldade de falar em grupo. No final da SC, nas avaliações, a superação da timidez foi um dos pontos que apareceu com frequência. Parece que a exposição nos exercícios dramáticos proporcionou experiências positivas e marcantes para essas pessoas.

O depoimento de um diário de bordo aponta para a experiência de superação que ocorreu nesse momento. “Sobre o teatro que fizemos, eu me senti nervosa, com vergonha, mas também surpresa por eu ter conseguido me apresentar e participar do teatro. Foi importante, porque está me ajudando a perder o medo e a insegurança que sinto na hora das apresentações.” (Ivete)⁶⁶ Ivete e muitas outras pessoas foram sujeitas da experiência neste e em outros momentos em que entraram na roda para se expor. E, como sugere Larrosa, essa

⁶⁵ LARROSA, 2004, p. 161.

⁶⁶ Diário de bordo, 2006.

exposição faz crescer, nos surpreende, nos auxilia a sair da nossa mesmice para ir além do que sabemos e conhecemos de nós mesmos, dos outros, do mundo.

1.5. A *(des)ordem* do movimento

A roda está formada, as pessoas estão sentadas, todas se enxergam, todas participam, de alguma forma. De repente, vem o convite para se levantar, caminhar pelo espaço que está à disposição do grupo. Todas se levantam, caminham em diferentes direções, correm às vezes. Na agitação, não há como evitar as conversas, os comentários rápidos com a pessoa mais próxima e os risos espontâneos. Nessa situação, como pensar em ordem, em harmonia, em aprendizagem ordenada? Quem se entende, quem se comunica, se todos falam ao mesmo tempo? Parece que o espaço vazio se tornou lugar de desordem, de bagunça, e ninguém mais sabe o que está acontecendo. Ninguém mais tem controle da situação.

Insiro essa reflexão aqui, porque sinto que há uma certa inquietação, às vezes, em relação a esses momentos em que, aparentemente, a pessoa que coordena perde o domínio da turma. Pode-se até pensar que é *tempo perdido* ficar caminhando e se olhando ou realizando gestos e atitudes enquanto as pessoas caminham. Edgar Morin nos auxilia nessa reflexão ao defender que ordem, desordem e organização são características constitutivas e, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e até antagônicas do Universo. “Abandonamos recentemente a idéia do Universo ordenado, perfeito, eterno pelo universo nascido da irradiação, em devir disperso, onde atuam, de modo complementar, concorrente e antagônico, a ordem, a desordem e a organização.”⁶⁷ No universo de uma sala de aula, talvez esteja na hora de abandonarmos a idéia da sala ordenada, perfeita, eternamente arrumada e conceber esse espaço como um lugar de devir disperso com a atuação complementar, concorrente e antagônica da ordem, da desordem e da organização. Dessa forma, é possível aceitar com mais naturalidade os *efeitos colaterais* do caminhar em conjunto. Mais do que isso, podem-se valorizar os momentos de movimentação dentro da sala de aula, com todos os barulhos típicos de pessoas que lá se encontram.

Em 2000, realizamos um jogo chamado *terremoto*⁶⁸, uma ampliação da tradicional brincadeira *coelho sai da toca*. Quando a pessoa que está sem casa dá o comando de

⁶⁷ MORIN, 2003, p. 48-49.

⁶⁸ Terremoto: Formam-se grupos de três pessoas, sendo que duas farão o papel de casa e uma será a moradora. Uma pessoa, sem casa, inicia o jogo, podendo dar o comando *morador* (todos os moradores trocam de lugar); *casa* (todas as casas procuram outro morador, sem soltar as mãos); ou *terremoto* (desfaz-se toda a configuração de casas e moradores e monta-se uma nova configuração, onde quem era casa pode virar morador e vice-versa). O jogo faz parte de um Projeto de alternativas à violência. Ver: DEPARTAMENTO DE CATEQUESE DA IECLB. **A ventura da paz:** vivências educativas a partir das Bem-Aventuranças. São Leopoldo, 2000. p. 62-69.

terremoto, todas as pessoas correm para diferentes direções, procurando participar de uma nova formação; algumas gritam ou saracoteiam; outras riem sem parar. É uma desordem e uma bagunça generalizadas. Aos poucos, no entanto, tudo vai se acomodando novamente e a ordem é restabelecida, pelo menos até o próximo comando. Essa brincadeira é uma das mais divertidas que realizamos e todas as pessoas têm muito a comentar após o jogo. Para minha reflexão no momento, destaco essa característica presente na brincadeira e teorizada por Morin. Penso que, no jogo, a ordem, a desordem e a organização estão presentes permanentemente. E talvez não haveria jogo se assim não fosse; não haveria aprendizagem, não haveria vida se assim não fosse.

Viver é estar (des)ordenando, (des)organizando o tempo todo. É assim também na nossa história pessoal, comunitária e global. Para Morin, assim como o Universo, também a História “é um complexo de ordem, desordem e organização. Obedece ao mesmo tempo a determinismos e aos acasos em que surgem incessantemente o ‘barulho e o furor’”⁶⁹. Barulho e acasos só acontecem onde há movimentos de ordem, desordem e organização. Deixemos que uma pitada de desordem movimente nosso fazer educativo. Mais que saudável a cada ser humano, ela é vital e constitutiva de tudo o que está se movimentando no universo.

1.6. O movimento final

*Levo dessa Semana de Criatividade uma pasta recheada de energia, ânimo e calor humano além do material de apoio. (Celina)*⁷⁰

O último movimento da SC é o do retorno às comunidades. Comentários do tipo *isso eu posso vivenciar com meu grupo* ou *essa idéia eu posso realizar com as crianças da comunidade* perpassam toda a SC. Muitas pessoas já vêm para o encontro com a tarefa de partilhar, com as outras pessoas, o que experimentaram. Enquanto equipe coordenadora, procuramos fazer a ponte com a realidade durante toda a SC, mas, de forma especial, a última manhã remete para as comunidades de onde as pessoas vieram.

Novamente, Cecília Warschauer nos auxilia com a sua experiência formativa em roda, falando-nos de uma dupla espiral, que vai se formando na medida em que o grupo vai se constituindo, enquanto encontro de subjetividades distintas. Nas palavras da autora, a imagem da dupla espiral é esta:

Uma delas, a da formação do grupo, nasce na periferia das subjetividades individuais e atinge o centro com a formação dos significados comuns, isto é, as intersubjetividades. A outra espiral, a da construção dos conhecimentos, nasce na sua célula central, no grupo, onde são gestados os conhecimentos, e estes, quando

⁶⁹ MORIN, 2003, p. 83.

⁷⁰ Diário de bordo, 2006.

maduros, ganham o mundo. O grupo não se fecha em si mesmo. É um olhar para dentro e para fora.⁷¹

A meditação inicial da SC de 1994 procurava refletir sobre as subjetividades individuais que se encontram num seminário. O salão de encontros era organizado com as cadeiras em círculo, todas viradas para diferentes direções. As pessoas eram convidadas a iniciar a meditação – e a SC – dessa forma, sentadas de lado, de costas, algumas de frente. Sentadas assim, ouvia-se uma reflexão, que enfatizava a questão da individualidade, expressa pela direção das cadeiras. Falava-se, então, dos sonhos e das decepções, das expectativas em relação à SC, enfim, da constituição individual de cada pessoa. No entanto, lembrava-se também de que tínhamos algo em comum: a fé no Deus da vida. Durante um canto de congregação, uma pessoa virava sua cadeira para o centro e, antes de sentar, convidava outra a virar a sua cadeira também. Repetia-se o gesto, até que todas as pessoas estivessem viradas para o centro da roda.⁷²

Lembrar-nos dessa meditação no item intitulado *o último movimento* auxilia-nos a perceber a característica da dupla espiral presente na SC. Virar a cadeira enquanto se cantava *Quando o povo se reúne*⁷³ era iniciar o processo de formação dos significados comuns, as intersubjetividades, nas palavras de Warschauer. Esse processo segue, conforme as subjetividades individuais vão alcançando o centro da espiral, através dos diferentes movimentos de convivência intensa oferecidos nos quatro dias. Enquanto isso, os conhecimentos – teológicos, pedagógicos, entre outros – construídos no centro vão sendo conectados com a realidade de cada participante durante todo o processo de construção, alcançando seu ápice na última manhã.

O último momento da SC em Ferraz de Vasconcelos/SP foi um culto com toda a comunidade. O pastor, que participou integralmente da SC, apresentou na prédica o boneco que ele confeccionou na oficina de bonecos.⁷⁴ Também cantamos canções com movimento envolvendo toda a comunidade. Foi um movimento de retorno imediato que pudemos experimentar naquela manhã, ali mesmo em Ferraz, com toda a comunidade. Diria que foi uma experiência ou uma micro-amostra de ampliação da dupla espiral.

⁷¹ WARSCHAUER, 2002, p. 60.

⁷² DEPARTAMENTO DE CATEQUESE DA IECLB. **Vida:** dádiva e serviço. São Leopoldo: Sinodal, 1994. Série Educação e Criatividade, v. 3. p. 65.

⁷³ KUPKA, Cláudio; DÜRR, João W. Quando o povo se reúne. In: IECLB. **Hinos do Povo de Deus**. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2002. n. 336.

⁷⁴ Oficina de bonecos com papel machê, realizada na SC de 2006.

É assim, o movimento da SC não se fecha; ele continua seu caminho. Não é uma roda fechada, um círculo vicioso. Desejamos que seja uma ciranda virtuosa⁷⁵, que espelha e espalha alegria pelos espaços formativos das escolas, comunidades e paróquias. É uma dupla espiral com movimentos circulares, mas que segue adiante, sempre em busca de mais gente, mais criatividade, mais vida em todas as direções e todos os sentidos.

⁷⁵ Alusão ao texto de uma roda cantada da SC 2006. A letra diz: “Essa ciranda não é minha só/ ela é de todos nós, ela é de todos nós./ E a melodia principal quem diz/ é a primeira voz, é a primeira voz. /Pra se dançar ciranda,/ juntamos mão com mão,/ formamos uma roda, cantando esta canção.” In: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CRISTÃ DA IECLB. **Deus, em tua graça, transforma o mundo:** construindo elementos teóricos... São Leopoldo: CEBI/Con-texto, 2006. p. 40.

II – CONSTRUÇÃO

Gostei muito de confeccionar o boneco de papel machê, e percebi que os outros participantes também gostaram, é gratificante quando nos surpreendemos com o trabalho. (Carlos)⁷⁶

Nossa, que alegria eu senti, tão capaz e igual aos outros. (Patrícia)⁷⁷

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Paulo Freire)⁷⁸

A roda, muitas vezes, é grande demais para que todas as pessoas se manifestem e participem de forma efetiva. Além disso, como já destaquei, nem todas as pessoas estão dispostas a se expor ali. Há também o fator tempo, o *chronos*, que se apresenta como um empecilho para fazer daquele momento um tempo oportuno, agradável – um *kairós* – de tal forma que todas as pessoas possam falar e reagir às falas das demais.

A roda é o macro-encontro, a comunidade toda reunida, na qual cada um se sente parte de um todo maior. A roda é o ponto de apoio, o lugar da identidade grupal ou comunitária, onde cada participante sente-se integrado a uma esfera mais ampla. Seguindo esse raciocínio, a amplitude da roda lembra a dimensão global, planetária. A roda, nesse sentido maior, auxilia a lembrar que estamos numa roda maior; ou, como já observei no primeiro capítulo, que *somos* uma roda maior. Nesse contexto maior, podemos exercitar nossa poliidentidade, que, conforme Morin, “permite integrar a identidade familiar, a identidade regional, a identidade étnica, a identidade nacional, a identidade religiosa ou filosófica, a identidade continental e a identidade terrena.”⁷⁹. As múltiplas identidades participam da roda, através da presença de cada pessoa, e cada uma, por sua vez, pode sentir-se parte dessa multiplicidade.

Há, no entanto, momentos em que importa estar em espaços menores, em grupos menores, com desafios localizados. Nesses contextos, mais pessoas sentem-se encorajadas a se manifestar, pois o perigo da exposição é menor, há menos olhares *vigiando, controlando*. A

⁷⁶ Diário de bordo, 2006.

⁷⁷ Diário de bordo, 2006.

⁷⁸ FREIRE, 2002, p. 25.

⁷⁹ MORIN, 2003, p. 78.

pessoa que coordena, por mais amiga e companheira que seja, é sempre alguém diferente das demais pessoas e também ela pode ser um empecilho para uma participação mais espontânea de algumas pessoas. E é bom que ela – que coordena – não esteja integralmente presente na hora do trabalho em grupo. Portanto, nos grupos menores, há uma relação de iguais, uma sensação de maior liberdade para se ser o que se é.

Na SC, esses espaços-tempos localizados concretizam-se nas discussões em pequenos grupos sobre os textos bíblicos e principalmente nas oficinas de atividades práticas e criativas, onde integramos as diferentes linguagens e expressões: artes plásticas, artes cênicas, música, dança, narração de histórias. É nesses espaços-tempos que as pessoas vão construindo a si mesmas, enquanto constroem um quadro, um boneco, uma cena, um cartaz ou um painel como síntese da discussão ou uma coreografia para uma canção. Esses espaços menores têm também suas características e seu modo de ser. É sobre tais aspectos que pretendo refletir no segundo capítulo desta dissertação.

Antes de iniciar a reflexão sobre alguns aspectos do trabalho em grupo, quero explicar o porquê do termo *construção* como título deste capítulo. Volto novamente ao dicionário para me auxiliar na argumentação. Construção, conforme Houaiss, tem, entre seus significados,

[...] ação, processo ou resultado de construir [...]; **1** conjunto de atividades necessárias para se construir algo [...]; **2** Derivação: sentido figurado. trabalho de organização e criação de (algo) **7** Derivação: por extensão de sentido. processo de formação de (algo); constituição, composição [...]; **9** Derivação: sentido figurado, ação de compor, elaborar (algo), dando-lhe uma estrutura; composição, elaboração, criação.⁸⁰

Da forma como eu percebo o trabalho em grupos na SC, termos como ação, processo, organização, composição, elaboração, estruturação e criação perpassam esses momentos intensa e constantemente. Além deles, acrescentaria ainda desconstrução, instrução e instrumentalização, termos originários do elemento interpositivo -stru-, também conforme o dicionário Houaiss.⁸¹ As minhas percepções, nesse sentido, não diferem das experiências registradas nos diários de bordo, como veremos a seguir.

2.1. Aprender a conviver, convivendo

Cada um contou uma experiência. Momento muito marcante pois “sentimos na pele” o que é discriminar e o que é ser discriminado. (Emilly)⁸²

O título desse item parece óbvio, mas dizer o óbvio, às vezes, é necessário para que acordemos ao que ele tem a nos dizer. Como já afirmei acima, a convivência no trabalho em

⁸⁰ HOUAISS, 2004.

⁸¹ HOUAISS, 2004.

⁸² Diário de bordo, 2006.

grupo é intensa e muito próxima. Geralmente, formam-se grupos de cinco a sete pessoas, numa pequena roda, que têm o desafio de responder a algumas perguntas, elaborar uma narração, confeccionar algo criativo para ser compartilhado em plenária, na grande roda.

2.1.1. Desconstruindo os preconceitos

Um dos aspectos que apareceu com muita força nas Semanas de Criatividade de 2006 foi a questão da discriminação racial e do preconceito de um modo geral. O depoimento de Emilly vai nessa direção, sendo fruto de sua experiência num trabalho em grupos em que se conversou sobre essa temática. Nele, evidencia-se a importância de criar espaços para que as pessoas possam falar das suas experiências cotidianas. Narrando suas histórias e ouvindo as histórias das outras pessoas, Emilly se dá conta de que a questão da discriminação é uma via de mão dupla, onde discriminar e ser discriminado pode acontecer a todo o momento, a qualquer pessoa.

O trabalho em grupo torna-se, assim, um espaço social e participativo, no qual cada pessoa se dá conta de que a vida em sociedade é fruto – também e não exclusivamente – das suas ações e reações ao que ela vivencia diariamente. Dar-se conta de ser passivo e ativo na questão da discriminação, por exemplo, pode auxiliar Emilly e todas as pessoas participantes do grupo a agir e pensar de forma diferente no seu dia-a-dia. Segundo Cecília Warschauer, “investir na criação de *contextos sociais participativos e solidários* é criar melhores condições para o desenvolvimento de cada pessoa que deles participa”.⁸³ O grupo que, naquela manhã, *sentiu na pele* o que é discriminar e ser discriminado, certamente levou a experiência daquela reflexão para o seu contexto, para a sua realidade.

Jaime parece ter feito a mesma descoberta ao relatar o que aprendeu dos grupos. “E dos grupos aprendi primeiramente que, se você vê uma pessoa, não imaginar coisas erradas dela, pois depois que você a conhece, ela pode ser bem diferente.”⁸⁴ Essas falas apontam para uma aprendizagem construída pela própria pessoa na sua interação com as outras. Não foi numa palestra da SC que Jaime aprendeu sobre preconceito ou sobre a importância do respeito em relação a todas as pessoas que encontramos; foi no trabalho em grupos. Foi uma descoberta, uma dedução, uma construção sua, a partir do que ele viveu e experienciou. Para Cecília Warschauer, a aprendizagem “centra-se na liberdade, na comunhão e na dialogicidade, aproximando o processo de educação e de formação ao processo de humanização.”⁸⁵ Os momentos de trabalho em pequenos grupos podem ser mais uma oportunidade em que a

⁸³ WARSCHAUER, 2001, p. 112.

⁸⁴ Diário de bordo, 2006.

⁸⁵ WARSCHAUER, 2001, p. 130.

liberdade de se expressar, a alegria da comunhão, a conversa franca, aberta e até mesmo espontânea contribuem não só para a educação ou para o conhecimento de determinado tema, mas também para a formação integral, que leva à construção de uma sociedade mais humana e humanizadora.

2.1.2. A riqueza babélica

Pude perceber que cada grupo realizou uma interpretação diferente sobre o tema estudado. (Carina)⁸⁶

Quebrar preconceitos, buscar o respeito às diferenças de todos os tipos não significa homogeneização, unificação. É justamente quando nos despimos de nossos olhares preconceituosos que podemos ser diferentes e aceitar a diferença na outra pessoa. Essas diferenças se manifestam com muita evidência nos trabalhos em grupo. O comentário da Carina, na epígrafe acima, aponta para esse aspecto. Ela chama a atenção para o fato de que o mesmo enunciado de perguntas, a partir do mesmo texto bíblico, resultou em interpretações muito distintas nos vários grupos.

Essa variedade pode ser explicada a partir da nossa condição humana de expressar-nos e compreender o que vemos e ouvimos sempre a partir da nossa realidade. Larrosa fundamenta-se na história bíblica de Babel (Gn 11.1-9), particularmente na confusão de línguas⁸⁷, para sugerir a idéia de que, em toda conversa, há muitos mais sentidos envolvidos do que os próprios integrantes da conversa podem supor, imaginar e, mais ainda, dominar ou compreender. Babel não é uma questão de incompreensão entre povos de línguas e culturas diferentes. As barreiras de comunicação existem também – e, talvez, de forma muito mais acentuada, porque mais dissimulada – dentro de cada grupo que se reúne para conversar, por mais unidos e conhecidos que sejam os e as integrantes do grupo.

Segundo Larrosa, “qualquer comunicação é babélica porque, no ato mesmo de comunicar-se, qualquer sentido se multiplica e nos multiplica, confunde-se e nos confunde”.⁸⁸ O que uma pessoa fala a partir do seu contexto, da sua experiência de vida, da sua compreensão de cada termo que usa, chega ao ouvido de cada uma das pessoas que a ouve de maneiras muito variadas. Isso porque cada uma das pessoas também tem o seu contexto, as suas experiências de vida, a sua compreensão de cada uma das palavras ouvidas ali, naquele momento. O resultado é essa diversidade de sentidos, que se multiplicam e nos multiplicam.

⁸⁶ Diário de bordo, 2006.

⁸⁷ “Vinde, desçamos e confundamos ali a sua linguagem, para que um não entenda a linguagem do outro.” (Gn 11.7) A BÍBLIA SAGRADA, 1993.

⁸⁸ LARROSA, 2004, p. 84.

Beatriz sentiu essa multiplicidade de idéias na oficina de teatro, onde cada grupo recebeu o desafio de montar e caracterizar uma família. “Daí novamente a necessidade de ceder em alguns momentos, de compartilhar e juntos construir uma idéia de família, com suas diversidades e seus jeitos próprios [...]” (Beatriz)⁸⁹ O assunto não poderia ser mais propício para mostrar a condição babélica de um trabalho em grupo. O próprio termo *família* já é suficiente para suscitar diferentes e até antagônicas noções do que pode estar por trás, sob ou dentro dessa palavra.

A característica babélica da comunicação manifesta-se na SC também no relacionamento entre gerações. Como falar *com* e *para* adolescentes de 13 e 14 anos e pessoas com mais de 50 anos? É um desafio constante para assessores, mas também para os e as participantes. Já tivemos muitos conflitos de convivência, particularmente fora dos momentos de trabalho em grupo, mais especificamente à noite, na hora de dormir. A expressão *dormir cedo* é entendida de forma muito diferente por uma adolescente de 15 anos e por uma senhora de 60. Por outro lado, há também experiências bonitas nesse sentido. Em alguns diários, esse aspecto foi apontado de forma muito positiva, principalmente no trabalho em grupos. Cito como exemplo o depoimento da Carmen. "Mesmo com mais idade, sinto-me à vontade e me relaciono bem com o grupo. Hoje uma menina aproximou-se de mim e me deu um abraço espontâneo e me disse palavras de carinho. Fiquei feliz."⁹⁰ Quando Babel se apresenta com suas confusões lingüísticas, um abraço espontâneo gera o encontro de linguagens diferentes e produz o milagre da felicidade.

2.2. Co-instruindo(-se)

Pensávamos (alguns) em algo e não saía nada; fomos fazendo e interagindo e descobrindo como somos capazes de fazer coisas quando somos queridos e não sentimos rivalidade em nenhum momento e sim a vontade de aprender. (Patrícia)⁹¹

O efeito babélico da conversa sempre transparece de alguma forma nos grupos. No entanto, junto com ele, aparece também o resultado final, fruto das diferentes tentativas de se vencer, de alguma forma, o desafio proposto. Exercitar a comunicação, buscar compreender o que a outra pessoa disse e tentar expressar de forma clara e objetiva o que queremos dizer é também um exercício de autoconhecimento. E a construção em pequenos grupos propicia esse desenvolvimento pessoal e coletivo. Josso coloca a questão em termos de *auto-interpretação* e *co-interpretação*. Embora ela esteja pensando especificamente na narrativa em grupos das experiências vividas, arrisco dizer que o mesmo vale para um trabalho em grupos, onde

⁸⁹ Diário de bordo, 2006.

⁹⁰ Diário de bordo, 2006.

⁹¹ Diário de bordo, 2006.

também cada pessoa fala e age a partir da sua experiência de vida e a partir de seus conhecimentos.

Nessa reflexão também encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, mas desta vez sob a forma de uma polaridade; de um lado, empenhamos a nossa interpretação (*nos auto-interpretando*) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretação da nossa experiência. É neste movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no pólo da auto-interpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no pólo da co-interpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas.⁹²

Naquele momento, pertencer a uma comunidade é participar da SC. E essa participação, que a envolve por completo, como já destaquei, faz com que queira participar da concretização e da realização dos desafios e das tarefas lançados para o grupo. Além disso, cada participante carrega consigo a identidade de ser educador ou educadora cristã na sua comunidade de origem e quer voltar com nova bagagem de experiência e aprendizagens para o trabalho com seu respectivo grupo. Todo esse envolvimento faz com que as pessoas se sintam identificadas com os desafios colocados e, conforme Larrosa, “ninguém está excluído se se identifica, se se constitui em interlocutor, em parte interessada.”⁹³

2.2.1. O *kairós* educacional

Já mencionei acima a relação *chronos-kairós* sem entrar em detalhes. Talvez seja agora o momento oportuno para fazê-lo. Lembro-me de uma crônica de Rubem Alves, que trata do assunto de uma forma bonita e poética. Segundo esse autor, “*chronos* é um tempo sem surpresas: a próxima música do carrilhão do relógio de parede acontecerá no exato segundo previsto. *kairós*, ao contrário, vive de surpresas. Nunca se sabe quando sua música vai soar.”⁹⁴ *Kairós* é a música ou o tempo do coração; é o tempo vivido sem marcações exatas, cronometradas. Arrisco dizer que é o momento em que experimentamos algo como aquilo que nos toca, nos acontece. Para *chronos*, há um tempo determinado para cada acontecimento; para *kairós*, há acontecimentos sem tempos predeterminados; há vida pulsando quando, onde e como ela pode se manifestar.

Menciono aqui a questão do *Kairós* para tratar de uma característica marcante da SC: a convivência intensa entre todas as pessoas, em todos os lugares e tempos, incluindo aí assessores e assessoras. Nos momentos *extra-classe* ou nos espaços intersticiais⁹⁵ – nas refeições, nos passeios, nos corredores do dormitório – é difícil identificar quem faz parte da

⁹² JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida em formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 54.

⁹³ LARROSA, 2004, p. 253.

⁹⁴ ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 166.

⁹⁵ Conforme LARROSA, 1998, p. 102.

assessoria e coordenação e quem são os e as participantes. Essa relação de amizade, de carinho, de proximidade, é destacada sempre nas conversas e nos encontros com as pessoas. Percebe-se, aí, o quanto a relação horizontal entre educador e educando é valorizada e como essa relação motiva a abertura e incentiva a participação nas discussões realizadas em plenária. Como afirma Paulo Freire, “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.”⁹⁶ É esse clima que procuramos estabelecer e experienciar na SC. Como estamos todos e todas sob o mesmo teto durante os quatro dias de encontro, o *chronos* perde em parte seu poder de estabelecer os momentos exatos de formação e de aprendizagem e cada lugar e momento é tempo de crescer em conjunto, compartilhando saberes, dores, alegrias, expectativas, sonhos, frustrações, experiências das mais diversas e significativas.

A construção do conhecimento, nesse caso, está relacionada com uma experiência de grupo ainda diferente daquela sobre a qual vínhamos falando até então. Nem a roda maior, tampouco o grupo pré-estabelecido constituem essa experiência formativa. Nos espaços intersticiais, os grupos se formam espontaneamente e em momentos variados. Penso que o tempo (quatro dias) e o espaço (uma casa de retiros) contribuem em grande medida para oportunizar esse tipo de aprendizagem. O *kairós* é possível e presenteia-nos com acontecimentos surpreendentes, porque o contexto o proporciona fora dos espaços e tempos formais de aprendizagem e formação. E então é possível aprender sobre educação, escovando os dentes na pia do banheiro. “O cenário da aprendizagem pode ser qualquer um, pois aprender faz parte da vida.”⁹⁷

2.2.2. A mesma-outra experiência

O mesmo grupo, o mesmo desafio, mas não a mesma experiência. A *co-instrução* também tem essa característica. Por mais que duas pessoas estejam vivenciando o mesmo trabalho em grupo, cada qual leva dali o que se passou com ela naquele momento e vai realizar sua aprendizagem na medida em que parar para refletir sobre o que ali aconteceu. Volto para a idéia de *experiência*, conforme Larrosa a aborda em algumas de suas publicações. “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.”⁹⁸ Ilustro a citação com um pequeno chiste – para que experimentemos também na teoria como é gostoso

⁹⁶ FREIRE, 1996, p. 103.

⁹⁷ WARSCHAUER, 2002, p. 37.

⁹⁸ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr./ 2002, nº 19, p. 20-28. p. 27.

aprender com alegria. A professora pergunta ao Joãozinho: Como você explica que a sua redação para o dia dos pais está exatamente igual à de seu irmão? E a resposta: É que nós temos o mesmo pai, professora.

O chiste nos causa risos, porque, teoricamente – e muitos, por experiência –, sabemos que dois irmãos não (têm) fazem a mesma experiência com seu pai. Chamou-me a atenção, ao reler meu próprio texto, que havia usado o verbo *ter*, enquanto Larrosa usa o verbo *fazer*. Parei para refletir, dando-me o tempo para experimentar essa diferença. Ter uma experiência seria algo como possuí-la, e isso me parece difícil na perspectiva de Larrosa. A experiência que nos toca, que nos acontece, só podemos fazer – passar por ela – carregando-a conosco em nossos sentidos, nossas reflexões, nossa memória. Ainda assim não a possuímos. Na melhor das hipóteses, sua presença em nós transforma o nosso jeito de ser, reconstruindo-nos a cada nova experiência.

Talvez devêssemos – nós que elaboramos e coordenamos as SC e outros espaços formativos – analisar os pedidos insistentes de *coisas mais práticas* sob esta ótica, a da relação do conhecimento com as experiências individuais feitas na relação interpessoal. Não é uma questão só de consumir receitas novas com os alunos em sala de aula. É, sim, um conhecimento construído na experiência da inter-relação comunitária, no exercício de despojar-se dos seus medos e inseguranças, acreditando na – e, muitas vezes, até descobrindo a – sua capacidade criadora, eventualmente adormecida.

Essa experiência, que marca, que toca individualmente cada educador ou educadora, motiva a oferecer experiências semelhantes aos alunos, procurando despertar nas crianças a mesma alegria do *con-viver* e *descobrir(-se)* a cada novo desafio lançado. E tudo isso não de forma mecânica, impensada, mas com muita reflexão e conversa, que acontece no processo de cada trabalho em grupo, de cada construção. Um depoimento do diário de bordo expressa esse processo, refletindo sobre a participação na oficina de dramatização. "Quando a gente está num grupo de pessoas como o nosso e é escalado para atuar no teatro no palco, e mais ainda onde vários grupos vão atuar, você perde o medo, medo de gaguejar, errar, e pouco a pouco você se solta e vai entrando no ritmo e cada vez fica melhor a sua atuação." (Rosane)⁹⁹

A questão que se apresenta então é conseguir oferecer o maior número possível de oportunidades para que cada pessoa possa construir seu aprendizado, conforme vai permitindo que as situações a toquem ou deixem marcas em sua vida. No entanto, sabemos também que apenas oferecer situações diversificadas de aprendizagem é muito pouco. Já vimos com

⁹⁹ Diário de bordo, 2006.

Larrosa que há inúmeras situações que passam e que acontecem ao nosso redor. É preciso estar disposto e aberto a aprender com elas. É preciso exercitar a capacidade de transformar em experiência o que passa, fazendo daquilo que acontece algo que *nos* acontece.

E aqui o *diário de bordo* ou somente o diário ou caderno de anotações pessoais pode ser um instrumento significativo e diferenciado. Parto das leituras de Cecília Warschauer, mas também da experiência com o diário de bordo nas próprias SC. A autora defende a importância do registro das vivências diárias em sala de aula. “Este espaço-tempo para a escrita da ‘leitura’ do vivido auxilia a observação e a reflexão porque, a partir das vivências expostas no papel, é possível adquirir certa distância delas, necessária para o ato reflexivo.”¹⁰⁰ A experiência de motivar algumas pessoas de cada SC para escrever suas reflexões num diário confirma o que Warschauer sugere. Percebi que as pessoas realizaram reflexões no diário que, talvez, não realizariam caso não fossem desafiadas, provocadas a escrever. Eu mesmo, nos diários que escrevi durante algumas semanas, percebi o quanto esse espaço-tempo de reflexão escrita sobre o experienciado suscita novas descobertas para a prática educativa. É um aspecto diferente para pensarmos sobre a *mesma-outra* experiência. Refletir e escrever sobre o que aconteceu faz com que o vivido seja outro até mesmo para quem o viveu. Talvez só então a situação deixe de ser algo que passa e torne-se algo que *nos* passa, se torne experiência.

2.3. A construção pelo ouvir

*O interessante é ver e ouvir as idéias que vão surgindo [...]. (Acleciana)*¹⁰¹

Da escrita reflexiva sobre o vivido volto para a aprendizagem através do ouvir. Penso aqui especificamente na preleção ou na palestra. Devo reconhecer que não é uma característica marcante da SC. Dificilmente optamos por expor conteúdos através de palestras de 40 a 60 minutos, por exemplo. Provavelmente, porque estamos buscando uma aprendizagem alternativa à educação “fonocentrista ocidental”¹⁰². A ausência de preleções na SC também explica as poucas manifestações a esse respeito nos diários de bordo.

Optei por refletir sobre a questão da fala e da escuta, porque ela tem a ver com um elemento fundamental da aprendizagem e do processo educativo: o aprender de ouvido. Essa forma tão antiga de ensinar tornou-se hegemônica na cultura escolar ocidental e, portanto, é necessário avaliá-la criticamente. O que não se pode negar é que o aprender de ouvido, a fala, a narração, tem a sua riqueza, a sua força e a sua beleza. Larrosa aborda esse tema em um de

¹⁰⁰ WARSCHAUER, 2002, p. 62.

¹⁰¹ Diário de bordo, 2006.

¹⁰² Expressão usada por Larrosa, baseando-se em Derrida. In: LARROSA, 2004, p. 34.

seus livros, inspirado em reflexões de Maria Zambrano.¹⁰³ A escritora compara a aula, clássico lugar da aprendizagem pela fala, como uma clareira, na qual a voz tem seu lugar privilegiado para comunicar, porque a palavra falada vai ao encontro dos ouvintes, diferente do que acontece na escrita, onde se tem a impressão de que o leitor é que vai ao encontro da palavra.

A ênfase de Zambrano e Larrosa é a da escuta sensível, da escuta aberta à novidade do que poderá ser dito, do ouvir *dis-traidamente*, sem preconceitos. Talvez com a mesma abertura com que a Acleciana foi para os estudos e trabalhos em grupo na SC, o que possibilitou a significativa experiência de *ver e ouvir as diferentes idéias*. Portanto, por enquanto, penso na disponibilidade de ir a um encontro aberto para aprender. E essa disposição é algo pessoal que, acredito, pode ser incentivada através de experiências educativas onde se ouve, mas também onde é possível dizer a sua palavra. Essa experiência só é possível quando se vai a um encontro esvaziado de seus saberes, porque aí “a palavra recebida faz um vazio vivo e, por isso, criador, fecundo. No cheio do saber não pode brotar nada.”¹⁰⁴ Arriscaria dizer que essa postura esvaziada de saber é um aspecto presente nos e nas participantes da SC. Essa postura, e a experiência que dela emana, faz com que as pessoas voltem a cada ano para a SC. É o caso da Acleciana, que há alguns anos participa regular e ativamente.

Madalena Freire também chama a atenção para o olhar e o ouvir sensíveis e abertos ao novo. Nessa abertura sensível, é possível conhecer quem convive conosco de uma forma sempre nova e diferente. “A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história.”¹⁰⁵ Talvez até mais do que conhecer, esse exercício permite respeitar e valorizar aquela pessoa para quem olhamos e que ouvimos abertamente.

Retomando a questão do aprender de ouvido, ainda com base em Larrosa, destaco alguns aspectos do ato de falar. A fala tem aspectos que não podem ser expressos no texto escrito. Larrosa nos lembra das seguintes características presentes na oralidade:

Portanto, existem elementos da voz, precisamente os que não se podem articular, o gemido, o sussurro, o balbucio, o soluço, talvez o riso, que não se podem escrever, que necessariamente se perdem na língua escrita, assim como se perdem também os elementos estritamente musicais, como o ritmo, o sotaque, a melodia, o tom.¹⁰⁶

¹⁰³ LARROSA, 2004, p. 33 – 46.

¹⁰⁴ LARROSA, 2004, p. 44.

¹⁰⁵ FREIRE, Madalena. (Org.) **Observação, registro, reflexão:** Instrumentos metodológicos. 1996. p. 10.

¹⁰⁶ LARROSA, 2004, p. 39.

Todos esses elementos têm a ver com a característica músico-passional da voz. Ao ser falada, a palavra expressa mais do que apenas seu significado ou sentido primeiro. O tom ou as distintas tonalidades dizem tanto quanto os fonemas da palavra. Se, na leitura, é preciso *ler nas entrelinhas*, na fala, talvez, possamos ouvir as estrelinhas, desde que saibamos amar, como nos ensina Olavo Bilac.¹⁰⁷

A riqueza da fala e da escuta na construção do conhecimento, segundo Zambrano e Larrosa, está também na descontinuidade do discurso, ou porque quem ouve se perde em seus próprios pensamentos e se esquece de ouvir quem está falando ou então porque, no auge de sua elaboração a partir do que está ouvindo, o ouvinte se surpreende com o silêncio do orador, que cessa sua preleção, deixando um vazio no ar. Percebe-se, assim, a fugacidade da voz, desdobrada no tempo, em oposição à estabilidade da letra inscrita no papel. Diria que Zambrano e Larrosa sugerem a preleção como uma aventura para quem a ouve, valorizando os vazios e as clareiras, exatamente os lugares onde pode acontecer a construção do conhecimento, já que é ali onde o que foi ouvido se encontra com o já vivido pelo ouvinte. O processo de ensino-aprendizagem seria, então, um encontro entre uma voz que vem de fora, de um outro, com as vozes internas, que esperam paciente e silenciosamente, manifestando-se uma vez ou outra, mas procurando ouvir atentamente a voz visitante.

A visita de Jesus à casa de Marta e Maria (Lc 10.38-42) é um exemplo singular da escuta atenta, sensível, aberta e vazia. Marta estava inquieta e demasiadamente absorvida em agradar o Mestre; por isso, não conseguia ouvi-lo. Sua mente, seus ouvidos, se agitavam incessantemente, provocando um barulho ensurdecedor. Mas a voz visitante do Mestre e amigo Jesus encontrou eco nos ouvidos e na vida de Maria. Talvez tenha sido esta a melhor parte, que não lhe seria tirada: a capacidade de ouvir, paciente e silenciosamente, a voz visitante.

2.3.1. O Mestre e seus ouvintes

A construção pelo ouvir tem em Jesus um exemplo magno. Em primeiro lugar, porque ele parava para ouvir seus interlocutores, na maioria das vezes, com esse vazio do qual falei acima. Além da visita a Marta e Maria, cito como exemplos o encontro com o jovem rico (Mc 10.17-22), o encontro com Nicodemos (Jo 3.1-21) e com o cego Bartimeu (Mc 10.36-42). Esse último considero o exemplo mais emblemático, pois Jesus, depois de ouvir o clamor do cego e chamá-lo para perto de si, pergunta aberta e honestamente: O que é que você quer

¹⁰⁷ BILAC, Olavo. Ouvir estrelas. In: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS – Site oficial. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=443&sid=184>> Acesso em: 29 de jun. 2007.

que eu faça? (v. 51). Destaco ainda o encontro com a mulher siro-fenícia, a estrangeira, cuja fala encontrou um Jesus carregado de sua cultura, aparentemente não muito disposto a ouvir o clamor visitante que vinha de fora da *casa de Israel*. No entanto, a argumentação da mulher criou um vazio que possibilitou o reconhecimento de que a fé ultrapassa fronteiras de todos os tipos e a cura se concretizou (Mc 7.24-30).

Se esses e outros tantos exemplos apontam para um Jesus que sabe ouvir, que se deixa tocar pela fala da outra pessoa, porque vem desarmado e aberto para o novo, há um número igual ou maior de exemplos em que o Mestre fala com simplicidade, provocando clareiras e descobertas entre seus ouvintes. Penso de maneira especial nas narrativas que Jesus criou para ensinar o povo. Suas parábolas são histórias envolventes, que levam os e as ouvintes a olharem para dentro de si mesmos, criando vazios vivos, criadores e fecundos de respostas e atitudes às situações do dia-a-dia. Todas as parábolas apresentam a característica da descontinuidade ao encerrarem justamente no momento da conclusão, deixando, assim, que cada pessoa construa suas próprias conclusões. O filho mais velho vai ou não se alegrar com o irmão que voltou arrependido, depois de gastar sua parte da herança? (Lc 15.11-32) Para cumprir o mandamento do amor, devo perguntar quem é meu próximo ou preocupar-me em estar próximo de quem precisa da minha ajuda? (Lc 10.25-37) Na grande festa, no banquete da alegria, sou o anfitrião, o convidado ilustre ou mais um excluído que, humildemente, aceita o convite e vem se alegrar com o dono da festa e os demais convidados? (Lc 14.15-23)

A abertura sensível para ouvir a fala do outro é uma atitude fundamental num diálogo. Chegar vazio de preconceitos e amarras pode fazer de cada conversa uma clareira, uma aula para a vida. Essa mesma postura faz com que aprendamos a falar com cuidado, sensibilidade e criatividade para as outras pessoas. Os evangelhos apresentam um Mestre que soube empregar a palavra falada para descobrir e anunciar boas novas entre aqueles e aquelas com quem ele conviveu. A experiência que procuramos oferecer na SC é a de exercitar a abertura para a fala do outro, seja ele ou ela a pessoa que coordena ou todas as que estão sentadas em roda, formando a clareira da aprendizagem entre a densa mata da realidade.

2.3.2. A melhor pregação do Evangelho

Adorei montar o meu palhaço 'falote' porque já me empolguei para contar histórias com ele no CI e ainda com as técnicas apresentadas [...]creio que posso atrair mais a atenção das crianças...
(Viviane)¹⁰⁸

¹⁰⁸ Diário de bordo, 2006.

Aprender de ouvido pode ser experienciado de diferentes formas, mas acredito que a mais envolvente, afetiva e expressiva é a narração de histórias. É uma arte que perpassa épocas e fronteiras de todos os tipos e que mantém vivas a memória e a cultura de muitos povos. Conforme Remí Klein, “a narração é criadora de comunidade e criadora de mundos entre narrador e ouvintes, enquanto ‘pró-seguidores’ da história narrada.”¹⁰⁹ A expressão *pró-seguidores* sugere aqui a imagem da narrativa como um caminho a ser *per-corrido* ou *per-seguido* por todas as pessoas envolvidas no ato narrativo. Certamente, não é um caminho linear, mas repleto de curvas, desvios, retornos, densas matas e preciosas clareiras, como as sugeridas por Zambrano e Larrosa.

A narração também é uma prática constitutiva da fé judaico-cristã, como vemos em Dt 6.20. À pergunta dos filhos sobre o significado das festas e o sentido dos mandamentos, o pai ou a mãe responde com a narrativa da fuga do Egito. A resposta não é um tratado teológico com explicações complexas; é a narração de uma história. Como já vimos acima, Jesus também usou com maestria a arte de contar histórias para ensinar o povo. Outras duas passagens bíblicas expressam a centralidade e a importância da narração para a fé cristã: Sl 78.3-4 e At 4.20.

São vários os aspectos que constituem o ato de narrar e ouvir histórias, e não cabe aqui destacá-los ou enumerá-los. Pretendo apenas chamar atenção para o fato de que a narração de histórias é um elemento essencial para a educação cristã. Remí Klein entende ser esse “o desafio fundamental da Educação Cristã: manter viva a memória, contando e recontando a história do agir de Deus com o seu povo que, em continuidade, se constitui na ‘nossa’ história [...], gerando vida com identidade e vida em comunidade.”¹¹⁰ A força congregante da narração está muito próxima daquela obtida pela música comunitária. Em ambos os casos, há algo que envolve, cativa, inclui e, ao mesmo tempo, desinstala, faz pensar, *co-move*, como já vimos no primeiro capítulo.

Em se tratando de formação de educadores e educadoras, procuramos assumir com convicção esse desafio fundamental da educação cristã. Experienciar a elaboração, a apresentação e a fruição de narrações bíblicas é parte integrante e essencial da SC. Nesses 27 anos, a narração de histórias esteve presente em praticamente todas as edições.¹¹¹ Procuramos desenvolver diferentes técnicas de narração, com e sem recursos visuais, chamamos a atenção

¹⁰⁹ KLEIN, Remí. **A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos**. São Leopoldo: EST. Dissertação de Mestrado. 1996, p. 20.

¹¹⁰ KLEIN, 1996, p. 21.

¹¹¹ Nos dez cadernos da série *Semanas de Criatividade* (ver bibliografia), com exceção do nº 7, todos apresentam um artigo ou técnica relacionada diretamente à narração de histórias bíblicas.

para aspectos vocais na narração, construímos fantoches de diferentes materiais, sempre exercitando e compartilhando, na própria SC, a técnica desenvolvida. Na introdução às oficinas de narração, costumamos lembrar uma citação de um teólogo alemão, Friedrich von Bodelschwingh, que diz o seguinte: “a melhor pregação do Evangelho é uma bem narrada história bíblica.”¹¹² Talvez devêssemos pensar em ampliar essa forma de pregação do Evangelho, adotando-a também em atividades com pessoas adultas, o que nem sempre acontece. A experiência da SC confirma que não é só o encanto pela nova técnica que motiva a participação nas oficinas de narração. Uma bem narrada história bíblica é boa nova para todas as idades.

2.4. Descobrindo(-se) (n)o outro

O grupo sempre tem muitas idéias criativas que partem desses estudos, o que enriquece cada um com essa partilha. (Carina)¹¹³

Trabalhar um tema bíblico, compartilhando experiências de vida e expectativas resulta em aprendizado de auto-conhecimento e aumento de auto-estima, porque vemos que as outras pessoas também falham e acertam. (Carmen)¹¹⁴

A comunicação razoável se funda na igualdade entre a estima de si e a estima dos outros.¹¹⁵

Narrar oralmente uma história, bíblica ou não, também é narrar-se. Em primeiro lugar, pelo simples fato de estarmos expostos, vocal e corporalmente, diante das pessoas que nos ouvem. Nessa exposição, podem ocorrer distintas revelações. Voltando ao tema deste capítulo, o trabalho em grupo, esse também é repleto de diferentes descobertas e, por isso mesmo, rico em possibilidades construtivas. Através do convívio com outras pessoas, é possível dar a conhecer, tornar visível, discernir, perceber, tomar conhecimento – por acaso ou não –, notar, desguarnecer daquilo que protege, mostrar muito de tudo o que nós somos, pensamos ser ou desconhecíamos ser, mas também tornar visível, discernir, perceber, tomar conhecimento – por acaso ou não –, notar, desguarnecer daquilo que protege, revelar muito de tudo o que os outros são, pensamos que são ou nem desconfiávamos que fossem.¹¹⁶ Nesse sentido, o título acima sugere quatro abordagens diferentes: descobrir o outro; descobrir-se no outro; descobrir no outro; descobrir-se o outro. Entendo que o trabalho em grupo engloba todas essas perspectivas de uma ou de outra forma, com maior ou menor ênfase, conforme a situação e as pessoas nele envolvidas permitirem.

¹¹² Citada em: CELADEC. **A dinâmica da Educação Cristã**. Curitiba, 1996. (Cadernos de capacitação: Educação Cristã 19). p. 46.

¹¹³ Diário de bordo, 2006.

¹¹⁴ Diário de bordo, 2006.

¹¹⁵ RANCIÈRE, 2004, p. 114.

¹¹⁶ Os sinônimos aqui apresentados fazem parte do vocábulo *descobrir*, conforme HOUAISS, 2004.

O verbo no gerúndio, no título e nos quatro subtítulos a seguir, dá a idéia de que essa descoberta de si mesmo e do outro acontece no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que vão sendo oferecidas oportunidades de convivência, em que cada pessoa vai se abrindo, desguarnecendo-se daquilo que a protege ou a esconde dos outros e em que os preconceitos vão se dissipando pelo convívio amoroso entre as pessoas. O gerúndio também alude à idéia de ser inacabado, conforme Paulo Freire. Nós não somos seres acabados, mas estamos sendo, vamos nos formando a cada nova experiência, a cada novo momento de vida. E a educação se funda nessa incompletude humana. “A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.”¹¹⁷ Essa característica de *estar sendo* tem, na convivência e na comunhão, um lugar e um tempo privilegiado, onde e quando é possível ir *descobrimo(-se) (n) o outro*.

2.4.1. Descobrimo o outro

*Achei super-divertido, engraçado; existem pessoas que se superam e outras que nos surpreendem. Foi gostosa essa troca. (Beatriz)*¹¹⁸

*Daí as dinâmicas são essenciais para o entrosamento no grupo. Quando aconteceu a entrevista com o estranho, foi o primeiro passo para se sentir mais a vontade. (Celina)*¹¹⁹

As pessoas nos surpreendem quando deixamos que elas nos revelem facetas ocultas por seus medos e inseguranças ou quando nós nos libertamos de nossos preconceitos e as enxergamos de outro modo. Então, a troca se torna gostosa e todos descobrem boas novas em cada pessoa, enquanto o convívio vai se intensificando. Essa experiência só pode acontecer se há um ambiente favorável, aconchegante, alegre, que inspira confiança. “Arte e alegria caminham juntas e possibilitam a abertura para o Outro. Viver e educar(-se) com alegria é, portanto, caminho para a convivência solidária.”¹²⁰ Criar e manter um ambiente alegre e favorável à abertura e ao encontro é um desafio presente em cada SC. Os diários de bordo e as avaliações confirmam a importância e o prazer de estar e conviver nessa atmosfera. Falarei mais sobre o humor e o prazer no terceiro capítulo.

Esse ambiente propício à troca também é uma construção. Ele não está presente no primeiro dia, mas vai sendo moldado, preparado, conquistado aos poucos. Desde a primeira saudação, a meditação inicial, o momento de integração até a roda final, com todas as pessoas abraçadas ou de mãos dadas, abençoando-se mutuamente, as interações vão acontecendo e

¹¹⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. p.40.

¹¹⁸ Diário de bordo, 2006.

¹¹⁹ Diário de bordo, 2006.

¹²⁰ WARSCHAUER, 2001, p. 142.

criando uma espécie de círculo virtuoso, onde cada dinâmica, trabalho em grupo ou roda cantada produz novos diálogos, novos encontros, novas descobertas, fortalecendo o prazer e a alegria de estar ali e convidando a dar o melhor de si para manter esse clima de bem-estar. Arriscaria dizer que a SC é um espaço micro social em que ocorre o que Morin entende como constituinte da sociedade como um todo. Segundo ele, “as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos.”¹²¹

Lembro-me de uma experiência que vivi a partir de uma técnica com balas realizada na primeira tarde da SC. A técnica consistia em caminhar pelo salão aleatoriamente. Cada pessoa carregava três balas na mão esquerda, aberta em forma de concha. Enquanto caminhavam, as pessoas podiam somente dar as balas, não sendo permitido pedir bala para ninguém. Ao ficar de mãos vazias, a pessoa permanecia parada até receber uma ou mais balas novamente.¹²² Embora estivesse coordenando, participei da experiência com o grupo. Num dado momento, passei por uma menina sem bala e lhe dei minha última bala. Ela, por sua vez, a devolveu para mim. Repetimos o gesto duas ou três vezes até que outra pessoa percebeu nossa situação e deu uma bala para mim e outra para ela. A partir desse momento, pudemos nos movimentar novamente. Nessa experiência, a outra pessoa tornou-se o fator dinamizador. Estávamos estáticos com os poucos recursos que tínhamos e necessitávamos de um outro para trazer algo novo, diferente, que nos fizesse caminhar novamente.

As superações pessoais e as surpresas em relação às outras pessoas acontecem porque as interações são experienciadas num ambiente acolhedor e afetivo, construído pelo próprio grupo a partir das atividades sugeridas. Por outro – ou pelo mesmo – lado, o ambiente acolhedor e afetivo, construído pelo próprio grupo, motiva as pessoas a se superarem e a descobrirem o que há de melhor em si e nas outras pessoas. Eis o círculo, eis a roda, eis a ciranda de todos e todas, nós.

2.4.2. Descobrindo-se no outro

[...] na dinâmica tivemos a oportunidade de olhar nos olhos das pessoas, de se tocar (como é o tipo da pele...) e a pessoa (cada pessoa) dizia algo que achava de interessante na (outra) pessoa e isso foi mais uma coisa em especial, pois, na maioria das vezes, nem a própria pessoa repara. (Emilly)¹²³

Quando olhei no fundo/ Mais profundo/ Eu me vi sorrindo/ Na pupila/ Tão menina/ Dos teus olhos.¹²⁴

¹²¹ MORIN, 2003, p. 54.

¹²² IECLB. **Caderno de apresentação**: subsídios para o Tema do Ano 2006. Blumenau: Otto Kuhr, 2006. p. 16 – 17.

¹²³ Diário de bordo, 2006.

¹²⁴ PONICK, Edson. **Alteridade**. Poema não publicado.

Nós complexos de uma rede ainda mais complexa é o que somos. Não somos só o que conseguimos construir com nossos próprios esforços e habilidades. Somos a soma, a multiplicação, a divisão e a subtração de inúmeras interações sociais, culturais, religiosas, econômicas, ecológicas, entre tantas outras. Somos o que vamos construindo, descobrindo, conhecendo *de* nós, *dos* outros, *em* nós e *nos* outros, na medida em que estamos nos relacionando com o outro. Esse *outro* pode ser outra pessoa, outra sociedade, outra cultura, outra religião, outra forma de vida, a natureza. Vamos nos formando e nos *com-formando* sempre que aceitamos o desafio de ver e ouvir o outro, dispersando-nos e *re-formando-nos* num outro eu. Conforme Larrosa, “escutar é perder o próprio nome, dispersar-se pela face da Terra, atender ao outro como outro.”¹²⁵ Nessa escuta aberta e honesta, cada pessoa vai descobrindo-se na outra.

O momento descrito por Emilly, acima na epígrafe, foi um dos muitos em que procuramos oportunizar uma aproximação maior entre os e as participantes da SC. Em duplas, as pessoas se olhavam, se tocavam, se cheiravam e diziam uma palavra de ânimo e carinho para a outra. Já oportunizamos momentos assim em diferentes SC. Destaco uma meditação da noite, pensada a partir do Sl 139. Também ali as pessoas se olhavam, se tocavam e, em dado momento, diziam uma palavra de carinho e de admiração – um elogio – para a outra pessoa.¹²⁶ Sempre que experiências assim são realizadas, há uma sensibilização, um fortalecimento afetivo e emocional em todo o grupo. As pessoas descobrem-se queridas, amadas, respeitadas, valorizadas, próximas umas às outras. E descobrem, através da presença da outra pessoa, qualidades que nem sempre são vistas e valorizadas por elas mesmas.

Outro depoimento do diário de bordo também vê, na interação com as outras pessoas, um espaço-tempo de descobertas e crescimento pessoal. “O convívio com tantas pessoas de diferentes lugares e comunidades, durante os dias que a gente participa de uma SC contribui também para um crescimento pessoal e profissional através de discussões, diálogos e troca de idéias.”¹²⁷ (Noeli) Maturana diz que o contato com pessoas de outros sistemas sociais pode quebrar a forma conservadora de viver em sociedade. Segundo ele,

[...] as características dos membros de um sistema social podem mudar de maneira não conservadora se esses tiverem interações fora dele. Isso ocorre no domínio humano de duas maneiras:

a) concretamente, por encontros fora da própria dinâmica do sistema social (nas viagens, por exemplo), e

¹²⁵ LARROSA, 2004, p. 82.

¹²⁶ SILVA, Marta Nörnberg. Tu me conheces. In: DEPARTAMENTO DE CATEQUESE DA IECLB. **Saberes e sabores da vida:** Provérbios: contribuições para a educação cristã. São Leopoldo, 2001. p. 26-27.

¹²⁷ Diário de bordo, 2006.

b) por reflexões na linguagem.¹²⁸

Descobrir-se no outro, enfim, é reconhecer-se sorrindo na pupila alheia. É a idéia de espelho, de ver-se – muito bem – no *olhar da e na convivência com* outra pessoa, descobrindo suas – as do outro e as próprias – potencialidades e qualidades nesse viver com. Ver-nos-emos então sorrindo, provavelmente, ao constatar que, no fundo, mais profundo de cada pessoa, há uma menina faceira, parecida com a que existe em nós, convidando para brincar.

2.4.3. Descobrimo no outro

Vi que há pessoas que no grupo conseguem se destacar quanto à expressão de idéias, para mim isso é bom, porque faz meus pensamentos ir longe entre essas idéias e outras que surgem. (Sailon)¹²⁹

Esse subtítulo está muito próximo do anterior. Fiz a distinção por entender que as descobertas aqui se referem à possibilidade de ir descobrindo outras facetas, outras nuances da sociedade, da vida, do mundo ao seu redor através da convivência com outras pessoas. Penso que também essas descobertas podem acontecer com a abertura franca e sensível à presença e à fala enriquecedoras do outro. Paulo Freire lembra que escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.¹³⁰ Na disponibilidade de ver e ouvir o outro, vamos conhecendo outras culturas, outros costumes, outras realidades. Pode ser que eles também interfiram em nossa maneira de ser e agir no mundo, mas, antes disso, dizem respeito à legitimidade e à riqueza de ser da outra pessoa. É um estar descobrindo e conhecendo *fora* de si e não *em si*, na convivência.

Descobrimo no outro poderia ser também descobrimo com o outro. É a construção do trabalho em grupos, da conversa em roda, que venho discutindo. Nelas, uma fala puxa a outra, que puxa outra, que puxa a próxima e assim por diante. Rancièrre procura descrever o que pode ser um diálogo num grupo de trabalho.

Assim, o pensamento torna-se palavra; depois, esta palavra, ou vocábulo, volta a ser pensamento; uma idéia se faz matéria e essa matéria se faz idéia; e tudo isso é o efeito da vontade. Os pensamentos voam de um espírito a outro nas asas da palavra. Cada vocábulo é enviado com a intenção de carregar um só pensamento, mas, apesar disso, essa palavra, esse vocábulo, essa larva se fecunda pela vontade do ouvinte; [...].¹³¹

A idéia dos pensamentos que voam de um espírito a outro nas asas da palavra é inspiradora. Penso na discussão que acontece num trabalho de grupos. São vários pensamentos que voam, se encontram, voltam, se refazem... É uma descrição muito propícia

¹²⁸ MATURANA, Humberto. (MAGRO, C.; GRACIANO, M; VAZ, N. Org.) **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 203-204.

¹²⁹ Diário de bordo, 2006.

¹³⁰ FREIRE, 1996, p. 135.

¹³¹ RANCIÈRE, 2004, p. 94.

para expressar o que acontece quando um grupo de pessoas senta em roda para conversar, dizer a sua palavra, ouvir tantas outras que vão se encontrando, formando novos pensamentos, novas idéias, novas palavras, forjando novos movimentos, novas ações. Talvez seja esse *movimento pensante* que motiva o *movimento atuante*, o de sair e agir. Na SC, a primeira ação, logo após a discussão, é expressar criativamente em plenária o que o grupo descobriu no encontro dos pensamentos que voavam de uma pessoa para outra durante a conversa. Não sei o quanto essa experiência influencia a ação para além daquele momento, mas acredito que, se educandos e educadores experienciarem com mais frequência momentos de partilha de pensamentos na perspectiva de Rancièrè, veremos transformações no cotidiano escolar, comunitário, eclesial e na sociedade como um todo. Claro, desde que as palavras lançadas para o grupo não sejam meras repetições de pensamentos de outros e desde que a vontade, tão enfatizada por Rancièrè, esteja presente no corpo individual e grupal.

2.4.4. Descobrimo-se o outro

Através do teatro podemos assumir outra postura, outra figura, incorporar um outro jeito de ser. Através disso, quando nos colocamos no lugar do outro podemos sentir mais facilmente sua dor, ou o tamanho da sua alegria. (Ducinelda)¹³²

Quem é diferente? Para mim, o outro é diferente, mas para ele ou ela eu é que o sou. Descobrimo-se o outro traz essa perspectiva de que a diferença é uma característica vital que transcende qualquer tentativa de padronização ou de centração. Não há um ou uma que seja diferente, porque não há como estabelecer um padrão ou um centro de onde se estabelece a diferença. Somos todos e todas diferentes; somos todos e todas o outro ou a outra. E essa característica – a de ser diferente – torna-nos iguais. Conforme Boaventura de Souza Santos, “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”¹³³ O direito à igualdade na tirania da inferiorização equivale-se ao direito à diferença no desumano processo de padronização.

Lembro-me de uma atividade realizada na SC a partir do estudo bíblico sobre a história do cego Bartimeu (Mc 10.46-52). O estudo tinha como título *Inclusão a partir da solidariedade*.¹³⁴ Depois de realizar um exercício de imaginação, refletir em pequenos grupos sobre as atitudes do cego, de Jesus e das pessoas que ali estavam, o grupo foi desafiado a expressar a síntese da sua reflexão através de uma escultura feita com meio quilo de argila. Cada grupo de quatro pessoas, todas com os olhos vendados, moldava um único símbolo com

¹³² Diário de bordo, 2006.

¹³³ SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.75.

¹³⁴ DEPARTAMENTO DE CATEQUESE DA IECLB. **A ventura da paz: vivências educativas a partir das bem-aventuranças**. São Leopoldo, 2000. p. 30 – 38.

a porção de argila. Terminada a atividade, todas as peças moldadas foram colocadas no centro da roda, no chão, numa espécie de exposição de arte. Durante alguns minutos, as pessoas caminharam, olhando para as obras; havia moldagens interessantes, que logo chamavam a atenção e eram merecedoras de paradas mais longas, com comentários de admiração. Uma obra, no entanto, ficou completamente abandonada, sem que ninguém parasse para olhá-la. Houve quem a quisesse tirar da exposição, como se fosse só um monte de argila sem valor, que não *combinava* com as outras moldagens e que estava atrapalhando aquele cenário tão bonito, cheio de imagens familiares, bem acabadas, lisinhas. Durante a reflexão, chamamos a atenção para aquela obra. O grupo que a moldou explicou que deixou o pedaço de argila como o recebeu, apenas pressionando nele seus dedos, sentindo assim a argila através do tato. Aquela experiência marcou profundamente o grupo. Não foi difícil chegarmos à conclusão de que acabáramos de fazer com aquele pedaço de argila o que todas as pessoas faziam com o cego Bartimeu. As aparências não enganam. Nós é que nos deixamos enganar.

Como na história bíblica, cegos estávamos nós todos ao não vermos a possibilidade de aprendizagem transbordando naquela porção de argila tocada com tanta sensibilidade. Morin chama a atenção para nossa incapacidade de compreender e aceitar nossas próprias deficiências, tornando-nos assim também impassíveis, ou seja, não susceptíveis de sofrer ou de padecer com as deficiências dos outros. “De fato, a incompreensão de si é fonte muito importante para a incompreensão do outro. Mascaram-se as próprias carências e fraquezas, o que nos torna implacáveis com as carências e fraquezas dos outros.”¹³⁵ Para complementar, um pouco adiante, Morin coloca a questão de maneira positiva ao afirmar que “a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro.”¹³⁶ Aquele pedaço de argila estava condenado ao abandono, porque não alcançava nossos padrões de compreensão e não nos tínhamos tornado abertos e sensíveis o suficiente para tentar compreendê-lo.

Na última manhã da SC de 2006, refletimos sobre a parábola do bom samaritano (Lc 10.25-37). Na técnica, experimentada apenas em uma SC, parte do grupo deitou no chão, e a outra parte caminhou entre as pessoas caídas. A certa altura, as pessoas caminhantes auxiliavam as que estavam caídas a se levantarem. A partir dessa experiência, Jaime fez o seguinte comentário em seu diário de bordo:

Ajudar uma pessoa é bem diferente do que quando você é ajudado, pois as sensações são bem diferentes, também senti quando vi pessoas andando e ajudando outras pessoas. Dá pra imaginar: será que ninguém vai me ajudar? Com essas brincadeiras,

¹³⁵ MORIN, 2003, p. 97.

¹³⁶ MORIN, 2003, p. 100.

dá pra realmente sentir, experimentar as coisas que acontecem na sociedade.
(Jaime)¹³⁷

Naquele momento, ele descobriu-se o outro, aquele que necessita de ajuda; aquele que pergunta ansiosa e angustiadamente: – Quem será o meu próximo? –, pois é esta a pergunta que está nas entrelinhas da pergunta: – Será que ninguém vai me ajudar?. Penso que esse processo de estar se descobrindo o outro, através de jogos dramáticos, brincadeiras e atividades de reflexão que *(des)envolvam* nossa afetividade, pode nos sensibilizar e assim nos auxiliar a compreender o outro e a nós mesmos em nossas limitações e a valorizar o outro e a nós mesmos em nossas possibilidades de viver juntos, de crescer juntos, de construir juntos, como tentei demonstrar em todo esse capítulo, em toda essa coletiva construção.

¹³⁷ Diário de bordo, 2006.

III – DO BRINCAR

[...] *brincando fazemos o que é sério, ou seja, estamos trabalhando* [...] (Emilly)¹³⁸

*Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas/ no degrau da porta da casa,
Graves como convém a um [deus] e um poeta,/ Como se cada pedra fosse todo um universo
E fosse por isso um grande perigo para ela/ deixá-la cair no chão.* (Fernando Pessoa)¹³⁹

Brincar é uma mescla prazerosa de movimento e construção. Individual ou coletivo, o brincar nos envolve integralmente. O brincar é alegria à flor da pele; é riso, descontração, emoção; é convívio, torcida, união, organização. É atividade intensa; é aprender sem perceber; é testar e superar os próprios limites; é mesclar fantasia com realidade sem definir a proporção e o lugar de cada uma delas. É o que sugere Fernando Pessoa ao comparar cada uma das cinco pedrinhas com o universo, estando ele, portanto, nas mãos ou sob a responsabilidade de cada menino que as jogava para cima. No vôo da pedra, está um universo suspenso, dependente da mão firme e ágil que o sustente e o ampare na queda. E, quando a mão falha, nada acontece com a pedra; é o universo interior que precisa ser reorganizado, reformulado, reconciliado, para que se possa fazer nova tentativa, novo lançamento. Nesse jogo tão denso, (*in*)*tenso*, há que se manter grave, concentrado, envolto pelo infinito eterno, que desconhece tempo e lugar. O anoitecer no degrau da porta de casa é um momento eterno num ponto distante da imensidão infinita.

Cada vez mais, a sociedade ocidental está redescobrimo a importância do brincar na vida das pessoas de todas as idades. Segundo Euclides Redin, parece que estamos numa época em que “o novo é descobrir o velho que a gente esqueceu”.¹⁴⁰ Já há, inclusive, um Dia Internacional do Brincar, comemorado e bem festejado em vários países, no último final de semana de maio. Nesse dia incentiva-se a realização de brincadeiras das mais diversas formas e maneiras a partir de quatro princípios: a gratuidade; o brincar para todos; o brincar sob todas

¹³⁸ Diário de bordo, 2006.

¹³⁹ PESSOA, Fernando. **Podemas escolhidos**. Frderico Barbosa (Sel. e org.) São Paulo: Klick e Jornal O Estado de São Paulo. 1997. Coleção Ler é aprender, p. 24-25.

¹⁴⁰ REDIN, Euclides. **Se der tempo a gente brinca**. Se der tempo?! São Leopoldo, UNISINOS, 13 jun. 2007. Palestra promovida pelo Fórum Permanente de Educação Infantil.

as formas; brincar em toda a parte. Mais informações sobre esse dia e sobre toda a proposta de incentivo ao brincar podem ser obtidas no site da Aliança pela Infância no Brasil. O lema da Aliança é: “Você já brincou hoje?”¹⁴¹ Saber e poder brincar está cada vez mais relacionado à qualidade de vida de uma pessoa. Talvez não demore muito para a sabedoria popular parafrasear o dito popular: *quem brinca seus males desintrinca*.

O brincar está presente na SC de diferentes formas, e também ali experimenta-se a intensidade e a eternidade do momento. Lembro-me de algumas vezes em que sugeríamos a realização de um jogo apenas para experimentá-lo, para *saber como se faz*. Em todas as vezes, a brincadeira virava *coisa séria*, e ninguém conseguia brincar apenas para *conhecer a brincadeira*. Uma vez envolvida pela ludicidade do momento, cada pessoa agia quase que instintivamente, esquecendo-se, por exemplo, do perigo de estar correndo muito rápido. Os rostos iluminados e sorridentes após um momento lúdico testemunhavam o prazer de realizar cada brincadeira. O mesmo pode ser percebido numa roda cantada e brincada. Geralmente, estou conduzindo a atividade com meu violão e, por isso, tenho o privilégio de ver as expressões de alegria e de prazer estampadas no rosto de cada pessoa.

Pretendo fazer aqui uma abordagem do brincar a partir das reflexões de Maturana e Verden-Zöllner, na obra intitulada *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*.¹⁴² Ambos entendem e defendem o brincar como uma característica fundamental do ser humano; o brincar é uma atividade essencial constitutiva do que nos tornamos nesses milhões de anos em que nos distinguimos das outras espécies. No entanto, a cultura ocidental patriarcal “desdenhou o brincar como uma característica fundamental generativa na vida humana integral.”¹⁴³ Partindo das conclusões desses dois autores, cabe-nos o desafio de recuperar o valor e até a essencialidade da brincadeira na cultura moderna ocidental, tão marcada pela racionalidade e pela produtividade. Ou seja, descobrir o velho que já esquecemos.

A cultura moderna também é marcada pela atividade que visa a algum objetivo a curto, médio ou longo prazo. Nada é feito pelo simples prazer de ser feito e usufruído somente naquele momento e naquele local. Tudo tem uma intencionalidade, um objetivo, um porquê predeterminado. Essa *pré-ocupação* acompanha o nosso modo de ser desde a nossa infância, perpassando todas as fases da vida. Vivemos muito pouco ou quase nada do presente. Cada ação nossa está voltada para algo que esperamos alcançar no futuro. Em outras palavras, não sabemos desfrutar o agora que nos é *presenteado*, queremos sempre comprar o futuro que

¹⁴¹ ALIANÇA PELA INFÂNCIA NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.aliancapelainfancia.org.br>>. Acesso em 15 jun. 2007.

¹⁴² MATURA, Humberto R. & VERDEN-ZÖLLNER, 2004.

¹⁴³ MATURANA, 2004, p. 245.

ainda está por vir a ser e que, quando vier, também será presente. Nesse viver deslocado e *destemporizado*, perdemos a alegria e a capacidade de brincar. “Não sabemos brincar. Não entendemos a atividade da brincadeira. Compramos brinquedos para os nossos filhos para prepará-los para o futuro.”¹⁴⁴

Na obra já citada, Verden-Zöllner e Maturana explicitam a sua compreensão do que vem a ser o brincar. Como as próximas reflexões estão baseadas nesse pressuposto, destaco o que ambos entendem pelo termo brincar.

Na vida diária, o que queremos conotar quando falamos em brincar é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma. Isto é, no cotidiano distinguimos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior.¹⁴⁵

Algumas das citações a seguir, extraídas dos diários de bordo, não se referem somente aos momentos de brincadeira no sentido estrito da palavra. O riso, o prazer, o relacionamento com a pessoa que coordena e a vontade de voltar a ser criança apareceram nos momentos de integração, na confecção dos bonecos de papel machê, nos ensaios e nas apresentações dos bonecos, nas rodas cantadas, na preparação dos teatros. Foram essas as atividades realizadas como plenamente válidas no momento e no local em que eram realizadas. Portanto, foi ali que as pessoas brincaram, *(usu)fruíram* gratuitamente o presente.

3.1. Do riso

De noite foi a apresentação dos fantoches, foi bastante divertido e descontraído. Rimos bastante, o que fortaleceu ainda mais a comunhão entre os participantes do curso. (Vivian)¹⁴⁶

Muito bom ser artista, criar. Pintar, mas o bom mesmo é a integração entre todas as pessoas. É literalmente uma terapia do riso. É ser criança, botar a mão na massa. (Ducinelda)¹⁴⁷

O brincar, enquanto atividade essencialmente voltada para a fruição do presente, certamente vem acompanhado de risos espontâneos e desinibidos. Risos de si mesmo, das suas limitações e suas trapalhadas, das situações constrangedoras em que cada um ou cada uma de nós se vê envolvido e das quais não sabe bem como sair; risos dos outros, expressão de que nada há que se fazer diante de situações inusitadas a não ser rir solidariamente; ou ainda risos de pura e simples alegria por estar brincando alegremente com amigos há muito ou bem pouco tempo conhecidos.

Rir é o melhor remédio, diz a sabedoria popular. Conforme Houaiss, “o riso é demonstração clara e ger. espontânea de alegria, de contentamento, de satisfação, caracterizada visualmente pela contração dos músculos da face de uma pessoa, que, ger.,

¹⁴⁴ MATURANA, 2004, p. 241.

¹⁴⁵ VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 144.

¹⁴⁶ Diário de bordo, 2006.

¹⁴⁷ Diário de bordo, 2006.

deixa à mostra seus dentes.”¹⁴⁸ O riso, portanto, está relacionado à espontaneidade, à alegria, à descontração, ao humor, à capacidade de desarmar-se e só rir. O riso, nesse sentido, aproxima-se das reflexões que André Comte-Sponville faz sobre o humor, enquanto uma das virtudes do ser humano. Segundo esse autor, “[...] o humor ri de si, ou do outro como de si, e sempre se inclui, em todo caso, no disparate que instaura ou desvenda.”¹⁴⁹ O humor é, em primeiro lugar, a capacidade de rir do seu próprio ser, produzindo alegria numa situação em que, aparentemente, a dor, o sofrimento, a siseudez imperam. O autor diferencia humor de ironia, ressaltando o primeiro como uma virtude que cura, ajuda a viver, liberta, é misericordioso e humilde, ao contrário da segunda.¹⁵⁰ Diria que o humor ou o riso podem então humanizar uma aula ou um seminário, na medida em que contribuem para a formação de seres humanos mais humildes e solidários. É o que também Cecília Warschauer conclui ao refletir sobre a arte e a alegria relacionadas com a solidariedade. “Arte e alegria caminham juntas e possibilitam a abertura para o Outro. Viver e educar(-se) com alegria é, portanto, caminho para a convivência solidária.”¹⁵¹

O (bom) humor é uma atitude ecológica, no sentido amplo do termo, ou seja, no que se refere às “relações recíprocas entre o homem e seu meio moral, social, econômico”.¹⁵² Uma pessoa bem humorada, além de ser humilde e solidária com as que estão à sua volta, contagia o ambiente e as pessoas com o mesmo sentimento. Há alguns anos, o cinema nos presenteou com a obra *Patch Adams: o amor é contagioso*¹⁵³, no qual Robim Wilhams interpreta Patch Adams, um médico que tentou humanizar a sua profissão, usando o humor e o amor como as principais emoções para o seu trabalho nas salas e nos corredores frios, sofridos e sombrios de ambulatórios e hospitais. Comte-Sponville também associa o humor ao amor, ressaltando que o primeiro fortalece o segundo. Para esse autor, o humor “é uma manifestação da generosidade: sorrir daquilo que amamos é [...] amar melhor, com mais leveza, com mais espírito, com mais liberdade.”¹⁵⁴ Se o amor é contagioso, conforme o título do filme, o humor é contagiante, e ambos sustentam um modo de viver em que tudo se torna mais leve, mais suportável, mais atraente.

O filme citado nos mostra que, na medicina, o humor ainda é um corpo estranho, embora muitos já reconheçam o seu poder terapêutico. Tenho a impressão de que, na

¹⁴⁸ HOUAISS, 2004.

¹⁴⁹ COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 232.

¹⁵⁰ COMTE-SPONVILLE, 2004, p. 234.

¹⁵¹ WARSCHAUER, 2001, p. 142.

¹⁵² HOUAISS, 2004.

¹⁵³ PATCH ADAMS: O amor é contagioso. Dirigido por Tom Shadyac. EUA, 1998. 1 DVD (115 min).

¹⁵⁴ COMTE-SPONVILLE, 2004, p. 236.

pedagogia, não é muito diferente. Ainda rimos pouco em sala de aula ou em seminários de formação. Larrosa desconfia que o riso esteja ausente do campo pedagógico, da sala de aula, porque a educação ainda tem um forte tom moralista, é “coisa séria”. Ri-se menos ainda nas igrejas.¹⁵⁵ Com a mesma preocupação e defendendo o humor em sala de aula, Cecília Warschauer destaca “a presença do humor, do lúdico e da alegria” para “ajudar o indivíduo a desenvolver suas potencialidades”¹⁵⁶. Talvez necessitemos incluir mais a sabedoria popular na sala de aula. Rir é o melhor remédio para aquecer a frieza das fórmulas matemáticas; para espantar a sisudez das regras de português; para quebrar o gelo em torno da química e da física. Parece que os professores de cursinho de vestibular já descobriram essa forma prazerosa de aprendizagem.

Alicia Fernandes também defende a alegria como elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Para ela, a alegria tem a ver com o estar vivo; é sinal e motivo de esperança; é alento e força diante de situações inusitadas e preocupantes. “A alegria é corpo atravessado de pensares e desejares.”¹⁵⁷ A alegria é também impulsionadora da criatividade, como veremos mais adiante.

Arrisco afirmar que há muito riso e humor na SC, embora seja um programa de formação de lideranças para o trabalho com educação cristã, ou seja, um trabalho para a educação dentro da igreja, onde, como já vimos, ri-se menos ainda, segundo Larrosa. Acredito que seja esse um diferencial da SC, um aspecto marcante para as pessoas que dela participam: a liberdade e até o convite para rir. O caráter humorístico, alegre e descontraído da SC transparece nos diários de bordo e é destacado por pessoas de diferentes lugares e de diferentes formas. Lembro-me de uma apresentação de bonecos de papel machê em que a cabeça de um boneco caiu. O fato aconteceu com um rapaz que estava escrevendo o seu diário de bordo para minha pesquisa. A experiência foi registrada em seu diário através do diálogo que teve comigo após a apresentação. “[...] no final acabei derrubando a cabeça do meu boneco e você me perguntou como eu me senti. Não sei, foi uma mistura de riso e vergonha, mas foi muito bom.” (Sailon)¹⁵⁸

A experiência de Sailon foi positiva graças ao clima de bom humor que pairava no momento da apresentação. Já havíamos dado boas gargalhadas com outros bonecos e com outras apresentações. Também já estávamos juntos havia dois dias, e outros momentos lúdicos e alegres precederam a este em que Sailon derrubou a cabeça de seu boneco. Ou seja,

¹⁵⁵ LARROSA, 1998, p. 214.

¹⁵⁶ WARSCHAUER, 2001, p. 136.

¹⁵⁷ FERNANDES, 2002, p. 124.

¹⁵⁸ Diário de bordo, 2006.

já havia um ambiente e uma atmosfera de alegria, compreensão, respeito, solidariedade, humor e amor, que possibilitaram a experiência confusa de vergonha e riso. Refletindo sobre o aspecto do riso, Larrosa que as certezas que temos em relação a nós mesmos são destruídas em momentos como esse, vivido pelo Sailon. “O riso destrói as certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si.”¹⁵⁹ O nervosismo e a ânsia de *fazer um bom papel* com seu boneco acabaram atrapalhando a performance de Sailon. No entanto, o humor e a alegria do momento permitiram que o erro se transformasse numa experiência agradável para ele e para todas as pessoas que compartilharam aquele momento.

A questão do riso ou da animação como parte integrante e importante de um seminário foi percebida logo nos primeiros anos da SC. Em geral, todos os assessores e assessoras eram convidados, e poucos ficavam na SC do início ao fim. No entanto, um assessor permanecia na SC do início ao fim e este era responsável pela animação do grupo em diferentes momentos. Destaco a fala do P. Reusch sobre o animador na SC.

Eu acho que essa foi uma decisão boa nossa: termos assessores. [...] Uma coisa interessante: nós fazíamos questão de ter um tipo de animador durante todo o encontro. Em geral, era um cara da música [...] Então, é gente que ficou todo o tempo lá, que dava, portanto, uma dinâmica boa na animação do canto. Sabe: todos aqueles momentos de cansaço, de intervalo, [...] ele ficava atento [...].¹⁶⁰

Como vemos no relato, a animação do encontro passava em grande parte pela questão da música, do canto. Hoje não é muito diferente. Já mencionei anteriormente a música como força congregadora; ela é também, como vimos acima, uma energia animadora, principalmente quando acompanhada de danças ou rodas cantadas, como é característico na SC.

Num outro relato de diário de bordo, há uma reflexão sobre o riso relacionado à criatividade. Transcrevo-o por entender que ele retrata o ambiente que procuramos criar durante a SC.

Foi difícil encontrar alguém que não tenha dado risadas e boas gargalhadas durante a apresentação teatral dos bonecos. Isso eu percebi no retiro, que a maioria está muito alegre e cheia de energias para realizar as atividades. Isso sem dúvida é essencial porque um seminário de criatividade sem divertimento não tem graça. (Viviane)¹⁶¹

O divertimento associado à criatividade, como indica o final da citação, é tema de grandes pensadores e autores que escrevem sobre a criatividade ou sobre o processo de criação. Cito dois exemplos. O primeiro é Roberto Menna Barreto, que já realizou mais de

¹⁵⁹ LARROSA, 1998, p. 227.

¹⁶⁰ REUSCH, Martim. **As Semanas de Criatividade e sua contribuição para a educação cristã ontem e hoje.** Santa Cruz do Sul/RS. 07 abr. 2006. Entrevista concedida a Edson Ponick.

¹⁶¹ Diário de bordo, 2006.

300 seminários sobre criatividade em grandes empresas. Para ele, “criatividade não é uma coisa séria! Criatividade é uma coisa... *risonha!*”.¹⁶² O segundo é Domenico De Masi, que defende a implementação de uma *pedagogia do ócio*, característica da pós-modernidade, em oposição à *pedagogia do trabalho*, própria da modernidade. “Educar para o ócio significa [...] ensinar o gosto e a alegria das coisas belas. Inculcar a alegria.”¹⁶³ Para ambos, enfim, a criatividade aflora ou se manifesta de forma mais intensa em condições favoráveis, dentre as quais se destaca um clima descontraído e alegre.

Paulo Freire também menciona a alegria como uma virtude ou característica fundamental ao ato de ensinar. Para ele, a alegria está relacionada à esperança, sendo que esta não se realiza sem aquela. Como ele mesmo afirma, “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.¹⁶⁴ Dito de forma positiva, ensinar e aprender necessitam também da alegria para que sejam concretizados de forma plena. O riso, a alegria, o humor amoroso quebram a frieza autoritária e prepotente, fortalecem os laços de amizade e a comunhão, humanizam as relações, enlevam as pessoas envolvidas no ambiente de ensino-aprendizagem. Rir, enfim, pode não ser o melhor, mas é certamente um bom remédio para tornar a convivência agradável, afetiva e esperançosa no espaço educativo. Experienciá-lo em seminários como a SC pode despertar em educadores e educadoras o desejo de criar um ambiente favorável para o humor amoroso também no seu trabalho, na sua sala de aula, no seu grupo de educação cristã.

3.2. Da pessoa que coordena

*Edson, não tem como participar das dinâmicas tristemente, pois essa sua alegria é contagiante para quem está ao seu redor, e isso nos anima a motivar outras pessoas. (Kely)*¹⁶⁵

*Talvez tivéssemos de deixar de ser professores para poder aprender a formular um pensamento em cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso.*¹⁶⁶

Incluir a reflexão sobre a pessoa que coordena num capítulo intitulado *O brincar* implica refletir sobre a ênfase e o espaço que o brincar ocupa na atuação do educador ou da educadora. Quero, no entanto, iniciar essa reflexão com uma abordagem sobre a educação a partir de Rancière, que se baseia no relato de experiência de “um extravagante pedagogo francês dos inícios do século XIX”¹⁶⁷. Esse, mesmo não conhecendo sequer uma palavra em holandês, foi dar aulas de literatura francesa a um grupo de holandeses que, por sua vez, não conheciam sequer uma palavra em francês. É esse fato que funda a pedagogia de Joseph

¹⁶² BARRETO, Roberto Menna. **Criatividade no trabalho e na vida**. São Paulo: Summus, 1997, p. 24.

¹⁶³ DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. Rio de Janeiro: GMT, 2000, p. 325.

¹⁶⁴ FREIRE, 2002, p. 160.

¹⁶⁵ Diário de bordo, 2006.

¹⁶⁶ LARROSA, 1998, 210.

¹⁶⁷ RANCIÈRE, 2004, p. 9.

Jacotot, e que serve como base de reflexão para Rancière em sua obra *O mestre ignorante*. Embora ele não trate diretamente da questão do brincar na educação, o autor apresenta o tema da igualdade entre mestre e aprendizes. E o brincar ou abrir espaço para a brincadeira, na minha opinião, é perceber-se igual a todas as pessoas, também enquanto coordenador ou assessor do grupo. Não é só uma questão de *deixar* brincar ou sugerir uma brincadeira para *ilustrar* uma questão. É brincar *com* o grupo, envolver-se e participar da brincadeira.

O tema central da obra de Rancière é a emancipação de todas as pessoas a partir do princípio da igualdade das inteligências. Lembra, em grande medida, o discurso de Paulo Freire.¹⁶⁸ A reflexão é abrangente, mas gostaria de destacar uma fala que trata da questão da explicação como forma de tolher ou até eliminar a capacidade de buscar compreender as coisas independentemente – ou emancipadamente – sem que alguém tenha que explicá-las. “Aquele, contudo, que foi *explicado* investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem.”¹⁶⁹ Lembrei-me da canção *Vozes da seca*, de Luiz Gonzaga e Zé Dantas, ao refletir sobre essa afirmação. Aparentemente conversando com de um alto escalão governamental sobre a seca e a pobreza do sertão nordestino, Luiz Gonzaga canta: “Mas doutô uma esmola pra um homem qui é são/ ou lhe mata de vergonha/ ou vicia o cidadão”.¹⁷⁰ Que serão as explicações senão esmolas intelectuais que damos complacientemente a quem – assim pensamos, muitas vezes – não entende, não sabe, não compreende? E essa esmola intelectual levará o cidadão a sentir-se envergonhado – afinal, não sabe nada – e/ou viciado, esperando que aquele que sabe lhe explique. Esperar que alguém explique e dê a resposta certa é uma tendência – ou um vício – desenvolvido nos ambientes educacionais e que se manifesta também quando realizamos estudos bíblicos na SC. Ao ler um texto bíblico, é difícil para as pessoas dizerem o que sentem ou o que pensam sobre ele a partir da sua experiência de vida. Esperam, muitas vezes, que os especialistas digam o que pensam e sabem sobre o texto. Os olhares são de espera passiva: alguém deve dizer que sentido o texto tem para sua vida. Não há uma atitude de busca interior, a partir do que já leram ou já viveram. Creio que é um desafio para a SC e para outros seminários de formação continuada despertar educadores e educadoras para o pensamento autônomo, partindo do pressuposto de que todos

¹⁶⁸ A título de exemplo, cito um trecho da obra *Pedagogia da autonomia*: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” FREIRE, 2002, p. 25.

¹⁶⁹ RANCIÈRE, 2004, p. 25.

¹⁷⁰ GONZAGA, Luiz; DANTAS, Zé. *Vozes da seca*. Disponível em: <http://www.mpbnnet.com.br/musicos/luiz.gonzaga/letras/vozes_da_seca.htm> Acesso em: 25 jun. 2007.

e todas temos a capacidade intelectual de desenvolver um pensamento e uma opinião a partir do experienciado no dia-a-dia.

Voltando ao tema do capítulo, brinquemos novamente com a pessoa que coordena. O humor, o riso, a alegria em sala de aula só têm lugar quando há disposição e abertura por parte da pessoa que está na coordenação. Sigo com a reflexão sobre a postura, o comportamento, as atitudes do educador ou da educadora, porque entendo que, em grande parte, a forma e a metodologia de um seminário de formação dependem de quem está responsável pela condução e coordenação do programa. É sua a decisão de fixar as cadeiras em filas e colunas, criando embaraços que impedem o movimento e a comunicação fluente, ou dispô-las em roda, proporcionando o convidativo vazio para o abraço; também é ele ou ela quem decide se as pessoas passarão duas horas ouvindo passivamente uma pessoa falando ou se poderão participar ativamente da construção do conhecimento, conversando, partilhando saberes e experiências, interagindo, movimentando-se, encontrando-se com outras pessoas. É também ele ou ela quem proporcionará e incentivará o humor amoroso e brincalhão do qual falamos há pouco. Para isso, talvez seja necessário despir-nos de algumas posturas professorais que entendem a aula ou o seminário como um espaço sério e de preparação para o futuro. O brincar inocente, aquele que se ocupa com viver o presente e não se *pré-ocupa* com antecipar o futuro, acontece quando o professor ou a professora tem a capacidade e a humildade de propor o brincar como parte integrante de sua aula, entrando então, espontaneamente, na brincadeira. Talvez seja importante ressaltar que tal postura não implica em abandono da posição de educador ou educadora. Há que se buscar um equilíbrio entre proibir tudo ou liberar tudo. Como afirma Paulo Freire, “o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade.”¹⁷¹

Despir-se das posturas professorais gera uma relação de igualdade e possibilita a experiência da alegria de estar junto. Conforme já mencionei no primeiro capítulo, procuro estabelecer um relacionamento com os e as participantes da SC onde o “ser gente” é mais importante do que o “ser professor” e “ser aluno”. Penso que ajo na direção do que Alicia Fernandes sugere ao falar sobre a alegria em sala de aula. Para ela, a convivência grupal é uma potencializadora da alegria. Ela também defende que professores e professoras assumam mais o papel de coordenadores e coordenadoras de grupo para experimentar essa alegria que flui livremente quando pessoas se encontram no mesmo espaço e na mesma condição. “Toda professora, todo professor deveria colocar-se no lugar de um coordenador grupal. Deixar de

¹⁷¹ FREIRE, 2002, p. 99.

ser um professor ‘diante’ do estudante, para situar-se no lugar de um coordenador grupal.”¹⁷² O coordenador grupal tem sua responsabilidade e sua função em relação ao grupo, mas é também um ou uma participante daquele grupo. Creio que essa postura cria uma abertura necessária para a conversa franca, curiosa e alegre, mantendo o respeito necessário para a convivência entre diferentes.

A relação afetiva entre professor e aluno é mais importante, às vezes, do que todas as técnicas e tecnologias contemporâneas. Cecília Warschauer percebeu, em sua “prática educacional, que o que mobiliza o aluno a aprender é mais a relação afetiva que ele tem com a classe, e principalmente com o professor, do que as técnicas utilizadas. Estas são importantes sim, mas não condicionam.”¹⁷³ Mais do que grandes performances de powerpoints em data show, necessitamos de proximidade, de carinho, de sorrisos e olhares cativantes. Reconheço o valor dessas mídias, mas elas não conseguem substituir o prazer e a alegria da proximidade pessoal. Falando a partir da sua prática e da sua experiência na SC, Carlos comenta que “as crianças e os jovens apreciam a condução dos trabalhos quando interligamos a teoria com atividades práticas e brincadeiras.”¹⁷⁴ Certamente, as observações de Warschauer também são válidas em relação a adultos, desde que eles entendam e aceitem que brincar também é formação, é uma forma rica e profunda de aprender através da convivência prazerosa.

O último aspecto a destacar sobre a relação de igualdade entre a pessoa que coordena e as participantes da SC – e que contribui para o brincar na perspectiva de Maturana – é a liberdade de conversar. Para Maturana, a conversação é característica fundamental do ser humano e se dá no entrelaçamento do linguajar com o emocionar. “A palavra *conversar* vem da união de duas raízes: *cum*, que quer dizer ‘com’, e *versare* que quer dizer ‘dar voltas com’ o outro.”¹⁷⁵ Poderíamos dizer que, na conversa, duas ou mais pessoas passeiam por pensamentos e emoções que as levam a diferentes lugares e situações, mas sempre fortalecendo laços de pertença mútua na convivência. A convivência se dá a partir do fundamento básico do ser humano, que é o emocionar-se, e a “emoção que torna possível essa convivência é o amor, o domínio de ações que constituem o outro como legítimo outro na convivência, segundo o que eu digo.”¹⁷⁶

¹⁷² FERNANDES, 2002, p. 126.

¹⁷³ WARSCHAUER, 2001, p. 115.

¹⁷⁴ Diário de bordo, 2006.

¹⁷⁵ MATURANA, 1999, p. 167.

¹⁷⁶ MATURANA, 1999, p. 46.

Falando do espaço acadêmico, Larrosa chega a opor a conversação ao diálogo, palavra “completamente vazia e enormemente tramposa”¹⁷⁷. Ele associa a conversa à amizade, à capacidade de falar o que se pensa e o que se sente, mas também de ouvir o que o outro está dizendo; já o diálogo está associado ao debate e às discussões racionais e científicas. Conversar é dar voltas com alguém, fortalecendo a convivência. Lembro-me, novamente, do grupo sentado em roda, onde a pessoa que coordena está no mesmo nível que as demais participantes. Penso também na roda cantada, na ciranda, na qual todas as pessoas caminham de mãos dadas, sorrindo, cantando, brincando, fruindo e sentindo o presente na palma da mão.

3.3. Da criança

Que saudade da minha infância quando eu brincava a tarde inteira no pátio, com bonecas!!!
(Carmen)¹⁷⁸

A criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação. (Nietzsche)¹⁷⁹

A criança, desde que saudável e bem cuidada, é a alegria pulsante e constante. E o tornar-se adulto carregando consigo a criança que fomos – desperta e alegremente – é uma forma de preservar nossa criatividade, nossa disposição de viver, nossa esperança. Como diz a canção, “Há um menino/ Há um moleque/ Morando sempre no meu coração/ Toda vez que o adulto balança/ Ele vem pra me dar a mão”.¹⁸⁰ A idéia do menino ou da menina que vem para dar a mão é semelhante à que Alicia Fernandes apresenta ao falar da importância da *alegria-criança* que nos deve acompanhar na vida adulta. “A proposta saudável é: ‘entrar na adolescência pela mão da criança’, ‘entrar na maturidade pela mão da criança e do adolescente’”.¹⁸¹ Falar da criança, então, é falar de nós mesmos, é falar do que há de mais vibrante em cada ser humano e que merece ser resgatado, *des-velado*.

Aliás, não há muito tempo que a criança enquanto ser integral foi desvelada e apresentada como tal. O historiador Philippe Ariès, em seu estudo baseado na história das artes plásticas, revela-nos que apenas nos últimos dois séculos a criança ocupou seu espaço como ser digno de respeito e valorização e não como adulto em miniatura.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os

¹⁷⁷ LARROSA, 2004, p. 359.

¹⁷⁸ Diário de bordo, 2006.

¹⁷⁹ NIETZSCHE, 2006, p. 36.

¹⁸⁰ BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. Bola de meia, bola de gude. In: 14 BIS. **Meus momentos**. Guarulhos: Emi –Odeom (Distr.). 1994. 1 CD. Faixa 7 (2 min 56 s).

¹⁸¹ FERNANDES, Alicia. **Psicopedagogia em psicodrama**: morando no brincar. Trad.: Yara S.R. Avelar. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2005. p. 114-115.

sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.¹⁸²

É bom lembrar que há quem faça uma leitura diferente de Airès sobre a infância e a educação na Idade Média, relacionando essa realidade com o que acontecia na Antiguidade com as crianças. O historiador Ricardo da Costa garimpou trechos de diários e textos em que há uma valorização carinhosa e amorosa da criança tanto no seio familiar quanto nos mosteiros.¹⁸³ De qualquer forma, não há como negar que, nos últimos séculos, a criança surgiu como sujeito ativo e valorizado na sociedade ocidental.

Como já afirmei, a SC está voltada para formar e capacitar pessoas que atuam na educação cristã ou no ensino religioso com crianças. Percebe-se essa característica no público que participa da SC, bem como nas atividades e nas reflexões oferecidas. Mesmo ausente fisicamente, a criança está presente enquanto foco de preocupação e de reflexão. O subtítulo *da criança*, porém, não tem aqui a intenção de pensar a criança da mesma forma como ela ocupa as conversas e as aprendizagens na SC. Não vou apresentar aqui reflexões sobre aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, emocionais, espirituais ou morais da criança. Pretendo refletir, neste terceiro e último aspecto da minha dissertação, sobre o ser criança e a criança do ser. Parto novamente das reflexões de Larrosa e Maturana, incluindo, na conversa, algumas citações dos diários de bordo e uma citação bíblica: a visão profética de Zacarias (Zc 8.3-5), onde as crianças aparecem brincando nas praças da Jerusalém restaurada como sinal da qualidade de vida presente ali onde Deus habita no meio do povo.

Início minha reflexão com algumas manifestações de participantes da SC. Declarações semelhantes às que destaquei nos diários de bordo também ouvimos espontaneamente durante a SC, nas atividades lúdicas, como rodas cantadas, jogos e brincadeiras, trabalho com fantoches ou artes plásticas. Muitas declarações referem-se ao *virar criança* ao se envolver intensamente em alguma atividade. “Durante a confecção dos fantoches, senti como o grupo estava animado e em alguns momentos parecia que algumas pessoas viravam crianças novamente.” (Cibele)¹⁸⁴ Na mesma direção, mas como auto-avaliação, há outro comentário: “[...] e ainda deu para brincar com os bonecos. Puxa, me senti uma criança novamente e ao mesmo tempo renovada [...]”.¹⁸⁵ É importante dizer que tais comentários são realizados com muita alegria e com muito prazer. Há uma satisfação em se

¹⁸² ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981, p. 65.

¹⁸³ COSTA, Ricardo da. **A Educação Infantil na Idade Média**. Disponível em: http://www.hottopos.com/videtur17/ricardo.htm#_ftnref37 Acesso em: 19 de jun. 2007.

¹⁸⁴ Diário de bordo, 2006.

¹⁸⁵ Diário de bordo, 2006.

sentir como criança na SC; há um largo sorriso nos lábios e um forte brilho no olhar durante a atividade lúdico-criativa e também depois, ao reconhecer essa volta à infância.

Seguindo as reflexões de Maturana, talvez não seja uma questão de voltar a ser criança, mas de resgatar, reanimar ou acordar a criança perdida, desanimada e adormecida que habita cada pessoa adulta. Segundo Maturana, vivemos, na infância, a experiência da cooperação, da participação, do brincar inocente. Mas essa situação é *(vio)lentamente* transformada na medida em que nos tornamos adultos. O autor sugere, inclusive, que “[...] a rebeldia da adolescência expressa o nojo, a frustração e o asco da criança que tem de aceitar e tornar seu um modo de vida que vê como mentiroso e hipócrita. Esse é o cenário em que vivemos nossa vida adulta na cultura patriarcal européia.”¹⁸⁶ Para Maturana, ainda sentimos as conseqüências do choque das duas culturas opostas que formaram a cultura patriarcal européia. Essa cultura determina, em grande parte, o nosso modo de vida. As pessoas vivem uma infância matrística, caracterizada pelo “respeito mútuo, colaboração e participação. Mas quando entram na vida adulta pede-se-lhes – ou melhor, exige-se-lhes – que aceitem como modo de vida a competição, a submissão e a obediência, numa contínua luta para não serem totalmente negados.”¹⁸⁷ As características da vida adulta são heranças da cultura patriarcal. Ora, participar de um seminário em que se oportuniza novamente a experiência do brincar inocente, do colocar a mão na massa, do convívio fraterno, da cooperação e da alegria, pode levar as pessoas a *voltar a ser criança*, sentindo novamente em seu ser o prazer da vida vivida num entrelaçamento amoroso experienciado um dia na relação mãe-filho. Nas palavras de Alicia Fernandes, a alegria a que me refiro “não é uma coisa *light* que nos infantiliza, mas a força que nos aproxima da potência criativa, incisiva e indiscreta do menino e da menina, que extraviamos nos despenhadeiros solenes do êxito adulto.”¹⁸⁸ É essa alegria potencializadora da criatividade que está presente nas plenárias, nos pequenos grupos, nos espaços intersticiais da SC.

Se penso nas contribuições da SC para a formação de educadores e educadoras, talvez esta – a alegre experiência do sentir-se criança novamente – seja uma das mais significativas. Acredito que essa contribuição necessita ser multiplicada, compartilhada, levada a sério nos diferentes grupos comunitários. O prazer de brincar, a alegria de cooperar e de compartilhar, a necessidade de participar ativamente não são características infantis, são

¹⁸⁶ MATURANA, 2004, p. 83.

¹⁸⁷ MATURANA, 2004, p. 258.

¹⁸⁸ FERNANDES, 2002, p. 114.

características do nosso ser humano mais original e que continuam *la(c)tentes*¹⁸⁹ em nós. Tornaram-se *coisas de criança* por construções culturais infelizes, mas que podem ser resgatadas também por novas construções culturais, se assim acreditarmos e se assim desejarmos.

Acreditar na possibilidade de recriar uma sociedade que ainda está *la(c)tente* em nós evoca em mim a visão profética e poética de Zacarias: “As praças da cidade se encherão de meninos e meninas, que nelas brincarão.” (Zc 8.5)¹⁹⁰ A imagem de meninos e meninas brincando, nesse caso, remete a um lugar e a um tempo em que pessoas de todas as idades voltarão a sentir o prazer de viver cada dia o dia inteiro. Seremos todos e todas, independentemente de idade, crianças brincando alegremente. Maturana usa o encontro de Jesus com as crianças (Mc 10.13-16) para falar dessa experiência possível. “Quando Jesus falou, ‘tereis de ser como crianças, para entrar no Reino de Deus’, disse precisamente isso: só quem vive na inocência, no presente, e não se distancia nas aparências nem no futuro das conseqüências do seu fazer, viverá no Reino de Deus.”¹⁹¹ É precisamente do Reino de Deus que Zacarias está falando ao mencionar as crianças. Nas mesmas praças em que as crianças de todas as idades estão brincando, encontram-se também velhinhos e velhinhas, com suas bengalas na mão, passeando alegremente (v. 4). E essas praças localizam-se na Jerusalém restaurada, ou seja, na cidade em que Deus habitará e se assentará no meio de seu povo.

Antes de seguir pensando sobre o resgate da criança adormecida, que acontece na SC, quero destacar um aspecto relacionado às crianças e às praças da cidade, ainda inspirado em Zc 8.5. Na década de 30, o escritor Mário de Andrade assumiu o Departamento de Cultura da cidade de São Paulo. Segundo Marcos Cezar de Freitas, em 1935, o Departamento de Cultura da cidade estava se ocupando com a construção de parques de diversão para as crianças. “A organização planejada [...] é um exemplo da aspiração do autor de Macunaíma a educar a infância mediante a educação da cidade e vice-versa.”¹⁹² É a idéia da *co-educação*, eu diria. As praças auxiliam na educação das crianças; as crianças brincando e aprendendo nas praças e nos parques auxiliam na educação da cidade, que só pensa em construir estabelecimentos comerciais, avenidas e indústrias.

Freitas inicia esse capítulo fazendo algumas críticas à forma como o sociólogo Gilberto Freyre fala sobre as crianças em suas obras. Segundo Freitas, Gilberto Freyre usa

¹⁸⁹ Lactente, porque está relacionado à lactância, ao ser que ainda mama, experiência primeira de cooperação solidária e de dependência integral; e latente, porque está presente à flor da pele, invisível e inativo, suscetível, entretanto, de visibilizar-se e viabilizar-se. Conforme HOUAISS, 2004.

¹⁹⁰ A BÍBLIA SAGRADA, 1993.

¹⁹¹ MATURANA, 2004, p. 243.

¹⁹² FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 264.

imagens violentas, pejorativas e geralmente antagônicas na descrição dos contextos envolvendo as crianças. Na verdade, essa maneira de descrever as crianças é uma tendência generalizada. Freitas sugere “colocar em discussão as formas com as quais a historiografia, a sociologia, a psicologia, o direito, a literatura, a pedagogia enfim, todos os ramos disciplinares das ciências humanas negociam imagens sobre a infância.”¹⁹³ A proposta de Mário de Andrade é uma atitude pedagógica diferente e profética e uma tentativa de humanizar a urbanização que crescia de forma desordenada. É também a valorização de quem sempre foi objeto de descrições, sem poder se manifestar, e que agora surge como sujeito, educando e educador, *da e na cidade*. “A imagem da infância sugerida é a da potencialidade: é ela o componente submerso na materialidade de uma cultura necessitada de (re)humanização.”¹⁹⁴ Enquanto a cidade erguia seus muros, seus prédios, seus condomínios fechados; enquanto outros escritores tratavam a infância como passividade de uma delinquência irreversível, Mário de Andrade projetava espaços lúdicos para educar cidadãos e cidadãs de todas as *(c)idades*. Para ambos os profetas – Zacarias e Mário de Andrade –, as crianças brincando nas praças públicas expressam a qualidade de vida de uma cidade e de uma nação. Elas são, por isso, agentes ativos na construção e na preservação da dignidade humana.

Depois dessas considerações histórico-sociológicas, volto à SC para mencionar como experimentamos a questão da espiritualidade. Entendo a SC como o ensaio de uma das praças descritas por Zacarias. Nos quatro dias em que estamos reunidos com meninos e meninas de idades variadas, além dos espaços lúdicos já mencionados, os momentos de reflexão, de oração e de meditação são parte integrante do programa. A experiência de *virar criança* pode estar associada também a essa sensação de sentir-se acolhido ou acolhida por Deus através de momentos diários de celebração, também estes realizados de forma participativa e envolvente.

Penso ser importante destacar a relevância que conferimos aos momentos celebrativos na SC. As meditações foram, inclusive, tema de uma oficina na SC de 2005.¹⁹⁵ Elas são citadas também nos diários de bordo, conforme os exemplos a seguir. “E também a meditação é muito importante, porque isso me acalma e faz refletir.” (Tamara) “Faz bem ao nosso coração ter momentos de reflexão e agradecimento ao nosso Deus por tudo o que somos e por tudo o que temos.” (Carmen) “Hoje iniciamos o dia em clima de meditação, refletindo sobre o Salmo 8 e 141, trazendo presente a harmonia entre o criador e a criatura, num clima

¹⁹³ FREITAS, 2004, p. 262.

¹⁹⁴ FREITAS, 2004, p. 265.

¹⁹⁵ WITT, Maria Dirlane. Oficina de meditações. In: DEPARTAMENTO DE CATEQUESE. **Espaços de transformação:** propostas educativas na atuação dos profetas. WITT, Maria Dirlane (Org.). São Leopoldo: Oikos. 2005, p. 66-72.

de partilha muito interessante.” (Marília) “Porém, Deus nos toca quando no fim do dia chega a nós como perfume, invadindo suavemente nossa sensibilidade a fim de nos preparar e fortalecer na caminhada em direção à conscientização de pessoas e a nós mesmos como gente igual, sem diferenças diante do nosso Pai.” (Celina) ¹⁹⁶

Há uma série de momentos celebrativos que eu poderia citar para exemplificar o quanto tais experiências marcam a vida de quem vivencia uma SC. Já mencionei a meditação a partir do SL 139 (p. 44). Lembro-me de outra em que refletimos sobre o termo *misericórdia*. Cada educador ou educadora escreveu, num cartão, o nome da criança mais *rebelde*, mais carente de cuidado e atenção e deitou-o sobre o altar.¹⁹⁷ Nos depoimentos e relatos que se seguiam, transparecia o quanto necessitamos de proximidade, de carinho, de ouvidos e olhares sensíveis à dor e à angústia das outras pessoas. Outro momento significativo de celebração foi o que intitulamos de *Carinhos quentes*.¹⁹⁸ Baseando-nos numa história sobre carinhos quentes e partindo dos textos bíblicos de Jo 12.3 e 13.4-5, refletimos sobre a (não) afetividade em nossos relacionamentos. O momento encerrava com uma técnica conhecida por *Chuveirinho de carinhos*. Muitas pessoas saíam emocionadas desse corredor de carinhos, talvez por terem relembado a maravilhosa sensação dos carinhos que receberam na infância e que se perderam no tornar-se pessoa adulta.

O terceiro e último momento celebrativo foi experienciado na SC de 1993, cujo tema era *Crianças na Bíblia*.¹⁹⁹ Refletimos sobre abraços e embaraços a partir do texto bíblico de Mc 10.13-16, conforme a tradução da Bíblia de João Ferreira de Almeida. Nessa versão, Jesus diz o seguinte: “Deixai vir a mim os pequeninos, não os embarceis [...]” (10.14)²⁰⁰ Os embaraços impedem os abraços. Escrevi um texto a partir dessas duas imagens e o concluí do seguinte modo: quando entre nós houver bem menos embaraços, então, é certo, haverá bem mais abraços. Durante a meditação, sentávamos atrás das cadeiras e ouvíamos a narração do encontro de Jesus com as crianças na perspectiva de um menino. Depois, pensávamos, em forma de confissão de pecados, sobre os gestos, as palavras e as atitudes que embaraçam nossos relacionamentos. No final, como gesto de absolvição, tirávamos as cadeiras, levantando e caminhando ao encontro de outras pessoas para um momento de abraços. A meditação nos fazia pensar sobre a nossa relação com as crianças, mas também quebrava barreiras e removia embaraços que impediam a nossa criança interior de se manifestar.

¹⁹⁶ Diário de bordo, 2006.

¹⁹⁷ PONICK, 2000, p.30-31.

¹⁹⁸ PONICK, 1994, p. 74.

¹⁹⁹ DEPARTAMENTO DE CATEQUESE DA IECLB. **Crianças na Bíblia**. São Leopoldo: Sinodal. 1993, p. 71-73.

²⁰⁰ A Bíblia Sagrada, 1993.

Compreendíamos melhor, então, a continuação da fala de Jesus: “Quem não receber o reino de Deus como uma criança de maneira nenhuma entrará nele.”²⁰¹

A concisão do relato bíblico não permite afirmar o que tudo está implícito na expressão “tomando-as nos braços”. (Mc 10.16) Podemos, no entanto, imaginar que, alguém que conhecia a natureza humana como Jesus a conhecia e que entendia o reino de Deus como sendo das crianças, aproveitou o momento para brincar com elas. Lembro-me de um desenho em que uma criança expressou o relato de Mc 10.13-16. Num bosque com algumas árvores, as crianças estão se escondendo, e Jesus está de pé com o rosto voltado para uma das árvores. Eles estão brincando de esconde-esconde.

O brincar ingênuo, desprezioso e afetivo nutre a vida em qualquer tempo e lugar. Ele é caminho para o riso leve e solto; ele é parte integrante do humor amoroso, igualmente vital para o ser humano. O brincar nos aproxima, quebrando barreiras hierárquicas presentes onde pessoas estão reunidas. Ele faz renascer a criança tantas vezes esquecida e abandonada pelo desumano mundo adulto no qual crescemos. O brincar nos leva às praças da cidade para a convivência baseada na cooperação, no cuidado e no amor. O brincar é parte integrante da SC. Como tentei demonstrar acima, a SC pretende ser uma roda de alegria, uma praça onde meninos e meninas de todas as idades brincam desembaraçadamente e convivem abraçadamente.

²⁰¹ A BÍBLIA SAGRADA, 1993.

CONCLUSÃO

*A Semana de Criatividade, logo no começo, foi uma coisa que [...] correspondeu, me parece, às expectativas.*²⁰²

*A educação é sempre uma ‘aventura’ coletiva de partilha: de afetos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentidos de vida...*²⁰³

A SC também foi e é isto: uma “aventura” coletiva de partilha; um caminho complexo, que exige coragem, confiança, criatividade e alegria de quem se arrisca a percorrê-lo. No entanto, como toda a aventura, ela nos leva a lugares e situações jamais imaginados e pode nos surpreender com presentes que, talvez, nem sonhávamos receber.

Um grupo de educadores e educadoras da IECLB arriscou aventurar-se em 1979. Em plena ditadura militar, sonharam, planejaram, pensaram e ousaram aventurar-se nos caminhos da educação criativa e emancipadora. A ousadia foi partilhada por mais de cem pessoas – a primeira alegria, certamente – que estavam dispostas a embarcar nessa busca coletiva de partilha. A resposta de educadores e educadoras ao convite do Departamento de Catequese mostra que, de fato, a SC correspondia às expectativas de quem estava envolvido com educação religiosa na escola e com educação cristã na comunidade eclesial. Iniciava-se, assim, uma aventura coletiva de partilha, recheada de alegria, afetos e sensibilidades.

Afetos e sensibilidades perpassam a relação professor-estudante de forma marcante. Olhar, acarinhar, cumprimentar e estar ao lado são atitudes indispensáveis na convivência. A ausência dessas atitudes contribui em muito para fazer da educação uma formadora de *capital humano*, de máquinas produtoras e consumidoras de mercadorias. A SC pretendia e ainda pretende ser um espaço alternativo. O convívio intenso dos dias de encontro, dentro e fora da sala de aula, expõe afetos e sensibilidades que são acolhidos individual e coletivamente e vivenciados com intensidade por todas as pessoas envolvidas.

O trabalho em grupo, as dinâmicas, as celebrações, são momentos de partilha de conhecimentos e saberes. São convites para co-aprender, para buscar em conjunto alternativas

²⁰² REUSCH, 2006.

²⁰³ Centro de Formação Camilo Castelo Branco. In: ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 115.

criativas para os desafios dos nossos dias, à luz da palavra de Deus. Percebemos que o conhecimento e a sabedoria, quando tratados com igual valor, carregam consigo inúmeras possibilidades. Reconhecer que todas as pessoas são portadoras de conhecimentos e saberes abre as portas para o diálogo sincero, construtivo, grávido de novos conhecimentos e saberes.

Reunir expectativas e experiências diversas em torno de objetivos comuns é sempre uma aventura. É aqui que a alteridade, esse *ver o outro como legítimo outro*, nas palavras de Maturana, é exercitado, é *apre(e)ndido*. Nessa rede tão diversificada, são desenhados, construídos, projetados os sentidos de vida. Vida com menos consumo e mais sumos, com menos carrinhos e mais carinhos, com menos negócios e mais ócio, com menos despeito e mais respeito, com menos embaraços e muitos mais abraços.

O nome *Semana de Criatividade* evoca expectativas. Nossa capacidade criadora é muito mais tolhida do que incentivada desde a infância. Os *nãos* nos acompanham como fantasmas assustadores, abafando, muitas vezes, a espontaneidade, a determinação, a coragem e a alegria de criar. Quando o nome de um seminário corresponde, em grande parte, ao que se experiencia nos dias em que ele acontece, a alegria, a espontaneidade e a criatividade renascem e afloram *maravi-rosamente*, como Gonzaguinha nos ensinou a dizer.

Quando entrou setembro de 1987, tive meu primeiro contato com o que descrevi e analisei nesta dissertação. Posso dizer que a SC contribuiu em muito para meu fazer educativo, desde aquela época até os dias de hoje. Formei-me como educador inserido na proposta educacional experienciada nesses 20 anos de envolvimento com a SC. Acredito nessa proposta e, por esse motivo, fiz dela meu objeto de estudo no mestrado.

Parti da pergunta sobre as contribuições da SC para a formação de educadores e educadoras. Procurei ouvir dos e das participantes da SC de que forma essa experiência enriqueceu sua atuação educativa. Sem privilegiar uma ou outra plataforma teórica, relacionei as experiências e reflexões dos diários de bordo com as experiências e reflexões de pensadores da educação. O processo de elaboração e organização desse material me levou a conclusões importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem. Quero, no entanto, deixar ainda um registro de forma especial, um testemunho sobre a contribuição da SC para a sua vida. Em sua entrevista, o primeiro diretor do Departamento de Catequese, P. Martim Reusch, ao ser perguntado sobre as contribuições da SC para ele, disse o seguinte:

Depois do Departamento de Catequese, eu vim de novo para a comunidade e, posteriormente, para o sínodo. Mas eu percebi, no meu ministério na comunidade e também como pastor sinodal, essa experiência no campo da educação, da pedagogia, como uma experiência fundamental para a prática, para a comunicação com as lideranças, para o exercício de formação de lideranças, para uma abordagem mais

dinâmica de temas da fé, etc. Eu acho fundamental essa perspectiva que a gente ensaiou na SC.²⁰⁴

O ensaio seguiu, ainda, por muitos anos. A SC deu novos passos, tomou novos rumos, sem perder as características da proposta criada em 1979. Dessa proposta, procurei destacar três contribuições para a formação de educadores e educadoras, denominando-os desta forma: o movimento, a construção e o brincar.

O movimento é fator constitutivo de uma proposta educativa na qual se busca a formação de pessoas participativas e cidadãs. Entendo-o como um princípio pedagógico motivador do processo de ensino-aprendizagem. O movimento é próprio do corpo humano, por onde passa toda a educação. Daí a importância de oferecer um ambiente educativo no qual haja espaço para movimentar-se. A roda é uma possibilidade real de educação com movimento. O corpo se movimenta no centro da roda, exposto aos olhares atentos e companheiros de quem forma a roda. O corpo na roda movimenta a palavra, criando redes de conversação onde o conhecimento vai se tecendo, individual e coletivamente. O corpo, a roda e o movimento desordenam o espaço para se reorganizarem em novos espaços, novas possibilidades, novas descobertas. Educar é movimentar(-se).

A construção também é movimento. Ela se dá, na educação, pela convivência, pela *co-instrução*, pelo *ouvir-falar*, pela descoberta de si e do outro. A construção requer uma avaliação do tempo de ensinar e de aprender. É um outro tempo. É relativizar o programa e o cronograma, escritos e projetados antes do tempo educativo, sem a presença dos sujeitos aprendentes, para valorizar a oportunidade, o tempo oportuno, o *kairós*, o encontro de pessoas curiosas e criativas. A construção do conhecimento se dá na partilha de histórias vividas, recriadas, mesmo quando – e sempre que – cada palavra viaja na sua variabilidade, tornando babélica toda e qualquer comunicação. Educar é construir(-se).

O brincar é a construção em movimento recheada de risos espontâneos de criança. Brincar é ser humano, e crescer como gente é crescer brincando. Nessa brincadeira, o riso expressa a alegria de estar junto, fala da graça de cada erro como possibilidade de aprendizagem, exercita o humor amoroso, ressalta a gratuidade de cada momento. Brincando, mantemos viva e saudável a criança esperta e criativa que nos habita. Educar é brincar(-se).

No caderno da SC de 1994, contei a história de Maria Onete.²⁰⁵ Era uma marionete que experimentou a alegria de dançar sem os fios que prendiam e manipulavam seus braços, suas pernas, seu pescoço e sua cabeça. A experiência de liberdade experimentada por Maria

²⁰⁴ REUSCH, 2006.

²⁰⁵ PONICK, Edson. A vida de Maria Onete. In: DEPARTAMENTO DE CATEQUESE DA IECLB, 1994, p. 58-79.

Onete fez com que ela descobrisse que há outra forma de viver, sem amarras, sem manipulações, sem embaraços. Apresento resumidamente essa história para, a partir dela, destacar, agora de outra forma, as contribuições formativas da experiência refletida nesta dissertação.

A SC (*in*)tenta ser um espaço de *desembaraçar(-se)* das diferentes amarras que, de alguma forma, manipulam o processo educativo, para abraçar a possibilidade de ser e educar de outra forma.

Busca *desembaraçar(-se)* das amarras do individualismo, nutriente básico da nossa sensibilidade egoísta, que domina nosso espaço-tempo, para abraçar a experiência da individualidade vivida em cooperação e em comunhão com outras individualidades.

Procura *desembaraçar(-se)* das amarras do conformismo, que aliena e paralisa, para abraçar a vontade e a coragem de ousar novas possibilidades a cada encontro. Por isso, ela continua sendo um ensaio, ainda que seu script seja planejado previamente a cada ano.

Pretende *desembaraçar(-se)* das amarras do pessimismo, marcadamente presente numa sociedade violenta e injusta como esta na qual estamos inseridos, para abraçar a esperança por uma sociedade mais digna e justa, construída comunitariamente, na convivência, na conversa, na partilha de sabores e de saberes.

Cogita *desembaraçar(-se)* das amarras do currículo estático e engessado, com suas grades pré-fabricadas e seus conceitos pré-determinados, para abraçar a construção do conhecimento a partir do interesse de quem está no processo de ensino-aprendizagem, para abraçar a possibilidade do novo que nasce com cada criança.

Tenciona²⁰⁶ *desembaraçar(-se)* das amarras do consumismo, fonte da insaciabilidade e do desejo de ter sempre mais, para abraçar a simplicidade do processo de construção, do fazer com as próprias mãos o que necessitamos para viver bem.

Sinto-me como no último dia de uma SC: muitas experiências, muitas descobertas, o fim se aproximando e ainda uma quantidade enorme de reflexões a destacar e a compartilhar. Levo comigo novos impulsos a partir do que descobri, lendo cada linha dos diários de bordo e dos livros pesquisados, ouvindo as reações de amigos e amigas nessa caminhada. A SC contribui na formação na medida em cada educador e educadora permite movimentar(-se), construir(-se) e brincar(-se).

²⁰⁶ “[...] 1 fazer tenção de ou ter como desígnio (algo); intentar, planejar, projetar [...]” HOUAISS, 2004.

BIBLIOGRAFIA

14 BIS. **Meus momentos**. Guarulhos: Emi – Odeom (Distr.). 1994. (1 CD.).

A Bíblia Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. ed. rev. e atual. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

ALIANÇA PELA INFÂNCIA NO BRASIL. Disponível em:
<<http://www.aliancapelainfancia.org.br>>. Acesso em 15 jun. 2007.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. 207 p.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. 120 p.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1999. 251 p.

BARRETO, Roberto Menna. **Criatividade no trabalho e na vida**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997. 356 p.

BILAC, Olavo. Ouvir estrelas. Disponível em: Academia Brasileira de Letras.
<<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=443&sid=184>>. Acesso em: 29 jun. 2007.

CELADEC. **A dinâmica da Educação Cristã**. Curitiba, 1996. (Cadernos de capacitação: Educação Cristã 19). 64 p.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Trad.: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 229 – 240.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.): **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. 164 p.

COSTA, Ricardo da. **A Educação Infantil na Idade Média**. Disponível em:
<http://www.hottopos.com/videtur17/ricardo.htm#_ftnref37>. Acesso em: 19 jun 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. 4. ed. Rio de Janeiro: GMT, 2000. 336 p.

DEIFELT, Wanda. Palavras e outras palavras: a Teologia, as mulheres e o poder. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, ano 36, n. 1, p. 7, 1996.

DEPARTAMENTO DE CATEQUESE DA IECLB: H.1: **1ª Semana de Criatividade** – 1979. São Leopoldo, 1979. Arquivo histórico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

_____. **Pedagogia de Jesus**. São Leopoldo: Sinodal, 1988. (Série Educação e Criatividade v. 1) 59 p.

_____. **Crianças na Bíblia**. São Leopoldo: Sinodal, 1993. (Série Educação e Criatividade v. 2) 92 p.

_____. **Vida: dádiva e serviço**. São Leopoldo: Sinodal, 1994. (Série Educação e Criatividade, v. 3). 87 p.

_____. **Festas na comunidade cristã**. São Leopoldo: Sinodal, 1995. (Série Educação e Criatividade, v. 4). 116 p.

_____. **Dez mandamentos: liberdade e compromisso**. São Leopoldo: Sinodal, 1996. (Série Educação e Criatividade, v. 5). 116 p.

_____. **Parábolas do Reino**. São Leopoldo: Con-Texto [I], 1997. (Semanas de Criatividade: caderno n. 1) 80 p.

_____. **Passos solidários: um estudo a partir de personagens do AT**. São Leopoldo: Con-Texto [I], 1998. (Semanas de Criatividade: caderno n. 2) 76 p.

_____. **Comunidade a caminho: reencantar-se com Atos dos apóstolos**. São Leopoldo: Con-Texto [I], 1999. (Semanas de Criatividade: caderno n. 3) 84 p.

_____. **A ventura da paz: vivências educativas a partir das bem-aventuranças**. São Leopoldo: Con-Texto [I], 2000. (Semanas de Criatividade: caderno n. 4) 102 p.

_____. **Saberes e sabores da vida: Provérbios: contribuições para a educação cristã**. São Leopoldo: Con-Texto [I], 2001. (Semanas de Criatividade: caderno n. 5) 102 p.

_____. **Apocalipse e educação cristã: revelação, criatividade e perseverança**. São Leopoldo: CEBI/Con-Texto, 2002. (Semanas de Criatividade: caderno n. 6) 102 p.

_____. **Cuidar do mundo: alternativas a partir das narrativas da Criação**. Edson Ponick (Org.) São Leopoldo: CEBI/Con-Texto, 2003. (Semanas de Criatividade: caderno n. 7) 102 p.

_____. **Esperança e solidariedade: propostas educativas na atuação de Jesus**. Valdemar Schultz (Org.) São Leopoldo: CEBI/Com-Texto, 2004. (Semanas de Criatividade: caderno n. 8) 105 p.

_____. **Espaços de transformação: propostas educativas na atuação dos profetas**. Maria Dirlane Witt (Org.). São Leopoldo: Oikos, 2005. (Semanas de Criatividade: caderno n. 9) 97 p.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CRISTÃ DA IECLB. **Deus, em tua graça, transforma o mundo: construindo elementos teóricos...** São Leopoldo: CEBI/Con-texto, 2006. 52 p.

DIÁRIOS DE BORDO. Ferraz de Vasconcelos/SP; Cascavel/PR; Santa Cruz do Sul/RS; Rodeio/SC; Vitória/ES. Jun. – Set. 2006. Material recolhido nas Semanas de Criatividade. (24 documentos).

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. 1.0.7. Rio de Janeiro: Objetiva. 2004. (1 CD-Room).

FANTIN, Maristela. **Tempo de abraçar: educação e arte: a estética de um fazer coletivo.** Florianópolis: Cidade Futura, 2005. 192 p.

FERNANDES, Aclica. **Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar.** Trad. Yara S.R. Avelar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 206 p.

FREIRE, Madalena. (Org.) **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.** [S.l.] Espaço Pedagógico. 1996. (Série Seminários).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1987. 184p.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

_____. e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 224 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 p.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez. 2004.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GHISO C, Alfredo. Entre el hacer o que se sabe e saber lo que se hace. In: DIMENSIÓN EDUCATIVA. **Sistematización de experiências: propuestas y debates.** Bogotá: 2004. p 07 – 22.

GONZAGA, Luiz; DANTAS, Zé. **Vozes da seca.** Disponível em:

<http://www.mpbnet.com.br/musicos/luiz.gonzaga/letras/vozes_da_seca.htm> Acesso em: 25 jun. 2007.

GUEDES, Beto. BASTOS, Ronaldo. **Amor de índio.** Disponível em:

<http://www.mpbnet.com.br/musicos/beto.guedes/letras/amor_de_indio.htm>. Acesso em: 25 jun. 2007.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Hinos do Povo de Deus.** 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2002. v. 2. 358 p.

_____. **Caderno de apresentação: subsídios para o Tema do Ano 2006.** Blumenau: Otto Kuhr, 2006. 28 p.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

KLEIN, Remí. **A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos.** São Leopoldo: EST,1996. (Dissertação de Mestrado). 112 f.

LABAN, **Domínio do movimento:** ed. org. por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978. 268 p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras.** Tomaz Tadeu da Silva (ed.). Porto Alegre: Contrabando, 1998. 258 p.

_____, SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica. 2001. 302 p.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr./ 2002, nº 19, p. 20-28.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel.** Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 359 p.

_____. **Nietzsche e a educação.** Semíramis Gorini da Veiga (trad.) 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 136 p.

MADURO, Otto. **Mapas para a festa:** reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. (trad.) Ephraim F. Alves. Petrópolis, 1994. 195 p.

MATURANA, Humberto. (MAGRO, C.; GRACIANO, M; VAZ, N. Org.) **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1999. 350 p.

_____. & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004. 266 p.

MOREIRA, António Flávio Barbosa, MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, políticas educacionais e globalização. In: PACHECO, José Augusto (org.). **Políticas de integração curricular.** Portugal: Porto, 2000.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamound, 2001. 76p.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** S Paulo: Cortez/UNESCO, 2003. 118 p.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005. 120 p.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação.** Trad. Apres. Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2. ed. Rio de Janeiro: PUC e São Paulo: Loyola. 2003. 227 p.

_____. **Assim falou Zaratustra.** Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção A obra-prima de cada autor) 254 p.

PESSOA, Fernando. **Poemas escolhidos.** Frderico Barbosa (sel. e org.). São Paulo: Klick e Jornal o Estado de São Paulo, 1997. (Coleção Ler é aprender) 191 p.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 191 p.

REDIN, Euclides. **Se der tempo a gente brinca.** Se der tempo?! São Leopoldo, UNISINOS, 13 jun. 2007. Palestra promovida pelo Fórum Permanente de Educação Infantil.

REUSCH, Martim. **As Semanas de Criatividade e sua contribuição para a educação cristã ontem e hoje.** Santa Cruz do Sul. 07 abr. 2006. Entrevista concedida a Edson Ponick. Disponível em 1 DVD. (88 min).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 11. ed. Portugal: Afrontamento, 1999. 176 p.

_____. (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCARLATELLI, CLEIDE C. da S.; STRECK, Danilo; FOLLMANN, Ivo. (Org.) **Religião, cultura e educação.** São Leopoldo: Unisinos, 2006. 186 p.

SHADYAC, Tom. **Patch Adams:** o amor é contagioso. EUA, 1998. 1 DVD (115 min).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRECK, Danilo. **Educação para um novo contrato social.** Petrópolis: Vozes, 2003. 183 p.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 235 p.

_____. **Rodas em redes:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 378 p.

WERLE, Flávia O. C. e NÖRNBERG, Nara. Prática reflexiva na escola. In: MÄDCHE, Flávia Clarici et al. (Orgs.). **Práticas pedagógicas em Ciências nos anos finais:** caderno do professor coordenador de grupos de estudos. São Leopoldo: UNISINOS; Brasília: MEC, 2006. p. 1-12.

ANEXO

Uma característica da SC já mencionada na dissertação é que dificilmente encerramos as atividades no horário marcado. Bem, para não fugir à regra, decidi compor esse anexo no qual os 24 participantes da minha pesquisa se manifestam, ignorando o *chronos* acadêmico e privilegiando o *kairós* educativo. A leitura é facultativa, mas recomendada.

Cada vez que me propunha a ler os diários de bordo era um momento instigante e emocionante. Muitas reflexões ainda poderiam ser feitas a partir da riqueza do que foi escrito nos 24 documentos que recebi. Como forma de agradecer e de valorizar a todas as pessoas que aceitaram participar comigo dessa pesquisa e, assim também, da dissertação, selecionei um pensamento, uma opinião, um sentimento de cada uma delas. Segue um pouco do que foi dito sobre a experiência de participar da Semana de Criatividade em 2006.

“Minha prática em sala de aula sempre foi baseada muito na linha pedagógica e metodológica do trabalho e temas desenvolvidos nas Semanas de Criatividade.” (Noeli)

“Essa técnica, bem como as dinâmicas e músicas serão muito úteis para meu ministério em comunidade, pois com elas posso fazer com que os grupos se tornem mais dinâmicos e criativos sem cair na monotonia.” (Vivian)

"À tarde, tivemos a oficina de fantoches em papel-machê. Foi super legal. Uma ajudando a outra com sugestões, ou mesmo ajudando a costurar." (Carmen)

"Eu adorei como foram trabalhados os estudos bíblicos, pois eu tinha uma opinião negativa sobre isto, mas, do modo como foi proporcionado o estudo, [...] descobri várias opiniões sobre o assunto que trabalhamos hoje." (Tamara)

“A Semana de Criatividade
100% criativa
100% emoção
100% amizade” (Beatriz)

"A SC tem sido um espaço onde buscamos as novidades que auxiliam na renovação do material e nas metodologias que utilizamos em nosso trabalho." (Carlos)

"Hoje me sinto mais segura do que faço porque adquiri mais experiências, principalmente, participando das Semanas de Criatividade." (Ivete)

"Levo daqui muitas experiências para mim e para meu trabalho; já estou com um monte de idéias para trabalhar com as crianças na comunidade e tenho certeza de que vamos no divertir muito com as crianças de novo." (Rosane)

"Eu faço parte do grupo de jovens da comunidade e quero compartilhar com eles as muitas coisas que aprendi nessa Semana de Criatividade." (Marcelo)

"Venho, pois é um seminário diferente, com objetivos diferentes, é mais proveitoso e os temas e a forma que são trabalhados destoam de outros retiros, talvez seja pelas pessoas que o coordenam." (Elizandra)

"Obrigado por eu me encontrar e poder ver as pessoas com outros olhos." (Patrícia)

"Os ministrantes vêm ao encontro muito bem preparados e seguros sobre o tema, o que é muito positivo para os participantes." (Carina)

"Há momentos que passam e há momentos que ficam. A Semana de Criatividade é algo que marca a todos e todas." (Emilly)

"Nesta Semana de Criatividade, sentimos e refletimos sobre as pequenas coisas que mexem conosco." (Acleciana)

"Levo dessa Semana de Criatividade uma pasta recheada de energia, ânimo e calor humano além do material de apoio." (Celina)

"De novo a arte. A nossa criação. Tem gente que não acredita, mas trabalhamos muito aqui." (Ducinelda)

"Esses quatro dias de Semana de Criatividade foram muito proveitosos para quem tinha interesse em tentar melhorar esse nosso mundo, que é tão medíocre em algumas situações que a vida nos coloca..." (Evandro)

"Somos diferentes, mas não somos desiguais." (Jaime)

"Todas as dinâmicas, brincadeiras, oficinas e meditações que juntos fizemos foram muito agradáveis para nos envolver nos temas abordados. É muito bom aprender criando e criar inspirados no Criador." (Marília)

"Gostei muito de fazer esta parte de criatividade, acho que me saí bem e fiquei satisfeito com meu trabalho." (Sailon)

"Com a confecção do papel machê tivemos a oportunidade de trabalhar em equipe para conseguir um determinado resultado, o que é importante sempre." (Viviane)

"O companheirismo, um ajudando o outro a construir o boneco, com alegria e sentimento de doação com que cada um poderia contribuir." (Cibele)

"Cada pessoa fez o boneco do seu jeito e tenho certeza de que cada uma das pessoas que estava lá saiu satisfeita com o que fez." (Avenir)

"No nosso grupo, nos divertimos muito, pois fomos nós que fizemos a massa para a tal cabeça do boneco, e isso foi bem interessante [...]" (Kely)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P797e Ponick, Edson

Experiências formativas : contribuições da Semana de Criatividade para a formação de educadores / Edson Ponick ; orientador Remí Klein. – São Leopoldo : EST/IEPG, 2007.
82 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2007.

1. Professores de ensino religioso – Formação.
2. Educação cristã – Metodologia. 3. Educação cristã de crianças. 4. Aprendizagem (Educação). I. Klein, Remí.
II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da Escola Superior de Teologia